

**КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.И.Ульянова-Ленина**

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 2(8) 2008 г.

**К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 0 8**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 2(8) 2008 г.

Журнал зарегистрирован
в Министерстве культуры и массовых
коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС 77-25270 от 11.08.06 г.

Подписной индекс № 36625
Информация размещена в каталоге
«Газеты. Журналы»
ОАО Агентство «Роспечать»

УЧРЕДИТЕЛИ

ГОУ ВПО «Казанский государственный
университет им. В.И.Ульянова-Ленина»

ООО «Центр инновационных технологий»

Научный рецензируемый журнал «Об-
разование и саморазвитие» входит в пе-
речень научных изданий, рекомендуемых
ВАК Российской Федерации для публика-
ции материалов диссертаций.

Дизайн – **Р.Шарафутдинов**
Верстка – **В.Калинин**

Издательство

«Центр инновационных технологий»
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.
Тел./факс (843) 231-05-46.
E-mail: citlogos@mail.ru
www.logos-press.ru

Тираж 1000 экз.
Заказ 04-08/09-3

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

В.И.Андреев – доктор педагогических
наук, профессор, заведующий кафедрой
педагогике Казанского государственного
университета, заслуженный деятель науки
РФ, академик РАО

Зам. главного редактора

Ю.В.Андреева – доктор педагогических
наук, доцент кафедры журналистики Ка-
занского государственного университета

Технический секретарь

Э.Г.Галимова

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.П.Бездухов – доктор педагогических
наук, профессор, зав. кафедрой Самар-
ского государственного университета, член-
корреспондент РАО;

В.Г.Иванов – доктор педагогических
наук, профессор, первый проректор Казан-
ского государственного технологического
университета;

Л.М.Попов – доктор психологических
наук, профессор, декан факультета психо-
логии, заведующий кафедрой психологии
личности Казанского государственного
университета;

А.О.Прохоров – доктор психологических
наук, профессор, заведующий кафедрой
общей психологии Казанского государст-
венного университета;

Ф.Л.Ратнер – доктор педагогических
наук, профессор, директор института языка
Казанского государственного университета;

Л.А.Казанцева – доктор педагогических
наук, профессор кафедры педагогики Ка-
занского государственного университета;

В.П.Зелеева – кандидат педагогических
наук, доцент кафедры педагогики Казан-
ского государственного университета;

О.И.Донецкая – кандидат педагогических
наук, доцент кафедры немецкого языка Ка-
занского государственного университета

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

КОНЦЕПЦИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПОВОЛЖСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РАО НА ПЕРИОД 2008-2012 гг. (проект)

В.И.Андреев

Актуальность разработки концепции. Реализация современной государственной политики в области образования в условиях ориентации России на инновационную экономику требует такого саморазвития образовательных систем, чтобы они были способны обеспечить устойчиво высокое качество образования и воспитания как подрастающего поколения, так и всех российских граждан с учетом задач повышения качества жизни человека в XXI веке.

Достойное качество жизнедеятельности российского гражданина – Человека XXI века невозможно себе представить без гарантированно высокого уровня образования и воспитания на всех этапах его жизнедеятельности. Что нужно сделать и что возможно сделать в условиях Поволжского отделения РАО, чтобы внести свою весомую лепту в развитие российской системы образования и воспитания?

Прежде всего, членам ПО РАО следует помнить, что мы являемся составной частью Российской академии образования, поэтому наши базовые идеи, принципы и приоритетные стратегии развития и саморазвития должны, с одной стороны, коррелировать со всем тем, что инициируется и осуществляется на базе и под руководством РАО, а с другой стороны, учитывать региональные условия и лучшие региональные традиции с тем, чтобы их интегрировать в общероссийскую систему образования на инновационной основе.

Актуальность разработки концепции саморазвития Поволжского отделения РАО обусловлена тем, что она позволит более

четко и содержательно раскрыть цели, задачи, миссию, принципы как научных исследований и разработок, так и приоритетных стратегий саморазвития Поволжского отделения РАО в целом.

Роль и значение предлагаемой концепции, на наш взгляд, заключается в том, что она может служить основой для интеграционных процессов развития фундаментальных и прикладных исследований в области философии, педагогики, психологии, социологии, культурологии, частных методик и других наук о человеке, раскрывающих неисчерпаемые возможности развития и саморазвития человека XXI века в условиях модернизации образовательно-воспитательных систем, в условиях ориентации России на инновационный путь развития.

Нам представляется, что приоритетная цель деятельности ученых Поволжского отделения РАО заключается в том, чтобы их научные исследования и разработки были не только актуальны, но непременно были доведены до конкретных образовательных технологий и доведены до их конечного результата – до их внедрения, служили базой для инновационной деятельности в системе образования Поволжского региона.

В связи с этим основополагающими задачами саморазвития и творческой самореализации членов РАО Поволжского отделения, а так же ассоциированных членов отделения могут быть следующие:

1. Существенное повышение качества и эффективности фундаментальных и прикладных исследований в области психолого-педагогических и других наук о человеке, об особенностях и условиях

гарантированного качества образования, воспитания и высокопродуктивной жизнедеятельности человека в XXI веке.

2. Доведение всех наиболее значимых, особенно комплексных, многолетних исследований от концептуально значимых инновационных теорий до конкретных образовательно-воспитательных технологий.

3. Повышение методологической и профессиональной культуры как самих членов Поволжского отделения РАО, так и всех тех, кто способен и стремится приобщиться к научно-исследовательской и инновационной деятельности в сфере образования.

4. Интеграция, обмен инновационными идеями и новыми образовательными технологиями, наработанными в Поволжском регионе с другими регионами России, ближнего и дальнего зарубежья.

5. Активное участие в осуществлении системного мониторинга качества образования и воспитания, особенно в условиях инновационно-образовательной и воспитательной деятельности с тем, чтобы иметь объективную информацию как о достижениях, так и о реальных не решенных проблемах.

Основная миссия Поволжского отделения РАО заключается в интенсификации и координации научно-исследовательской, инновационной и проектно-внедренческой деятельности как членов РАО Поволжского региона, так и ассоциативных членов в целях достижения высокого гарантированного качества образования и воспитания подрастающего поколения в соответствии с требованиями к качеству жизнедеятельности человека XXI века.

Последовательная и системная реализация этой миссии вполне реальна и возможна с опорой на базовые принципы деятельности всех членов Поволжского отделения РАО.

В контексте базовых принципов очень важна идея и принцип сопричастности каждого члена Поволжского отделения РАО к решению как актуальных научных психолого-педагогических и других проблем, так

и активное участие в инновационных процессах совершенствования качества современного образования и воспитания подрастающего поколения как в Поволжском регионе, так и в России в целом.

Как известно, Поволжский регион имеет культурное образовательно-воспитательное пространство, поэтому интериоризация основ национальных культур в условиях современного образовательно-воспитательного пространства должна сопровождаться активным *диалогом культур* с учетом требований толерантности и свободы выбора каждого субъекта в контексте его самоидентификации и саморазвития как человека культуры.

В качестве базовых принципов саморазвития Поволжского отделения РАО могут быть выделены следующие: сопричастности, инновационности, конкурентоспособности, открытости, системной интеграции, творческого саморазвития и прогностичности.

Раскроем суть этих принципов применительно к деятельности как отдельных субъектов – членов Поволжского отделения РАО, так и коллективных ассоциированных членов в их взаимодействии с образовательными учреждениями, научно-исследовательскими структурами, представителями производства, местных и федеральных органов управления образования и науки.

Реализация *принципа инновационности* предполагает, что деятельность Поволжского отделения РАО во всех своих формах и видах строится, опирается и ориентируется на инновационно-значимые проекты. Исключительно важно, чтобы разработка и внедрение инновационных проектов, новых образовательно-воспитательных технологий носили системный характер и были ориентированы на повышение качества и менеджмент качества современного образования и воспитания.

Принцип конкурентоспособности и его практическая реализация предполагают, что вся система образовательно-воспитательной деятельности должна быть под-

чинена и ориентирована на подготовку современного российского специалиста как конкурентоспособной личности, т.е. на уровне мировых стандартов. А это требует, чтобы в нашей проектно-творческой деятельности мы стремились не только к повышению качества, но и к гарантированному качеству воспитания и образования подрастающего поколения.

Принцип открытости означает, что Поволжское отделение РАО – открыто к сотрудничеству, к сотворчеству со всеми заинтересованными образовательными, научно-исследовательскими и другими структурами как Поволжья, России, так и ближнего и дальнего зарубежья. Принцип открытости предполагает взаимозаинтересованный обмен в области инновационных разработок и образовательных технологий, их тиражирование и эффективное применение. Естественно, принцип открытости должен дополняться принципом системной интеграции как всех субъектов Поволжского отделения РАО, так и всех активно сотрудничающих и заинтересованных в обмене информацией и результатах научно-исследовательской и инновационной деятельности в сфере воспитания и образования.

Принцип творческого саморазвития применительно к Поволжскому отделению РАО предполагает, что все субъекты этого отделения должны максимально, опираясь на свой творческий потенциал, не останавливаться на достигнутом, а интенсивно и творчески саморазвиваться, опираясь на такие системообразующие элементы «самости» как творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и максимально творческую самореализацию.

В соответствии с принципом прогностичности Поволжское отделение РАО должно работать на опережение, опираясь на идеи социальной и педагогической прочности, чутко улавливая мировые тенденции в управлении качеством образования и подготовки творчески саморазвивающегося, конкурентоспособного специалиста.

Однако сформулированные выше базовые принципы раскрывают лишь общие требования и наиболее значимые подходы к решению научно-исследовательских и инновационно-внедренческих проблем, которые необходимо будет решать в ближайшие пять лет в Поволжском отделении РАО. Кроме базовых принципов, необходимо выделить и наиболее важные стратегии творческого саморазвития Поволжского отделения РАО. В этой связи целесообразно выделить пять кластеров и соответственно пять относительно самостоятельных стратегий саморазвития Поволжского отделения РАО.

1. Научно-исследовательская и инновационно-внедренческая стратегия саморазвития Поволжского отделения РАО. Члены и ассоциированные члены Поволжского отделения РАО должны систематически актуализировать, ставить и активно решать как проблемы среднего, среднего профессионального, так и высшего образования, которые имеют как региональное, так и федеральное значение. Однако с учетом повышенной актуальности проблем воспитания, их разработке и внедрению инновационных технологий планируется уделить особое внимание. Имеются в виду проблемы развития духовно-нравственной культуры, формирования научного и гуманистического мировоззрения, патриотизма, гражданственности и других качеств личности.

В научных исследованиях планируется большее внимание уделить полипарадигмальному подходу, сочетанию фундаментальных и прикладных исследований, доведению научно-исследовательских проектов до реальных инновационных технологий обучения и воспитания, которые к тому же должны быть вписаны в логику реального учебно-воспитательного процесса школы, лицея, вуза.

В целях интенсификации внедрения инновационных образовательных технологий в Поволжском отделении РАО планируется создать «Банк инновационных образовательных технологий». Кроме того, было бы очень важно педагогам-исследователям

обмениваться диагностическими методиками, выработать и применять единые критерии к оценке одних и тех же личностных качеств учащихся и студентов.

Для повышения качества диссертационных исследований, особенно докторских диссертаций, было бы весьма полезно темы докторских диссертаций еще на этапе утверждения темы обсуждать и утверждать эти темы на специальных заседаниях Поволжского отделения РАО.

2. Организационно-управленческая стратегия совершенствования деятельности Поволжского отделения РАО.

Прежде всего, в планировании научных исследований в Поволжском отделении РАО приоритет будет уделяться комплексным и долгосрочным исследованиям. Планируется разработать и утвердить перспективный график выездных заседаний бюро отделения в городах: Казани, Самаре, Саратове, Нижнем Новгороде, Тольятти, Ульяновске, Набережных Челнах, Саранске, Чебоксарах, Йошкар-Оле и других городах региона, имеющих ассоциированных членов.

3. Информационно-коммуникативная стратегия саморазвития Поволжского отделения РАО. О деятельности Поволжского отделения РАО и его членах планируется уже в ближайшее время создать сайт в интернете. Этот сайт будет систематически обновляться и пополняться. Периодически деятельность Поволжского отделения РАО планируется освещать в научном журнале «Образование и саморазвитие». Кроме того, планируется активизировать деятельность членов Поволжского отделения РАО в области издательской деятельности. Планируется так же более оперативно и своевременно информировать всех членов Поволжского отделения РАО о предстоящих научных конференциях и семинарах. Особое внимание будет уделено деятельности ежегодного методологического семинара для педагогов-исследователей Поволжья.

4. Инвестиционно-экономическая деятельность Поволжского отделения РАО. Поскольку со стороны Российской академии образования финансирование Поволжского отделения РАО крайне ограничено, то в ближайшие годы планируется ряд исследовательских проектов. Внедрение инновационно-образовательных технологий предполагается осуществлять на основе хозяйственной деятельности и привлечения инвестиций от заинтересованной в этой деятельности организаций. При этом, хозяйственные исследовательские проекты планируется выполнять по принципу организации временных творческих коллективов во главе с ответственным лицом – представителем Поволжского отделения РАО.

5. Мониторинговая стратегия в саморазвитии Поволжского отделения РАО. В деятельности Поволжского отделения РАО планируется особое внимание уделять исследованию проблем мониторинга качества образования и воспитания в различного типа учебных заведениях. При этом предлагается активно использовать мониторинговый подход с тем, чтобы получать надежную обратную связь: информацию о состоянии и тенденциях развития образования и воспитания подрастающего поколения в учебных заведениях Поволжского региона.

В заключении хотелось бы отметить, что предлагаемый вариант «Концепции саморазвития Поволжского отделения РАО» является проектом, который, по мнению автора, может быть принят к обсуждению членами Поволжского отделения РАО, а также учеными-педагогами, которые заинтересованы в развитии и саморазвитии научно-исследовательской, инновационно-внедренческой деятельности в учебных заведениях Поволжского региона.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Мониторинг качества воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности», проект № 07-06-00641А.

САМОРАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Л.Раковская

Ключевые слова: развитие творческих способностей, творческая активность, учебная проектная деятельность

Метод проектов, предложенный еще на заре XX века, обещает образованию многое. Однако и от преподавателей требует немало – как при освоении его рабочих приемов, так и при организационном встраивании в сложившуюся систему учебных занятий. Из-за этого его путь к признанию был долг и труден, да и сегодня отнюдь не усыпан розами. С одной стороны, проектный подход есть учебное средство, дающее надежду на успешное решение ряда «вечных» образовательных проблем; с другой, само включение этого средства в учебный процесс дает студентам некое жизненно-практическое умение, полезное каждому выпускнику независимо от избранной им профессии, специализации и дальнейшей карьеры. Подчеркнем, что без такого умения не обойтись и преподавателям, намеренным расширить свой педагогический инструментарий. Еще одно коренное свойство метода проектов – целевая направленность на нечто оригинальное, новое, беспрецедентное, ранее не ведомое. В этом и состоит неразрывная связь его с творчеством.

Где и в чем таится движущая сила проектного подхода, предусматривающая выдвижение гипотез, их анализ, критику и мысленные, а также внешне-модельные эксперименты по их проверке, а затем и синтез окончательных выводов? Ведь порождать гипотезы – дело очень нелегкое и непростое. Столь же трудна их глубокая и обоснованная критика. Еще сложнее синтезировать окончательные результаты.

Проектный подход замечателен тем, что он по самой своей сути не только обязательно содержит момент необходимого обучения всем этим видам умственно-продуктивной активности, а также необычайно сильно ее

мотивирует. Студенты очень быстро приходят к выводу, что для успешной разработки интересного для них проекта нужно многому научиться и приобрести ряд специальных, более узких знаний, умений и навыков в тех или иных предметных областях. Они начинают понимать, что приобретение таких качеств часто связано с напряженным трудом, требует систематических, нередко утомительных упражнений, большого прилежания, усидчивости и усердия, что нужно прочно закрепить некоторые навыки, абсолютно необходимые в качестве основы для более высоких, в том числе творческих мыслительных функций по выдвижению гипотез и построению общих концепций.

Развитие творческой активности – процесс, предусматривающий создание моделей, способствующих управлению развитием личности в творческой образовательной среде через проектную деятельность. Под моделью организации проектной деятельности студентов понимается некое идеальное образовательное пространство, с помощью которого должен быть достигнут требуемый уровень сформированности творческой активности студентов, их профессиональных умений и навыков, качеств личности. С помощью модели легче понять характер зависимости между структурными элементами исследуемого сложного феномена, синтезировать и выявить наиболее существенные стороны процесса учебной проектной деятельности в колледже. Моделирование в педагогике имеет присущие только этой науке особенности, вытекающие из того обстоятельства, что педагогический процесс всегда непосредственно связан с судьбами живых людей. Вследствие социально-гуманитарного характера педагогики, на построение и результаты

педагогических исследований существенное влияние оказывает множество случайным образом изменяющихся факторов. При этом процесс моделирования имеет не только познавательную, «но и неразрывно связанную с ней формирующую функцию, так как модель не только инструмент познания, но является прообразом состояния моделируемого объекта, несет в себе структуру того, чего еще нет в объективной реальности» [3].

В своем исследовании мы использовали разработанный Н.М.Амосовым типовой план создания модели. Такой план включает десять позиций: формирование цели работы, выбор уровня модели, формирование качественной гипотезы, построение блок-схемы объекта, ограничение числа связей между составляющими объекта, отладка модели, исследование модели, сравнение характеристики модели и объекта при одинаковых условиях с целью определения достоверности модели и границы ее применения (верификация модели) [2].

Исходными теоретическими основаниями построения разработанной нами дидактической модели (рис.1) развития творческой активности студентов при выполнении учебного проекта являются следующие **положения**:

– творческая активность имеет личностно-деятельную основу;

– системообразующий элемент творческой активности – мотивационно-потребностное ядро личности студента;

– в развитии творческой активности необходимо усиление акцента как на активизацию мышления, так и на мотивационно-потребностную сферу студентов;

– творческая активность студентов связана со всеми сторонами формирующейся личности студента: потребностями, интересами, склонностями, способностями, волевыми проявлениями, эмоциональным отношением к деятельности;

– ориентация на внешние условия (содержание учебного материала, формы и методы обучения) без глубокого знания и

учета внутренних условий (потребностей, интересов, склонностей, способностей и т.д.) оказывает негативное влияние на процесс и конечные результаты формирования творческой активности студентов;

– идея Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития [1] – действенный инструмент стимулирования развития творческой активности студентов, индикатор возможного продвижения, механизм согласования реальных и потенциальных возможностей и способностей.

В дидактической модели (рис. 1) мы выделяем следующие **структурные компоненты**:

– *мотивационно-ценностный* – система ценностей, ориентаций и убеждений, включенных в целостный процесс развития творческой активности студентов в логике учебного проекта; мотивация на инновационную творческую деятельность;

– *инновационно-технологический* – способы и методы проектной деятельности; индивидуальный стиль и профессиональная компетентность как преподавателя, так и будущего специалиста (ныне студента колледжа);

– *лично-творческий* – раскрывает креативные механизмы организации учебной проектной деятельности, воплощения результатов творчества в жизнь.

Содержание каждого структурного компонента раскрывается через **модули**: общедидактический, предметно-методический и психологический.

Общедидактический (логико-методологический) модуль делится на функциональные блоки (системное видение учебной реальности; способность к аналитико-прогностической деятельности, моделированию; формирование рефлексии, «родового понятия для той интеллектуальной и эмоциональной деятельности, в которой индивидуум осмысливает свой опыт с целью прийти к новому пониманию и ценностным отношениям» [4]) и решает следующие цели развития творческой активности студентов:

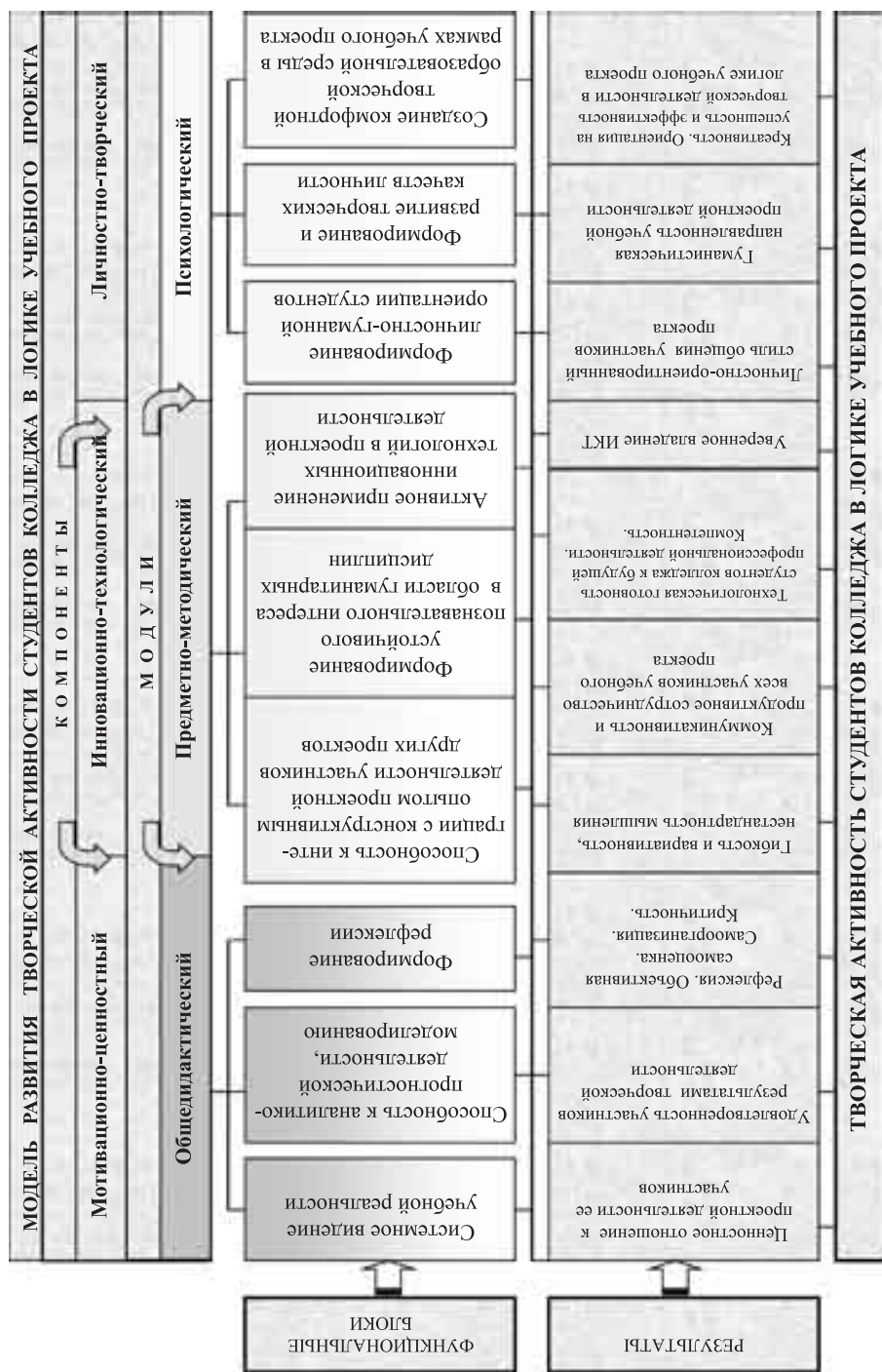


Рис. 1. Дидактическая модель развития творческой активности студентов колледжа в логике учебного проекта

а) развитие в целом смысле слова – продвижение студентов на новые стадии, этапы познавательных, эмоционально-волевых, психологических свойств (характер, способности, склонности);

б) совершенствование таких личностных характеристик, как:

– активно-мотивированная умственная деятельность;

– мобилизация ума и воли;

– конструктивная самостоятельность, неожиданная ассоциативность;

– способность перестраивать схемы действий и в конечном итоге – решать творческие нестандартные задачи.

Данный модуль позволяет ставить цели развития творческой активности студентов с различных точек зрения:

– психолого-педагогической – изменение принципа организации усвоения содержания образования, основанное на включении в поисковый познавательный процесс не только логических механизмов, но и новых этапов и механизмов (предвосхищения, прогнозирования, интуиции);

– социальной – целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального потенциала общества и наиболее полное использование возможностей каждого члена общества;

– дидактической – решение назревших проблем среднего профессионального образования путем создания методологической системы развития творческой личности студентов на мотивационной основе. Преподаватель не объясняет и не демонстрирует студентам правильный способ действия, которым они могли бы овладеть путем прямого подражания. Он не порицает студентов за сделанные ими ошибки, не показывает и тех наивысших достижений, наилучших результатов, эталонных образцов или вдохновляющих примеров, которыми студенты могли бы восхищаться и стремились бы к ним приблизиться или даже их превзойти (такой ракурс тоже очень важен, и мы тоже отнюдь не отрицаем, но сейчас речь об ином). Если студент отвечает: «Я не знаю, как справиться

с этим заданием», преподаватель призывает: «Подумай, вообрази, поразмысли над тем, каким путем и какими средствами его можно было бы выполнить». Иными словами, необходимое знание и правильные ответы на поставленные вопросы студенту нужно добывать собственными силами – именно этому и надлежит учиться в первую очередь. А лучший способ такого учения – заняться разработкой и осуществлением того или иного учебного проекта, нацеленного на поиск решения заключенной в задании проблемы. Поскольку пути, способы и средства, ведущие к цели, заранее студентам не сообщаются, каждый ученик должен сам их найти, открыть или изобрести, а потом логически построить, или смоделировать.

Предметно-методический модуль дидактической модели включает следующие функциональные блоки:

• формирование устойчивого познавательного интереса с целью становления будущего профессионала;

Творческая активность, как показывают исследования, возникает тогда, когда есть положительное отношение к предмету, есть знания и желание продолжить деятельность за пределами учебных занятий. Известные другим знания студент не может просто «взять» – он должен заново открыть их для себя, нужно, чтобы в процессе усвоения эти мысли стали «внутренне своими», начали определять отношение к миру. Задачей, стоящей перед студентами, является не столько освоение научно-предметных знаний, сколько их порождение и возможное применение в будущей профессиональной деятельности. Кто бы и когда бы ни действовал, отмечал Г.П.Щедровицкий, он всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах – он видит и знает эти объекты, а во-вторых, на самой деятельности – он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои операции, свои средства и даже свои цели и задачи [5]. Сама жизнь изменяет место и функциональное назначение знаний в образовательном процессе: из основной цели

образования знания становятся средством становления профессионала;

- активное применение инновационных технологий в проектной деятельности [6];
- способность к интеграции с конструктивным опытом проектной деятельности участников других проектов.

Психологический модуль предполагает включение следующих функциональных блоков:

- формирование личностно-гуманной ориентации студентов, обеспечивающее личности ее свободное развитие и самореализацию не только в учебной проектной деятельности, но и в дальнейшем профессиональном самоутверждении;
- формирование и развитие творческих качеств личности;

Л.С.Выготский писал: «...высшие человеческие выражения творчества до сих пор доступны только немногим избранным гениям человечества, но в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязано происхождением творческому процессу человека» [1]. Следовательно, творчество студентов в логике учебного проекта – это эффективное средство воспитания, целенаправленный процесс обучения и развития творческой активности студентов в результате создания материальных объектов с признаками полезности и новизны.

• создание комфортной творческой образовательной среды в рамках учебного проекта, которая обеспечивала бы возможность развития и проявления творческой активности студентов, а методологические основы развивающего образования могут быть представлены в виде следующих основных позиций:

1. усвоение знаний, умений и навыков из цели образования превращается в средство развития способностей;

2. на смену «субъект-объектной» логике воздействия на студента приходит логика содействия, сотрудничества;

3. студент становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность;

4. стереотипное воспроизведение студентами стандартного минимума готовых истин вызывает острую необходимость создания особых учебных проектов и организации образовательной среды, способствующей формированию творческой активности студентов.

Таким образом, то, что студенты открывают или создают по мере разработки своих проектов, есть лишь упрощенное повторение созданного «большой наукой» – суть в том, что они открывают субъективно новые для них факты и строят новые для них понятия, а не получают их готовыми от преподавателя или из учебников. Ведь то, к чему они приходят в результате наблюдения, поисков, размышления и споров, им заранее никто не рассказывал, не показывал, не объяснял. Они и не подозревали раньше о существовании такого рода вещей, не замечали их вокруг себя, а если и замечали, то никогда о них специально не задумывались. Занимаясь проектной деятельностью с неподдельным увлечением, они каждый раз заново чувствуют себя первооткрывателями.

Дидактическая модель представляет собой теоретическое обоснование практической деятельности по изучению проблем развития творческой активности студентов в процессе учебной проектной деятельности. По задачам моделирования такая модель может рассматриваться как прогностическая, по степени достоверности – как приближенно достоверная. Представленная модель, на наш взгляд, является достаточно полной и разносторонней в плане описания объекта моделирования, адекватно отражает его основные свойства, допускает постепенные изменения и усовершенствования в том смысле, что ее компоненты, не изменяя своих функций и названия, могут в процессе использования модели усложняться.

Проектная деятельность, как показывает опыт ГОУ СПО Строительный колледж № 26

Департамента образования города Москвы, создает реальную ситуацию и атмосферу соревнования между студентами и преподавателями и, кроме того, предполагает обмен наиболее ценным опытом. Возникает специфическая форма общности студентов, преподавателей колледжа, общеобразовательных учреждений, сотрудников вузов, реализующих совместную деятельность. Результатом учебно-профессионального сотрудничества (сотворчества) является реальный материализованный продукт – банк творческих нововведений, воплощенный в работе колледжа: ряд издательских проектов (литературный журнал «Вдохновение», юридический журнал «Arbitrum liberum», юридический бюллетень, газета «Ракурс», буклеты), исследовательские проекты («Москва и москвичи» и др.), информационные, сетевые (документальный фильм, посвященный судьбам ветеранов Великой Отечественной войны; создание сайта, ряда мультимедийных образовательных программ, презентаций), ролевые, игровые (судебный процесс над Родионом Раскольниковым; театрализованная постановка на английском языке по мотивам гоголевских «Вечеров на хуторе близ Диканьки», театрализованная интерпретация пьесы Б. Шоу «Пигмалион» на английском языке; брейн-ринг по вопросам права и др.); лингво-исторический проект «Почему мы так говорим?»; брейн-ринг, посвященный вопросам истории Великой Отечественной войны (битвы под Москвой); прикладной музейно-исторический проект «Навеки живые» и т.д.

Использование дидактической модели в образовательном процессе дает возможность последовательного и разностороннего изучения процесса развития творческой активности студентов колледжа в логике учебного проекта, позволяет более наглядно представить характерные особенности этого процесса. В то же время предлагаемая модель позволяет наметить пути оптимального решения проблемы, рассматриваемой в данном исследовании, позволяет сформировать:

– ценностное отношение к учебной проектной деятельности студентов и преподавателей;

– технологическую готовность студентов колледжа к будущей профессиональной деятельности;

– удовлетворенность студентов и преподавателей результатами творческой деятельности;

– продуктивное сотрудничество всех участников учебного проекта;

– гибкость и вариативность, нестандартность мышления;

– рефлексивность; объективную самооценку; постоянное стремление к самосовершенствованию;

– личностно-ориентированный стиль общения;

– гуманистическую направленность учебной проектной деятельности;

– успешность и эффективность творческой деятельности студентов колледжа в логике учебного проекта.

Покидая реальный процесс взаимодействия с педагогами и сверстниками в рамках учебного проекта, выпускник колледжа унесет с собой попытку его самостоятельного воспроизведения уже в иных обстоятельствах собственной жизни. Он освоил соответствующие процессы (понимание, творческая инициатива, коммуникация, рефлексия и др.) и средства (событийная общность, сотрудничество, позиция профессионала и др.). Его ждут новые творческие достижения в профессиональной деятельности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблема развития и упадка высших психических функций // Развитие высших психических функций. – М., 1960. – С. 20–38.

2. *Амосов Н.М.* Моделирование мышления и психики. – Киев: Наукова думка, 1965.

3. *Амосов Н.М.* Моделирование сложных систем. – Киев: Наукова думка, 1968. – С. 38–42.

4. *Mezirov J. et al.* Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and

emancipatory learning. San Francisco-Oxford, 1991. – P. 54.

5. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М.: Наука, 1997. – С. 37.

6. Платонова Т.И., Ульяновченко (Раковская) О.Л. Инновационные педагогические техно-

логии как средство активизации творческой деятельности студентов колледжа. Сборник научных трудов «Теоретические исследования 2006 года»: Материалы ежегодной конференции / под ред. В.А.Мясникова; сост. А.В. Овчинников. – М.: ИТИП, 2007. – С. 280–286. ■

ВЛИЯНИЕ ГРУППОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ» СТУДЕНТОВ

И.И. Голованова

Ключевые слова: лидерство, «Я-концепция», «Я-концепция творческого саморазвития», групповые технологии обучения.

Перемены, происходящие в нашем обществе, охватывают все стороны жизни, предъявляя большие требования к каждому человеку, его знаниям, личностным качествам и, прежде всего, профессиональной подготовке. Перед высшей школой как никогда остро стоит задача не просто постоянно пополнять и углублять знания студентов для овладения ими последними достижениями науки и техники, а подготовить выпускника вуза как конкурентоспособного специалиста, обладающего определенным набором лидерских качеств. Указанные обстоятельства подчеркивают насущную потребность в более глубоком исследовании проблемы развития лидерских качеств у выпускников высшей школы. В настоящее время происходит понимание того, что именно от качества образования напрямую зависит уровень экономического развития общества и качества жизни людей. Поэтому в современных условиях предъявляются повышенные требования к качеству образования. В частности, все больший ориентир делается на воспитание студента как саморазвивающуюся конкурентоспособную личность, способную к успеху и лидерству в своей профессиональной деятельности. Особое внимание в решении этой задачи уделяется тому, чтобы эта личность не только научи-

лась принимать самостоятельные решения, но и нести за них ответственность.

Для подготовки специалиста, отвечающего потребностям современных рынков труда, необходима ориентация на формирование личностных качеств, способных стать частью профессиональной компетенции, с учетом того, что именно эти качества создадут потенциал устойчивости личности в условиях бесконечных технологических перемен, влекущих за собой изменение самой компетенции. Подобные качества обеспечиваются педагогическими средствами, что делает педагогическую теорию актуальной в контексте реальных запросов рынков труда.

Именно лидерство сегодня является наиболее часто описываемым качеством, которое хотели бы видеть у своих абитуриентов ведущие вузы мира.

Лидерство несет как бы тройную нагрузку в контексте современной образовательной ситуации. Во-первых, оно желаемое качество, обладание которым – необходимое условие для продолжения образования, во-вторых, лидерство – результат обучения в высшем учебном заведении, гарантия эффективной социальной и профессиональной адаптации, и, в-третьих, вклад университета в общественное развитие. Для успешного педагогического

обеспечения процесса развития лидерского потенциала личности необходимо обратить внимание на то, что в эпоху глобализации, когда человек включается в значительно более сложные взаимосвязи как реальные, так и виртуальные, понимание лидерства несколько меняется. Согласно трактовке одного из выпускников Гарвардской школы бизнеса, «ошибаются те, кто говорят, что лидерами рождаются, а не становятся. Практически каждого можно научить быть лидером. Что бы сделать это, необходимо искать возможности для реализации лидерских качеств как можно раньше» [1].

Лидерство – это, в первую очередь, осознание своего Я, работа по самосовершенствованию, углубление в понимание себя, приобретение новых навыков и подходов в личном саморазвитии. Значительные изменения личности предполагают уверенность в себе, умение, поддержку и, в первую очередь, развитие умения делать все по-новому. Задача будущего лидера – найти и проанализировать свои подходы и способности, выявить свой потенциал, научиться действовать по-иному.

Формирование адекватной «Я-концепции» и, прежде всего, самосознания, самоопределения, самоутверждения, способности к творческому саморазвитию – одно из важных условий развития лидерских качеств личности.

«Я-концепция» представляет собой совокупность представлений человека о самом себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведения. В силу этого ее можно рассматривать как свойственный каждому человеку набор установок, направленных на самого себя. «Я-концепция» образует важный компонент самосознания человека, она соучаствует в процессах саморегуляции и самоорганизации личности, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий человека.

Интеграционные процессы, происходящие в теории современной педагогики, представляют развитие и саморазвитие личности как единый, целостный процесс,

так как обучение и процессы саморазвития личности диалектически взаимосвязаны.

Для развития лидерских качеств у студентов необходимо использование таких дидактических технологий, которые обеспечивают условия для развития лидерского потенциала за счет рассмотрения лидерства как ответственности, готовности создавать собственные проекты, принимать решения и делать выбор, и в том числе творчески самосовершенствоваться.

Здесь важное значение приобретает процесс проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов, который предполагает поиск новых идей, технологий, форм и методов организации учебного процесса в вузе с целью профессионально-творческого саморазвития личности на основе ее внутренних мотивов, системы ценностей и профессиональных целей.

Проектированием является создание и внедрение специальных моделей и программ, обеспечивающих реальную возможность самодиагностики, построения и реализации индивидуальных траекторий «Я-концепции творческого саморазвития», стимулирующих активность студента в овладении методами и средствами осуществления данного процесса, необходимых для раскрытия индивидуальности, духовности, творческого начала, способствующих профессиональному становлению, развитию лидерских качеств.

Сущностные механизмы процесса проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов – явление многомерное. Оно включает работу над развитием базовых элементов «самости»: «самопознание», «самоопределение», «самоуправление», «самообразование», «самосовершенствование», «самореализация» в контексте разнообразной учебно-творческой и научной деятельности студента.

Педагогическое стимулирование процесса проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов осуществляется преподавателем в качес-

тве организации внешних условий, в пространстве которых активизируются внутренние условия саморазвития студентов. Проектирование «Я-концепции творческого саморазвития» – это бинарный процесс, осуществляемый и преподавателем, и студентом. Активизация внутренних условий саморазвития трансформируется в проектную деятельность, осуществляемую самими студентами в отношении самостроительства своей личности (это и есть становление «Я-концепции творческого саморазвития»). Таким образом, осуществляется процесс перехода от проектной деятельности преподавателя к проектированию «Я-концепции творческого саморазвития» самими студентами. Педагогические условия проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов должны рассматриваться с точки зрения межличностного взаимодействия и личностно-ориентированных стратегий обучения.

Для развития лидерских качеств студентов особенно активно используются учебные, научные дискуссии, кейс-методы, деловые игры и презентации, а также внеаудиторные занятия, в контексте которых ставятся задачи и задания, требующие от студентов проявления соревновательности и состязательности. Для решения этой задачи от преподавателя также требуется выполнять функции активного лидера: умение ставить цели для групповой деятельности, мотивация группы на успех, стимулирование соревновательности и состязательности. Под лидерством современные психолого-педагогические исследователи понимают систему внутригруппового взаимодействия, направленного на «решение общих проблем», а также как «процесс влияния на деятельность группы, направленный на определение и достижение целей».

В рамках проведения практических – семинарских занятий по педагогическим дисциплинам при проектировании «Я-концепции творческого саморазвития»,

способствующем развитию лидерских качеств студентов – будущих специалистов, мы предлагаем максимальное применение групповых технологий обучения. Данное обстоятельство, безусловно, не является инновацией само по себе. Однако предпосылка широкого внедрения в практику групповых методов основывается не только на традиционном представлении об эффективности обучения, организованного как деятельность в условиях взаимодействия студентов. В данном случае речь идет о значимости приобретения студентами навыков работы в команде, актуальных для их будущей профессиональной деятельности, где способность человека быть частью творческого коллектива будет оценена весьма высоко и явится частью его профессиональных компетенций.

Издавна считалось, что воздействие на группу людей более эффективно, нежели индивидуальная работа с людьми. Работая сразу с несколькими членами группы, а не с одним человеком, мы экономим время. Известен групповой (стадный) эффект, когда человек в группе более внушаем, нежели вне ее, поэтому достичь поставленных целей в группе легче. В группе происходит взаимное обучение ее членов, они могут обмениваться личным опытом, пробовать новые приемы друг на друге.

Одно из важных мест при групповой форме обучения занимает рефлексия. Она позволяет студенту установить отношение к собственному действию и преобразовать это действие в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности. В то же время развитие рефлексивности, рефлексивного мышления имеет большое воспитательное, общеразвивающее значение. Рефлексивный анализ своей тактики при работе в группе подразумевает, в том числе, и ответы на следующие вопросы: «Активно ли я принимал участие в обсуждении?», «Смог ли я отстоять свою точку зрения?», «Легко ли я иду на компромисс?» и т.д.

Приведем примеры заданий с использованием групповых технологий обучения.

Тема: «Педагогика как наука. Система педагогических наук».

Цели: сформировать представление о педагогике как науке, ее структуре и месте среди других наук о человеке; познакомиться с понятийным аппаратом педагогики как целостной системой; заложить умение анализировать, сопоставлять, сравнивать основные понятия педагогической науки, развивать способности аргументировано доказывать свою точку зрения.

Форма: Деловая игра «Дебаты».

Проходит заседание Совета факультета (юридического, экономического, математического и т.д.). Студенты – преподаватели факультета. Преподаватель – декан факультета. Обсуждается вопрос о необходимости изучения курса «Педагогика» студентами, не получающими специальность «Преподаватель».

Студенты разбиваются на два лагеря – «За» и «Против».

Задача: Аргументировано доказать свою точку зрения. Каждому дается 2 мин. По очереди из каждого лагеря.

Декан выслушивает все точки зрения с аргументами и доказательствами и подводит итог дебатов.

Тема: «История педагогики»

Цели: познакомить студентов с развитием педагогической мысли, взглядами основоположников педагогической науки и их основными педагогическими теориями; способствовать формированию необходимых будущему специалисту гностических (исследовательских), коммуникативных и конструктивных умений; формирование личности, способной к саморазвитию, через осуществление творческого подхода при выполнении работы; воспитать интерес и любовь к будущей профессии через знакомство с личностями и взглядами ведущих педагогов.

На установочном занятии студенты делятся на группы (3-4 человека). Задача каждой группе – составить диалог двух педагогов (пары заранее составлены преподавателем, исходя из общности рассмат-

риваемых учеными проблем, например, И.Герbart – Ж.Ж.Руссо, А.С.Макаренко – В.А.Сухомлинский и т.д.). Студентам необходимо самостоятельно изучить жизнь и деятельность педагогов, провести анализ и сопоставление их взглядов, выявить общее и различное, сделать самостоятельные выводы о педагогических теориях. Таким образом, студенты приобщаются к исследовательской деятельности.

Второе требование к группам – преподнести учебный материал в увлекательной, образно-творческой форме, т.е. студенты должны самостоятельно разработать сценарий и правила игры. Данное требование создает условия для стимулирования творчества.

Во время самого семинарского занятия конкретная группа разыгрывает свой сценарий перед аудиторией. Несмотря на разнообразие форм подачи материала, в основе всегда лежит диалог-спор двух педагогов, каждый из которых пытается убедить аудиторию в своей правоте. Таким образом, моделируется педагогическая деятельность (донести знания до аудитории) и демонстрируется возможность варьировать проблемность, трудность и сложность учебного материала, включенного в ситуацию игровой деятельности.

После того, как группа заканчивает свой диалог, аудитории предлагается оценить, кто из участников был более убедителен и нашел больше преверженцев, а также оценить выбранную форму подачи материала. Таким образом, в работе над темой оказываются задействованы все студенты, освоение материала идет не только на логическом, но и на эмоциональном уровне, что способствует более глубокому освоению материала. А преподаватель является связующим звеном между группой и остальной аудиторией.

Тема: «Развитие личности и воспитание. Ребенок как объект и субъект педагогического процесса».

Цели: провести анализ различных подходов к понятиям «развитие личности»,

«воспитание» на культурологической основе. При выполнении творческой работы студенты должны опираться на следующие ранее полученные знания: структуру личности человека, его анатомо-физиологические, психические, социальные свойства и качества; движущие силы и закономерности развития человека и формирования его личности; половозрастные и индивидуальные особенности детей и подростков, специфику их проявления в разных социальных ситуациях развития, педагогическую периодизацию развития ребенка; внутренние и внешние факторы развития человека, особенности их влияния на формирование личности на разных возрастных этапах, при разных обстоятельствах.

Студентам предлагается выполнить творческое задание: «Продолжить сказку». Выполнение задания строится на предварительной самостоятельной домашней работе студентов. Им предлагается в качестве домашнего задания познакомиться с различными философско-педагогическими концепциями развития личности: идеалистической, биологизаторской, материалистической. На занятии преподаватель делит студентов на три творческие группы и дает им установку: «Повесть Р.Киплинга «Маугли» завершается сценой ухода Маугли к людям. Он уходит к ним с тяжелым сердцем. Что ждет его среди людей? Увидят ли они в нем личность? Сможет ли он свободно развиваться среди них?» [2, с.78]. Далее каждой группе предлагается написать продолжение сказки с точки зрения сторонников различных философско-педагогических концепций: 1 – идеалистической, 2 – биологизаторской, 3 – материалистической. По окончании работы каждая группа делает презентацию своего «Продолжения сказки». Результат оценивают сами студенты из других групп, аргументируя свою оценку.

Тема: «Организация деятельности классного руководителя» (с использованием технологии «Коллаж»).

Цели: сформировать у студентов представление о профессиональных функциях

классного руководителя, о проектировании и организации его деятельности на основе базовых закономерностей и принципов.

Выполнение этого задания также строится на предварительной самостоятельной работе студентов. Дома, кроме изучения теоретического материала, студентам предлагается найти и выписать наиболее понравившиеся им высказывания или цитаты известных философов, педагогов и других ученых о воспитании. На занятии создаются творческие группы (3-4 группы) и выбираются 3-5 экспертов. Студентам дается задание построить идеальную модель классного руководителя. Каждой группе предлагается создать свой плакат (ватман и фломастеры готовятся заранее) из рисунков, цитат, схем, таблиц и т.д. Экспертная группа разрабатывает критерии оценки работ. Затем каждая творческая группа защищает свой коллаж. Экспертная группа оценивает работы, аргументирует поставленные баллы.

После групповой работы студентам предлагается провести рефлексивный анализ своей тактики при работе в группе («Активно ли я принимал участие в обсуждении?», «Смог ли я отстоять свою точку зрения?», «Легко ли я иду на компромисс?» и т.д.).

Как уже отмечалось, развитию лидерских качеств и самокоррекции «Я-концепции творческого саморазвития» способствуют и внеаудиторные воспитательные мероприятия. Так на кафедре педагогики КГУ в рамках Школы демократической культуры был проведен ряд мероприятий:

Межфакультетская деловая игра «Суд над демократией» (отв. Донецкая О.И., Голованова И.И. – преподаватели каф. педагогики КГУ) (участвовало 5 факультетов; итоги освещены в университетской газете и показаны по телевидению). В рамках подготовки к игре проведен ряд подготовительных мероприятий:

- 2 семинара «Сущность демократии» (отв. Донецкая О.И., Голованова И.И., Петерс Т.);

- 4 подготовительных семинара к игре «Суд над демократией» (отв. Донецкая О.И., Голованова И.И.).

Межфакультетская деловая игра «Парламентские дебаты: Запрет партий, религиозных и общественных объединений в демократическом обществе» (участвовало 4 факультета; итоги и ход подготовки освещены в университетской газете). В рамках подготовки к игре проведено 6 подготовительных мероприятий:

- Подиум-дискуссия с представителями основных конфессий РТ, на которую были приглашены отец Олег Соколов (протоиерей Богоявленского собора), Айназ-хазрат (сотрудник Духовного управления мусульман), А.Кантор (заместитель главного раввина РТ), заместитель председателя Совета по делам религий при Совете министров РТ И.Корнилов, сотрудник регистрационной службы Министерства юстиции РТ юрист М.Скирда. О данной встрече сообщено в университетской газете.

- Доклад с последующей дискуссией «Сущность правых, левых, центристских партий, Классическая интерпретация и современная ситуация (доцент ист. факультета Ионенко).

- Доклад с последующей дискуссией «Запрет партий, религиозных и общественных объединений в Германии» (стипендиат Фонда им. Роберта Боша Тим Петерс).

- Встреча студентов с заместителем председателя регионального отделения Коммунистической партии РФ в РТ Садыковым.

- Встреча студентов с исполнительным директором регионального отделения СПС П.А.Сигалом.

- Консультации юриста (И.Л.Чулюкин, доцент кафедры конституционного и международного права юридического факультета КГУ).

- Многочисленные организационные встречи по разработке платформ отдельных фракций (отв. Донецкая О.И., Голованова И.И.).

Круглый стол «Молодежные экологические движения в демократическом обществе» (отв. Асафова Е.В. – преподаватель каф. педагогики КГУ). В рамках подготовки к заседанию круглого стола проведено 4 подготовительных мероприятия:

- Доклад «Молодежные экологические движения в Германии (Т.Петерс, У.Вальтер, О.Донецкая).

- Семинар «Нормативно-правовые основы деятельности общественных движений» (М.В.Васильев, ассистент кафедры гражданского права юридического факультета КГУ).

- Лекция «Экологическая гуманная педагогика. Перспективы развития экологического образования» (Е.В.Асафова – доцент каф. педагогики КГУ)

- Организационные собрания участников, разработка концепции молодежных экологических движения (отв. Асафова Е.В.).

Результаты влияния этих мероприятий на развитие лидерских качеств и проектирование «Я-концепции творческого саморазвития» нашли свое отражение в коллективных монографиях [3-4].

Литература

1. Aspire. Harvard Business School, MBA Program, 2003-2004.
2. Агафонова А. Практикум по общей педагогике: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003.
3. Мониторинг качества воспитания в контексте педагогического образования / под науч. ред. В.И.Андреева. – Казань: КГУ, 2004.
4. Воспитание студента как конкурентно-способного лидера / под науч. ред. В.И.Андреева. – Казань: КГУ, 2005.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Мониторинг качества воспитания и саморазвития студента как конкурентно-способной личности», проект № 07-06-00641А.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

В.М.Иванова

Ключевые слова: образовательная поддержка, самоактуализация, модель развития личности.

В психолого-педагогическом плане низкая степень самоактуализации личности является одновременно следствием и причиной авторитарной практики обучения и воспитания. Это говорит о склонности к монологическим формам педагогического общения, недоверию преподавателя к студенту и к самому себе, ригидности поведения, низкой сензитивности к другим людям (студентам и т.д.), низкой креативности, неразвитости познавательных потребностей.

Построение модели процесса развития самоактуализации студентов средствами образовательной поддержки, требует определения эффективных средств развития. Средство есть целостный процесс продуцирования, с помощью которого осуществляется переход от цели к реальному результату.

Образовательная поддержка, направленная на самоактуализацию смыслов и ценностей студентов в учебной деятельности помогает разрешить трудные ситуации, связанные с возможными соотношениями значимости и затрат. Например, когда элементарно необходимое обходится дорого, а высокосложное неожиданно начинает обходиться очень дешево – возникают по-разному трудные ситуации, требующие определенного периода эмоциональной и деятельностной адаптации. Последняя проявляется, в частности, в феномене «медных труб», испытания славой и благополучием, через которые не всякий человек проходит успешно. Задача образовательной поддержки состоит именно в том, чтобы помочь студенту как можно ближе подойти к гармонии, используя все реальные возможности. Знание того, что мужество – середина между двумя пороками, еще не дает умения находить эту середину в жизни.

Потому что знание и действие – не одно и то же, знание носит общий характер, действие же всегда является частным. Главное не само знание, а воспитание, привычка. Совершая храбрые поступки, человек привыкает быть мужественным, привыкая же трусить – трусом. Дело воспитателей и государства – прививать добродетели: «Люди дурные не все на свет явились дурными» [1, 1337a10].

Как же оказывать образовательную поддержку, направленную на самоактуализацию смыслов и ценностей студентов, чтобы они наполняли свою жизнь смыслом – все эти вопросы «кочуют» в историко-философском времени, не находя окончательного ответа, и напоминают историю о городском поваре. Этот повар должен был готовить пищу для всех граждан, не готовящих ее для себя, однако ему строго воспрещалось готовить пищу для тех, кто ее сам себе готовит. Ему пришлось бы умереть с голоду, поскольку, готовя пищу для самого себя, он готовил бы ее для человека, на обслуживание которого распространялся запрет, а в противном случае – готовя для самого себя – он нарушал бы установление относительно тех лиц, обслуживать которых ему было положено. Можно ли решить этот логический парадокс и накормить повара? [6].

Интересный по форме и содержанию педагогический материал по изучению и размышлению над проблемой тесной связи философской истины, нравственности и смысла жизни дает история и культура античности. Он показывает, что формирование теоретического и педагогического представления о «смысловом» бытии личности в рамках определенной общности – об ее становлении, самоутверждении в самой себе и в обществе, об имманентной

направленности и деятельной реализации этого бытия – происходит еще в древности [2]. В последующие периоды истории философии проблема «смыслового» бытия личности в бытии общества, от заложенных античностью традиций, продолжала и продолжает разрабатываться как через «механику» воздействий внешнего социального мира на потребности личности и на ее сознание, так и через рассмотрение процесса внутреннего становления ее потребностей, сил и способностей [3].

Находясь, как «буриданов осел», между двумя совершенно одинаковыми по виду и качеству охапками сена, то есть, будучи подверженным действию двух абсолютно необходимых величин – жизни и смысла, – человек обречен на их познавательно-нравственно-деятельное и конкретно-историческое взаимодействие (даже в случае полной пассивности), а вовсе не на абсолютное бездействие или голодную смерть осла, которой последний может избежать, позвав другого осла.

Психолого-педагогические показатели качества образования непосредственно связаны с характером организации учебной деятельности, что влияет на сущность и содержание развития аксиологического потенциала личности студента. Это становится реальностью, если осваиваемые студентами ценности придают познанию, сотрудничеству, творчеству и самоактуализации ценностную ориентацию. Вот почему для психолого-педагогической практики важнейшей областью его проблематики является процесс самоактуализации человеком своих ценностей в образовательном процессе. В зависимости от того, какие ценности предлагают воспитание и обучение, определяется цель и смысл образования.

Как показывают исследования, в массовой практике у студентов университета слабы притязания на успешность самореализации, творческое саморазвитие, некоторые не способны нести ответственность за все, что с ними происходит.

Актуализировать студентов возможно через их учебную деятельность, но самоактуализацию нельзя «вложить» в сознание студентов, данный процесс «запускается» в результате личностной работы студента над собой. В связи с этим в учебной деятельности студентов важно создать особые условия для качественного самоизменения. Но управлять текущей образовательной деятельностью в соответствии с этим положением затруднительно, т.к. субъективное понимание студентом содержания критерия «пользы» в повседневной текущей учебной работе весьма неконкретно. Для отбора и последовательности применения различных видов учебной деятельности в моделировании образовательной поддержки педагогом процесса самоактуализации студентов мы использовали уже укоренившуюся модель процесса обучения.

Понимание модели развития личности поможет максимально использовать преимущество приемов, с которыми уже знакомы, и может даже привести преподавателя к созданию своих новых приемов, подходящих для конкретного курса. Начнем с исследования модели и потом посмотрим, каким образом она может быть использована в создании образовательного процесса.

В основу возьмем аксиологическую модель процесса ориентации личности в мире ценностей, предложенную в работах А.В.Кирьяковой, в которой рассмотрены следующие фазы ориентации личности в мире ценностей:

1-я фаза – формирование Образа Мира (присвоение);

2-я фаза – формирование Образа «Я» (преобразование);

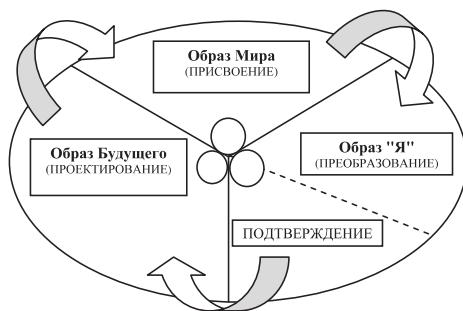
3-я фаза – формирование Образа Будущего (проектирование).

Представляется возможным в схеме развития личности рассмотреть и конкретизировать фазу Образ «Я» (преобразование) для придания конгруэнтности этой фазе, включив в подтверждение соответствия Образа собственного Я, новые усло-

вия. Поскольку каждый из нас носит в себе определенный динамичный мысленный образ (или портрет) самого себя. Порой перед нашим внутренним взором он предстает несколько туманным, недостаточно четко очерченным или вообще сознательно не воспринимается, но он есть, он присутствует в нас во всех мельчайших деталях. В этом образе воплощена наша «Я-концепция», представление о самом себе как о человеке, сформировавшееся из многообразия оценок своей деятельности. Эта совокупность мнений, в свою очередь, складывается бессознательно, под воздействием множества впечатлений прошлого опыта, наших успехов и неудач, пережитых обид и триумфов, а также на основании отношения к нам других людей, особенно в детские годы. Из этих «кирпичиков» мы мысленно конструируем образ собственного Я. Как-нибудь идея или мнение о самом себе, случайно вкрапываясь в общую картину, сразу же становится для нас «реальной», «правдивой». И мы уже не сомневаемся в подлинности вновь приобретенного качества и действуем так, словно оно соответствует истине. Представление о самом себе – это та предпосылка, база, фундамент, на котором покоится наша индивидуальность, и оно предопределяет особенности нашего поведения и, если угодно, наше материальное положение. Поэтому и создается впечатление, будто весь наш повседневный опыт подтверждает, а значит, и постоянно усиливает наш образ собственного Я. Так возникает, в зависимости от

обстоятельств, порочный (или благоприятный) круг. Равновесие благоприятного и неблагоприятного круга дает ощущение баланса, гармонии, соответствия между потенциалом человека и реальной действительностью, что достигается посредством ответственной самоактуализации, которая правильно сформирует Образ собственного Я.

Также с тенденцией самоактуализации связан процесс формирования «Я – концепции» личности, который особенно активно идет в период ранней взрослости. Различие между Образом Я и Я-концепцией – неконгруэнтность – состоит в том, что Я-концепция взрослого не всегда соответствует его собственному Образу Я. У Роджерса конгруэнтность понимается как способность быть самим собой. Это значит, не играть какую-либо роль, не притворяться, а говорить то, что на самом деле думает или чувствует человек. К.Роджерс использует термин конгруэнтность для того, чтобы отметить точное соответствие ощущений человека и осознания этих ощущений им, иными словами, соответствие опыта сознанию. Неконгруэнтность имеет место, когда есть различия между сознаванием, опытом и сообщением об опыте. Исходя из этого, можно представить схему развития личности как многоступенчатую и многофазную, причем, достигнутый результат развития предыдущей фазы является определенным трамплином (исходным накопленным багажом) для последующей фазы развития соответствующей ступени. Схематично это



Фазная схема развития

можно представить следующим образом.

Фазовый процесс начинается с личного вовлечения, студента в особого рода присвоение опыта. Студент рефлексировал по поводу этого опыта с разных точек зрения, пытаясь найти его значение. Исходя из результатов рефлексии, студент выводит некоторые логические заключения (преобразование) и может добавить к своим собственным выводам теоретические конструкции других. Эти выводы и конструкции направляют решения и действия (подтверждение), которые ведут к проектированию, затем снова присвоение опыта. Каждой фазе процесса соответствуют определенные виды деятельности. Если выстраивать работу со студентами в последовательности, соответствующей полному фазовому процессу, то преподаватель сможет добиться более комплексного обучения, чем если бы он работал с одной из перспектив. Приемы обучения соответствуют каждой из четырех фаз обучения. Например, присвоение практического опыта, лабораторные работы, сбор информации и чтение первоисточников используются для того, чтобы дать студентам первый персональный опыт работы с содержанием. Деятельность в виде дискуссии и ведения конспекта (дневника) заставляют студентов преобразовывать свой опыт и опыт других. Через упражнения на построение моделей, написание исследовательских работ или лекции, студенты получают подтверждение. Проектирование стимулирует студентов применять модели к проблемным ситуациям, потому что источником ценностей являются мир «десяти тысяч ситуаций» и совесть человека как «смысловой орган», способный отыскать уникальный смысл в каждой из ситуаций.

Таким образом, чтобы совершить полный цикл, преподаватель должен выбрать какой-то из видов деятельности из каждой фазы и провести их со студентами, сохраняя последовательность. Например, занятие по педагогической дисциплине, где обсуждается, как люди разного возраста относятся к воспитанию, может начинаться

с практической деятельности. Студенты могли бы провести интервью с людьми из различных возрастных групп (присвоение опыта). Каждый из студентов мог бы преобразовать собственные наблюдения и представить изначальные размышления на тему различий между представителями разных возрастных групп. В качестве следующего шага студенты могут свести вместе свои результаты и определить общие возрастные тенденции, чтобы получить подтверждение, которое будет отражать то, как различные возрастные группы реагируют на различные вопросы педагогики. И в конце аудитория может проверить свою гипотезу последующими интервью уже с другими членами этих возрастных групп (проектирование). Интервьюирование было использовано дважды, первый раз как присвоение опыта, а позже как проектирование. Однако цель, с которой проводилось интервьюирование, на каждом этапе обучения была разной. В первом случае целью было «найти то, что есть», а второй раз стояла цель подтвердить теорию. Чтобы преподавателю сконцентрироваться на опыте студентов при применении данной модели, нужно обозначить четыре вида деятельности, которые обозначают работу студента на каждом этапе. Таким образом, присвоение опыта становится испытанием на собственном опыте; преобразование становится исследованием; подтверждение становится объяснением; проектирование становится моделированием. Второй термин каждой из этих пар фокусирует наше внимание на том, что делает студент на каждой фазе процесса.

В ходе теоретического исследования было выявлено, что, хотя стремления к позитивному самоизменению и продуктивному выстраиванию себя заложены в человеке природой, эффективность протекания самоактуализации студента зависит, с одной стороны, от внутренней готовности обучающихся к самоактуализации, а с другой – их включением в учебную деятельность, ориентированную на выражение себя в направлении все большей сложности. Ре-

зультаты констатирующего эксперимента подтвердили наличие тесной связи между уровнем учебной деятельности и уровнем самоактуализации студентов, позволив сделать вывод о том, что чем продуктивнее учебная деятельность, тем результативнее самоактуализация. Следовательно, в учебной деятельности студентов ведущим является ориентация не просто на знания, а «на поиск смысла». На первом уровне учебной деятельности, который соответствует первому уровню самоактуализации, этот поиск происходил при оказании образовательной поддержки. На втором уровне учебной деятельности, соответствующему второму уровню самоактуализации, студенты понимали, чем материал значим для них, пытались ставить цели занятий, личные цели, сценарий занятия, элементы учебной информации. На данном уровне студенты нуждаются в образовательной поддержке в меньшей степени. На третьем уровне учебной деятельности и, соответственно, на третьем уровне самоактуализации, студенты могут самостоятельно выбирать и реализовывать свое дальнейшее образование, строить межличностные и деловые отношения.

Реализация на практике образовательной поддержки педагогом процесса самоактуализации студентов на каждой фазе учебной деятельности привела к выявлению объективных затруднений, испытываемых студентами в освоении данной деятельности.

Познавательные затруднения возникают по различным причинам в процессе учебной деятельности и проявляются у студентов как апатия, неуверенность, закрытость, боязнь публичной демонстрации своего знания. В случае со студентами, находящимися на уровне осознания необходимости самоактуализации, образовательная поддержка в преодолении познавательных затруднений заключается в «провоцировании» интереса к знанию как объекту интерпретирования и основывается на понимании того, что предмет диалога всегда лежит в контексте личностных це-

лей, интересов, смыслов собеседников.

Интеллектуальные затруднения объясняются недостаточной развитостью потребности в самоактуализации. Выявленные в процессе учебной деятельности студентов интеллектуальные затруднения также требуют дифференциации способов образовательной поддержки в зависимости от их уровня самоактуализации. Интеллектуальные затруднения студентов уровня переосмысления проявляются в отсутствии навыка соотнесения знания с возможностью личностного саморазвития и самоактуализации.

Коммуникационные затруднения обусловлены отсутствием или слабым развитием умения оптимально выстраивать стратегию и тактику поведения в учебной деятельности, слабым развитием рефлексивного компонента. Эти затруднения проявляются как неготовность к преодолению психологического барьера в общении с членами малой группы и предпочтение отстраненности, «невхождения» в пространство общения из-за боязни оказаться непризнанным.

Таким образом, каждый студент в состоянии осуществить самоактуализацию смыслов и ценностей, собственных представлений о себе и окружающем мире. Ориентация на процесс познания как ценность и самоактуализацию студента и есть аксиологическое становление или развитие личности, который ведет к формированию целостно-непротиворечивой картины мира становящейся индивидуальности. Включая все эти аспекты, схема дает свободу преподавателю в исследовании более широкого круга возможностей и в выборе тех, которые наиболее соответствуют ситуации на занятиях.

Модель развития личности указывает возможный способ использования в учебной деятельности процессов, приводящих к самоактуализации. На предварительном этапе нашего эксперимента мы определили реальный уровень самоактуализации студентов. Эти данные послужили исходным пунктом для анализа происходящих изменений в процессе развития данного

**Распределение студентов по уровням развития самоактуализации
в экспериментальных и контрольной группах (в %)**

Экспериментальная группа				
Уровень самоактуализации	этапы эксперимента			
	Начало эксперимента	системно-аналитический	прогностический	образовательно-продуктивный
Побуждение	64	44	28	17
Активизация	31	50	60	67
Деятельность	5	6	12	16
Контрольная группа				
Уровень самоактуализации	этапы эксперимента			
	Начало эксперимента	системно-аналитический	прогностический	образовательно-продуктивный
Побуждение	48	48	46	42
Активизация	49	49	50	52
Деятельность	3	3	4	6

субъектного качества.

Анализируя полученные результаты, мы обнаружили, что в экспериментальных группах с побуждающего уровня на активизирующий уровень к моменту завершения эксперимента перешли 47% студентов, а с активизирующего уровня на деятельностный уровень 11% студентов. Таким образом, 58% студентов изменили уровень самоактуализации. В контрольной группе за этот же период изменили уровень самоактуализации всего 9% студентов: с побуждающего уровня на активизирующий уровень – 6%, а с активизирующего уровня на деятельностный уровень – 3%. Таким образом, лишь 9% студентов изменили уровень самоактуализации.

Таким образом, фазная модель развития личности в образовательном процессе обеспечивает функциональную схему для систематического отбора видов деятельности на занятиях, приводящих к самоак-

туализации.

Литература

1. *Аристотель*. Политика / соч.: в 4 т. – Т. 4. – М.: Мысль, 1984. – 830 с.
2. *Дробницкий О.Г.* Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 332 с.
3. *Кемеров В.Е.* Проблема личности: Методология исследования и жизненный смысл. – М.: Политиздат, 1977. – 256 с.
4. *Кирьякова, А.В.* Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: учеб. пособие / А.В.Кирьякова, Г.А.Мелекесов; М-во образования РФ, ОГУ. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 104 с.
5. *Кирьякова, А.В.* Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 12. – С. 6–14.
6. *Менде, Г.* Мировая литература и философия: пер. с нем. / Г. Менде; [пер. В. Девекина, Н. Махвиладзе; пер. стихов В.Хорват; предисл. В. Куницына]. – М.: [Прогресс], 1969. – 175 с. ■

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

О.А.Еремеева

Ключевые слова: субъект деятельности, субъектность, образовательное пространство, развитие субъектности.

Основным условием становления, развития и расширения субъектности человека является его включенность в «живую» событийную деятельность, которая направляется (соответственно возрасту) определенными потребностями, мотивами, действиями и операциями целеполагания и целеосуществления, а также аффективно-смысловыми образованиями. Целью такой событийной деятельности является воспроизведение в человеке сложившихся субъектных способностей в социокультурном пространстве. Это пространство является источником развития субъектности и может обозначаться терминами: «образовательное», «объективный дух», «ноосфера», «семиосфера», «поле предметных значений», «идейное содержание чего-либо», «аффективно-смысловое», «субъектное» пространство (Л.М.Аболин [1]). В процессе становления, развития и расширения субъектности у человека формируется, прежде всего, именно событийная деятельность и на ее основе происходит воспроизведение сущностных (например, универсальность и бесконечность человека, его особая взаимосвязь с другими людьми) и развитие актуальных и потенциальных для данного возраста субъектных способностей.

Теоретический анализ литературы (Л.М.Аболин [1], К.А.Абульханова [2], В.И.Слободчиков [5], Д.И.Фельдштейн [6], В.А.Ясвин [7] и др.) показал, что роль образовательного пространства в развитии субъектности студентов рассматривается теоретиками и практиками по-разному. Представляется, что экспериментальное исследование проблемы развития субъектности должно основываться на подходе В.И.Слободчикова, который вписывает

творческое (развивающее) образовательное пространство в механизмы развития субъектности. Основная цель вузовского образования должна заключаться в раскрытии студентом смысла самого процесса учения – учить студентов мыслить и поступать самостоятельно, что достигается за счет развития определенного строения деятельности, ее саморегуляции, являющейся основой субъектности. Следует отметить, что события образовательного пространства суть не стихийные, а планируемые, управляемые, то есть педагогические [1; 3; 7]. Ученые, занимавшиеся проблемой образовательной среды, интересовались в первую очередь возможными действиями со средой, образовательным потенциалом среды. Идея образовательного пространства как развивающего субъектность открывает возможность проектировать и выращивать отношения между и внутри человеческих общностей в средовом контексте, актуализирует проблему субъектности педагогов и учащихся в средовом взаимодействии.

В этой связи нами было организовано специальное исследование, направленное: во-первых, на моделирование и проектирование творческого образовательного пространства; во-вторых, на изучение степени развития и расширения субъектности студентов в этом пространстве. Объектом исследования выступили студенты, вовлеченные с первого курса в мир творческого образовательного пространства высшего учебного заведения – Камской государственной инженерно-экономической академии, филиала в г.Чистополе. Всего в развивающем эксперименте приняло участие 30 студентов и 10 педагогов.

Стратегия нашей работы по созданию и проектированию экспериментальной моде-

ли образовательного пространства заключалась в том, чтобы создать развивающую и расширяющую образовательную среду, в которой определенным образом синтезированы (соорганизованы) природные, предметные, социальные и экзистенциальные образующие жизненного мира студента. Суть такого синтеза заключалась в создании условий для актуализации (движения и развития) деятельности, в частности, надситуативных действий всех участников взаимодействия (преподавателей, студентов и др.) в образовательном пространстве, а также для всесторонней отраженности их субъектных проявлений. Иными словами, образовательные условия вовлекали студентов и преподавателей в такую природно-предметно-социальную среду, в которой становилось возможным *движение их собственных деятельностей, а также осуществление надситуативных актов познания, не только рационального, но и эмоционально-пристрастного познания мира*. «Открытия», которые совершал обучающийся студент, выступали для него самого как независимые от преподавателей. Последние создали лишь условия для проявления и переживания им (студентом) собственной субъектности, в которых она развивалась и расширялась. При этом творческое образовательное пространство, проектировалось как пространство сознания других и самосознания. Последнее становилось зеркалом субъектности студентов и преподавателей.

Необходимо отметить и тот факт, что студент, будучи вписан в творческое образовательное пространство (систему), не только способен был вписывать (интериоризировать) в себя эту систему, но и потенциально мог ее видоизменять.

Поскольку образовательное пространство рассматривалось нами как система влияний и условий развития субъектности, а также как система возможностей (источник) для саморазвития, содержащихся в ней самой, то в качестве таковых выступали:

- природное (психофизическое, физико-химическое) окружение;

- общественное или социальное окружение, связанное с характером взаимодействий социальных объектов;

- личностные переменные (особенности) деятельности жизнедеятельности студентов;

- профессиональные и личностные переменные деятельности преподавателей;

- личностные переменные близких людей;

- особенности образовательной технологии (принципы, содержание, формы и способы усвоения содержания, критерии развития).

Создание такого пространства шло по пути взаимосвязи, взаимопроникновения и проектирования каждого из компонентов в контексте организации системы возможностей для развития и реализации личности всех субъектов развивающего эксперимента. Подробное содержательное описание каждой из переменных приводится в одной из работ Л.М.Аболина [1]. Отметим только, что к общественному или социальному окружению, как компоненту творческой образовательной среды, относились как конкретные люди и группы, вступающие в разнообразные взаимодействия с субъектом образовательного пространства, так и нематериальные, идеальные объекты, которые можно обозначить как социальные: социальные роли, законы, регламентирующие поведение, идеи. Социальная переменная включала в себя также: личный пример окружающих, их культуру, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения (сотрудничество, взаимопомощь); учреждения, организации, группы и их представителей, с которыми студенту реально приходилось взаимодействовать; социометрическую структуру своей группы и других коллективов, с которыми контактирует студент, а также собственный социометрический статус, уровень его защищенности в данном коллективе и т.п. К этому же компоненту относилась и «информационная часть среды»: правила внутреннего распорядка, устав института,

«неписанные законы», традиции института, факультета, правила личной и общественной безопасности, средства наглядности, рекламы, любые идеи, выраженные в той или иной форме, требования, приказы, советы, поручения и т.д., то есть персонально адресованные воздействия. Полагалось, что эти объекты, благодаря своим социальным, а не физическим свойствам, способствовали развитию и расширению субъектности.

Идеальными формами социальных отношений в пространстве были также: доброжелательное отношение педагогов, их неформальный творческий подход к образовательному процессу, здоровый конструктивный стиль взаимоотношений в коллективе, дружные группы и т.д. Социальный компонент соответствовал критериям гетерогенности, семантической оформленности и диалогичности. Гетерогенность социального компонента означала, что на факультете жизнь студента не ограничивалась учебой, когда он все время выполнял роль студента-ученика. Проводились различные вечера, КВНы, занятия театра, ИЗО-студии, осуществлялась работа по формированию традиций филиала (многотиражная газета, музей истории филиала, проведение праздничных мероприятий; культурно-массовой и творческой деятельности студентов (творческие обучения, смотры, конкурсы, фестивали, выставки и т.д.) существовали различные неформальные организации студентов по интересам (редакционная студия газеты «Студенческая, 15», клуб «Инсайт», студия «Студент и политика»). Можно сказать, что социальный компонент обеспечивал: возможность опробовать различные социальные роли; включенность студента в различные по своей структуре, возрастному, половому и т.п. составу группы; формирование представлений о тех социальных ролях, с которыми он сталкивается в институте, о нормах духовно-нравственного поведения в группах сверстников, традициях и символике института, группы, о социальной

функции образования и т.д.; освоение различных видов коммуникативной деятельности и становление личности (системы отношений к миру, самооценки и т.д.); диалогичную форму взаимодействия студентов в образовательном пространстве; сплоченность и сознательность всех субъектов образовательного процесса – сформированность сознания «Мы» и отсутствие непреодолимых барьеров; продуктивность взаимодействия в образовательном процессе, осмысленность процесса и наличие очевидных для всех позитивных результатов, что существенно определяет всю систему взаимоотношений внутри социального компонента.

В отличие от традиционных технологий, наша модель обучения студентов включала учебную деятельность как целостный процесс саморегуляции, в котором все перечисленные выше условия (физические, социально-психологические и др.) обуславливают ход и содержание этого процесса, будучи сами обусловлены им. При этом под целостным развивающим процессом обучения понималась совокупность взаимодействующих между собой и сообразных друг с другом средств его реализации, объединенных единой целью образования – развитием и расширением субъектности личности. Эта цель не может быть успешно реализована ни одним из ее компонентов (средством) в отдельности.

Технологическая модель включала в себя: принципы обучения; внутреннюю организацию программного учебного материала (содержание), подлежащего усвоению; приемы, методы и способы процесса усвоения студентами этого материала; систему критериев оценки степени проявления и функционирования субъектности. Все четыре момента были взяты в своей конкретной целостности, представляющей собой их единство.

Принципы базировались на адекватном понимании и учете общего и особенного в развитии студента. Предусматривалось также не декларирование, а практическая реа-

лизация принципов деятельностного развития, интериоризации и экстериоризации, единства интеллекта с другими сторонами психической деятельности. Основная суть реализуемых в эксперименте принципов состояла в том, что не надо формировать, а тем более «формовать» студента. Ему надо лишь помочь стать самим собой. По мнению В.П.Зинченко: «В этом... заключена подлинная философия культурной педагогики, которая должна быть педагогикой не ответного, а ответственного действия» [4. С.251]. Добавим, что современная педагогика должна стать психологической педагогикой, реализующей средства и методы, исходящие из сущностных закономерностей и принципов обучения (развития).

В нашем экспериментальном варианте развивающего образования предметное содержание обучения было сориентировано на формирование и совершенствование представления о деятельности, на выделение проблем и их воспроизведение, на выявление субъективных возможностей выполнения того или иного действия. Последнее означает, что рефлексия студента, возникшая на более ранних ступенях развития, во все большей степени обращалась на те качества и свойства самого студента, которые характеризуют его как субъекта деятельности и, в конечном счете, как личность. Именно в такой форме рефлексия становилась основой личностной самооценки, придающей образовательной деятельности смысл самоизменения и превращающей студента в подлинного субъекта этой деятельности, то есть в целенаправленно самоизменяющегося и саморегулируемого индивида.

Для овладения всеобщей общечеловеческой системой ценностей студенты прибегали к различным видам внеучебной деятельности. Это означало, что в программу обучения студентов наряду с учебными предметами, раскрывающими в форме теоретических понятий закономерности различных областей объективного мира, включались предметы, раскрывающие

ценности, на которые опираются взаимоотношения между людьми в различных сферах их совместной деятельности. Освоение ценностей происходило как на учебных занятиях, так и в рамках специально организуемой преподавателями внеучебной художественной, спортивной деятельности студентов (студия ИЗО; спортивные секции: дзюдо, самбо, аэробика; студия «Журналист» и др.). Общечеловеческая система ценностей осваивалась также и на специально организованных факультативах – литературы, истории, мировой художественной культуры и основ эстетики.

В развивающей системе обучения студентов использовались и другие психолого-педагогические подходы, которые были направлены на превращение их в субъектов, заинтересованных в самоизменении и способные к нему. Например, для целенаправленного развития процесса саморегуляции была разработана экспериментальная программа, предусматривающая систематизацию и усвоение знаний о структуре деятельности, об особенностях (признаках) этой деятельности, о способах выполнения действий, контроля и оценки; развитие у студентов навыков анализа своей учебной и внеучебной деятельности; создание условий для перевода в действенный план знаний в процесс разработки индивидуальных планов и их осуществления на материале конкретных учебных и внеучебных заданий. В целом, на этом этапе развивающего эксперимента преследовалась цель: используя беседы, графические изображения и схемы, представить перед обучающимся студентом учебную и внеучебную деятельность как последовательность отдельных звеньев (компонентов) регуляции с учетом их функционального назначения.

Поскольку основные критерии качества субъектности являются ориентирами, задающими модальность образовательного пространства и, в частности, технологию обучения и развития, то нами разрабатывался также вопрос об измерителях, оценках результатов развивающей технологии.

Предварительные фронтальные и индивидуальные обследования показали, что традиционные письменные и вербальные работы имеют малые диагностические возможности. Анализ этих работ практически исключал какую-либо логическую интерпретацию как ситуации невыполнения речевых или письменных проблемных заданий, так и ситуаций правильного их решения. В первом случае необходимо было исследовать возникающие трудности, во-втором – проанализировать содержательный аспект структуры решения.

Использованная в развивающем эксперименте система контроля и оценки степени проявления субъектности базировалась на комплексе предметных речевых или графических задач, а способ решения этих задач указывал на степень сформированности саморегуляции деятельности и соответствующих познавательных действий и операции. В целом сформированность студента как субъекта учебной деятельности оценивалась в связи с его умением анализировать эту деятельность, выделять в ней составные компоненты, оценивать их с точки зрения субъекта, особенностей своей мотивационной сферы (умение анализировать мотивы своего поведения, видеть в них отдельные компоненты деятельности, оценивать и преобразовывать их). Такой подход определялся тем, что о превращении деятельности в форму субъектности, в ее субъектный продукт (в качественно новые особенности студента – субъекта деятельности, субъекта отношения с окружающими) можно судить лишь при наличии определенных уровней сформированности этой деятельности.

На этапе выявления проектируемых качеств субъектности (1-й этап) и на этапе проверки эффективности модели образовательной среды (2-й этап) диагностировались: уровень сформированности процесса саморегуляции деятельности (действия контроля, оценки, планирования-моделирования, рефлексии и др.) Исследование личностных и мотивационных особенностей студентов осуществлялось с помо-

щью методик Р. Кеттелла, В.Э.Мильмана, а также с помощью методики «Духовного потенциала».

Оценка уровня саморегуляции педагогом своей деятельности определялась с помощью оценок экспертов – подготовленных психологов, обладающих знаниями о структуре педагогической деятельности, анкетного метода Л.М.Аболина, а также методов и методических приемов, разработанных в системе развивающего обучения. Сбор и анализ информации были организованы таким образом, что позволили выявить содержание каждого звена (элемента) процесса саморегуляции деятельности, а также определить: степень адекватности формируемой (выбранной) преподавателем цели, ее принятия и удержания; выбор лучшего способа действия и его реализации; адекватность оценки ситуации и результата; адекватность анализа и определения значимых условий; степень адекватности коррекции при необходимости; инициативность и ответственность и т.д. Степень выраженности адекватности и эффективности названных компонентов саморегуляции определялась по специально разработанной классификационной системе, которая включала в себя оценку, характеризующую частоту содержательных признаков, различных компонентов саморегуляции.

Исходя из результатов, можно сказать, что при более высокой степени выраженности субъектности, студентам свойственно иметь более высокий уровень развития вербального мышления, в частности таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими операциями и др. Они отличаются высоким уровнем добросовестности, ответственности и регуляции своего поведения в соответствии с нормами и правилами. Овладевая субъектностью в процессе участия в развивающем эксперименте, студенты все в большей мере стремятся к самораскрытию, созиданию, творческой активности, стараются получить и реализовывать знания о человеческих возможностях. Они

всё больше стремятся к самопониманию, достижению истины, доброте, красоте, жизненности, совершенству, познанию, целостности, к отсутствию раздвоенности. Студенты всё больше понимают экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь» – способны наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями, но не обесценивая при этом предвкушение грядущих успехов. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление студентов к гармоничному бытию, к всестороннему познанию и здоровым отношениям с людьми, далеким от желания манипулировать ими в своих интересах.

Анализ исследования показал, что организация и проектирование образовательного пространства вуза на деятельностной основе приводит к появлению у студентов и преподавателей новообразований в развитии как деятельностных, так и личностных показателей субъектности; эффективно организованные учебная и внеучебная деятельности приводят к развитию устойчивой внутренней мотивации, творческого мышления, рефлексии деятельности, умения «учить себя», способности к целепола-

ганию, самоконтролю и самооценке.

Литература

1. *Аболин, Л.М.* Духовно-нравственное развитие личности в событийной деятельности / Л.М.Аболин, Х.Х. Валиахметов. – Казань: Карпол, 2000. – 228 с.
2. *Абульханова, К.А.* Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / К.А. Абульханова // Психология индивидуального и группового субъекта; под. ред. А.В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 34–50.
3. *Давыдов, В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
4. *Зинченко, В.П.* Человек развивающийся: Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунюв. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
5. *Слободчиков, В.И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
6. *Фельдштейн, Д.И.* Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
7. *Ясвин, В.А.* Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды / В.А. Ясвин. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

Ф.Л.Ратнер, Г.Р.Иксанова, В.Г.Иванов

Ключевые слова: кредитная система обучения, адаптация студентов, системный, личностно-деятельностный, информационный подходы.

Стратегическими задачами XXI века являются качественное изменение всей сферы образования и профессиональной подготовки, достижение уровня мировых стандартов, конкурентоспособность экономической системы, укрепление государственности и развитие национальных интересов. Это обусловило необходимость вхождения России в европейскую систему образования и, как следствие, реформирование национальной системы образования. Одним из элементов данного процесса является кредитная система обучения.

В нормативных документах кредитная система обучения определена как образовательная система, повышающая уровень самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выбора образовательной траектории в рамках строгой регламентации учебного процесса и учета объема знаний в виде зачетных единиц. Такие ее особенности, как построение студентами индивидуального учебного плана, выбор элективных дисциплин, увеличение объема самостоятельной работы, выбор преподавателей, важность партнерских доверительных отношений между субъектами образования, возможность продолжить обучение и набрать необходимое количество зачетных единиц в других вузах, позволяют, на наш взгляд, считать кредитную систему обучения обязательным условием модернизации системы высшего образования в России с учетом доминирующих мировых тенденций. Однако ее коренные отличия от существующей системы

актуализируют проблему адаптации к ней участников образовательного процесса.

Под адаптацией к кредитной системе обучения нами понимается целенаправленный процесс приспособления студентов к условиям обучения в вузе на основе активного взаимодействия субъектов образования друг с другом и новой дидактической средой, обеспечивающий успешность учебной деятельности. Эффективность этого процесса определяется обоснованностью теоретико-методологической стратегии, в качестве которой выступает подход в познании, указывающий, какой аспект объекта принимается во внимание в данном случае. При этом исследователь, становясь на позиции какого-либо подхода при изучении учебной дисциплины, выделяет одну его сторону, что неизбежно приводит к абстрагированию от всех остальных. Поскольку каждый подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то взятый сам по себе, в отрыве от других, он, как правило, бывает недостаточен при изучении конкретного явления. В данном случае мы солидарны с точкой зрения Н.О. Яковлевой [1], утверждающей, что объективную картину может дать лишь комплексное исследование объекта с применением совокупности подходов. Адаптация студентов к кредитной системе обучения – это сложный процесс, поэтому его осознание и дальнейшая реализация должны осуществляться с разных точек зрения. В связи с этим в качестве теоретико-методологических оснований процесса адаптации мы выбрали систем-

ный, личностно-деятельностный и информационный подходы. Остановимся на характеристике общих положений каждого подхода и их применении в нашем исследовании.

В философии под системным подходом понимается современный метод научного исследования (В.Г.Афанасьев, И.В.Блауберг, Л. фон Берталанфи, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин и др.), сущность которого заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. Данный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Реализация системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, а именно выявление: а) элементов изучаемого объекта; б) компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития; в) внешних и внутренних системообразующих факторов; г) связей; д) структуры объекта. Главное его преимущество, по мнению Я.Скалковой, – это способность функционировать как упорядочивающий принцип и при описании, анализе воспитательной реальности, и при ее моделировании [2]. Системный подход обеспечивает относительно стабильную последовательность хода исследования, вносит определенный порядок в деятельность, исследование и мышление, а также ориентирует исследователя и практика на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Основопологающим понятием данного подхода является понятие «система». В научной литературе содержится большое количество его формулировок. Разные ученые под системой понимают:

- совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых

интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам (В.Г.Афанасьев);

- комплекс взаимодействующих элементов (Л. фон Берталанфи);

- размещение множества или собрание вещей, связанных или соотносящихся между собой таким образом, что вместе они образуют некоторое единство – целостность (Дистефано);

- множество объектов вместе с отношениями между объектами и между их атрибутами (А. Холл и Р. Фейджин);

- интегрированная совокупность взаимодействующих элементов, предназначенная для кооперативного выполнения заранее определенной функции (Р.Гибсон).

Ведущий теоретик В.Г.Афанасьев [2] выделяет следующие признаки системы: 1) наличие составных элементов (компонентов, частей), из которых образуется система (минимально допустимое число элементов в системе – два); 2) наличие структуры, то есть определенных связей и отношений между элементами; 3) наличие интегративных качеств (системность), то есть таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему; 4) наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов; 5) наличие коммуникативных свойств, которые проявляются в двух формах: во-первых, во взаимодействии с внешней средой; во-вторых, во взаимодействии данной системы с суб- и суперсистемами, то есть системами более низкого или высокого порядка; 6) наличие историчности, преемственности или связи прошлого, настоящего и будущего в системе и ее компонентах; 7) целеустремленность системы, так как каждая система создается для достижения определенной цели, в связи с чем функции ее компонентов должны соответствовать цели и функции всей системы; 8) наличие управления.

Специфику педагогических систем исследовали В.П.Беспалько, Ю.А.Конаржевский, Ф.Ф.Королев, Н.В.Кузьмина,

В.А.Сластенин, В.А.Якунин и другие ученые. В трактовке понятия «педагогическая система» мы придерживаемся определения Н.В.Кузьминой, которая понимает его как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [3, с.10].

Определяя педагогическую систему как «социально обусловленную целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности», В.А.Якунин [4] отмечает, что педагогические системы являются реальными по происхождению, социальными по субстанциональному признаку, сложными по уровню сложности, открытыми по характеру взаимодействия с внешней средой, динамическими по признаку изменчивости, вероятностными по способу детерминации, целеустремленными по наличию целей и самоуправляемыми по признаку управляемости. При условии целеустремленности и динамичности они обладают еще и развивающимися свойствами. Как показал теоретический анализ, основными чертами, присущими именно педагогическим системам, представляются следующие: 1) они являются искусственными, социальными, развивающимися и открытыми системами; 2) формируются и функционируют в рамках социального института (образовательного учреждения); 3) обеспечивают достижение социально значимых целей; 4) их строение, содержание и целевые ориентации всегда отражают внешние социальные условия жизни государства и определяются в своей основе нормативно-правовыми положениями; 5) результаты их функционирования имеют необратимые последствия.

Обобщая вышеизложенное, отметим основные положения, имеющие принципиальное значение для нашего исследования и отражающие результат применения

системного подхода к изучению проблемы адаптации студентов к кредитной системе обучения:

1) процесс адаптации к кредитной системе является подсистемой профессиональной подготовки, что позволяет строить его с учетом общедидактических принципов;

2) процесс адаптации как педагогическая система носит открытый, вероятностный характер, обладает гибкостью, динамичностью, управляемостью;

3) эффективность процесса адаптации зависит от организации системных воздействий по подготовке первокурсников к образовательному процессу вуза и созданию специальных педагогических условий;

4) готовность к обучению в условиях кредитной системы является результатом адаптации и также может рассматриваться как педагогическая система.

Основные положения системного подхода дополняются личностно-деятельностным, который представляет собой гармоническое сочетание деятельностного и личностного подходов.

В настоящее время в научной литературе наиболее широко распространены три варианта деятельностного подхода: методологический (О.И.Генисаретский, Ю.В.Громыко, Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин и др.), психологический (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.) и педагогический (К.М.Дурай-Новакова, Н.В.Кузьмина, Л.Н.Лесохина, В.А.Сластенин и др.). В общем виде методологическая трактовка деятельностного подхода сводится к изучению любого социокультурного феномена как деятельностного по своей сути, с анализом его структуры и генезиса. Психологическое определение связано с изучением психологических процессов в системе теоретической или практической деятельности субъекта. В педагогике деятельностный подход получил распространение через следующее положение: личность формируется и проявляется в деятельности, что в

свою очередь требует специальной работы по отбору и организации деятельности ребенка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения.

Основные категории деятельностного подхода следующие: деятельность, действия, операции. Деятельность есть активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Основными элементами, составляющими содержание любой деятельности, являются мотивы, побуждающие к деятельности; цели – результаты, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. Структурная единица деятельности – действие, которое определено как произвольный акт, направленный на достижение осознаваемой цели. Действие включает в себя ряд операций, посредством которых оно осуществляется. Характер действий зависит от предметного содержания той деятельности, компонентом которой оно является, и определяется ее целями и мотивами. Одним из основных видов деятельности человека является учебная деятельность, которая сознательно направлена на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач. В структуре учебной деятельности выделяются потребность, задача, мотивы и операции. Особенность данного вида деятельности состоит в том, что ее результатом оказывается изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Вместе с тем эффективность деятельности, в том числе и учебной, зависит от ее субъекта.

Е.Н.Шиянов [5] под субъектом понимает инициатора, деятеля, способного не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые. Субъект, как обладатель

сознания и самосознания, характеризуется способностью к саморегуляции, самореализации знаний и умений соответственно своим замыслам и намерениям. Субъект не может самоопределиваться без деятельности, но к ней он не сводим, так как включает в себя и те качества, которые приобретаются и проявляются в процессе взаимодействия со всей окружающей действительностью (потребности, переживания, способности к преодолению препятствий и т.д.). Деятельность выступает как важнейшая форма активности субъекта, а также как один из ведущих способов существования субъекта. Поэтому деятельностный подход целесообразно, на наш взгляд, применять в единстве с личностным.

Личностный подход, изучением которого занимались И.С.Якиманская, В.А.Сластенин, В.В.Сериков и другие ученые, означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он постоянно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Данный подход предполагает опору в целостном педагогическом процессе на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала, создание для этого соответствующих условий. И.С.Якиманская пишет: «Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения, как нормативно построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению, как индивидуальной деятельности обучающегося, ее коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому обучающемуся с учетом имеющегося у него опыта познаний совершенствовать свои индивидуальные способности,

развиваться как личность» [6, с.11].

Таким образом, личностный подход реализуется через оказание помощи будущему специалисту в его общекультурном, социально-нравственном и профессиональном развитии. Однако такая помощь возможна лишь в том случае, если обучающийся поставлен в условия проявления своей активности, становится субъектом деятельности, связанной с его смысло-жизненным и профессиональным самоопределением. Только в этом случае происходит слияние личностного и деятельностного подходов.

Цель личностно-деятельностного подхода – стимулирование, самореализация и самоутверждение личности в качестве подлинного субъекта образовательного процесса. В современной интерпретации этого подхода важным является не только активность личности, но и ориентация на ее потребности. Одним из основных условий реализации личностно-деятельностного подхода является стремление преподавателя к тому, чтобы как можно раньше начался этап самоопределения студента в профессиональной деятельности и осуществление соответствующих ему ценностно-ориентационного и преобразовательного видов деятельности. Это условие обеспечивается тогда, когда благоприятно и в более короткие сроки завершается этап адаптации первокурсников, как можно раньше появляются установки на познание и предстоящую профессиональную деятельность, ее ценности и преобразование себя в соответствии с ними. Личностно-деятельностный подход требует качественно иной, в отличие от традиционной, структуры взаимодействия преподавателей и студентов, предполагающей равенство их позиций.

В нашем исследовании использование идей личностно-деятельностного подхода к изучению проблемы адаптации студентов к кредитной системе обучения осуществляется через реализацию следующих положений:

1) рассмотрение процесса адаптации студентов к кредитной системе обучения как создание условий для самоактуализа-

ции и личностного роста студентов;

2) формирование активности студента за счет партнерских, доверительных субъект-субъектных отношений с педагогами;

3) обеспечение в процессе адаптации единства внешних и внутренних мотивов учебной деятельности;

4) организация процесса адаптации как непрерывного процесса постановки, принятия учебной задачи и удовлетворения от ее решения в сотрудничестве с другими участниками учебного процесса.

В связи с тем, что кредитная система обучения предполагает целенаправленное оперирование разнообразной информацией на всех этапах педагогического процесса, в качестве практико-ориентированной тактики исследования проблемы процесса адаптации студентов мы использовали информационный подход. В трактовке понятия «практико-ориентированная тактика исследования» мы придерживаемся определения Н.О. Яковлевой, которая понимает его как «выявление на основании совокупного научного опыта практических аспектов решения поставленной проблемы» [1, с.75]. К данным аспектам мы относим описание процесса и результата процесса адаптации студентов к кредитной системе обучения на языке теории информации, разработку его технологического обеспечения и выявление специфики информации.

Изучением информационного подхода занимались В.Н.Иванов, В.И.Патрушев, В.И.Штанько, Е.В.Яковлев и другие. Под информационным подходом понимается «способ абстрактно-обобщенного описания и изучения информационного аспекта функционирования и структурообразования сложных систем, информационных связей и отношений на языке теории информации» [7, с.31]. Информационный подход тесно связан как с системным, так и личностно-деятельностным подходами в силу следующих положений: 1) информационный подход базируется на общей теории систем и направлен на изучение взаимодействия между системами; 2) ин-

формация как основа системы неотделима от нее (система не может быть неинформативной); 3) любая деятельность предполагает информационное обеспечение; 4) деятельность по адаптации к кредитной системе обучения основывается на изменении имеющейся информации.

Ключевым понятием этого подхода является термин «информация», который широко применяется в различных сферах человеческой деятельности, и его смысловое значение в соответствующих областях различно. Сегодня в педагогике нет единого определения данного понятия. В исследованиях оно трактуется как:

- сведения, передаваемые людьми устным, письменным или другим способом (А.Н.Тихонов);
- сведения, которые являются объектом хранения, передачи, преобразования (В.А.Трайнев, А.Л.Костин);
- обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему наших чувств; сырой материал, состоящий из простого собрания данных, тогда как знание предполагает некоторое размышление или рассуждение, организующее данные путем их сравнения и классификации (Б.Бриллюэн).

Особый интерес для нас представляет определение понятия информации, циркулирующей в рамках педагогических систем. Такой информацией являются сведения, которые находятся в постоянном обороте и движении, собираются, хранятся, перерабатываются, передаются и используются (или могут быть использованы) данной системой.

Информация, предоставляемая в процессе обучения, на наш взгляд, должна быть направлена на обеспечение достижения целей обучения путем передачи знаний от одних субъектов к другим. Поскольку одной из целей адаптации студентов к кредитной системе обучения является формирование у них теоретической готовности к образовательной деятельности в условиях новой системы, то нет повода для сом-

нений в принципиальной необходимости информационного обеспечения образовательного процесса, под которым мы, вслед за А.И.Севруком, понимаем «совокупность процессов по подготовке и предоставлению специальной информации для решения педагогических задач управления в системе образования» [8, с.14].

Мы предполагаем, что образовательный процесс в высшей школе и процесс адаптации студентов к кредитной системе обучения будут эффективнее, если будут сопровождаться качественным информационным обеспечением.

В литературе качество трактуется как «степень соответствия» «постоянных отличительных свойств» объекта имеющимся в отношении него «потребностям или ожиданиям, которые установлены, обычно предполагаются или являются обязательными» [9]. Соответственно под качеством образования понимается «степень его соответствия потребностям или ожиданиям заинтересованных сторон».

Опираясь на вышеуказанные определения, мы считаем, что качественное информационное обеспечение образовательного процесса имеет два аспекта: 1) качество самой учебной информации, которая предлагается студентам в процессе обучения и подготовки к нему; 2) управленческая информация о состоянии образовательного процесса, которой должны владеть администрация вуза, преподаватели, студенты.

Учебная информация является качественной, если отвечает определенным требованиям. И.В.Трайнев [10] выделяет следующие: *релевантность* учебной информации – это ее ограничение до уровня, имеющего отношение к целям обучения; *структурированность* предполагает обработку информации по подцелям и задачам; *достоверность* отражает истинное положение изучаемого объекта; *точность* информации – степень близости к реальному объекту; *ценность* определяет важность учебной информации для решения поставленных задач; *доступность* – понятность, определяемая языком (кодом),

нормой и способом представления информации.

К основными качественным показателям управленческой информации, по мнению А.Н.Майорова [11], относятся следующие: *объективность* – полученные результаты должны отражать реальное состояние дел, а личностный фактор должен быть минимизирован; *точность* – погрешности измерений должны быть такими, чтобы гарантировать значения истинных показателей с приемлемой точностью; *полноту* – источники информации должны перекрывать возможное поле получения результатов; *достаточность* – объем информации должен соответствовать потребностям руководителя и быть достаточным для принятия того или иного решения; *систематизированность (структурированность)* – управленческая информация, полученная из различных источников относительно одного объекта, должна быть структурирована и систематизирована с учетом качества источников информации и информационных запросов руководителей; *оптимальность обобщения* – информация должна соответствовать тому уровню задач, который решает орган управления; *оперативность (своевременность)* – информация должна носить в большей степени управленческую, а не историческую ценность, то есть соответствовать темпам развития; *доступность* – возможность и реальность получения информации, а также форма ее предоставления, когда она становится непригодной для принятия решения.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс высшей школы кредитной системы обучения требует ликвидации недостатка знаний субъектов о данной системе, о ее целях, структуре, содержании, а также об организации образовательного процесса в ее рамках. Поэтому первостепенное значение приобретают наличие и доступность информации, способствующей реализации поставленной цели. Кроме того, особое значение при кредитной системе обучения имеет информация обрат-

ной связи, позволяющая непрерывно сравнивать достигнутое студентами состояние с запланированными результатами, то есть осуществление мониторинга.

Привлечение информационного подхода к исследованию проблемы адаптации студентов к кредитной системе обучения находит выражение в следующих положениях:

1) процесс адаптации студентов к кредитной системе обучения является информационным по своей природе, качество информации определяет его эффективность;

2) информация, составляющая основу процесса адаптации студентов к кредитной системе обучения, отражает опыт субъектов образовательного процесса, их целевые установки и ценностные ориентации;

3) с точки зрения информационного подхода процесс адаптации студентов к кредитной системе обучения является открытой системой, предполагающей постоянный обмен информацией с внешней средой;

4) информационное обеспечение процесса адаптации студентов к кредитной системе обучения должно включать необходимые данные об образовательном процессе вуза в условиях кредитной системы обучения, его субъектах, каналах связи, ресурсах учебной системы.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что использование системного, личностно-деятельностного, информационного подходов обеспечивает комплексное исследование проблемы адаптации студентов к кредитной системе обучения, а сформулированные в ходе теоретико-методологического анализа положения служат основанием для построения модели данного процесса.

Литература

1. Яковлева Н.О. Концепция Педагогического проектирования: Методологические аспекты: Монография. – М.: Информационно-издательский центр А ТиСО, 2002. – 194 с.

2. *Афанасьев В.Г.* Общество: системность, познание, управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

3. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

4. *Якунин В.А.* Педагогическая психология: учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

5. *Шиянов Е.Н.* Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И.Ленина, Ставроп. гос. пед. ин-т. – Москва – Ставрополь, 1991. – 206 с.

6. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентиро-

ванное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

7. *Штанько В.И.* Информация. Мышление. Целостность: Монография. – Харьков, 1992. – 144 с.

8. *Севрук А.И.* Информационный ресурс управления качеством образования // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 11–22.

9. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 186 с.

10. *Трайнев И.В.* Конструктивная педагогика: учеб. пособие / под общ. ред. В.Л. Матросова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

11. *Бершадский М.Е., Гузев В.В.* Дидакти-

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Н.К.Горшкова

Ключевые слова: мониторинг качества, рейтинг, критерии оценки знаний.

Актуальность проблемы мониторинга качества образования подтверждается рядом международных и отечественных документов, в том числе и документов, принятых в рамках Болонской конвенции. К этим документам относятся: «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы», «Национальная доктрина в Российской Федерации до 2025 года», «Система менеджмента качества» и др.

В современных условиях конкуренции на рынке интеллектуального труда возрастание роли образования в жизни общества непосредственно связывается с повышением его качества. Актуальность проблемы повышения качества образования обусловлена также социокультурными изменениями государственной образовательной политики, где ставится задача достижения такого качественного уровня обучения и воспитания, который удовлетворял бы потребность различных слоев населения, позволил бы подняться на новую ступень развития культуры,

экономики, производства, качества жизни населения страны.

Сущность понятия «качество» обсуждалась еще в трудах И.Канта, Л.Фейербаха, Р.Декарта, Дж.Локка, И.А.Ильина, В.С.Соловьева и др. Много ценного в эту область внесли В.И.Андреев, И.Я.Лернер, Л.С.Зорина, Т.В.Кириллова, М.М.Потебня и др. Однако в этих исследованиях в основном освещается традиционный подход к мониторингу качества образования.

В современных условиях все больше начинает приобретать значимость модульно-рейтинговой системы дидактического контроля. Такая система может быть основана на десятибалльной системе оценивания знаний, умений и навыков, где результаты текущей и итоговой аттестации выражаются *отметкой*, которая является знаковым (количественным) отображением оценки результатов учебной деятельности учащегося. *Оценить* – значит определить степень выполнения учащимся задач, поставленных перед ним в процессе обучения, путем сопоставления результатов его учебной

деятельности с требованиями образовательных стандартов и учебных программ дисциплин. Оценке подлежат усвоенные учащимся знания, сформированные умения и навыки.

В этой системе основными функциями оценивания результатов учебной деятельности учащихся являются:

контролирующая, выражающаяся в определении результатов учебной деятельности учащегося при текущей и итоговой аттестации;

сертификационная, подтверждающая степень соответствия результатов учебной деятельности учащегося требованиям образовательного стандарта специальности;

стимулирующая, которая заключается в учете индивидуальных качеств и свойств личности, проявляемых в процессе обучения, создании условий для их развития;

диагностическая и *корректировочная*, обеспечивающая анализ образовательного процесса и учебной деятельности учащегося с целью их коррекции;

воспитательная, направленная на формирование адекватной самооценки личности, чувства ответственности за результаты учебной деятельности.

Оценка результатов учебной деятельности учащихся осуществляется на основании соответствующих критериев и показателей.

Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Критерий может включать в себя ряд показателей – конкретных измерителей критерия, обеспечивающих его доступность для наблюдения и измерения.

Знания – это результат усвоения учащимся системы фактов, понятий, законов, закономерностей, теорий.

Качество – совокупность свойств, признаков объекта, которые составляют его устойчивую, постоянную и существенную характеристику. К объективным характеристикам знаний относятся их *полнота*, *глубина*, *оперативность*, *системность*, к

субъективным – *осознанность*, *прочность*, *гибкость*.

Полнота измеряется количеством знаний об изучаемом объекте. Полнота допускает изолированность знаний друг от друга.

Глубина – совокупность осознанных учащимся существенных связей между знаниями об изучаемом объекте, процессе, явлении и т.п.

Системность предусматривает осознание учащимся причинно-следственных связей знаний об изучаемом объекте, процессе, явлении и т.п.

Осознанность выражается в понимании учащимся взаимосвязи элементов знаний. Это наиболее обобщенное качество, отражающее конечный результат усвоения.

Прочность состоит в устойчивой фиксации в памяти учащегося системы существенных знаний и способов их применения или в готовности восстановить необходимые знания, основываясь на других опорных знаниях.

Гибкость знаний проявляется в готовности учащегося к самостоятельному нахождению способа их применения при изменении ситуации или различных способов при одной и той же ситуации.

Требования к уровням знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных для аттестации учащихся, определяются образовательным стандартом и разработанными на его основе учебными программами дисциплин.

Требования к знаниям предъявляются на различных уровнях. Так, М.Н.Скаткин и И.Я.Лернер [11, с.16, 21, 34] предлагают осуществлять оценивание качества образования на уровне представления, понимания, применения в знакомых ситуациях и творческого применения. Совокупность этих требований служит критерием для оценки результатов учебной деятельности.

Уровень представления характеризуется общей ориентацией в учебном материале, узнаванием, различением объектов изучения по очевидным признакам.

Основным показателем оценки усвоения учебного материала на данном уровне является степень ориентации.

Уровень понимания характеризуется глубиной осмысления изучаемых явлений, принципов, предметов, способов и правил деятельности, способностью учащегося излагать учебный материал, объяснять сущность явлений и процессов, формулировать основные положения и закономерности.

Оцениваются полнота, глубина, системность, прочность и осознанность знаний.

Уровень применения в знакомых ситуациях характеризуется деятельностью учащегося по образцу в стандартной ситуации, умением учащегося самостоятельно анализировать, обобщать, применять знания при решении задач различной степени сложности, пользоваться необходимым оборудованием, инструментом, оценивать качество выполняемой работы и др.

Оцениваются полнота, глубина, прочность, системность, степень самостоя-

тельности выполнения заданий.

Уровень творческого применения характеризуется способностью учащегося применять знания в незнакомой ситуации, выявлять новые функции объекта изучения, видеть новое в традиционной ситуации, альтернативные пути решения проблемы, комбинировать и преобразовывать ранее известные способы деятельности при решении новой проблемы.

При оценке усвоения учебного материала на данном уровне особое внимание уделяется гибкости знаний.

Если результаты учебной деятельности ниже требований образовательного стандарта (учебной программы дисциплины), учащиеся не могут быть аттестованы положительно.

Интегральная десятибалльная шкала вводится в целях повышения эффективности оценки результатов учебной деятельности учащегося [2]. При этом знания, умения и навыки могут быть оценены отметками от 1 (одного) до 10 (десяти). Приведем эту

Отметка в баллах	Показатели оценки
1 (один)	Узнавание отдельных объектов изучения программного учебного материала, предъявленных в готовом виде (<i>фактов, терминов, явлений, инструктивных указаний, действий и т.д.</i>)
2 (два)	Различение объектов изучения программного учебного материала, предъявленных в готовом виде. Осуществление соответствующих практических действий
3 (три)	Воспроизведение части программного материала по памяти (<i>фрагментарный пересказ и перечисление объектов изучения</i>). Осуществление умственных и практических действий по образцу
4 (четыре)	Недостаточно осознанное воспроизведение большей части программного учебного материала (<i>описание объектов изучения с элементами объяснения, раскрывающими структурные связи и отношения</i>). Применение знаний в знакомой ситуации по образцу. Наличие единичных существенных ошибок
5 (пять)	Осознанное воспроизведение большей части программного учебного материала (<i>описание объектов изучения с объяснением структурных связей и отношений</i>). Применение знаний в знакомой ситуации по образцу. Наличие несущественных ошибок

Отметка в баллах	Показатели оценки
6 (шесть)	<p>Полное знание и осознанное воспроизведение всего программного учебного материала.</p> <p>Владение программным учебным материалом в знакомой ситуации (<i>описание и объяснение объектов изучения, выявление и обоснование закономерных связей, приведение примеров из практики, выполнение упражнений, задач и заданий по образцу, на основе предписаний</i>).</p> <p>Наличие несущественных ошибок</p>
7 (семь)	<p>Полное, прочное знание и воспроизведение программного учебного материала.</p> <p>Владение программным учебным материалом в знакомой ситуации (<i>развернутое описание и объяснение объектов изучения, раскрытие сущности, обоснование и доказательство, формулирование выводов, недостаточно самостоятельное выполнение заданий</i>).</p> <p>Наличие единичных несущественных ошибок</p>
8 (восемь)	<p>Полное, прочное, глубокое знание и воспроизведение программного учебного материала.</p> <p>Оперирование программным учебным материалом в знакомой ситуации (<i>развернутое описание и объяснение объектов изучения, раскрытие сущности, обоснование и доказательство, подтверждение аргументами и фактами, формулирование выводов, самостоятельное выполнение заданий</i>).</p> <p>Наличие единичных несущественных ошибок</p>
9 (девять)	<p>Полное, прочное, глубокое, системное знание программного учебного материала.</p> <p>Оперирование программным учебным материалом в частично измененной ситуации (<i>применение учебного материала как на основе известных правил, предписаний, так и поиск нового знания, способы решения учебных задач, выдвижение предположений и гипотез, наличие действий и операций творческого характера для выполнения заданий</i>)</p>
10 (десять)	<p>Свободное оперирование программным учебным материалом.</p> <p>Применение знаний и умений в незнакомой ситуации (<i>самостоятельные действия по описанию, объяснению объектов изучения, формулированию правил, построению алгоритмов для выполнения заданий, демонстрация рациональных способов решения задач, выполнение творческих работ и заданий</i>)</p>

шкалу.

Отметка «0» выставляются учащимся при отсутствии ответа, а также при невыполнении учащимися учебной программы дисциплины

Предлагаемые показатели оценки служат основой для разработки соответствующих критериев оценки результатов учебной деятельности при поурочном и тематическом контроле, текущей аттестации по учебным дисциплинам, а также при итоговой аттестации.

Критерии оценки знаний, умений и навыков по конкретной дисциплине (прак-

тике) при итоговой аттестации определяются предметной (цикловой) комиссией в учреждении, обеспечивающем получение среднего специального образования.

В целях оценки знаний (умений, навыков), усвоенных учащимися в процессе изучения определенной темы, осуществляется поурочный контроль, который выполняет обучающую, диагностическую, корректировочную, стимулирующую, воспитательную функции и проводится в устной или письменной форме.

Для оценки знаний, умений и навыков учащихся, усвоенных ими в результате изу-

чения одной или нескольких тем (разделов), проводится тематический контроль. Количество и содержание тематических контрольных работ определяются рабочей учебной программой дисциплины.

Отметка по дисциплине (разделам дисциплины) за семестр определяется как среднее арифметическое (при наличии не менее трех отметок) отметок по результатам тематического контроля, обязательных контрольных работ, выполнения курсового проекта (работы), практических работ, учебной практики по дисциплине с учетом наивысших баллов поурочной оценки знаний.

К примеру, если среднее арифметическое составляет 7,5 баллов и выше, то итоговая отметка – 8 (восемь). Если среднее арифметическое составляет менее 7,5 баллов, итоговая отметка за семестр может быть повышена до 8 (восемь) при условии, что половина и более отметок поурочной оценки знаний превышают 7 (семь).

Отметка по итоговой контрольной работе, дифференцированному зачету или экзамену является окончательной за четверть, полугодие, за учебный год.

Результаты учебной деятельности учащегося за четверть являются достаточными для продолжения обучения, если они оценены отметкой не ниже чем **4 (четыре)**.

Отметка ниже чем **4 (четыре)** рассматривается как академическая задолженность по дисциплине (практике). Ликвидация академической задолженности осуществляется

в соответствии с Положением о текущей и итоговой аттестации учащихся учреждений, обеспечивающих получение среднего общего образования.

Отметка **0 (ноль)** по дисциплине (разделам дисциплины) за семестр выставляется в следующих случаях:

- не выполнены (не зачтены) лабораторные работы, предусмотренные учебной программой дисциплины;
- не выполнены или оценены отметкой ниже чем 4 (четыре) практические работы.

Отметка по дисциплине, которая вносится в приложение к аттестации о среднем образовании, определяется как среднее арифметическое отметок за семестры.

К итоговой аттестации допускается учащийся, выполнивший требования учебного плана и имеющий итоговые отметки по дисциплинам не ниже чем **4 (четыре)**.

Аттестат с отличием выдается учащемуся, получившему по результатам изучения всех дисциплин учебного плана не менее 75% отметок **10 (десять)** и **9 (девять)**, а по остальным дисциплинам и практикам учебного плана специальности – отметки **8 (восемь)**, **7 (семь)** и получившему по результатам итоговой аттестации отметку **10 (десять)** или **9 (девять)**.

Перевод отметок, выставленных в ведомости и дневники учащихся, из пятибалльной системы оценки результатов учебной деятельности учащихся в десятибалльную осуществляется по следующей переводной

Отметка по пятибалльной шкале	Отметка по десятибалльной шкале
5 (отлично)	10 (десять)
4 (хорошо)	7 (семь)
3 (удовлетворительно)	4 (четыре)
2 (неудовлетворительно)	2 (два)

Оценка результатов учебной деятельности учащегося по дисциплинам общеобразовательного компонента производится

в соответствии с требованиями к общеобразовательной школе.

РЕЙТИНГОВЫЕ ШКАЛЫ

Таблица 1

№ задания	Уровень задания	«Цена» одного задания	Суммарный балл	Отметка
1	I	2	2	1-2
2	II	4	6	3-4
3	III	6	12	5-6
4	IV	8	20	7-8
5	V	10	30	9-10

Таблица 2

№ задания	Уровень задания	«Цена» одного задания	Суммарный рейтинговый балл	Отметка
1	I	1	1	1
2	I	2	3	2
3	II	3	6	3
4	II	4	10	4
5	III	5	15	5
6	III	6	21	6
7	IV	7	28	7
8	IV	8	36	8
9	V	9	45	9
10	V	10	55	10

Таблица 3

№ задания	Уровень задания	«Цена» одного задания	Суммарный балл	Отметка
1	I	2	2	1-2
2	II	4	6	3-4
3	III	5	11	5-6
4	III	6	17	5-6
5	IV	7	24	7-8
6	IV	8	32	7-8
7	V	10	42	9-10

шкале:

Литература

1. *Аванесов В.С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.С. Аванесов. – М.: МИСиС, 1989. – 168 с.

2. *Андреев В.И.* Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В.И. Андреев // Известия Российской академии образования. – 2001. – № 1. – С.35.

3. *Голышев И.Г.* Формирование синтезной системы контроля и оценки знаний в общеобразовательной школе / И.Г. Голышев: автореф. канд. диссерт. – Казань, 2002. – 23 с.

4. ГОСТ Р.ИСО 9004-2001. Система менедж-

мента. Рекомендации по улучшению деятельности. – М.: Изд-во стандартов, 2001 – 45 с.

5. *Кириллов В.К.* Учет, проверка и оценка знаний, умений учащихся // Известия НАНИ ЧР, 1997. – № 3. – С. 53–60.

6. *Кириллова Т.В.* Теория и практика формирования целостной системы знаний учащихся. В 2-х т. / Т.В. Кириллова – М. – Чебоксары, 2001. – 374 с.

7. *Лернер И.Я.* Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер – М.: Знание, 1978. – 60 с.

8. *Скаткин М.Н.* Основные направления исследования по проблемам дидактики / М.Н.Скаткин // Советская педагогика. – 1966. – № 5. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Р.Г.Ахмадуллина

Ключевые слова: контроль, самопроверка, взаимопроверка, оценка, система оценивания.

На протяжении всех этапов развития педагогической науки контроль и оценка являлись и остаются важной и необходимой составной частью учебно-воспитательного процесса. От правильной организации оценивания результатов обучения зависит во многом успех в обучении ребенка. Анализ научно-методической литературы показывает, что внимание психологов, педагогов к проблемам контроля и оценки учебно-познавательной деятельности учащихся повышается, о чем свидетельствуют исследования Ш.А.Амонашвили, Б.Г.Ананьева, Е.Д.Божович, Л.П.Крившенко, Е.И.Перовского, П.И.Пидкасистого, И.П.Подласого, В.М.Полонского, Г.К.Селевко, В.П.Сергеевой и других. До сих пор нет единого мнения по поводу определения понятий «контроль», «оценка», «отметка», выделения функций, видов и форм контроля, требований, предъявляемых к контролю, периодичности отслеживания контролируемой информации и др. Например, традиционно выделяются три функции контроля: образовательная, развивающая, воспитательная (Ю.К.Бабанский,

Е.Н.Каменская, Л.П.Крившенко и др.). Некоторые ученые рассматривают и такие функции контроля, как диагностическую (П.И.Пидкасистый, И.М.Чередов и др.), психолого-педагогическую (В.А.Онищук, Б.С.Кобзарь, Г.Ф.Кумарина, Ю.А.Кусый и др.), управляющую, корректирующую, стимулирующую и оценочную (А.Н.Щукин), информационную, сравнительную, прогностическую (В.И.Звонников, М.Б.Чельшкова и др.) и др.

Как известно, участниками учебно-воспитательного процесса являются ученики, их родители, учителя. В 2006/2007 учебном году нами было проведено исследование с целью выяснения отношения детей, их родителей, учителей, студентов педагогического вуза к оценочной деятельности, контролю. В анкетировании приняло участие 1849 человек (798 учащихся 5-11 классов лицея № 11, средних школ № 14, 21 г.Йошкар-Олы, политехнического лицея-интерната г.Йошкар-Олы, Кузнецовской общеобразовательной школы Медведевского района РМЭ, 685 родителей, 170 учителей, 196 студентов-историков и студентов-фи-

логов 2-го и 4-го курсов очного и заочного отделений гуманитарного факультета Марийского государственного педагогического института им. Н.К.Крупской).

Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. *Что такое оценка знаний учащихся?*
2. *Надо или не надо оценивать знания, умения и навыки учащихся?*
3. *Почему надо или не надо оценивать знания, умения и навыки учащихся?*
4. *Как вы думаете, объективно ли ставятся оценки ученикам?*
5. *Устраивает ли вас существующая в современной школе система оценки знаний, умений и навыков учащихся?*
6. *Каковы ваши предложения по улучшению системы оценки знаний, умений и навыков учащихся?*

Г.К.Селевко считает, что «за период обучения в школе ребенок подвергается оценке (с отметкой) до 2000 раз» [6, с.125], поэтому оценка оказывает огромное влияние на деятельность, поведение детей, выполняя различные функции: во-первых, «ориентирует человека в мире явлений, направляет его деятельность», во-вторых, «оказывает влияние на все виды деятельности человека, реализуясь на чувственном и рациональном уровнях, в форме эмоций и чувств, представлений, восприятий, суждений, влечений, желаний, стремлений, предпочтений и, конечно, деятельности» [2, с.372].

Что же такое оценка? В педагогической литературе существует несколько определений данного понятия. Приведем некоторые из них: «Оценка – процесс принятия решения о результатах измерения в единстве с оценочным суждением об уровне проявления измеряемого качества» [1, с.460]; «Оценка многомерна и многогранна. Это выражение отношения результатов труда учащегося к некоему идеалу. Она фиксирует все успехи и достижения ученика в процессе обучения, стимулирует ученика совершенствовать свои учебные навыки. Этому способствует оценка в

виде поурочного балла в сочетании с содержательной индивидуальной оценкой» [3, с.186]; «Оценка – определение степени усвоенности знаний, умений и навыков» [4, с.418]; «Оценка – определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины» [5, с.409]; «Оценка – обозначение степени знаний учащихся, отметка» [7, с.488].

Как видим, среди ученых нет однозначного ответа на вопрос «Что такое оценка?»: кто-то не различает понятий «оценка» и «отметка», для кого-то эта разница важна.

Что же думают по этому поводу учащиеся, их родители, учителя и студенты (будущие учителя)? Многие учащиеся ответили на данный вопрос следующим образом: «Оценка – это та цифра, которая стоит в дневнике, классном журнале». Учителя и родители дали следующие ответы: «способ увидеть победы и пробелы ученика»; «результат труда учителя и ученика»; «итог успеваемости»; «стимул в учении, результат деятельности»; «уровень раскрытия потенциальных возможностей учащихся»; «пик высоты, которого достиг ученик на данный момент»; «критерий обучения»; «проверка знаний фактического материала» и т.д. Студенты педагогического вуза понимают под словом «оценка» следующее: «количественное и качественное оценивание знаний учащихся»; «способ измерения знаний или событий, происходящих с индивидуумом»; «качественный показатель знаний учащихся»; «уровень качества знаний» и т.д.

Как видим, мнения ученых и участников образовательного процесса разные. Последние не всегда могут дать точное определение понятия «оценка», потому что они понимают под этим словом «условный знак – балл».

На второй вопрос, связанный с необходимостью оценивания знаний, умений и навыков учащихся, мнения респондентов распределились следующим образом (см. рис. 1):

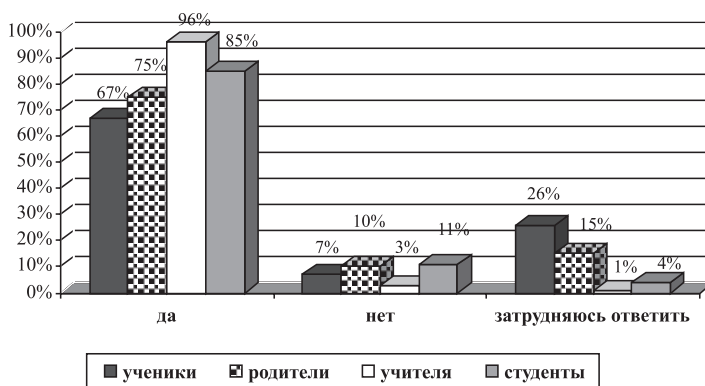


Рис. 1. Соотношение ответов респондентов на вопрос «Надо ли оценивать знания, умения и навыки учащихся?»

Результат исследования свидетельствует о том, что практически все учителя (96%) считают необходимым оценивать знания, умения и навыки учащихся, большинство студентов (85%) также согласны с данным утверждением, лишь 2/3 учащихся (67%) хотят, чтобы их знания, умения и навыки оценивались. Следует обратить внимание, что 25% родителей полагают, что процедура оценивания знаний, умений и навыков учащихся необязательна.

Ученики, считающие, что знания, умения и навыки необходимо оценивать, обращают внимание на *информационную* («узнаешь о своем уровне знаний», «чтобы знать, какие предметы идут хорошо, а по каким нужно подтянуться», «чтобы знать свой балл»), *прогностическую* («с помощью оценки ученик может лучше узнать, над чем ему надо работать», «чтобы знать, куда ему в будущем поступать»), *стимулирующую* («для дальнейшего достижения своих целей», «чтобы учащиеся стремились учить тот или иной предмет», «не просто так мы ходим в школу!», «потеряется смысл учиться»), *контролирующую* («для контроля», «чтобы учитель смог понять, как он объяснил тему») функции оценки.

Некоторые учащиеся рассматривают оценивание со стороны учителей как способ самоконтроля («при оценке знаний я могу выявить определенные пробелы в учебе и откорректировать их», «чтобы ученик знал, как он усваивает материал», «чтобы

проверить себя, выяснить, на какие оценки можешь учиться», «чтобы улучшить реальные знания», «чтобы узнать, насколько хорошо или плохо я знаю предмет»).

Среди ответов учащихся, которые считают, что не надо оценивать знания, были и такие: «стыдно быть двоечником», «наносится большой психологический вред здоровью», «начинаешь учиться только ради оценок», «каждый ученик учится для себя и вполне способен оценить себя сам», «у детей, получающих плохие оценки, занижается самооценка», «не все могут хорошо учиться», «когда получаешь плохую оценку, учителя ругают нас». Заслуживает внимания и следующий ответ ребенка: «я думаю, не стоит оценивать учащихся, потому что у них может появиться зависть к другим». Как видим, данная категория учеников выделяет в основном психологические и педагогические причины.

Те, кто затруднился ответить, проявили безразличное отношение к оцениванию: «меня этот вопрос не волнует», «для этого существуют специальные инстанции».

Учителя, родители учащихся обосновали необходимость оценивания знаний учащихся, подчеркнув *стимулирующую* («если не оценивать знания, дети перестанут учиться», «должен быть стимул, здоровая конкуренция между детьми», «нужно стимулировать подготовку домашнего задания, конкурентоспособность учащихся», «надо повысить

заинтересованность детей в предмете») и *контролирующую* («чтобы была обратная связь», «а как контролировать продвижение?», «знать, над чем учащимся работать, и отметить достигнутое», «для контроля усвоения знаний», «чтобы видеть уровень развития учащихся», «чтобы видеть результат работы») функции оценки.

Среди причин, по которым не следует оценивать учащихся, были названы психологические («для школьников отрицательная отметка – стресс», «оценки убивают стремление учиться»).

На четвертый вопрос анкеты об объективности оценивания мы получили следующие ответы (см. рис. 2):

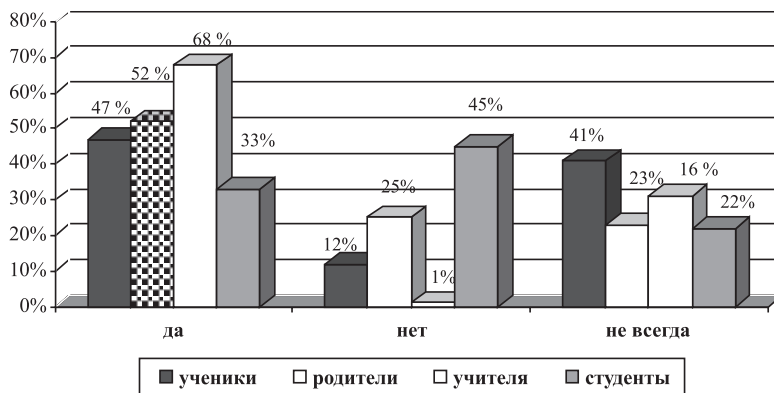


Рис. 2. Соотношение ответов респондентов на вопрос «Как вы думаете, объективно ли ставятся оценки ученикам?»

Исследование показывает, что почти половина учащихся (53%) и их родителей (48%) считают оценивание со стороны учителя необъективным. Хотя 2/3 учителей (68%) уверены в объективности оценивания знаний, умений и навыков учащихся. Студенты педагогического вуза (будущие учителя) менее уверены в объективности оценивания знаний, умений и навыков учащихся. Их число составило 33%.

Учащиеся, считающие оценивание знаний, умений и навыков объективным, связывают это с тем, что «учителя имеют опыт (большую часть жизни работают с детьми), педагогическое образование», т.е. доверяют их профессионализму. Причинами необъективности оценки отвечающие на вопросы анкеты считают «настроение учителя, его личное отношение к ученику (у кого-то из учителей есть любимчики)».

На вопрос «Устраивает ли вас существующая в современной школе система оценки знаний, умений и навыков учащихся?»

ответы распределились следующим образом (см. рис. 3).

Почти половину родителей (48%) и студентов (44%) не устраивает существующая система оценивания знаний, умений и навыков учащихся. Большую часть учащихся (82%), учителей (74%) устраивает существующая система оценивания, потому что «к такой системе все привыкли», «учителям оценивать по этой системе удобно, так как она существует в России давно, а переход на другую систему сделает работу по оцениванию сложнее», «это классическая система, дающая максимальное количество эффекта при минимальных затратах: 5 – знает, 4 – недоучил, 3 – что-то читал, 2 – не учил, 1 – не учил, но может исправить». Некоторых она не устраивает, потому что, «во-первых, учителя не всегда объективно ставят оценку, во-вторых, за ответы на «3-», «3» или «3+» в журнале ставят одну оценку «3», хотя дополнительная оценка не помешала бы».

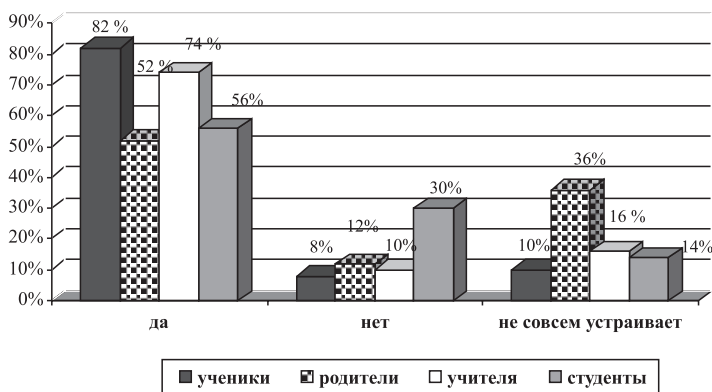


Рис. 3. Соотношение ответов респондентов на вопрос «Устраивает ли вас существующая в современной школе система оценки знаний, умений и навыков учащихся?»

По улучшению системы оценки знаний (последний вопрос анкеты) ученики предлагают: 1) отменить оценки «2» и «1»; 2) не задавать домашнего задания; 3) заинтересовать всех учащихся в своем предмете; 4) установить десятибалльную систему оценивания; 5) дать шанс ученикам исправлять оценки; 6) объективно оценивать всегда и всех; 7) проверять знания как можно чаще. Как видим, второе и третье утверждения не являются ответами на данный вопрос.

Родители заинтересованы в том, чтобы учитель «больше обосновывал учащимся их оценки», «оценивал объективно, без предвзятости, справедливо и строго», «не ставил двойки за то, что у ребенка нет учебника, так как родители не смогли купить его», «проводил тестовые проверки», «давал возможность ученикам больше говорить на уроке, т.е. чаще проводил устный опрос».

Что же предлагают студенты взамен существующей пятибалльной системе? Приведем цитаты из их анкет: «более справедливым и правильным было бы десятибалльное оценивание»; «система оценивания в школе должна быть более гибкой, учитывать нюансы, например, тройка в школе бывает такой разной!»; «по 100-балльной шкале оценивать знания учащихся можно более продуктивно».

Сами учителя, отвечая на шестой вопрос, предлагают следующее: отменить систему

оценок в начальных классах, ввести десятибалльную систему оценки знаний, строже спрашивать, обсуждать качество проверочных работ с ребятами, ввести рейтинговую систему, составлять оценочные анкеты, не ставить отрицательные отметки.

Учащимся были предложены дополнительные вопросы:

7. Как вы относитесь к оценкам, полученным на уроках?

8. Проводится ли на уроках в вашей школе взаимопроверка?

9. Проводится ли на уроках в вашей школе самопроверка?

Проанализировав ответы учащихся на седьмой вопрос анкеты, мы узнали, что большинство детей объективно относится к оценкам («хорошо», «нормально», «серьезно», «положительно», «адекватно», «вроде бы спокойно», «я получаю оценки согласно своим знаниям», «уважаю мнение учителей», «я мог бы заниматься лучше, но лень», «как к должному»). Некоторым из ребят оценки безразличны (были ответы: «без разницы», «равнодушно», «без эмоций», «почти безразлично», «я оцениваю свое будущее не по оценкам»). Кто-то из учащихся принимает оценку как стимул к дальнейшей работе («принимаю к сведению», «пытаюсь исправить плохую оценку»), а кто-то неоднозначно относится к полученным оценкам («например, одну и ту же оценку по биологии и математике я

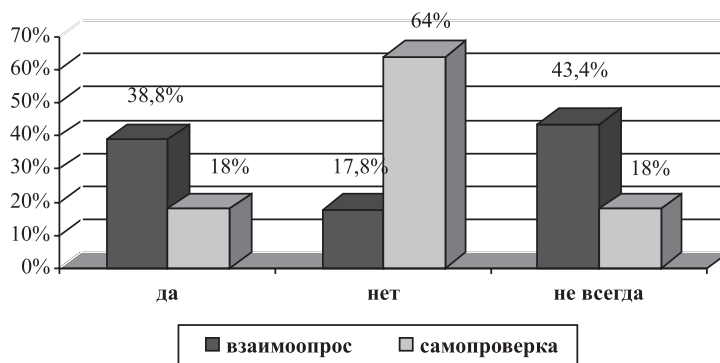


Рис. 4. Соотношение ответов учащихся на вопросы о взаимопроверке и самопроверке

воспринимаю по-разному. Учительница по математике не поставит мне оценку выше «тройки», как бы я ни старался»).

На последние вопросы анкеты мы получили следующие ответы (см. рис. 4).

Как видим, взаимопроверка и самопроверка в учебном процессе применяются недостаточно. Интересное явление наблюдается в некоторых классах. Например, в одном классе из 24 учащихся 11 учеников считают, что у них проводится взаимопроверка, 8 – нет, 5 – не всегда. Что же получается? Ученики одного и того же класса, обучающиеся у одних и тех же учителей дают противоположные ответы. Думается, причина кроется в том, что ученикам не объясняется смысл понятия «взаимопроверка», их не обучают этому. Кто-то из учащихся пояснил свои ответы: учитель проводит взаимопроверку тогда, когда «учителю некогда проверять тетради», «учителю нужны оценки в конце четверти», «когда составляем диалоги на уроках иностранного языка».

Получается, что взаимопроверка, важнейшие компоненты контроля, выполняют совершенно иные функции. Школьников надо учить контролировать и корректировать свои знания. Например, учитель должен показать, как нужно пользоваться правильными ответами («ключами», «образцами»).

Таким образом, ситуация оценивания переживается всеми участниками образо-

вательного процесса (учащимися, родителями и учителями), она лично значима и эмоционально окрашена. Необходимо создание оптимальной системы контроля знаний, умений и навыков учащихся за счет систематического применения различных оценочных шкал (например, рейтинговых) и разных форм контроля (индивидуальной, групповой, фронтальной), в том числе взаимопроверки; разумного сочетания разных видов контроля (текущего, тематического, итогового и других), способствующего повышению качества обучения; создания на уроке деловой атмосферы, доброжелательных отношений учителя и учащихся, учащихся друг с другом; создания условий, необходимых для достижения успехов в обучении, в том числе введения «Листов успешности учащихся» (фиксирующих и успехи, и пробелы школьников по конкретному учебному предмету); предупреждения трудностей в освоении учебного материала, а не поиска мер воздействия.

Важную роль в совершенствовании системы контроля и оценивания учебно-познавательной деятельности учащихся играет обоснование выставленной отметки ученику, глубокий анализ всех видов проверочных и контрольных работ, обучение школьников самооценке и взаимооценке, ознакомление родителей учащихся с современными требованиями к контролю и оцениванию знаний.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Бучило, Н.Ф. Философия: учеб. пособие / Н.Ф. Бучило, А.И. Чумаков. – М.: ПЕР-СЭ, 2001. – 447 с.
3. Камаева, Е.В. Оценочная деятельность на уроке / Е.В. Камаева // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 184–186.

4. Педагогика: учеб. / под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2005. – 432 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
6. Селевко, Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1999. – 136 с.
7. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2002. – 960 с. ■

ОСОБЕННОСТЬ ПЕРЕХОДА ОТ ДИСКРЕТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Н.А.Максимов

Ключевые слова: дискретное образование, непрерывное образование.

Под непрерывным образованием понимается целенаправленное получение и совершенствование знаний, умений и навыков человеком в течение всей своей жизни. В настоящее время процесс обучения все меньше ограничивается традиционными институтами образования (школа, техникум, вуз, стандартная система дополнительного образования с краткосрочными и неперiodическими курсами повышения квалификации), все чаще приходится прибегать к нетрадиционным системам образования и формам обучения (семинары, конференции, учебные практикумы, целенаправленные курсы и т.д.), непрерывно повышается доля самообучения и обучения внутри конкретных фирм и компаний. Например, в Японии приобретает все большую популярность такое понятие, как «обучающие предприятия» (кагусю кигё). Здесь речь идет о реорганизации деятельности предприятий в направлении формирования работников нового типа – быстро адаптирующихся к достижениям научно-технического прогресса, способных к самообразованию, «гибко перестраивающихся» в непрерывно изменяющейся технической среде современного производства [1].

Пример Японии автором взят потому, что в сфере применения робототехники и современных высоких технологий эта страна является общепризнанным мировым лидером, и с проблемой непрерывного образования она также столкнулась раньше нас. Опыт Японии показывает, что проблема профессионального соответствия выполняемой работе для тех, кто уже проработал семь-восемь лет, является, как правило, более острой, чем для вновь принятых. Поэтому считается крайне важным воспитывать у работников адаптационные способности, обеспечивать им базу для дальнейшего самообразования, формировать у них потребность в непрерывном и активном приобретении новых знаний и навыков. Обучение непосредственно на рабочих местах, которое раньше было в Японии чрезвычайно популярным, теперь считается недостаточным. Ставится задача планомерно дополнять и разнообразить обучение с использованием всего арсенала современной педагогики.

Особые затруднения предвидятся в связи распространением микроэлектронной аппаратуры, которое приводит к коренной ломке сложившейся профессиональной

структуры. Так, перед необходимостью резкой смены рода деятельности оказываются работники, чьи навыки сформировались в чисто управленческом плане. По мнению японских специалистов, решение этой задачи должно облегчиться практикой непрерывного обучения, начиная с молодых лет, воспитанием соответствующей жизненной морали, ориентирующей каждого на постоянное пополнение знаний и расширения кругозора.

К настоящему времени сформулированы некоторые практические рекомендации, как необходимо перестраивать обучение персонала на нынешнем этапе научно-технического прогресса. Помимо традиционных методов коллективной учебы и тренинга рекомендуется развивать разнообразные неформальные методы активизации обучаемых. Наконец, японские специалисты полагают, что на нынешней стадии развития «производственной дидактики» необходимо сосредоточить главное внимание на принципе: *«повышение способностей к адаптации идет через развитие способностей к мышлению»* [1].

Педагогика в узком смысле выполняет лишь конкретный заказ общества, именно социальный заказ определяет содержание образования и вытекающие из него формы и методы обучения. Это означает, что все изменения, происходящие в обществе и в производительных силах, должны адекватно отражаться и в педагогике в целом. Поэтому без понимания тенденций развития современного общества, его производительных сил и производственных отношений, направления научно-технического прогресса и современных технологий нельзя говорить и о современной педагогике, о путях и направлениях ее совершенствования.

Развитие цивилизации на нынешнем ее этапе во многом, и даже в первую очередь, определяется темпами научно-технической революции (НТР). Развитие современной науки и техники происходит действительно революционными темпами, причем резко

сокращается временной разрыв между научным открытием и его применением в производстве и в других сферах человеческой деятельности. Так, если временной разрыв в начале 20 века составлял около 40 лет, что примерно совпадало с длительностью активной трудовой деятельности человека, еще 10-15 лет тому назад уменьшился до 5-12 лет, то в настоящее время новые открытия в области науки и техники внедряются уже в течение 1-5 лет. При этом следует отметить, что развитие техники происходит не столько на основе усовершенствования известных технологий, сколько на базе открытия и использования принципиально новых технологий.

Техника берет на себя не только чисто производственные, но и многие другие виды сознательной деятельности человека, внедряясь в системы транспорта и связи, образования и здравоохранения, массовой информации и досуга. Происходят быстрые и необратимые изменения в характере и содержании труда, изменяется психологическая установка людей, ускоряются темпы общественных изменений. В чем выражаются эти изменения?

Во-первых, резко возрастает техническая и энергетическая оснащенность труда. Если с конца 18 века до середины 20 века доля физических сил человека в используемой обществом энергии сократилась с 30 до 3%, животных – с 68 до 1%, то доля технических средств выросла с 2 до 96%. Можно считать, что проблема механизации труда решена в мировом масштабе, и уже происходит замена механизированного труда автоматизированным, когда механизмы и машины управляются не человеком, а при помощи разных автоматов и программных устройств или компьютеров.

Во-вторых, автоматизация производства сокращает существующую социально-экономическую неоднородность труда, когда основными факторами успешного развития производства становятся знания и высокий интеллектуальный потенциал работника. С одной стороны, непрерывно

снижается потребность в специалистах, обладающих «традиционным» техническим мастерством как основой для выполнения сложных операций, и все больше растет спрос на специалистов, способных работать с автоматизированным оборудованием, снабженным электронными устройствами. Поскольку вся электронная техника, включая промышленных роботов, работает по тем или иным введенным в них программам, в большинстве случаев нужно хорошо разбираться в программировании или хотя бы в общих концепциях развития информационных технологий.

Вместе с тем, с другой стороны, наблюдается и противоположная тенденция: содержание труда может быть и довольно простым и однообразным, не требующим специальной подготовки, а только умения нажимать на кнопки – все остальное автоматика делает сама.

Таким образом, процесс автоматизации производства характеризуется двумя противоположными тенденциями и в социальной сфере: происходит всевозрастающая интеллектуализация труда и в то же время ликвидация каких-либо интеллектуальных и даже физических функций работников.

В-третьих, в результате научно-технического прогресса резко повышаются темпы профессиональной мобильности всего населения. Она имеет два основных направления.

Первое – исчезают многие «старые» специальности и появляются новые, которые требуют переквалификации работников. Так, по данным еще Госкомстата СССР уже в 1984 году только 42% имеющих высшее образование специалистов работало по полученной в вузе специальности. Последние данные за 2005 год показывают, что почти 80% окончивших вузы специалистов работают не по полученной в вузе специальности. Тенденция такова, что большинству людей с годами придется сменить свою нынешнюю специальность.

Второе направление профессиональной мобильности – постоянное изменение

содержания «старой» профессии. Например, большинство современных профессий требуют знания персонального компьютера и информационных технологий хотя бы на уровне пользователя. Происходят существенные изменения в технологии работы не только в управленческой и экономической сфере, но и в инженерной и производственной деятельности. Норма устаревания профессий в индустриально развитых странах не превышает 5-10 лет. Таким образом, ежегодно обесцениваются и перестают быть нужными 10-20% знаний каждого специалиста.

Разумеется, оба направления профессиональной мобильности в разных областях науки и техники проявляются неодинаково, но наиболее характерным или даже определяющим для всех без исключения специальностей является внедрение новых информационных и компьютерных технологий поистине революционными темпами. Даже на бытовом уровне современная техника требует первичных знаний в области информатики и элементов программирования, иначе просто невозможно пользоваться современными бытовыми приборами. Только фундаментальные знания не стареют столь быстро.

Таким образом, из всего вышесказанного становится очевидным, что практически каждый человек должен превратиться в «вечного студента», всю жизнь учиться и переучиваться. Это означает, что система современного образования должна быть *непрерывной*.

Как отмечалось еще в «Концепции непрерывного образования», вместо формулы «Образование на всю жизнь» должен утвердиться принцип «Образование через всю жизнь».

В-четвертых, современное общество требует всесторонне развитого работника. Под всесторонне развитой личностью можно понимать индивида, обладающего следующими качествами: широкие фундаментальные знания, эрудиция, позволяющие относительно легко приспособляться к

быстро изменяющемуся миру; гибкость ума, инициативность, творческое отношение к своему труду; способность учиться и самообучаться.

Но здесь проявляется и одно из противоречий современного мира. Это, с *одной стороны*, возрастающие требования научно-технической революции ко всем членам общества быть высокообразованными, интеллектуально развитыми людьми и, с *другой стороны*, фактическое неравенство людей в силу биологических и социально-исторических причин. Разрешение данного противоречия и есть одна из задач педагогики на современном этапе развития общества. Ясно, что в полной мере разрешение данного противоречия – сделать всех людей одинаково талантливыми – невозможно, но сгладить противоречия, которые связаны с социально-экономическими, национальными и региональными особенностями, педагогическая наука просто обязана. К сожалению, педагогика, как наука, по определению не может устранить генетические, экономические и социально-исторические причины интеллектуального неравенства людей, но она может и обязана предложить некий компенсаторный механизм, который бы начал действовать с раннего детства. Этим механизмом может быть только система *непрерывного образования*, которая начинается с раннего детства и продолжается в течение всей жизни. Именно в раннем детстве, до 6-7 лет, формируются интеллектуальные способности человека. Как показывают последние исследования психологов, пик «гениальности» (умение предлагать нестандартные осмысленные решения) приходится на детей именно в этом возрасте. Попытка уравнивания возможностей детей в более позднем возрасте малоэффективна. В свое время в нашей стране была попытка создания компенсационного механизма для уравнивания шансов детей рабочих и колхозников с шансами детей интеллигенции для поступления в вузы с помощью подготовительных отделений, куда принималась

в основном работающая и послеармейская молодежь. Однако опыт показал, что это не было решением проблемы. Заканчивали эти рабфаки и поступали в вузы не более 60% обучавшихся, большая часть поступивших в вузы отсеивались, завершали образование лишь немногие.

Создание единой системы непрерывного образования, начатая в конце 80-х годов, так и не была завершена в силу экономических и исторических причин, распада СССР. Но нынешние реалии жизни таковы, что мы просто вынуждены возвращаться к этому вопросу на новом витке развития нашей страны, и, увы, далеко не на лучшем этапе. Очевидно, что попытка решить современные экономические проблемы без наращивания интеллектуального потенциала страны изначально обречена на провал.

Если применить системный подход, то систему непрерывного образования условно можно разделить на 3 составляющие: первичное получение образования (семья – детский сад – школа), профессиональное образование (училище, техникум, вуз) и сеть вторичного обучения (переподготовка специалистов и повышение квалификации, самообразование). Конечно, все эти составляющие элементы присутствуют и в нынешнем образовании, но они так и остались существовать отдельно, без организационной, гносеологической, методической и временной взаимосвязи, т.е. не объединены в единую педагогическую систему. Следует отметить, что многие вопросы непрерывного образования недостаточно разработаны педагогической и психологической наукой, в том числе вопросы самообразования, содержания, форм и методов обучения в непрерывной цепочке образования, оптимизации процессов обучения в современных условиях и т.д.

В педагогике в качестве категорий часто оперируют понятиями закономерность, закон, принципы и правила. Но в педагогической науке нет четкого разделения этих категорий, у разных ученых можно встретить довольно оригинальные

трактовки этих категориальных групп и их содержания. Проанализировав имеющуюся литературу, можно сделать вывод, что концепция непрерывного образования уже присутствует в дидактике в качестве одного из законов или закономерностей [2, 3, 4]. Например, из закона обусловленности содержания, форм и методов педагогической деятельности уровнем развития производительных сил общества и общественных отношений логически вытекает и тесно взаимосвязана как закономерность концепция непрерывного образования. Но законы и закономерности педагогического процесса находят свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы обучения, т.е. в принципах. Современная педагогика под принципами обучения подразумевает систему важнейших требований, соблюдение которых обеспечивает эффективное и качественное функционирование учебного процесса. Дидактические принципы всегда исторически конкретны, отражают определенные общественные потребности и уровень развития производительных сил. В силу этого, под влиянием общественного и научного прогресса, по мере выявления новых закономерностей и накопления педагогического опыта, дидактические принципы находятся в состоянии динамического развития. В то же время, дидактика как наука обучения предъявляет определенные требования ко всем основным компонентам учебного процесса: к его задачам, содержанию, методам и формам обучения, к целостности и логике расположения принципов. Каждый из дидактических принципов обучения, имея преимущественное отношение к определенному компоненту процесса обучения, в то же время влияет на весь процесс в целом. Поэтому все основные дидактические принципы применяются в тесной взаимосвязи друг с другом, и большинство этих связей имеют генетическую структуру. Более того, иногда принципы настолько неотделимы друг от друга, что часто выступа-

ют как единый. Таков, например, принцип преемственности, последовательности и систематичности.

Поэтому, на наш взгляд, в ранг одного из организационных принципов следует возвести и непрерывное образование. Анализ современной педагогической литературы показывает, что непрерывность образования так и не отражается в категориальной группе педагогических принципов.

Объективные причины расширения дидактических принципов в основном были перечислены выше, но следует конкретизировать включение непрерывности обучения именно в группу организационных принципов:

а) на основе новых информационных технологий и бурного развития науки и техники появилось много профессий, которые требуют непрерывного, в определенных временных границах, процесса обучения с целью сохранения, совершенствования и поддержания в «рабочем» состоянии полученных единожды знаний, навыков и умений;

б) ведущая мировая тенденция к интеллектуализации труда и постоянной адаптации к новым видам работ и профессий;

в) постоянно растущая потребность в обучении вне основных социальных институтов образования и возрастающая доля внешкольных и вневузовских форм образования, в том числе и для уже получивших базовое образование в стенах традиционных социальных институтов образования;

г) психологические аспекты процесса познания, связанные со свойствами человеческого мозга, памяти. Одной из задач современной психологической науки в области образования должно являться определение временных границ непрерывного образования в разрезе каждой профессии.

К *субъективным* причинам можно отнести шаблонность мышления разработчиков учебных планов и программ, в основном чиновников от образования, когда, например, дидактический принцип преемственности и последовательности обучения формально соблюдается, а фактически и

объективно нарушается. Например, если в вузе временной интервал между двумя взаимосвязанными предметами информатики (на первом курсе) и информационными технологиями (на 4-5 курсах) составляет до трех-четырёх лет, а за это время компьютерный парк и программное обеспечение успевают обновиться, и многие технологии и навыки работы на ЭВМ могут быть фактически утраченными, так как студент, как будущий специалист, не будет владеть новыми технологиями использования и применения компьютеров в своей области.

Из всего вышесказанного следует, что концепцию непрерывного образования следует ввести в категориальную группу организационных дидактических принципов, объединить с принципом преемственности и назвать *единым принципом непрерывности, преемственности, последовательности и систематичности* обучения. Чтобы избежать некоторой тяжеловесности определения, автором предлагается и второй вариант – разделить на два относительно самостоятельных принципа: первый – *непрерывности и преемственности*; второй – *последовательности и систематичности*. Второй вариант кажется более предпочтительным.

Таким образом, можно считать доказанным, что ведущей тенденцией в педагогике становится переход от *дискретного образо-*

вания к непрерывному образованию. Следует заметить, что в разных областях знаний это происходит с разной скоростью. В фундаментальных науках процесс старения знаний не столь заметен, но во многих областях, связанных с высокими технологиями, это происходит действительно революционными темпами. Поэтому в современной педагогике актуальным становится вопрос соответствия дидактических принципов, содержания, форм и методов обучения, разработанных в основном для системы дискретного образования, зарождающейся системе непрерывного образования. Новая система образования требует переосмысления многих положений теории обучения и его содержания, разработки новых технологий обучения.

Литература

1. Денисов, Ю.Д. Основные направления научно-технического прогресса в современной Японии / Ю.Д.Денисов. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
2. Лихачев, Б.Е. Педагогика: курс лекций / Б.Е.Лихачев. – М.: Прометей, 1996. – 463 с.
3. Подласый, И.П. Педагогика: учебное пособие для педагогических вузов / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 631 с.
4. Сластенин, В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с. ■

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Ю.Л.Камашева

Ключевые слова: качество образования, система гарантии качества образования, внутривузовские системы качества, научно-методическое обеспечение.

Качество образовательного процесса всегда находилось в поле зрения исследователей проблем образования. В настоящее время выделяются различные аспекты проблемы управления качеством образования, такие как: качество образования

как социальная категория, определяющая состояние и результативность образовательного процесса, его соответствие потребностям и ожиданиям общества; качество образования и его ценностная составляющая в разных образовательных парадигмах

и образовательных практиках; качество образования с точки зрения объективных показателей реализации государственных образовательных стандартов и др.

Болонский процесс, основной целью которого является формирование Европейского пространства высшего образования, базируется на ряде основных принципов, важнейшим из которых является обеспечение качества высшего образования. На Пражской конференции министров образования (май 2001 г.) эта проблема была отмечена в качестве ключевой задачи. Берлинская конференция (сентябрь 2003 г.) поручила Европейской ассоциации университетов совместно с Европейским Союзом студентов (ESIB) и Европейской сетью контроля качества в высшем образовании (ENQA) разработать набор стандартов, механизмов, рекомендаций по обеспечению качества образования. Это означает, что те национальные системы обеспечения и контроля качества образования, которые уже осуществляются в ряде европейских стран или находятся в стадии формирования (например, в России), пока не вполне или вовсе не коррелируются между собой, особенно в части конкретных методов управления качеством и методов и средств оценки качества. Европейской ассоциацией гарантии качества в высшем образовании (ENQA) приняты «Стандарты и рекомендации для системы гарантии качества в Европейском пространстве высшего профессионального образования» [1], в которых прописаны европейские стандарты и рекомендации для внедрения внешних и внутренних механизмов контроля качества высшего образования. «Стандарты...» включают в себя Глоссарий «Гарантии качества образования», где оценка качества рассматривается, как процесс обследования качества учреждений высшего образования и отдельных образовательных программ. Процесс состоит из методов, механизмов и мероприятий, проводимых для определения качества процессов, деятельности, программ и услуг высшего образования. Как механизм, гарантия качества

сосредоточена на подотчетности и развитии, предоставляя информацию и оценку через согласованный и последовательный процесс и хорошо обоснованные критерии. Управление качеством, улучшение качества, контроль качества и оценка качества – средства, обеспечивающие гарантию качества. Согласно документам Болонского процесса, гарантия качества обычно рассматривается как часть управления качеством высшего образования, в то же время оба термина могут использоваться как синонимы [1, 2].

Система образования России, согласно Федерального Закона «Об образовании», представляет собой «совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих образовательных учреждений, независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций» [3]. Подготовка специалиста по конкретной образовательной программе осуществляется по ГОС и состоит, таким образом, из различных циклов подготовки – общенаучной, общепрофессиональной, специальной – каждая из которых, в свою очередь, разбивается на отдельные предметы. Поэтому, с позиций процессного подхода, можно говорить о целевом, содержательно-процессуальном и оценочном компонентах качества образовательного процесса. Подсистема целей включает определение четких и диагностируемых (количественно или качественно) требований к уровню подготовки специалистов на федеральном, региональном, отраслевом и учрежденческом уровнях. Содержательно-процессуальный компонент предполагает качественное содержание и организацию учебно-воспитательного процесса, создание необходимого обеспечения (кадрового, материально-технического, финансового, учебно-методического, научно-методического, нормативно-пра-

вового, информационного и организационного) образовательного процесса, гарантирующего достижение поставленных целей. Оценочный компонент ориентирует на выявление соответствия между целеполаганием и результатами образовательного процесса. Это, в свою очередь, требует разработки объективного многоуровневого педагогического инструментария, позволяющего осуществить количественную оценку результатов.

Что касается внутривузовских систем качества и методов оценки качества образования, то они еще более разнообразны и по-своему уникальны. Что, впрочем, вполне естественно, ибо каждый вуз как единичное, конкретное образование обладает всей полнотой и палитрой содержательных характеристик, свойств, внутренних и внешних связей. В каждом вузе действующие общенациональные стандарты, нормы и требования преломляются сквозь призму собственных традиций и специфических особенностей образовательного процесса

Анализ специальной литературы показал, что широкое распространение в вузах России получили модели управления качеством образования, основанные на оценочном методе (SWOT-анализ); модели управления, основанные на TQM (Всеобщее управление качеством); модели управления, основанные на требованиях международных стандартов качества ISO 9000:2000; модель оценки качества образования, основанная на системно-функциональном методе. Предпочтение, пожалуй, отдается последней модели. Так, например, разработанная и апробированная в рамках Федеральной программы развития образования Санкт-Петербургским государственным электротехническим университетом «ЛЭТИ» базовая модель совершенствования деятельности вуза на основе самооценки. Основывается именно на международных стандартах качества ISO 9000:2000 (российский аналог – стандарты серии ГОСТ Р ИСО 9000:2001), которые являются достаточно ясными и формализованными

и позволяют поэтапно формировать систему менеджмента качества и ее документации.

Чаще всего проблемы качества сводятся к измерению и оценке качества образования. Между тем основная задача любого учебного заведения – это не измерение и оценка качества, а формирование специалиста, отличающегося таким набором знаний, умений и навыков, которые бы позволяли ему быть конкурентоспособным на рынке труда, удовлетворяли современным требованиям потребителей. Главное в политике качества учебного заведения – непрерывная работа по улучшению качества своей основной продукции – выпускника, работа по обеспечению опережающего качества подготовки специалиста. Контроль и оценка качества в этой системе – лишь одно из звеньев, главная функция которого – отслеживание соответствия результата требованиям. Поэтому в современном образовательном учреждении следует говорить не столько о контроле качества образования, сколько о функционировании целостной системы гарантии качества подготовки специалиста и управлении этим качеством. Разработка такой системы, по мнению Г.И.Ибрагимова [4], предполагает наличие, по меньшей мере, трех блоков: блок категориальный (теория качества профессионального образования), в котором раскрывается содержание и сущность понятия «качество профессионального образования»; блок мониторинга и оценки качества (квалиметрия качества), в котором разрабатываются критерии, методы и технология измерения и оценки качества подготовки специалиста; блок управления качеством (менеджмент качества), в котором разрабатываются содержание, структура и процесс воздействия на объекты управления с целью коррекции выявленных отклонений и принятия решений по улучшению качества.

Наше внимание привлекла также система оценки качества подготовки специалистов предложенная Лопуховой Т.В. [5]. Эта система оценки качества подготовки

специалистов основывается на элементах качества, отвечающих требованиям международного стандарта ИСО 9001:2004. Система качества подготовки специалистов подразделяется на систему обеспечения качеством подготовки специалистов и систему управления качеством подготовки специалистов. В этих подсистемах и отражены основные элементы международного стандарта. Система обеспечения качеством подготовки специалистов имеет в своем составе раздел «Управление проектированием услуги», а система управления качеством подготовки специалистов – «Управление документами и данными», которые тесно взаимосвязаны между собой.

«Управление проектированием услуг» в образовательном учреждении заключается в полноценной реализации образовательных программ, квалифицированной разработке учебных планов и программ учебных дисциплин, производственных практик, требованиям к выпускным квалификационным работам и т.д. Реализация вариативной части учебного плана – регионального, национального компонентов и дисциплин по выбору студентов – обеспечивается путем постоянного обновления содержания дисциплин, входящих в эти компоненты, разработку и введение в учебный процесс новых дисциплин, учитывающих потребности современного потребителя.

«Управление документами и данными» подразумевает четко организованное делопроизводство, своевременную подготовку необходимых документов, статистических и фактических данных о качестве подготовки специалистов и их своевременный анализ, который позволяет контролировать все этапы процесса подготовки специалистов. При этом руководство вуза должно принять решение по таким вопросам как: какие документы и какая информация должны стать предметом контроля, как они будут оформлены, как будут храниться и обрабатываться, кто из сотрудников назначается ответственным за выдачу документов и др. подобные вопросы.

Опыт работы автора показывает, что именно эти две составляющие определяют одну из важных задач руководства вуза – контроль и совершенствование научно-методического обеспечения основных образовательных программ ВПО.

Можно отметить, что многие авторы уделяют достаточное внимание научно-методическому обеспечению основных образовательных программ ВПО, выделяя его как отдельный компонент системы гарантии качества образования, но не рассматривая более подробно. Часто понятие «научно-методическое обеспечение образовательных программ ВПО» отождествляется с такими понятиями как «программно-методическое обеспечение», «комплексное методическое обеспечение», «системно-методическое обеспечение», «учебно-методический комплекс дисциплины (специальности), дидактический комплекс и др.

По мнению В.Н. Воронина, основным компонентом в дидактическом комплексе является дидактическое средство. Дидактическое средство, считает В.Н. Воронин, это материальный или идеальный объект, с помощью которого достигается активизация и интенсификация дидактического взаимодействия преподавателя и студентов в процессе двух взаимообусловленных видов деятельности – преподавания и учения с целью повышения эффективности процесса обучения [5, §3.2]. Другие авторы в понятие «дидактическое средство» объединяют все носители научно-технической информации: речь преподавателя, конспекты лекций, учебные пособия, учебники, учебные планы и программы и другие основополагающие учебно-методические материалы. Но, в процессе обучения применяется не одно дидактическое средство, а их совокупность, которая и представляет собой дидактический комплекс.

Мы предлагаем дидактический комплекс рассматривать как совокупность дидактических средств, направленных на оптимизацию обучения. Поэтому в образовательной практике дидактический ком-

плекс и методический комплекс педагогической практики рассматривают как синонимы.

По мнению ряда исследователей, научно-методическое обеспечение может осуществляться в таких формах как проектирование научно-методических разработок, обеспечивающих образовательный процесс; экспертиза научно-методических материалов, учебно-методического комплекса деятельности преподавателя; обучающие программы для педагогов; индивидуальные консультации.

Авторами модуля управления педагогическим процессом В.И.Гам, Н.А.Дука, Л.В.Немцова [6] описывается программно-методическое обеспечение педагогического процесса, при этом «программно-методическое обеспечение педагогического процесса является внешним материальным воплощением педагогической деятельности учителя, т.е. это определенная совокупность методических документов, по которым можно воспроизвести педагогическую систему». Особое значение в программно-методическом обеспечении имеют учебные программы и педагогические технологии.

Рассматривая понятие учебно-методического обеспечения разными педагогами, можно сделать вывод в том, что учебно-методическое обеспечение представляет собой своеобразный инструментарий, пользуясь которым студент с помощью преподавателя проходит путь профессионально-образовательного становления, поэтапно овладевая профессиональным знанием интегрированного характера.

Т.Н.Шамова использует в своих исследованиях понятие «комплексное методическое обеспечение». Как указывает Т.Н.Шамова, в основе методического обеспечения должны лежать закономерности учебного процесса, дидактические принципы и требования общей теории управления. В качестве компонентов системы методического обеспечения автор называет цели обучения, учебные планы и программы, методические пособия, дидактические

средства [7]. В данной позиции мы видим расширенное толкование понятия комплексное методическое обеспечение и наличие компонентов разных уровней.

В практике общеобразовательной и профессиональной школы сущность комплексного методического обеспечения формализуется в документах и технических объектах. Именно на таком основании давал свою квалификацию ВНМ Центр: под комплексным методическим обеспечением понимаются разработка и создание документации и средств обучения.

Отправной точкой разработки комплексного педагогического обеспечения стали исследования ВНИИ профтехобразования, в которых подчеркивается различие между «средствами обучения» и «обеспечением».

Средства обучения – предметы, с помощью которых создаются условия эффективного обучения.

Понятие «обеспечение» означает, в первую очередь, создание необходимых условий для какого-либо процесса.

Получается, что комплексное методическое обеспечение необходимо как обеспечение эффективного сочетания в деятельности обучения средств обучения, методов и форм организации для достижения эффективного усвоения учащимися содержания учебного предмета. В систему комплексного методического обеспечения входят преподаватель, учащийся, методические материалы, материально-технические средства обучения. Но в такой форме рассматривать комплексное методическое обеспечение было бы не корректно. Комплексное методическое обеспечение – это скорее предмет, посредством которого возможно обучиться, а не сам процесс обучения, а взаимодействие преподавателя и студента – это есть процесс обучения.

В.П.Беспалько и Ю.Г.Татур используют понятие «системно-методическое обеспечение». В работе «Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов» В.П. Беспалько

палько и Ю.Г.Татур [8] рассматривают учебно-методический комплекс дисциплины (или специальности) как модель принятой педагогической системы.

Осознанное и целенаправленное создание и совершенствование педагогической системы – основная служебная обязанность преподавателя любого учебного заведения. А как указывается авторами, внешним, материальным воплощением этой деятельности являются учебно-методические комплексы, т.е. определенная совокупность методических документов, по которым можно воспроизвести педагогическую систему. Отсюда вытекает потребность в определении структуры и содержания учебно-методического обеспечения и необходимость построения модели оценки его качества, как одного из критериев образовательной деятельности вуза.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что при рассмотрении понятия научно-методического обеспечения образовательных программ ВПО имеют место такие понятия как «программно-методическое обеспечение», «комплексное методическое обеспечение», «системно-методическое обеспечение». По-нашему мнению, наиболее оптимальным является понятие «научно-методическое обеспечение».

Среди аккредитационных показателей деятельности высших учебных заведений имеется показатель «Содержание и уровень подготовки», который призван установить соответствие учебных планов и программ дисциплин требованиям государственных образовательных стандартов по уровню и содержанию. В перечне критериев государственной аккредитации, используемых при экспертизе показателей деятельности высших учебных заведений, значится показатель «Методическая работа», который предполагает 100%-ное обеспечение учебных дисциплин основных образовательных программ учебно-методическими комплексами.

Однако оценивать содержание и уровень научно-методического обеспечения

достаточно сложно по нескольким причинам. Можно выделить основные из них: необходимость учета как количественных, так и качественных показателей и вынесение общей оценки; установление процента обеспеченности учебных дисциплин научно-методическими комплексами без четкого определения составляющих таких комплексов, а главное – без оценки качества входящих в комплекс методических материалов.

Для наиболее эффективной реализации основных образовательных программ вузам и необходимо научно-методическое обеспечение основных образовательных программ ВПО – следовательно, возникает потребность в определении структуры и содержания научно-методического обеспечения и необходимость построения модели оценки его качества, как одного из компонентов образовательной деятельности вуза.

Опираясь на анализ специальной литературы, результаты опытно-экспериментальной работы, мы предлагаем научно-методическое обеспечение рассматривать как системное качество профессионального образования, представляющее собой совокупность как средств обучения, так и технологий их использования. Не менее важно, что научно-методическое обеспечение формирует и стимулирует проектную деятельность преподавателя по организации самостоятельной и учебно-профессиональной деятельности студента как в рамках отдельных изучаемых дисциплин, так и образовательной программы в целом. Таким образом, можно сказать, что научно-методическое обеспечение является составляющей системы гарантии качества образования.

Литература

1. <http://www.bolohgna.spbu.ru>
2. <http://www.tempus-russia.ru/bolon.htm>
3. Закон РФ «Об образовании» / в кн. Законодательство Российской Федерации об образовании. Базовые федеральные законы. 2-е

издание. ИФ «Образование в документах». – М., 2002. – 16 с.

4. Коллективная монография «Управление качеством образовательного процесса в профессиональной школе» // Коллектив авторов под общей ред. Г.И. Ибрагимова – Казань: ИПП ПО РАО, 2006. – 12,3 п.л.

5. Педагогический мониторинг качества образования / под научной ред. проф. В.И. Андреева. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1999. – 266 с.

6. Управление педагогическим процессом / М-во образования РФ; Разраб. В.И. Гам, Н.А. Дука, Л.В. Немцова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002. – 127 с.

7. *Шамова Т.И.* Управление образовательными системами / учеб. пособие. – М.: Академия, 2005.

8. *Беспалько В.П., Татур Ю.Г.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1998. – 143 с. ■

ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Е.А.Евсцова

Ключевые слова: антропологический подход, творчески саморазвивающаяся экзистенциальная личность, экзистенциально-антропологическая парадигма.

Повышения качества педагогического образования невозможно достичь без повышения эффективности обучения истории педагогики, особенно без антропологического подхода, как философско-методологического и системообразующего принципа. Главная проблема антропологического подхода как философского, а особенно, как философско-антропологического, это проблема человеческой личности, установка на постижение ее как индивидуальной и уникальной экзистенции и одновременно способной к самопознанию и саморазвитию.

Экзистенция – это человеческая самость, созидаящая самого себя, самостоятельная в своем внутреннем мире. Внимание к экзистенциальным вопросам существенно отличает философскую антропологию XXI века от философских взглядов на человека, известных ранее.

Сегодня, как никогда, человечество ощущает дефицит знаний о человеке. Недостаток их ставит под угрозу существование всего человечества. К сожалению, нарастают дезинтеграционные процессы. Причиной негативных тенденций является и сам человек, потерявший веру в духов-

но-нравственные ценности и смысл человеческой жизни. В новой для человечества ситуации необходимо сконцентрировать внимание на гуманитарных проблемах, таких как: изучение жизни человека, его развития, саморазвития, поведения, здоровья, раскрытию тайн его психики, постижению закономерностей функционирования и развития общества, экономики, культуры, глобальных проблем. Как видим, разрешение современных проблем требует системных гуманитарных, то есть человековедческих знаний.

Именно реализация гуманистической парадигмы педагогического образования, по мнению В.А.Сластенина, взаимосвязана с продуктивностью педагогической деятельности, которая определяется степенью овладения педагогом универсальных знаний о порождающих личность био-психо-социо-культурных процессах. Не вызывает сомнений, что педагогическое образование должно стать, по глубокому убеждению выдающегося отечественного педагога Константина Дмитриевича Ушинского, практическим человекознанием, то есть психолого-педагогической антропологией.

Свой фундаментальный труд «Педагогическая антропология» К.Д.Ушинский посвятил реализации базовой идеи педагогики: «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях».

Разъясняя, эту идею К.Д.Ушинский писал: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бесцельно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только он будет в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны!» [2, с. 85].

Как видим, для реализации данной миссии современный педагог должен быть идеальной личностью. Именно такие требования и предъявлял К.Д.Ушинский к учителю [3, с. 166-168] с позиций антропологического принципа, который впервые обосновал и реализовал на открытых им педагогических факультетах. Так, еще в 1994–1995 гг. на базе Курского государственного университета проведены Всероссийские научно-практические конференции, посвященные творчеству К.Д.Ушинского. В содержании докладов и выступлений отражался современный опыт осмысления педагогического наследия великого соотечественника с точки зрения актуальных проблем гуманизации российской школы и

педагогики и разработки научных, философских и религиозных основ современной педагогической антропологии.

И современным студентам целесообразнее овладеть системным, антропологическим знанием через содержание всех учебных курсов по принципам проблемно-содержательной взаимосвязи психолого-педагогических, социогуманитарных и культурологических дисциплин в избранной предметной области.

Следовательно, системообразующим принципом педагогического образования становится антропологический подход. Антропологический подход в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем [1, с.53].

Особая роль в антропологическом становлении учителя принадлежит и учебному курсу «История педагогики». Наши исследования, с учетом результатов анализа учебного пособия «История образования и педагогической мысли за рубежом и в России» [2002] под редакцией З.И.Васильевой, позволяют выделить ряд существенных особенностей антропологического подхода, которые доказывают его значимость для историко-педагогического процесса:

- концентрация внимания на человеке как базовой цели и ценности воспитания;
- ориентация на особенности современного человека, его духовного развития в той или иной педагогической системе или на тех или иных других этапах исторического развития;
- конкретизация проблемы развития человека с учетом особенностей становления его интеллектуально-мыслительных, эмоционально-чувственных процессов;
- реализация гуманистической направленности педагогического знания;
- выход на значимость диалога как необходимого и достаточного условия гуманистической направленности воспитатель-

ного процесса, представленного в той или иной системе.

Но в нашем исследовании, в изложении курса «История педагогики», реализуем антропологический подход так, что каждый модуль раскрываем не с общих вопросов педагогики и образования, а именно с человеческой личности как уникальной экзистенции. В связи с чем, в рамках самого антропологического подхода как методического принципа в изучении истории педагогики выделяем относительно самостоятельный частный экзистенциальный подход.

Вызов XXI века бросает педагогическая ориентация на творчески саморазвивающую экзистенциальную личность. Экзистенциальная личность определяет себя как идеального человека. Идеал личностного саморазвития – это полное удовлетворение потребностей биологических, социальных и психических, особенно потребности в свободе, необходимой для реализации самости (самоактуализация).

Особенно важным является самоактуализация личности с позиции ее профессиональной «Я-концепции», на которую обращается внимание в деятельности научной школы В.И.Андреева и которая ориентирует студентов на обучение творческому саморазвитию. Эта новая педагогическая парадигма строится на следующих базовых постулатах:

«1) осознание самоценности каждой личности, её уникальности;

2) неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе её творческого саморазвития;

3) приоритете внутренней свободы – свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней;

4) понимание природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности» [1, с.296].

Эта экзистенциальная парадигмальная идея получила практическое применение в работах В.И.Андреева «Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности» [1998], «Эвристика для творческого саморазвития» [1994], «Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития» [2000], что показывает принципиальную возможность обучения творческому саморазвитию студента-будущего педагога. Следует отметить, что эта экзистенциальная парадигмальная идея в контексте антропологического подхода еще не реализована в обучении истории педагогики.

Изучение курса «Истории педагогики» в рамках исследования и раскрытия экзистенциально-антропологической парадигмы позволяет решать следующие задачи:

- развитие личностных качеств «самости» (способностях к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации);
- развитие «само»-процессов к непрерывному личностному и профессиональному саморазвитию;
- развитие и творческое саморазвитие профессиональной «Я-концепции».

Содержание учебного модуля, ориентированное на решение вышеперечисленных задач, позволяет студентам более осознанно и заинтересованно овладевать теоретическим и профессионально-воспитывающим материалом и развивать «само»-способности и «само»-процессы к непрерывному саморазвитию, личностному и профессиональному росту.

Так, изучая модуль «Анализ нетрадиционных подходов к проблеме воспитания (самовоспитания) личности в зарубежной и отечественной педагогике конца XIX – начала XX веков. Персоналии: Р.Штейнер, М.Монтессори, Я.Корчак, С.Френе, К.Вентцель, П.Каптерев, В.Зеньковский и др.», студенты знакомятся с характеристикой педагогических направлений, течений, с педагогической деятельностью персона-

лий, внесших существенный вклад в развитие историко-педагогической науки.

Студенты, через изучение содержания модуля, развивают личностные качества «самости», способствующие самоактуализации в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Наиболее ярким представителем данного направления является австрийский ученый Р.Штейнер. На лекциях студенты знакомятся с зарождением и развитием концептуальных идей вальдорфской педагогики. Концептуальную сущность вальдорфской педагогики анализируем в зависимости от личностного становления Р.Штейнера как ученого, исследователя, практика, вальдорфского педагога и общественного деятеля. На основе мистического учения, названного Р.Штейнером антропософией, предназначенного для целостного развития и саморазвития интеллектуаль-

ных, общественных и духовных аспектов личности, создана концепция вальдорфской школы. Педагогические позиции Р.Штейнера созвучны идеям экзистенциально-гуманистической психологии.

На собственном примере Р.Штейнер воспитывал воспитателей так, чтобы они, благодаря искусству воспитания, проникнутого любовью, свободой и ответственностью, в каждом ребенке видели скрытые внутренние задатки, ту божественную загадку, которую они должны решать до тех пор, пока ребенок не найдет себя сам. Следует отметить, что студенты на занятиях акцентируют внимание на уникальной подготовке вальдорфского педагога.

В содержание лекционного материала включаем хронологическую таблицу некоторых событий жизнедеятельности Р.Штейнера и развитие вальдорфской педагогики в мире.

**Хронологическая таблица
событийного генезиса жизнедеятельности Р.Штейнера
и развития концепции вальдорфской педагогики**

Годы жизни Р.Штейнера: 27 февраля 1861г. – 30 марта 1925 г.

1879	Учеба в Высшей технической школе в Вене
1886	Издание книги «Очерки теории познания Гётевского мировоззрения – составленной, принимая во внимание Шиллера»
1890–1897	Доктор философии, издание книги «Философия свободы», участие в подготовке естественно-научных трудов И.В.Гёте для фундаментального Веймарского собрания его сочинений (5 томов)
1897–1904	Издание книг «Мистика на заре духовной жизни Нового времени и её отношение к современным мировоззрениям», «Теософия. Введение в сверхчувственное познание мира и назначение человека», член Теософского общества. Учитель в «Школе для рабочих»
1912	Издание книги «Путь к самопознанию человека»
1913	Исключение из Теософского общества и основание Штейнером независимого «Антропософского общества». Создание исследовательского и духовно-научного центра «Гётеанум»
1914	Бракосочетание с Марией Сиверс (с 1902 г. – ближайшая сотрудница Р.Штейнера)
1914–1923	Чтение лекций и курсов во всей Европе. Развитие зародившегося в 1912 г. нового искусства движения – звритмии. Возведение из дерева двухкупольного здания первого Гётеанума в Дорнахе (Швейцария)
1916–1918	Издание книг «О загадке человека», «О загадках души»

1919	В Штутгарте основана Свободная вальдорфская школа, её работу до последних дней направлял Р.Штейнер
1920	Первым «академическим курсом» антропософских лекторов начинаются регулярные художественные представления и лекции, проходившие в Гётеануме
1921	Основание еженедельника «Гётеанум», где Штейнер постоянно помещает статьи, рецензии и другие свои материалы
1922	Пик публичной лекционной деятельности, издание книги «Космология, религия, и философия»
1923	Непрерывные курсы лекций для антропософских слушателей в разных странах. Прекращение публичной лекционной деятельности, за исключением лекций по педагогике. Открытие в Голландии первых вальдорфских школ
1923–1926	На Рождество 1923/1924 года Штейнер заново основывает Антропософское общество в форме Всеобщего антропософского общества и принимает на себя обязанности председателя. Открытие вальдорфских школ в Англии, Швейцарии, Норвегии, Португалии, Венгрии
1925	Штейнер пишет – вышедшие еженедельно – главы оставшейся неоконченной автобиографии «Мой жизненный путь» и «Тезисы антропософии». В соавторстве с д-ром медицины И.Вегман работает над книгой «Основы расширения врачебного искусства по данным духовного знания»
1930–1945 по настоящее время	Открытие восьми вальдорфских школ в Германии, закрытие их в 1938–1941 годах под давлением национал-социализма. Возрождение школ в 1945 году. К пятидесятилетию юбилею вальдорфской школы в 1969г. два шведских вальдорфских учителя Ф.Карлгрен и А.Клингборг написали книгу «Воспитание к свободе», издали ее в 1972. В настоящее время в мире существует более 500 вальдорфских школ и 1000 детских садов, несколько сотен лечебно-педагогических учреждений, в том числе и в России.

Заслуга Рудольфа Штейнера в области педагогики состоит в том, что концепция вальдорфской педагогики охватывает как развитие, так и саморазвитие целостной личности. Современники считают педагогику Штейнера духовно-научной экологией детства, а педагогика Марии Монтессори, лауреата Нобелевской премии мира, сравнивается с «прометеевой деятельностью». Одним из ключевых, принципов антропологической педагогики М.Монтессори называется «помощь в жизни» как условие самодвижения, самосозидания и саморазвития ребенка. На семинарских занятиях студенты изучают опыт дидактических мастерских как формы самообразования Монтессори-педагога и обращают внимание на значимость профессионального общения Монтессори-педагога.

В процессе изучения модуля, выполнения личностно-ориентированных иссле-

дований, ориентированного на обучение творческому саморазвитию, происходит осознание и принятие студентами-педагогами экзистенциальной парадигмальной идеи творческого саморазвития личности. В результате у студентов в процессе интенсификации «самости» развивается профессиональная «Я-концепция».

В рамках исследования под «Я-концепцией» творческого саморазвития студента понимается система представлений о самом себе с точки зрения целей и ценностей, принципов и правил жизнедеятельности, ориентированных на творческое саморазвитие личностных и профессиональных качеств на основе изучения лучших образцов педагогической деятельности в изучении истории педагогики.

«Я-концепция» творческого саморазвития студента опирается на его философско-мировоззренческие представления,

понимание процессов «самости» и его устремлений усовершенствовать самого себя. Следует отметить, что процесс творческого саморазвития профессиональной «Я-концепции» личности студентов становится эффективнее, осознаннее и целенаправленнее, если преподаватель принимает позицию сопровождения.

Оказание поддержки студентам в процессе творческого саморазвития «Я-концепции» – сложный и противоречивый процесс, его эффективность определяется позитивной «Я-концепцией творческого саморазвития» преподавателя, его авторитетом, готовностью студентов к принятию помощи, мерой взаимодоверия.

Таким образом, на основе изучения лучших образцов педагогической деятельности в истории педагогики, студенты акцентируют внимание на личностных качествах «самости» (способностях к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации) в их интегрированном виде характеризующих и творчески саморазвивающуюся экзис-

тенциальную личность. А особенность антропологического подхода как системобразующего подхода в обучении истории педагогики позволяет реализовать экзистенциальную парадигмальную идею обучения творческому саморазвитию студентов, способствует становлению профессиональной «Я-концепции», углубляет и расширяет изучение истории педагогики и выводит на новый уровень качество педагогической подготовки педагога XXI века.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: ЦИТ, 2000. – 608 с.
2. *Максакова, В.И.* Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / В.И. Максакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
3. *Юричка, Ю.И., Евсецова, Е.А.* Использование педагогических идей К.Д.Ушинского в процессе подготовки учителя в современных условиях / Ю.И.Юричка, Е.А.Евсецова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Человек в педагогической системе К.Д.Ушинского». – Курск, 1995. – С. 166-168. ■

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ МОТИВОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Н.Н.Мокрушина

Ключевые слова: мультимедийное проектирование, мультимедийные средства обучения, информационные ресурсы, поисковые системы, программа компьютерных слайд-фильмов

Наша страна активно вступает во внешнеполитические, правовые и образовательные инфраструктуры. В связи с этим современная ситуация в нашей стране характеризуется быстрыми преобразованиями в социально-экономических, политических и нравственных устоях общества, что ведет к насущной необходимости в специалистах с высшим

образованием, владеющих иностранным языком и способных включиться в профессиональную деятельность. Таким образом, акцент высшего образования переносится с подготовки специалиста на развитие личности, ее творческого потенциала. В настоящее время обостряются проблемы совершенствования методов и условий обучения, развития и саморазвития личности

субъекта, его интеллектуального и творческого роста. Известно, что саморазвитие личности обеспечивается развитием эмоциональной и мотивационной сфер субъекта. Еще недавно решение этих задач не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для их выполнения при использовании традиционных средств и методов обучения, которые в большей мере ориентированы на аудиторную систему занятий, на слушание, а не на активную самостоятельную деятельность.

К этим условиям относятся, прежде всего, возможность вовлечения каждого обучаемого в активный познавательный процесс, причем процесс активной познавательной самостоятельной деятельности каждого обучаемого, применения на практике этих знаний и четкого осознания где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены. Кроме того, это еще и возможность работать в совместном сотрудничестве, решая разнообразные проблемы, проявляя при этом определенные коммуникативные умения, возможность свободного доступа к необходимой информации в информационных центрах всего мира с целью формирования собственного мнения по той или иной проблеме и возможности ее всестороннего исследования.

Решать все эти актуальные проблемы надо в короткие сроки и, на наш взгляд, сделать это можно с помощью новых педагогических и информационных технологий, где нельзя отделить одно от другого, поскольку только внедрение новых педагогических технологий позволит изменить саму парадигму образования, и только новые информационные технологии позволят наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях. Поэтому, прежде всего, важно определиться с приоритетами в области педагогических технологий с учетом поставленных целей образования и интересов развития личности.

Выбор методики ведения занятий по иностранному языку является непростым

решением среди многочисленных современных технологий, следовательно, необходимо рассмотреть систему методов и приемов, которые будут ориентированы на развитие интеллектуальной мотивации у студентов. В теории педагогики существует много фундаментальных исследований, посвященных методам и приемам обучения, но проблема методов, помогающих развивать интеллектуальную мотивацию, считается актуальной и неизученной.

Методы обучения считаются категорией исторической, так как с изменением целей обучения меняются и методы его. В педагогической литературе встречаются различные определения понятия и сущности метода обучения. Так, например, И.Ф. Харламов характеризует методы обучения с коммуникативной точки зрения, как «способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом» [3, с. 194].

В.А.Сластенин полагает, что методы педагогического процесса, это «способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач, при которых преподаватель выступает руководителем педагогически целесообразной деятельности учащихся» [2, с. 296].

Таким образом, современная система образования располагает широким выбором различных методов обучения. Среди разнообразных новых педагогических технологий наиболее приемлемыми для осуществления поставленных целей, с нашей точки зрения, является метод создания мультимедийных проектов.

Владение и употребление этой технологии предусматривает широкое использование исследовательских, проблемных методов, применение полученных знаний в работе над проектом в совместной или индивидуальной деятельности, развитие не только самостоятельного критического мышления, но и культуры общения, умения

выполнять различные социальные роли в совместной деятельности, что важно для достижения успеха в жизни. Использование указанной технологии помогает эффективно решать проблемы лично ориентированного обучения. Обучаемые получают реальную возможность в соответствии с индивидуальными задатками и способностями достигать определенных результатов в различных областях знания, осмысливать получаемые знания, в результате чего они могут сформировать свою собственную аргументированную точку зрения на многие проблемы бытия. Е.С. Полат считает, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления [1].

Новая технология обучения с использованием мультимедийного проектирования позволяет значительно повысить степень осмысленности учебного материала, во-первых, за счет четкости, конкретности и минимальности постановки каждой проектной задачи, и, во-вторых, за счет использования не только абстрактных моделей, но и понятных каждому обучаемому наглядных зрительных образов. Введение в дидактические средства обучения иностранному языку наглядных и, по возможности, хорошо знакомых зрительных образов значительно повышает степень осмысленности учебного материала.

Методически правильное использование мультимедийных средств позволяет изменить сам процесс обучения, заменив заучивание текста познанием его в процессе реализации проекта. Такое познание направлено, прежде всего, на восприятие и осознание реального мира и является универсальным компонентом новой технологии обучения. При этом оптимальный способ проектирования и организации образовательного процесса с использованием мультимедийных сред и средств делает основной акцент на: а) организацию

различных видов обучения; б) использование учебной информации как организации познавательной деятельности, а не как цели обучения; в) роль преподавателя не как транслятора учебной информации, а как субъекта обучения, привлекающего обучаемых к активной интеллектуальной деятельности; г) возможность обучаемого выступать в качестве субъекта учебной деятельности наряду с преподавателем, при этом развитие интеллектуальных мотивов выступает как одна из главных образовательных целей.

При разработке модели использования мультимедийных средств обучения для изучения иностранного языка, мы исходили из того, что любая модель, будучи адекватным отражением основных качеств и свойств объекта-оригинала, обязательно воспроизводит его содержательный и процессуальный блоки, компонентный состав и функции.

Основной целью использования мультимедийных средств обучения методом проектов является развитие интеллектуальной мотивации обучаемого, способного и стремящегося к овладению иностранным языком как средством общения для будущего саморазвития и самореализации в своей профессии специалиста по рекламной деятельности.

Сформулированная *цель* является комплексной и *включает в себя*, по крайней мере, 4 *уровня*:

- *начальный* – введение в интерактивную среду мультимедийных ресурсов, создание общего представления о телекоммуникационной сети, выявление способов обучения на последующих этапах;

- *уровень целенаправленных проб* – обучение рациональным приемам работы с различными мультимедийными информационными ресурсами, поисковыми системами и каталогами в индивидуальном режиме работы;

- *динамичный* – интеграция мультимедийной информации в конкретные учебные задания; способы самостоятельного пред-

ставления мультимедийной информации обучаемыми с акцентом на структурный и содержательный аспекты;

- *креативный* – уровень полноценного оперирования мультимедийными ресурсами, переход на новый уровень активности, применение мультимедиа технологий в учебных целях, самостоятельное представление информации в виде собственного мультимедийного проекта.

Очевидно, что выделение в общей методике открытого обучения при использовании мультимедийных средств отдельных методических приемов носит достаточно условный характер. На практике, использование методов, относимых к разным приемам, будут пересекаться и переплетаться.

Применение первого приема (*начального*) позволит осуществить введение учащихся в мультимедийные интерактивные среды, сформировать умения оперирования с мультимедиа информацией, достигнуть осознания учащимися необходимости обучения мультимедийным информационным ресурсам телекоммуникационных сред.

В ходе реализации второго методического приема (*целенаправленных проб*) у обучаемых будет происходить овладение конкретными способами действий, приобретение умений расширенного поиска мультимедийной информации и использования инструментария сервисов Интернет для удовлетворения познавательных информационных потребностей.

В ходе применения третьего методического приема (*динамического*), должно произойти постепенное формирование из учащегося достаточно профессионального пользователя современных компьютерных сетей, умеющего осуществлять поиск и обработку мультимедийной информации для удовлетворения образовательных информационных потребностей на системном уровне, пользуясь для этого не только мультимедийными средствами обучения, но и информационным наполнением сети Интернет.

Применение четвертого методического приема (*креативного*) позволит обучаемым предъявлять уровень полноценного оперирования мультимедийными ресурсами, проявлять интеллектуальные умения работы с мультимедийной информацией и представлять информацию в виде собственного мультимедийного проекта.

Мультимедийные технологии открывают возможности преподавателям отказаться от свойственных традиционному обучению рутинных видов деятельности преподавания, предоставив им возможность использовать интеллектуальные формы труда, освобождают от изложения значительной части учебного материала и рутинных операций, связанных с отработкой умений и навыков. Кроме того, использование подобных педагогических технологий способствует объединению учебных и внеучебных форм работы, изменению содержания образования, связанному с качественно новым доступом участников открытого образовательного процесса к мировым мультимедийным информационным ресурсам, использованию компьютерной техники как инструмента практически во всех дисциплинах.

На наш взгляд, очень эффективным может оказаться метод самостоятельного мультимедийного проектирования. Учебный проект определяется как определенным образом организованная целенаправленная деятельность. Метод проектов является средством активизации мыслительной деятельности учащихся, стимулирует развитие самостоятельности и потребности личности в развитии и саморазвитии, а также способствует осуществлению непосредственной связи между приобретением знаний и использованием их в решении профессиональных задач. Метод проектов универсален по отношению к подготовке специалиста, желающего и способного в дальнейшем к самостоятельному повышению квалификации в выбранной профессиональной среде, так как он, во-первых, стимулирует профессиональную практическую деятельность

личности, позволяя формировать набор необходимых навыков, а также, во-вторых, позволяет способом с наименьшими затратами создать условия деятельности, максимально приближенные к реальным. Одной из этих информационных технологий является разработанная корпорацией Microsoft программа компьютерных слайд-фильмов. В отличие от обычных слайдов программа Microsoft PowerPoint имеет средства квазимультимедиа, которые позволяют существенно разнообразить динамику показа, слайды могут сопровождаться записью речи, музыкой, содержать кинофрагменты, рекламные ролики, элементы анимации.

Модель программы Microsoft PowerPoint включает в себя такие принципы: а) динамика предъявления учебного материала задается создателем программы (это может происходить либо при ее разработке, либо в процессе демонстрации); б) программа задает ритм прохождения материала и имеет специальные аудиовизуальные средства управления восприятием материала; в) логика представления текста задается при создании программы; г) программа дает обучаемому возможность самому разрабатывать программы в Microsoft PowerPoint, это технически простая задача, которая доступна ученикам уже 7-8 классов; кроме того, на первом курсе обучения в академии студенты получают знания по ее озвучиванию и использованию в ней кино- и видеоролики. Тем самым создается хорошая техническая база для применения проектного метода обучения. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучаемых, роль преподавателя заключается в постоянной консультативной помощи.

Метод проектов находит все большее распространение в системах образования разных стран мира. Причин тому несколько, и корни их не только в сфере собственно педагогики, но, главным образом, в сфере социальной: 1) необходимость не столько передавать обучаемым сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти

знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач; 2) актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т.е. умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника, пр.); 3) актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему; 4) значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты; уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы, заключения, уметь использовать полученные знания в своей учебной и профессиональной деятельности.

Чтобы использование информационных технологий при обучении иностранному языку было педагогически оправдано, следует каждый раз искать пути интеграции их в учебно-воспитательный процесс, органично вписывать их в систему обучения со всем программным языковым материалом, соотносить интересы студентов, выбирающих тему для проекта, с изучаемой темой. Например, в рамках изучения темы «Студенческая жизнь» можно провести телекоммуникационный семинар «Проблемы молодежи», где проявляется совместная коммуникативно-творческая деятельность студентов, организованная на основе компьютерных коммуникаций. Студентам интересно найти и сравнить информацию о возможностях обучения в англоязычных странах, о перспективах трудоустройства молодежи, ее социальном развитии, молодежных организациях, различных молодежных программах.

Целью подобного семинара становится активизация творческого потенциала студентов, развитие коммуникативных умений межличностного общения, расширение лингвострановедческих знаний и умений. Организация работы может проходить в три этапа.

В задачи первого этапа входят формирование технологических умений работы с современными телекоммуникационными средами, развитие умений самостоятельного поиска необходимой страноведческой информации, творческое осмысление и использование информации при выполнении коммуникативных заданий и упражнений.

На втором этапе решаются задачи формирования интеллектуальных информационных умений: осмысление полученной информации, поиск ответов на поставленные вопросы.

Задачами третьего этапа становятся развитие продуктивных умений, направленных на использование общекультурных знаний и умений в практике создания мультимедийного продукта, к которому можно отнести мультимедийный проект, являющийся одним из наиболее эффективных и активных методов обучения, основанном на конструировании мультимедийных ресурсов самими обучаемыми в процессе обучения. Учитывая множество целей создания и использования мультимедийных ресурсов в системе образования, можно выделить и остановиться на двух основных группах:

1 – формирование у обучаемых технологических умений работы с современными телекоммуникационными средами;

2 – формирование интеллектуальных информационных умений.

Выделение именно этих двух групп можно объяснить тем, что в первую очередь обучаемые должны приобрести необходимые пользовательские технологические умения работы с мультимедийными ресурсами и сайтами Интернета, поисковыми системами и каталогами. Далее не менее важны интеллектуальные умения работы с информацией различного вида, например: умение целенаправленно находить требующуюся информацию, умение видеть ее в целом, критически осмысливать ее, со-

хранять и пользоваться ей в повседневной жизни, перерабатывать ее и представлять содержимое ресурсов Интернета.

Кроме того, использование подобных педагогических технологий способствует объединению учебных и внеучебных форм работы, изменению содержания образования, связанному с качественно новым доступом участников открытого образовательного процесса к мировым мультимедийным информационным ресурсам, использованию компьютерной техники как инструмента практически во всех учебных дисциплинах. В качестве основы для вышеупомянутых проектов, как правило, берут интересные для обучаемых идеи и подстраивают их под конкретные национальные, географические, социальные и индивидуальные условия. Проект наполняется содержанием, собранным большим коллективом участников. Существующий опыт применения подобных методов в преподавании свидетельствует о наличии новых форм организации учебного процесса; попытках интеграции информационного материала, представленного в телекоммуникационных сетях, с существующим учебным материалом многих учебных предметов; высокой педагогической эффективности создания мультимедийных Интернет-сайтов в результате коллективной поисковой и образовательной деятельности обучаемых.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М., 1999.

2. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

3. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

М.М.Солобутина

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, антиципация (прогнозирование), речевая деятельность.

В настоящее время при обсуждении составляющих психолого-педагогического обучения особое внимание уделяется вопросам формирования коммуникативной компетентности при подготовке специалистов, работающих в сфере межличностного взаимодействия. Организация психолого-педагогических условий образовательного процесса для развития коммуникативной компетентности как сложной и многоуровневой системы должна осуществляться с учетом всех ее компонентов. Достижение высокого уровня развития коммуникативных способностей предполагает «ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами поведения, умение быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных и разнообразных коммуникативных ситуациях, овладение эффективной техникой общения» [7, с.178], высокий уровень владения языком, динамичность речемыслительных процессов, а также способность прогнозировать речевое поведение для подбора адекватных лексических единиц.

В связи с актуальностью данной проблемы, в психологической литературе приводятся результаты исследований по разработке теоретических основ и организационно-педагогических условий развития коммуникативной культуры как одного из аспектов формирования профессиональной компетентности. Однако анализ научных работ в данной области показал, что при рассмотрении системы ком-

муникативных качеств и умений исследователи не учитывали один из основных ее компонентов, а именно антиципационную (прогностическую) способность. Невозможно представить компетентного в общении человека, но не способного понимать и оценивать поведение окружающих людей, предвосхищать высказывания участника общения и быть готовым к многовероятному реагированию, выбирать наиболее продуктивный способ взаимодействия с ними.

Соответственно, научный и практический интерес приобретает рассмотрение антиципационных механизмов речевой деятельности как одного из компонентов коммуникативной компетентности. Широко известна концепция о вероятностной упорядоченности элементов текста Фрумкиной Р.М., согласно которой речевой опыт носителя языка, характеризующийся определенными субъективными представлениями о вероятностной иерархии элементов речи, позволяет ему прогнозировать предстоящую речевую ситуацию и строить речевую деятельность в соответствии с этим прогнозом [1; 2].

Концепция Р.М.Фрумкиной описывает механизмы построения субъективного речевого прогноза только на уровне отдельных лексических единиц без учета их сочетания и согласования, т.е. вне контекстуальной обусловленности. Однако эти модельные представления являются приемлемыми и для объяснения данного процесса на уровне смысла. Речевая антиципационная деятельность в процессе

смыслового восприятия высказывания означает выдвижение смысловых гипотез и соотнесение выдвинутой гипотезы с реально действующим стимулом. Вероятностная ценность гипотез обуславливается всем прошлым опытом индивида. Поступление вербального стимула сопровождается верификацией выдвинутой гипотезы, когда подтверждение гипотезы происходит на основе сличения входящего сигнала с одной из возможных вербальных реализаций смысловой гипотезы.

Известны психологические исследования, доказывающие факт влияния знания общего смысла высказывания на речевой прогноз [3-5], т.к. языковая традиция и система языка ограничивает комбинации лексических единиц их сочетаемостью и грамматической регулярностью. Усваивая слова в определенных сочетаниях друг с другом, человек и воспринимает слова, прогнозируя то сочетание, которое при прочих равных условиях чаще всего встречалось в его прошлом опыте, то есть может следовать с наибольшей вероятностью в ситуации общения. Речевое прогнозирование на уровне смысла существенно зависит от системы гипотез, выдвигаемых на основе действия законов «лингвистической вероятности» сочетания речевых единиц, т.е. определяется фактором избирательной актуализации знаний в связи с их вероятностной организацией. Вероятностное прогнозирование в процессе смыслового восприятия речи осуществляется по логике мысли и системе языка. Выдвижение смысловой гипотезы, являясь выражением смысловой связи, реализуется в определенных синтаксических, атрибутивных, дополнительных, обстоятельственных связях слов.

Важным положением в рамках изучения особенностей речевых антиципаций в смысловом восприятии языковых средств является представление о двухуровневости прогнозирования, подробно описанное в работах И.А.Зимней [3]. Первый уровень предполагает прогнозирование на уровне смысла, когда предугадывается развитие

хода мысли говорящего, развитие смысловых связей (уровень смысловых гипотез). На втором уровне происходит конкретная реализация, или вербализация, этих смысловых связей (уровень вербальных гипотез). Если в процессе восприятия речи нет смысловой гипотезы, то реализация вербальной гипотезы идет методом планомерного (поалфавитного) перебора всех возможных символов или случайных проб и ошибок, что приводит к одному результату – большому количеству попыток.

Для наиболее глубокого понимания различных механизмов поведения в психологических исследованиях часто используется их сопоставление в норме и патологии. Адаптивно-дезадаптивный психологический характер вероятностного прогнозирования продемонстрирован в экспериментальных исследованиях этого механизма при шизофрении и неврозах. В исследовании И.М.Фейгенберга показано, что шизофрения является тем патологическим состоянием, при котором наблюдаются нарушения механизмов опоры на прошлый опыт и вероятностной структуры прошлого опыта [6]. Известна антиципационная концепция неврозогенеза В.Д.Менделевича, согласно которой неврозогенез рассматривается как результат неспособности личности предвосхищать ход событий и собственное поведение во фрустрирующих ситуациях, что обусловлено антиципационной несостоятельностью «потенциального невротика» [7; 8].

Среди психических расстройств, при которых наблюдаются нарушения антиципационных процессов при смысловом восприятии речи, в литературе обнаруживается указание только на шизофренический дефект [9; 10]. Но, как уже было отмечено выше, отклонения в прогностической деятельности наблюдаются также при неврозах. Возможно, что нарушение вероятностной организации прошлого опыта у больных с невротическими расстройствами отражается и на предвосхищении речевых элементов в рамках контекста.

Для более глубокого понимания специфики антиципационной речевой несостоятельности при неврозах является необходимым рассмотрение особенностей вероятностного прогнозирования в смысловом восприятии речи. Выборку исследования составили 200 испытуемых. В экспериментальную группу вошли 100 больных со следующими невротическими реакциями и состояниями: агорафобия (15% испытуемых), тревожные расстройства (21%), обсессивно-компульсивные расстройства (12%), невротические реакции на стресс и нарушения адаптации (22%), соматоформные расстройства (12%) и неврастения (18%). Контрольная группа была сформирована из 100 психически здоровых людей, у которых в течение жизни не отмечалось невротических состояний.

В качестве адекватного метода, согласующегося с целью экспериментального исследования, был выбран тест Эббингауза, состоящий из двух текстов с фразовыми пробелами в каждом предложении. Испытуемому предлагалось заполнить пропуски таким образом, чтобы получился связный рассказ. При обработке полученных результатов учитывалось общее число вариантов ответов, использованных в каждой группе испытуемых, скорость подбора слов, адекватность выбранных лексических единиц, их вероятностный характер (частотное распределение на каждый пробел) и возникающие затруднения в подборе необходимых слов. Также учитывалось, сопоставляет ли испытуемый возникшие у него смысловые гипотезы с содержанием всего текста, стремится ли он к поддержанию смысловой связи предложений.

Методика Эббингауза позволяет обрабатывать результаты только методами качественного анализа. Однако в рамках данного исследования, для сопоставления данных о речевых антиципациях на уровне смысла при невротических расстройствах и в норме, необходимым является их перевод в количественную форму. Для количественной оценки поведения испы-

туемого при выполнении задания нами был выбран «коэффициент стандартности» S , раскрывающий отношение степени выраженности изучаемого признака у конкретного испытуемого к максимально возможной степени этого признака. В данном случае «коэффициент стандартности» S раскрывал отношение числа ответов, частота использования которых в группе здоровых была выше средней, к общему числу ответов. Коэффициент S изменяется от 0 до 1; $S = 1$ соответствует «наилучшему» возможному поведению, когда испытуемый заполнял все пробелы высоковероятными ответами.

Анализ данных выявил разную частоту встречаемости различных вариантов смысловых связей, что в значительной мере определяло и вероятностное прогнозирование их в процессе восприятия. Составив списки возможных заполнений для каждого фразового пробела, характерных для нормативной выборки, и подсчитав долю испытуемых, ответивших тем или иным образом, мы распределили все множество ответов для каждого случая по частотному критерию на высоковероятные, средневероятные и низковероятные. Данные, полученные на выборке больных с невротическими расстройствами, сопоставлялись с результатами испытуемых в норме.

В данном эксперименте по изучению речевого прогноза на уровне смысла 91% здоровых лиц имеют $S \geq 0,84$. Данное значение ($S = 0,84$) было выбрано в качестве границы значений S , соответствующих «норме». В группе больных $S \geq 0,84$ имеют 28% испытуемых, а для 72% отмечается расположение S вне пределов «нормы», т.е. результаты 72 испытуемых свидетельствуют о нарушении смыслового прогноза. Как демонстрирует гистограмма, представленная на рис. 1, в экспериментальной группе значения коэффициента S располагаются в интервале от 0,42 до 0,92, а в контрольной группе – от 0,76 до 1. Распределения значений показателя S , описывающего особенности выдвижения смысловых ги-

потез, в контрольной и экспериментальной группах очевидно различаются. Подсчет по t -критерию показывает, что значения S , полученные в группе лиц с невротическими

расстройствами, достоверно отличаются от значений данного показателя, описывающих поведение испытуемых контрольной группы ($t=3,8$, при $p \leq 0,001$).

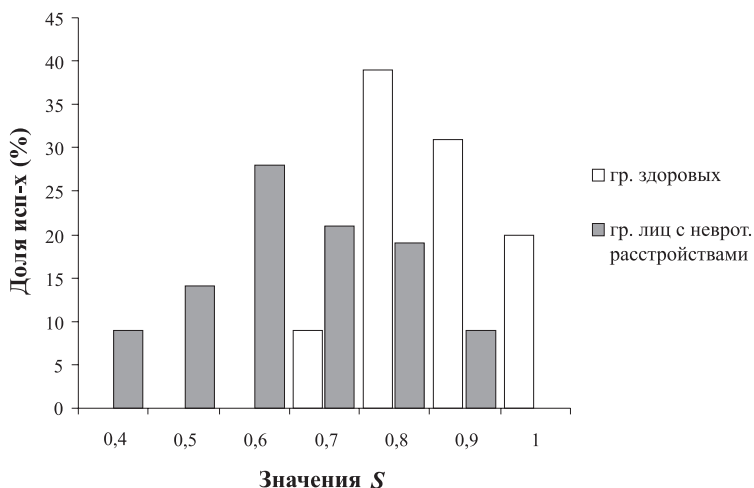


Рис. 1. Гистограмма распределения значений коэффициента стандартности S в контрольной и экспериментальной группах

Однако, несмотря на выявленные различия в процессах речевых антиципаций на уровне смысла больными невротиками и здоровыми лицами, в распределении значений коэффициента стандартности S отмечается частичное наложение интервалов значений S в экспериментальной и контрольной группах. Полученный результат не является неожиданным. Как справедливо заметила Р.М.Фрумкина, «выборочное распределение оценок для нормы и патологии, получаемых в различных психометрических тестах, в большинстве случаев перекрывают друг друга, т.е. всегда есть некоторая пограничная область значений, куда попадают как результаты испытуемых в норме, так и в патологии» [1, с.165].

Сходство в поведении значительной части больных невротиками и здоровых испытуемых гипотетически можно интерпретировать, принимая во внимание глубину невротического расстройства. Так как в эксперименте участвовали больные с разной степенью выраженности психопатологических симптомов, то больные, у которых S

лежит в пределах нормы, могут характеризоваться меньшей тяжестью состояния. Заболевание невротическими расстройствами сопровождается нарушением антиципационных процессов в речевой деятельности, но, возможно, что степень нарушений зависит от психопатологической симптоматики и степени выраженности расстройства.

Для проверки этого предположения необходимо сопоставить экспериментальные данные об особенностях речевого прогнозирования на уровне смысла (S) с клиническими данными об интенсивности переживаемого дистресса больных. В качестве метода, позволяющего произвести количественную оценку интенсивности переживаемого дистресса и психопатологической симптоматики, нами был выбран симптоматический опросник SCI-90-R.

При оценивании степени влияния интенсивности и симптоматики дистресса на антиципацию при смысловом восприятии речи была выявлена прямая взаимосвязь между этими показателями ($r(S;GSI) = 0,76$, при $p \geq 0,001$). Но так как доля испытуе-

мых (72%) экспериментальной группы, осуществляющих неадекватный речевой прогноз на уровне смысла, превышало количество больных (28%), не отличающихся от здоровых лиц, то, соответственно, мы не могли прийти к выводу, что выявленные нарушения свойственны только больным с очень высокими значениями общего (GSI) и симптоматического (PDSI) индексов степени расстройства. Среди испытуемых с нарушениями контекстуально обусловленных антиципационных процессов встречались больные как с очень острыми формами невротических состояний, так и со средней выраженностью глубины расстройства. Однако прямой характер выявленной взаимосвязи указывает на факт ухудшения речевого прогноза на уровне контекста при увеличении степени тяжести заболевания, т.е. чем больше степень выраженности невротического расстройства, диагностированного у данного больного, тем сложнее ему осуществлять вероятностный прогноз при смысловом восприятии речи.

Качественный анализ выдвигаемых испытуемыми сравниваемых групп гипотез при заполнении фразовых пробелов речевых стимулов показал, что больные с невротическими расстройствами при актуализации речевых связей давали почти в полтора раза больше вариантов ответов, чем здоровые, т.е. ответы больных неврозами отличаются большим разнообразием. Также отмечалось закономерное изменение в частотном распределении ответов. Здоровые лица при выполнении задания в основном предлагали в качестве заполнений более частое слово по сравнению с больными неврозами. В экспериментальной группе доля испытуемых, отреагировавших редкочастотными словами в целом по тексту, была выше, чем в нормативной выборке. Ответы больных характеризовались снижением числа высоковероятных, стандартных ответов и повышением маловероятных, т.е. перераспределением их частот в сторону уравнивания. У испытуемых экспериментальной группы значительно

уменьшилось, по сравнению с реакциями здоровых, общее число высоковероятных ответов, и, соответственно, коэффициенты стандартности в группе больных были ниже, чем у здоровых испытуемых.

Различие в распределениях высокочастотных и низкочастотных слов в двух группах подтвердилось статистически по результатам φ – углового преобразования Фишера. В норме доля лиц, продемонстрировавших высоковероятностный характер подбора речевых стимулов, достоверно больше доли больных неврозами с подобным речевым поведением ($\varphi = 4,46$, при $p \leq 0,001$), а процент больных, отреагировавших редкими словами в целом по тексту, был выше, чем в нормативной выборке. Таким образом, испытуемые в норме, в отличие от больных с невротическими расстройствами, при смысловом восприятии речи актуализировали речевые гипотезы путем установления наиболее вероятных семантических связей между лексическими единицами и, соответственно, предпочитали ответы, являющиеся высоковероятными.

При анализе реакций больных неврозами выявилась следующая закономерность. Множество маловероятных ответов состояло из низковоероятных вариантов, но, тем не менее, подходящих по смыслу, и неадекватных ответов. В группе здоровых доля испытуемых, предлагавших неадекватные, бессмысленные ответы намного меньше по сравнению с больными неврозами (11%). Распределение испытуемых сравниваемых групп по фактору адекватности ответов ($\max = 38$) представлено на рис. 2.

Среди больных неврозами 52% лиц испытывали затруднения в установлении семантических связей между речевыми единицами. Причем 15% из них, несмотря на инструкцию составить связный текст, не пытались установить наличие смысла в предлагаемых текстах. Каждое предложение воспринималось ими как отдельный смысловой элемент. При заполнении пробелов в тексте, данная категория больных

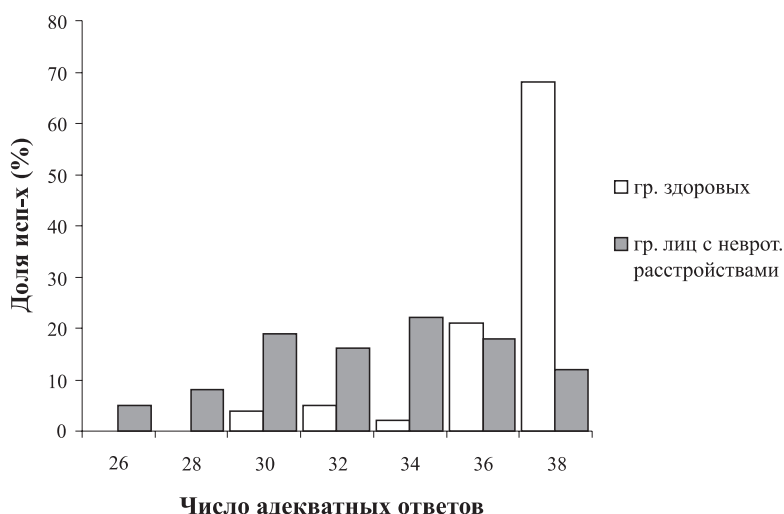


Рис. 2. Гистограмма распределения адекватных вариантов заполнения фразовых пробелов в контрольной и экспериментальной группах

неврозами вставляли слова, не сопоставляя их с остальным текстом, в результате чего лексические единицы (слова, словосочетания, предложения) не были взаимосвязаны между собой по смыслу. Рассказ представлял собой лишь простой набор предложений, он не был «пронизан смысловой нитью».

Кроме того, перед тем, как начать выполнять задание, больные (15%) не просматривали тексты, а после завершения работы не осуществляли контроль своей деятельности и не перечитывали получившиеся отрывки. Остальные 37% больных понимали неадекватность предлагаемых вариантов, в связи с чем пропускали предложения с намерением вернуться к ним после выполнения всего задания, но при повторных попытках им все равно не удавалось подобрать подходящее по смыслу слово, и в качестве ответа останавливались на первом варианте. В этих случаях речевой прогноз имел либо моновариантный, либо противоположный ему – поливариантный характер. Больные неврозами, придерживаясь единожды возникшей у них гипотезы, оказывались неспособными произвести корректировку своего предположения и предложить другие варианты заполне-

ний, или, напротив, предлагали множество слов, но тут же отвергали их. Данная категория лиц не проявляли гибкость речемыслительных процессов. Кроме того, «зацикливаемость» наблюдалась не только при поиске альтернатив и их количестве, но отражалась и на логическом уровне ассоциаций, когда поиск других вариантов производился в том же круге понятий, к которому относилась первая реакция.

Результаты исследования позволяют сделать следующие **выводы**. Полученные экспериментальные данные указывают на ослабление у больных с невротическими расстройствами прогностической деятельности при смысловом восприятии речи и актуализации речевых связей, о нарушении способности к вербализации субъективного семантического опыта.

Установлено, что при попытке прогнозирования предстоящей речевой ситуации у больных неврозами достоверно чаще ($p \leq 0,001$), по сравнению со здоровыми лицами, появлялось множество вариантов предположительных ответов, при этом адекватные варианты прогноза растворялись во множестве маловероятных прогнозов. При смысловом восприятии речи они актуализировали речевые гипотезы путем

установления наименее вероятных семантических связей между лексическими единицами и, соответственно, предпочитали ответы, являющиеся маловероятными или неадекватными.

Результаты исследования позволяют утверждать, что степень нарушений антиципационных процессов при смысловом восприятии речи у больных неврозами зависит от степени выраженности психопатологической симптоматики и глубины расстройства. Особенности актуализации вероятностной структуры речевых связей под влиянием движения болезненного процесса, нарастания или ослабления интенсивности клинических проявлений заболевания существенно изменяются. Больные со сравнительно небольшой степенью глубины невротического расстройства способны осуществлять субъективный прогноз в речи на уровне контекста, а при увеличении клинических проявлений заболевания наблюдается нарушения антиципационных механизмов речевого поведения.

Выявлено, что в группе лиц с невротическими расстройствами возникающие трудности при речевых антиципациях, заключающиеся в моно- или поливариантном прогнозе, детерминируют большое количество неадекватных смысловых единиц, что, в свою очередь, приводит к отсутствию семантических связей в целом по тексту. Таким образом, у больных с невротическими расстройствами отмечается наличие «синдрома семантического опустошения», проявляющегося в виде трудностей извлечения из семантического пространства слов, сложностей дифференциации индивидуального лексического словаря и подбора адекватных лексических единиц, наблюдается комплексность мышления, «застреваемость» в рамках одного круга понятий, значительное снижение критичности мышления, недостаточность аналитических операций, заторможенность, скачкообразность речемыслительных про-

цессов, что ведет к нарушению семантических связей и, соответственно, к нарушениям речевого прогнозирования.

Результаты сопоставления особенностей речевых антиципаций в норме и патологии (невротические расстройства) демонстрируют, как нарушения вероятностного прогнозирования в речи проявляются при построении речевого высказывания и могут обуславливать неадекватность речевой ситуации. Соответственно, очевидной становится необходимость рассмотрения и развития антиципационной (прогностической) способности при реализации психолого-педагогических условий формирования коммуникативной компетентности в рамках образовательного процесса высшей школы.

Литература

1. Вероятностное прогнозирование в речи / под ред. Р.М.Фрумкиной. – М., 1971.
2. Прогноз в речевой деятельности / под ред. Р.М.Фрумкиной. – М., 1974.
3. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М., 2001.
4. Штерн А.С. Исследование перцептивного аспекта процесса восприятия речи: дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1990.
5. Залевская А.А. Проблемы в психолингвистике. – Калинин, 1999.
6. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / под ред. И.М.Фейгенберга, Г.Е.Журавлева. – М., 1977.
7. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврология и психосоматическая медицина. – М., 2002.
8. Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза // Психологический журнал. – 1996. – № 4. – С. 107-115.
9. Добрович А.Б., Фрумкина Р.М. О нарушениях вероятностной организации речевого поведения при шизофрении // Шизофрения и вероятностное прогнозирование. – М., 1973. – С. 91-101.
10. Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. – М., 1991. ■

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Н.В.Нащёкина

Ключевые слова: прогностическая компетентность, прогнозирование, стратегия, развитие, управление.

Кардинальное изменение управленческой парадигмы в образовательной сфере, опирающейся на человекоориентированную философию менеджмента, существование разнообразного спектра видения перспектив развития образовательных систем порождают необходимость формирования прогностической компетентности у руководителей образовательных учреждений.

Возрастание роли школы как сложной социально-педагогической системы в предоставлении качественных образовательных услуг предопределяет обеспечение её функциональной стабильности и непрерывного развития. Успешная адаптация образовательного учреждения к изменениям в окружающей среде, связанным с ускорением темпов социально-экономического развития российского общества, во многом определяется прогностической компетентностью его руководителя. Способность руководителя образовательного учреждения к опережающему управленческому реагированию позволяет обеспечить устойчивое перспективное развитие управляемой и управляющей системы, их открытость, динамичность, привлекательность и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Прогностическая направленность управленческой деятельности в образовательном учреждении предполагает развитие прогностической компетентности руководителя образовательного учреждения.

Под компетентностью обычно понимается интегральное качество, проявляющееся в способности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации, и ориентирова-

ны на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

В педагогических словарях компетентность определяется как личные возможности должностного лица и его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определённого круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определённых знаний, навыков; как уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности [1].

Вопросы профессиональной компетентности руководителей исследуются в работах С.Г.Воровщикова, В.И.Зверевой, И.А.Зимней, Н.В.Кузьминой, В.В.Лебедева, Л.И.Луценко, А.К.Марковой, Г.Н.Подчалимовой, В.А.Сластенина, Е.Э.Смирновой, П.И.Третьякова, А.П.Тряпицыной, Т.И.Шамовой, и др.

По мнению И.А.Зимней, профессиональная компетентность в узком смысле включает профессионально-педагогические и предметные знания и умения. Исследователь отмечает, что социально-профессиональная компетентность основывается на системных междисциплинарных, структурированных знаниях, множестве разнородных умений, саморегулируемых по их применению на практике. Это сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения социально-профессиональных задач адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям в социальном взаимодействии и профессиональной деятельности [2]. Н.В.Кузьмина считает, что профессиональная компетентность –

это фактор, рядоположенный с другими факторами педагогической профессиональной деятельности; по мнению учёного, профессиональная компетентность включает профессиональные знания и умения и определяется по предметному основанию тех наук, вклад которых в её формирование считается ведущим [3]. Л.И.Луценко полагает, что профессиональная компетентность отражает не только имеющийся у человека потенциал и способность его использовать, но и порождает новые явления, качества жизни и деятельности, позволяющие человеку быть успешным. Согласно А.К.Марковой, в структуре ключевых профессиональных компетентностей руководителей школ выделяются специальная, социальная, личностная, индивидуальная компетентность. Г.Н.Подчалимова вводит в структуру профессиональной компетентности образовательную компетентность, которая, по мнению исследователя, обеспечивает содержательную и технологическую стороны профессионально-личностного роста управленцев [4]. Принято считать, что ключевые профессиональные компетентности являются базовыми, универсальными, переносимыми, они интегративны, многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны, многомерны (включают исследовательские, аналитические, коммуникативные, прогностические и другие умственные процессы).

Прогностическая компетентность является одной из составляющих профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения и находит своё выражение в следующих взаимосвязанных компонентах: 1) в мотивационно-ценностной и операционно-деятельностной готовности руководителя к прогнозированию, как важнейшему элементу управленческой деятельности; 2) в прогностической направленности функций управления; 3) в проектно-исследовательском характере управленческой деятельности.

Рассмотрим подробно каждый из выше-названных компонентов прогностической

компетентности. Мотивационно-ценностная и операционно-деятельностная готовность руководителя к прогнозированию, как важнейшему элементу управленческой деятельности, воплощается в опережающем управленческом реагировании на прогнозируемые тенденции экономического, социального, культурного развития региона, динамику развития рынка труда в целях обеспечения устойчивого развития образовательного учреждения, качества конечных результатов его деятельности на длительную перспективу; в сформированности личного опыта практического использования основ теории прогнозирования образовательных систем, владения эффективными технологиями и методами нормативного, исследовательского, трендового прогнозирования.

Реализация прогностической направленности функций управления выражена в анализе возможных изменений в окружающей среде (внешней и внутренней), в ожиданиях заинтересованных групп, способных оказать существенное влияние на переход к новому пониманию миссии образовательного учреждения, пересмотр стратегических целей школы, совершенствование или создание новых профессионально-педагогических ценностей; в прогнозировании изменений состояния управляемого объекта, его системы управления и организационной структуры; в определении степени участия субъектов образовательного процесса в управлении образовательным учреждением, характера перераспределения их функциональных полномочий и степени ответственности; в установлении источников, способных обеспечить институциональные преимущества образовательного учреждения.

Проектно-исследовательский характер управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения проявляется в выявлении механизмов эффективного, поступательного развития образовательной системы, наращивания ее инновационного потенциала; определе-

нии перспективных целевых инновационных программ развития образовательного учреждения; создании нового качества ресурсного обеспечения развития образовательного учреждения; прогнозировании культурно-образовательных потребностей субъектов образовательного процесса в контексте вероятностных изменений; модернизации целей, содержания, форм организации обучения и воспитания; организации опережающей подготовки педагогических кадров к реализации инновационной образовательной политики школы.

Развитие прогностической компетентности у руководителей образовательных учреждений имеет свои отличительные особенности, обусловленные спецификой содержания управленческой деятельности, а также спецификой объектов управления, на которые она направлена. Современный руководитель должен уметь мыслить в долгосрочной перспективе, формулировать концепцию развития образовательного учреждения с учетом прогнозируемых тенденций развития общества; обеспечивать устойчивое конкурентное преимущество управляемой подсистемы и её готовность к будущим изменениям, приводить настоящее в соответствие со стратегией развития образовательной системы, формировать инновационную стратегию и разрабатывать инновационные программы развития образовательного учреждения. Образовательные учреждения сегодня во многом зависят от изменяющихся экономических и социально-политических условий макросреды; испытывают насущную потребность в определении долгосрочных перспектив развития в связи с ростом конкуренции на рынке образовательных услуг; должны соответствовать возрастающим требованиям к качеству конечных результатов деятельности и др. Прогнозирование выступает составной частью разработки стратегии образовательного учреждения, так как обеспечивает информацию, необходимую для принятия стратегических управленческих решений.

Всё сказанное выше указывает на необходимость в специальной подготовке руководителей образовательных учреждений в системе дополнительного профессионального образования к реализации прогностической направленности управленческой деятельности. Это позволит не только повысить прогностическую компетентность руководителей образовательных учреждений, но и снять противоречие между потребностью в стратегическом управлении образовательным учреждением, обеспечивающим его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, и неготовностью руководителей к осуществлению прогностической направленности функций управления.

Подготовка руководителей образовательных учреждений к реализации прогностической направленности управленческой деятельности, развитие их прогностической компетентности будут наиболее эффективными при соблюдении ряда условий: мотивационно-ценностных, содержательно-целевых, организационно-процессуальных, субъектно-личностных.

К мотивационно-ценностным условиям следует отнести: развитие профессионально-личностных потребностей руководителей образовательных учреждений в реализации прогностической направленности управленческой деятельности; проведение диагностики по выявлению профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений, их готовности к осуществлению прогностической деятельности; формирование у обучающихся устойчивой мотивации к осуществлению прогностической деятельности в управлении образовательным учреждением, опережающего управления, обеспечивающего жизнеспособность образовательной системы на длительную перспективу; гуманизацию взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе повышения квалификации.

Содержательно-целевыми условиями выступают: формирование прогностичес-

кой компетентности руководителей образовательных учреждений; совершенствование качества подготовки руководителей образовательных учреждений посредством внедрения в содержание повышения квалификации основ теории и практики прогнозирования развития образовательных систем; проектирование образовательных программ повышения квалификации на модульной основе, с учётом требований андрагогики, актуальных потребностей обучающихся, опыта их практической управленческой деятельности, а также специфики реализуемых функциональных обязанностей; обеспечение подготовки руководителей школ к овладению методологией прогнозирования развития образовательных систем; осуществление подготовки руководителей образовательных учреждений к реализации прогностической направленности функций управления в условиях инновационной деятельности; формирование готовности выстраивать целостную систему опережающего управления на прогностической основе; моделирование управленческих ситуаций, требующих принятия управленческих решений на прогностической основе; погружение в содержание нормативного, исследовательского, трендового прогнозирования управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений; развитие у обучающихся системного видения прогнозной ситуации в образовании на региональном, муниципальном уровне; создание условий для разработки инновационных управленческих продуктов по итогам обучения; обеспечение практико-ориентированной направленности подготовки руководителей образовательных учреждений к реализации прогностической направленности управленческой деятельности; формирование опыта прогнозирования развития основных компонентов управляющей и управляемой подсистем образовательного учреждения.

Организационно-процессуальными условиями являются: обеспечение профессиональной компетентности препода-

вателей системы дополнительного профессионального образования в вопросах теории и практики прогнозирования развития образовательных систем; создание эффективного ресурсного обеспечения курсовой подготовки руководителей образовательных учреждений в области теории и практики прогнозирования образовательных систем (программно-методического, информационного, кадрового, технологического); предоставление обучающимся возможностей свободы выбора модулей в образовательной программе, корректировки индивидуального учебного плана; создание образовательного пространства для развития прогностической креативности руководителей образовательных учреждений; использование инновационных образовательных технологий, HR-технологий в процессе повышения квалификации; обеспечение взаимодействия системы дополнительного профессионального образования с региональными, муниципальными органами управления образованием в вопросах стратегии развития системы образования в регионе на долгосрочную перспективу, а также стратегическими партнёрами образовательных учреждений; организация субъектно-центрированного образовательного процесса, опирающегося на учёт индивидуального своеобразия профессиональных и личностных потребностей обучающихся, специфики возглавляемых ими образовательных учреждений; осуществление мониторинга качества подготовки руководителей образовательных учреждений к реализации прогностической направленности управленческой деятельности.

К субъектно-личностным условиям относятся: формирование у руководителей образовательных учреждений ценностного отношения к использованию прогнозирования в управленческой деятельности; развитие инновационной философии управления образовательным учреждением, основанной на управленческой прогностике; обеспечение готовности руководителей

образовательных учреждений к внедрению нормативного, исследовательского, трендового прогнозирования в управленческую деятельность; дифференциация обучения руководителей в соответствии со спецификой возглавляемых ими образовательных учреждений (городская, сельская, малокомплектная, общеобразовательная, инновационная, специализированная школа, школа – ресурсный центр профильного обучения и т.д.), спецификой содержания управленческой деятельности в соответствии с функциональными обязанностями (директор школы, заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе, заместитель директора школы по научно-методической работе, заместитель директора школы по воспитательной работе и т.д.), уровнем профессиональной компетентности в области прогнозирования развития образовательного учреждения.

Реализация вышеназванных условий в процессе повышения квалификации обеспечивает формирование прогностической компетентности руководителей образовательных учреждений, способствует пре-

ращению руководителей в стратегов, способных сформулировать новое видение, миссию, стратегию развития образовательного учреждения, инновационную образовательную политику школы; приводит к качественному изменению содержания управленческой деятельности, перенесению акцентов в деятельности руководителей на опережающее управление образовательной системой.

Литература

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – С. 133.
2. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 20–21.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1998. – С. 139–140.
4. Подчалимова Г.Н. Теория и практика проектирования содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ: дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001. – С. 96. ■

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.А.Лопарёва

Ключевые слова: рефлексия, умения, рефлексивные умения, коммуникативно-познавательная деятельность.

В настоящее время отечественная система образования претерпевает серьезные изменения. Эти изменения предполагают переход от идеи получения наперед заданных личностных свойств, знаний, умений и навыков к идее развития личности; от идеи всестороннего развития – к идее саморазвития. Современному обществу нужен человек, способный осуществлять саморазвитие личности в условиях рефлексии собственных способ-

ностей, знаний, умений, деятельности, её результатов. Саморазвитие невозможно без познания личностью собственных качеств и потенциальных возможностей. Одним из механизмов самопознания является рефлексия.

Проблема рефлексии традиционно является предметом изучения философии и психологии. Поскольку рефлексия является одним из важнейших факторов свободного развития личности, в настоящее вре-

мя предпринимается все больше попыток исследования ее педагогических аспектов.

В современной компетентностной модели специалиста рефлексия как профессиональное качество личности является одним из значимых компонентов. И.А.Зимняя в качестве ведущих компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения выделяет компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии [4].

Основой становления рефлексии являются рефлексивные умения, которые влияют на успешную самореализацию личности. Формирование рефлексивных умений необходимо начинать в период обучения, когда закладываются основы личностных и профессиональных качеств человека.

Основным видом деятельности учащегося – школьника и студента – является учебно-познавательная деятельность, которая обеспечивает усвоение определенного опыта, формирование субъектной позиции, воспитание и развитие личности. При этом учебно-познавательная деятельность по своей природе коммуникативна. Коммуникация выступает как одно из важнейших условий объединения людей для любого вида деятельности. Мы ведем речь о коммуникативно-познавательной деятельности, поскольку именно она обладает педагогическим потенциалом, который может обеспечить эффективное формирование рефлексивных умений.

В науке к настоящему времени имеются определенные теоретические предпосылки для решения исследуемой проблемы. Это труды в области философии (М.М.Бахтин, М.Мамардашвили, В.А.Лекторский и др.), методологии (О.С.Анисимов, К.Я.Вазина, Г.П.Щедровицкий), психологии (Б.Г.Ананьев, В.В.Давыдов, В.П.Зинченко), педагогики (К.А.Абульханова-Славская, Г.И.Щукина, Г.А.Цукерман, А.А.Вербицкий). Тематика диссертационных исследований последнего десятилетия свидетельствует о значительном интересе к проблемам форми-

рования рефлексии и умений в различных видах деятельности.

Для определения сущности понятия «рефлексивные умения» мы обратились к исследованию категорий «рефлексия» и «умения». В понимании рефлексии нами выделены философский, психологический и педагогический аспекты.

В философском понимании рефлексии для нас важны несколько позиций: рефлексия есть психический процесс; она неотъемлемо связана с процессом познания и может рассматриваться как его средство и форма; рефлексия можно рассматривать как обращение сознания на себя; рефлексия невозможна в пределах индивидуального сознания без взаимодействия с другими субъектами; результатом рефлексии является изменение существующей системы знаний о себе, и как следствие, развитие индивидуального Я.

В трудах отечественных психологов рефлексия рассматривается в неразрывной связи с сознанием (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, В.А.Петровский, В.П.Зинченко, А.В.Карпов, В.В.Пономарева, Г.В.Акопов). Рефлексия понимается как сущностная характеристика сознания; как процесс, через который определяется сознание, т.е. сознание есть процесс рефлексирования; как основная функция сознания, характеризующая его сущность; как уровень развития сознания, причем, чаще всего самый высокий.

Педагоги выделяют следующие виды рефлексии:

- по уровню развития – элементарная, научная и философская рефлексия;
- по функциональным возможностям при осуществлении деятельности – личностная (ситуативная, ретроспективная, перспективная) и интеллектуальная (экстенсивная, интензивная, конструктивная) рефлексия;
- по качеству анализа действия – формальная и содержательная рефлексия.

Исходя из того, что рефлексия есть обращение личности на себя, способность че-

ловека к анализу своих качеств и деятельности, а умения – это система осознанных действий, направленных на достижение какой-либо цели, под рефлексивными умениями будем понимать *систему осознанных действий и операций, направленных на понимание, осмысление и оценку субъектом собственного Я, своей деятельности и поведения*. Рефлексивные умения особо значимы для познавательного процесса, поскольку они формируют объективную самооценку субъектом личностных свойств, поведения, деятельности и обеспечивают не только успешность протекания процесса обучения, но и самореализацию личности.

Дифференциация рефлексии по направленности на интеллектуальную (деятельностную), личностную и поведенческую дает нам основание для деления их на группы: рефлексивные умения, направленные на 1. самопознание; 2. оценку собственной деятельности; 3. анализ и оценку собственного поведения.

Рефлексивные умения, направленные на самопознание, предполагают прежде всего умения обнаружить, зафиксировать и оценить собственное изменение; направленные на собственное поведение находят свое проявление в коммуникации и кооперации. К ним относятся умения различить и оценить собственную позицию во взаимодействии и позицию партнеров по общению, умение соотносить собственное понимание себя с тем, как тебя понимают и воспринимают другие.

Среди рефлексивных умений, направленных на собственную деятельность, мы выделяем умения оценить сформулированную цель собственной деятельности и соответствующие задачи, умения наметить основные этапы выполнения деятельности, умения оценить выполнение каждого этапа, умения оценить результат деятельности, соотносить его с целью и сделать вывод о результативности деятельности. Функциями рефлексивных умений в этом случае являются: осознание оснований и средств выполнения деятельности, контролирова-

ние и регулирование действий и операций, преодоление противоречий в содержании деятельности и возникающих в процессе разрешения проблемной ситуации личностных конфликтов. Рефлексивные умения подразумевают исследование уже осуществленной познавательной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем.

Специфика рефлексивных умений проявляется прежде всего в их функциях.

Рефлексивные умения выполняют *интегративную* функцию т.к. являются результатом коммуникативно-познавательной деятельности, основой формирования субъектной позиции, инструментом субъектной реализации личности, обеспечивают совершенствование и успешность любой деятельности, – т.е. выполняют *преобразующую* функцию.

Необходимым условием успешного формирования рефлексивных умений является оценка уровня их сформированности. На основе содержательной характеристики рефлексивных умений нами разработаны критерии оценки сформированности рефлексивных умений: готовность личности к самопознанию, показателями которого являются мотивационный, когнитивный и направленность локуса контроля личности; операционно-деятельностный критерий, показателями которого служат умения оценить собственные знания, поведение и деятельность.

Рефлексивные умения могут быть основой любых видов деятельности учащихся в процессе обучения: чтения текста, слушания материала, анализа и решения задачи и т.д. Они носят обобщенный интегративный характер. Формирование рефлексивных умений происходит в деятельности. Механизмы формирования могут быть как общими, так и индивидуальными для каждого человека. Задачей нашего исследования было выявить наиболее общие принципы, методы, формы, средства их формирования, а также сформулировать и проверить основные условия успешного протекания

процесса формирования рефлексивных умений. Мы понимаем *формирование* как целенаправленный процесс взаимной деятельности педагога и студента, результатом которого являются изменения в личности. Инвариантом процесса формирования являются принципы: целостности, непрерывности, активного взаимодействия, субъектности. Реализация данных принципов возможна в образовательном процессе.

По мнению В.В.Давыдова, познавательная деятельность отдельного человека, опирающаяся на образы и понятия, формируется на основе развернутых взаимоотношений между людьми, использующими материальные и идеальные средства организации своего общения и обмена опытом [3, с.45], т.к. при взаимодействии происходит регулирование отношений на основе общих целей, формируются нравственные отношения, коммуникативные свойства личности. Коммуникативная деятельность в процессе познания позволяет всматриваться в другого человека и при помощи этого оценивать собственные мотивы, устремления, человеческие качества, результаты деятельности. Иными словами, коммуникативная деятельность побуждает к самопознанию, результатом которого является рефлексия собственной деятельности.

Несмотря на то, что познавательная и коммуникативная деятельность рассматриваются как два разных вида деятельности, анализ исследований показал, что связь между ними объективна. Следовательно, мы можем рассматривать познавательную деятельность в сочетании с коммуникативной как коммуникативно-познавательную.

Под *коммуникативно-познавательной деятельностью* будем понимать такую деятельность, которая обеспечивает познание студентом объекта (природы, техники, общества, себя) на основе коммуникации, и результатом которой являются достижение целей обучения, воспитания и развития личности, включая готовность к само- и самооценке участников деятель-

ности. Она обладает всеми сущностными свойствами деятельности и выполняет следующие функции: мотивационная и мобилизационная; обеспечение создания когнитивной основы для познания и самопознания в процессе коммуникативной деятельности; обеспечение формирования операциональной основы формирования рефлексивных умений.

Реализация данных функций позволяет актуализировать педагогический потенциал коммуникативно-познавательной деятельности в формировании рефлексивных умений, т.к. обеспечивает:

- соотнесение личных планов успешного познания себя с внешней и внутренней самооценкой во взаимодействии с другими участниками процесса;

- создание рефлексивной основы самооценки, обеспечивающей преодоление трудностей и решение текущих задач взаимодействия, на основе рефлексии себя, своей деятельности, участников взаимодействия.

- запуск механизмов рефлексии и, как следствие, осознание самодвижения и самопроявления в познавательной деятельности, через выражение важных для каждого смыслов понятой информации;

Анализ сущности и педагогического потенциала коммуникативно-познавательной деятельности позволил нам сформулировать такие условия формирования рефлексивных умений в коммуникативно-познавательной деятельности:

- 1) актуализация рефлексивных задач коммуникативно-познавательной деятельности;

- 2) развитие положительной мотивации, обеспечивающей формирование ценностного отношения к познанию себя, своей деятельности, поведения;

- 3) обеспечение усложнения познавательной деятельности и активного субъект-субъектного взаимодействия участников коммуникативно-познавательной деятельности;

- 4) создание ситуаций взаимо- и само-

оценки, побуждающих участников к осуществлению рефлексивных действий и обеспечивающие запуск механизмов рефлексии.

Проверка сформулированных условий формирования рефлексивных умений студентов осуществлялась в виде экспериментальной работы, проводимой на базе Оренбургской государственной медицинской академии и Оренбургского государственного педагогического университета.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что проблема формирования рефлексивных умений студентов является безусловно актуальной; уровень сформированности рефлексивных умений является недостаточным для успешной деятельности, однако потребность в их формировании достаточно высока; формирование рефлексивных умений требует специально организованной деятельности.

В нашем эксперименте для формирования мотивационной, когнитивной и операциональной основы рефлексивных умений мы использовали экстенсивный путь (спецкурс), предполагающий достижение результата за счет дополнительного времени, на этапах совершенствования и применения рефлексивных умений интенсивный путь, т.е. использовали потенциал учебных предметов.

Средствами формирования рефлексивных умений студентов выступали *содержание* спецкурса, а также курса физики, математики, информатики; *традиционные* (лекции, семинары, практические занятия и консультации) и *нетрадиционные* (проблемные лекции и семинары, дискуссии, ролевые игры, практические занятия в виде тренинга) *формы организации обучения; система заданий*, позволяющих формировать мотивационную основу и собственно рефлексивные умения.

Ядром спецкурса «Основы формирование рефлексивных умений студентов в коммуникативно-познавательной деятельности» стала идея формирования

рефлексивных умений на основе активного взаимодействия с другими в процессе познания и коммуникации. В дальнейшем это взаимодействие приобретает внутреннюю форму, обеспечивая тем самым эффективность процесса формирования рефлексивных умений и в дальнейшем самопознания. Проведение спецкурса позволило решить следующие задачи: раскрыть сущность рефлексии как педагогического явления; рассмотреть сущность и структуру рефлексивных умений как особого вида умений; раскрыть роль и значение рефлексивных умений в образовательном процессе; развить положительную мотивацию студентов к процессу формирования рефлексивных умений; специально организовать коммуникативно-познавательную деятельность студентов для создания условий формирования рефлексивных умений. Спецкурс способствовал знакомству студентов с инструментарием самопознания и самоанализа, с различными методиками и тестами. При подготовке к занятиям мы использовали методики Л.Анн, В.Г.Маралова, Г.С.Сухобской, Ю.Н.Кулюткина [1, 7, 10].

Использование различных методов, от репродуктивных до творческих, способствует последовательному и целенаправленному изменению учащихся в процессе усвоения знаний, умений, а также актуализации стремления к самопознанию. Проведение занятий в виде тренинга дает возможность проникнуть в свое Я, получить опыт понимания своего внутреннего мира, обеспечивает формирование умений оценивать себя через:

- наблюдение собственных внутренних состояний (студенты осмысливают, проговаривают, обсуждают с окружающими свои переживания, эмоции, ощущения, мысли);
- восприятие себя другими (использует информацию, передаваемую ему окружающими, через механизм обратной связи);
- соотнесение с другими участниками (рассматривает другого в качестве модели, удобной для наблюдения и анализа, т.е. оценивает других с собственной точки

зрения);

- результаты собственной деятельности (сам оценивает то, что он сделал, при этом педагогом мягко корректируется уровень самооценки).

Мы считаем, что формирование рефлексивных умений происходит наиболее эффективно: во-первых, при решении мыслительных задач; во-вторых, в ситуациях преодоления затруднений; и в-третьих, на этапах контроля и оценки. Поэтому при проведении эксперимента в процессе обучения нами использовались задания, обеспечивающие создание таких ситуаций. Основной акцент делался на анализ собственной деятельности при решении различных задач. В результате студенты овладевали такими умениями, как: выдвигать и анализировать цели и задачи деятельности; пооперационально разбивать деятельность на этапы; оценивать результаты действий на каждом этапе; оценивать логику выполняемых действий; оценивать зависимость результата деятельности от правильности логики рассуждений; оценить соответствие результата цели деятельности

В результате проведения формирующего эксперимента, студенты овладели необходимыми знаниями об основных категориях, осознали значимость самопознания и самооценки для дальнейшего саморазвития, осознали важность рефлексивных умений как инструмента самооценки и самопознания, ознакомились с основными приемами и методами самопознания, овладели основными умениями оценивать собственное поведение, деятельность и личность.

Анализ данных, полученных на третьем, оценочно-результативном этапе эксперимента, показал, что у студентов экспериментальных групп в целом повысился уровень сформированности рефлексивных умений. Количество студентов с высоким уровнем в экспериментальной группе возросло на 13,5%, в контрольной на 1,9%, со средним уровнем на 16,5% и 5,9%, количество студентов, имеющих низкий уровень в экспе-

риментальной группе снизилось на 42,3%, в контрольной на 17,5% соответственно.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность сформулированных нами условий формирования рефлексивных умений студентов в коммуникативно-познавательной деятельности.

Литература

1. *Анн Л.Ф.* Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2006. – 271 с.
2. *Давыдов В.В.* Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В.Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
3. *Давыдов В.В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В.В.Давыдов // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 42-49.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. *Зинченко В.П.* Посох Осипа Манделъштама и Трубка Мамардашвили. К началу органической психологии / В.П.Зинченко. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.
6. *Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.А.* Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А.В.Коржуев, В.А.Попков, Е.А.Рязанова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18-22.
7. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская. – СПб.: Изд-во Ин-та образования взрослых совместно с изд-вом «Тускарора», 1996. – 175 с.
8. *Лекторский В.А.* Субъект, объект, познание / В.А.Лекторский. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
9. *Леонтьев А.А.* Деятельный ум (Деятельность, знак, личность) / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
10. *Маралов В.Г.* Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г.Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
11. *Степанов С.Ю., Семенов И.Н.* Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

С.Г.Иванова

Ключевые слова: аксиологический подход, категория ценность, ценностные ориентации, личностные качества, деловое общение, коммуникативная компетентность.

Модернизация современного лингвистического образования предполагает, наряду с образовательным аспектом, решение проблемы ориентации личности в мире ценностей. Актуальность аксиологического подхода в развитии коммуникативной компетенции в деловом общении обусловлена социально-экономическими изменениями в общественной жизни страны и ориентацией на рыночную экономику.

Обществом все более отчетливо осознается и признается неоспоримым тот факт, что нам нужно не любое образование, а образование высокого качества, образование, отвечающее высоким государственным и мировым образовательным стандартам, т.е. образование, ориентированное на нравственные и общечеловеческие ценности и смыслы.

В обществе наблюдается автоматический переход в новое идентификационное состояние, в котором национальное самосознание с легкостью вытесняется новыми глобалистскими установками. В современных образовательных стратегиях акцент сделан, прежде всего, на подготовку мобильного, предприимчивого человека, умеющего ориентироваться в быстро меняющемся мире с его высокими технологиями и экономическими интересами. Многие специалисты образовательного сообщества справедливо признают ее односторонней и поэтому недостаточной.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» стратегия воспитательной деятельности учебных заведений практически не отражена. В результате в обществе создается своего рода идеологический, ценностный

вакуум, способствующий разного рода деструктивным явлениям. Сейчас в вузы пришла *молодая интеллектуальная элита нации – студенческая молодежь*. Новое поколение, родившееся в постсоветскую эпоху, представляет собой качественно новую генерацию россиян, сформировавшуюся в условиях становления рыночной экономики, кардинальной смены ценностных ориентаций. Изменение социально-политической и экономической ориентации России на демократическое общество, с одной стороны, и на рыночные отношения, – с другой, резко изменили цели и ценности высшего образования в России.

Сейчас в первую очередь нас должна волновать проблема молодежной политики. Если мы сосредоточимся на ее технократической составляющей, то ничего не добьемся. Пока наша молодежь далеко не всегда связывает свой жизненный успех с успехом страны, молодые люди считают за благо уехать работать за рубеж. Возможно, это связано с тем, что сейчас перед молодежью не стоят социально значимые задачи.

В свете модернизации лингвистического образования в Оренбургском государственном университете обозначилась четкая приоритетность в развитии личностных качеств студента в обучении деловому общению на основе аксиологического подхода в содержании лингвистического образования и межпредметной интеграции.

Аксиологически значимая профессионально-ориентированная дидактическая среда в университете предполагает наличие образовательных условий для актуализации аксиологических смыслов личностного и профессионального самоопределения и самоактуализации студента в лингвисти-

ческом образовании. В настоящее время педагогическая задача состоит в том, чтобы помочь студенту обрести в образовании те индивидуальные смыслы и ценности, которые позволят ему реализовать свой интеллектуальный и личностный потенциал.

А.В.Кириякова определяет: «Понятие «ценность», используемое в философии, психологии, социологии и педагогике, применяется для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры» [3, с.41].

В. Франкл в своей работе «Человек в поисках смысла» доказывал: «Стремление к поиску и реализации человеком смысла в своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям, и является основным двигателем поведения и развития личности» [5, с.10].

В.И. Андреев утверждает: «Процесс воспитания творческих и других способностей личности только тогда достигнет своей цели, если активизируется и интенсифицируется процесс саморазвития личности» [1, с.339].

Ю.В.Сенько выдвинул положение: «Смысл образования – в образовании смыслов и определял его в качестве экзистенциальной целевой установки образования» [3, с.22].

Мы согласны с позицией автора в том, что образование представляет собой единство, синтез знания, опыта и понимания. Он трактует понимание как «смыслообразование», и считает, что именно оно делает знание знанием, и сравнивает его с духовным опытом личности, не позволяя ему стать интеллектуальным балластом. Образ человека образующегося, становящегося, наделенного пониманием смыслов, выступает результатом образования.

Опираясь на тезис, что «смысл, как личностное отношение участников процесса образования к усваиваемому содержанию, существует только «на рубеже двух

сознаний», как отношение между ними, мы выстраиваем методическое обеспечение с целью развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении на иностранном языке путем применения следующих организационных форм и методов актуализации аксиологических идей:

1. Учебный диалог и учебный текст, содержание которых ориентировано на воспитание и развитие основных ценностных ориентиров, а именно:

- духовно-нравственные ценности;
- социальные и гражданские ценности;
- образовательные и профессиональные ценности;
- эстетические ценности;

2. Интенсивность дидактического материала.

3. Проективные и рефлексивные методы оценки.

Методическое обеспечение для развития коммуникативной компетентности студентов университета предусматривает:

- учет основных блоков коммуникативной компетентности в деловом общении (информационно-когнитивного, мотивационно-деятельностного, аксиологического);
- учет основных фаз и этапов развития коммуникативной компетентности (*фаз* формирования, функционирования, собственно развития; *этапов*: констатирующего, формирующего, завершающего);
- активизация механизмов развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении.

Основной целью в таких условиях становится *развитие коммуникативной компетентности студентов в деловом общении как интегративного качества личности, ее ценностного новообразования, основанного на знаниях и умениях, ценностных отношениях и личном опыте.*

Философское осмысление общечеловеческих ценностей в последние годы дало импульс для аксиологического направления педагогических исследований, получившего название «Ценностные ориентации школьников».

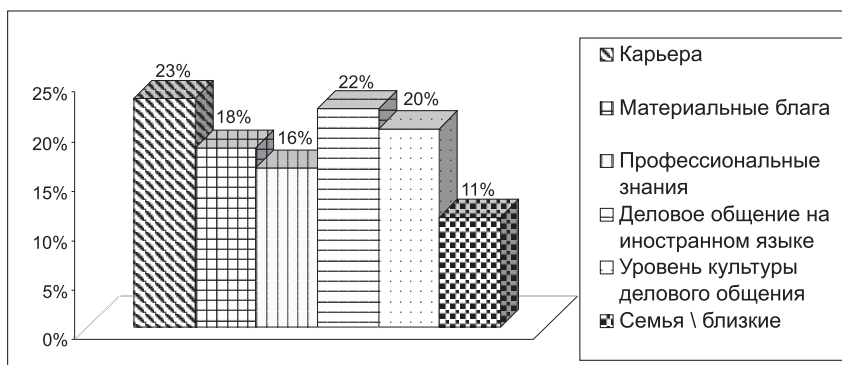
А.В.Кирьякова исследовала проблему ориентации учащихся на социально значимые ценности и раскрыла структуру, условия и педагогический механизм ориентации на такие общечеловеческие ценности, как Человек, Жизнь, Красота, Познание, Труд, Отечество. Она отмечала: «Ведущими идеями – признаками, которые особенно должны ценить учащиеся в человеке, должны стать – любовь, доброта, общение, счастье, достоинство.» В результате своего исследования установила: «...процесс ориентации учащихся на общечеловеческие ценности – сложный, противоречивый и в то же время закономерный процесс, который сам подготавливает условия для своего последующего развития и служит, в некотором роде, причиной собственного самодвижения» [2, с.29]. Она определила: «В самом общем виде процесс ориентации может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит, приобретает определенную траекторию своего движения сообразно ориентирам: ценностям внешнего мира и ценностям самопознания, самооценки, саморазвития» [2, с.31].

Нас заинтересовала проблема соотношения уровня развития коммуникативной компетентности в деловом общении и наличия ценностных ориентаций у студентов. И мы провели исследование на предмет сформированности ценностных ориентаций у студентов 1–3-х курсов факультетов ма-

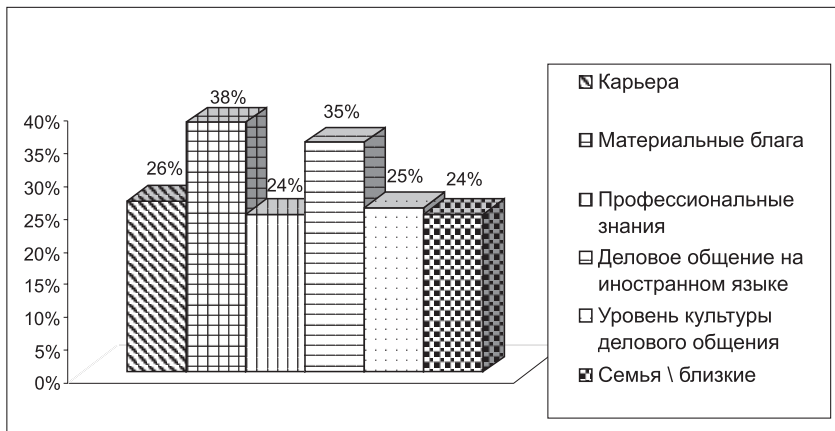
тематики и экономики и управления Оренбургского государственного университета. Целью нашего исследования было изучить, какие ценности как мотивы являются доминирующими в мотивационно-деятельностном блоке развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении. Мотивы определяют мировоззренчески-смысловое содержание и ценностное отношение студентов к иностранному языку, к развитию коммуникативных умений в деловом общении на иностранном языке, к профессиональным знаниям, к осознанию цели изучения иностранного языка и его практического применения в будущей профессиональной деятельности.

ОГУ включился в Болонский процесс почти сразу после официального подписания Россией Болонской декларации в 2003 году. А перспектива академической и профессиональной мобильности в рамках программы Темпус повысила мотивацию студентов к изучению иностранного языка в университете, и это можно проследить по результатам проведенного анкетирования в 2008 г. В анкетировании приняли участие 300 студентов.

Вот результаты анкетирования студентов 1–3-х курсов факультета экономики и управления и факультета математики Оренбургского государственного университета на предмет наличия приоритетных ценностных ориентаций. Студентам предлагалось определить свои приоритетные



Приоритетные ценности студентов 1-го курса



Приоритетные ценности студентов 2-го курса

Следует отметить, что, по результатам анкетирования, большинство респондентов на первое место поставили мотив материального благосостояния в познании иностранного языка (от 18% до 38%) в зависимости от направления подготовки. Далее следует мотив саморазвития и самоактуализации в области профессиональных знаний (от 16 до 24%) и, затем, мотив получения знаний в деловом общении на иностранном языке (от 22% до 35%). Из опроса следует, что в иерархии ценностных ориентаций личности наиболее приоритетными являются понятия «профессиональная карьера», «профессиональные знания», «семья/близкие» и «материальные блага». В результате нашего исследования выделяется и приоритетная ценностная ориентация студентов на карьерный рост (от 23% до 26%). Прослеживается и мотив на развитие, и повышение уровня культуры общения, и делового в частности (от 20% до 25%). Кроме образовательных, социальных, профессиональных мотивов, отмечен рост ценностной ориентации студентов на значимость создания семьи и заботы о близких. Последнее свидетельствует о нравственных приоритетах студентов Оренбургского государственного университета.

В постсоветский период развития страны и общества в целом среди студентов в основном преобладают индивидуалисти-

ческие настроения над коллективистскими. Такая расстановка ценностных ориентаций свидетельствует о некотором «прагматизме» личности в современном мире. Обозначилась четкая тенденция готовности студента адаптироваться к изменившимся условиям развития страны в условиях рыночной экономики и конкуренции на отечественном и глобальном рынках труда. В своих анкетах студенты пишут, что компетентность в деловом общении на иностранном языке даст им преимущество перед всеми остальными претендентами при устройстве на работу в совместные с зарубежными специалистами предприятия, на высоко оплачиваемые должности (от 16% до 21%). Анкетирование показало, что у студентов есть и гражданские ценностные ориентации – желание работать и жить в родной стране (от 24% до 39%), овладеть новыми производственными и информационными технологиями и иностранным языком как средством доступа к информации в Интернет-ресурсах с целью обобщения передового зарубежного опыта (от 15% до 17%) и выпуска конкурентоспособной продукции (от 14% до 18%). Такие статистические данные свидетельствуют о социальных и гражданских ценностях, формируемых у студентов средствами иностранного языка, а именно, за счет развития коммуникативной компетентности в деловом общении.

Приведённый анализ мотивов в познании иностранного языка также свидетельствует в пользу этого утверждения.

Опираясь на данные нашего исследования, можно утверждать, что мотивы достижения прагматических целей, являются наиболее значимыми для студентов в процессе овладения деловым общением как образовательной ценностью.

Анкетирование, беседы и наблюдения показали, что для студентов, изучающих иностранный язык для получения образования, главным компонентом мотивационной сферы является ориентация на достижение образовательного результата в развитии коммуникативных умений, а главным мотивом – мотив личностной самоактуализации, характеризующийся стремлением достичь такого уровня качества владения иностранным языком, который превосходит рамки образовательного стандарта. Мотив, выражающийся в желании студента самореализоваться средствами иностранного языка в профессионально значимой деятельности, можно определить как мотив достижения личного успеха. Осознание личных потребностей, выстраивание личной иерархии целей и ценностных ориентаций способствуют порождению стандартов личностного роста, которые в дальнейшем становятся критериями оценки успешности в деловом общении на иностранном языке.

Относительно следующей формы функционирования аксиологического блока – оценки студентами иностранного языка и иноязычной культуры как ценностей диалога культур, было отмечено в ходе констатирующего эксперимента, что лишь 4% опрошенных осознают значимость вышеуказанных знаний для самовыражения в условиях развития коммуникативной компетентности в деловом общении. Это свидетельствует о недооценке студентами лингвокоммуникативных знаний в аспекте диалога культур.

В соответствии с выделенными критериями развития аксиологического блока

коммуникативной компетентности в деловом общении уровень *ценностного самоопределения* развития компонента характеризуется наличием устойчивого интереса к иноязычным ценностям и ярко выраженной потребностью личности в изучении профессионально-ориентированного текстового материала. Отмечается осознанный выбор личностью студента вышеназванных ценностей как системы знаний о деловом этикете, культуре делового общения в устной и письменной речи, и межкультурных различиях ведения бизнеса в разных странах, и наличием ориентации на информацию как ценность.

Уровень развития аксиологического блока коммуникативной компетентности определяется наличием у личности студента интереса к социально и профессионально значимым ценностям в рамках образовательной программы. На данном уровне личность не испытывает устойчивой потребности в овладении ценностно-ориентированным текстовым материалом.

В заключение необходимо отметить, что проблема ценностных ориентаций привлекает все большее внимание ученых и у нас, и за рубежом. С точки зрения соотношения целей и ценностей в процессе обучения и воспитания, согласно результатам ряда исследователей Б.Блума и Эйснера, разрабатывающих теорию таксономии, в целостной образовательной деятельности необходимо реализовать шесть уровней целей: узнавание, знание, понимание, анализ, синтез, оценка. По мнению этих ученых, наиболее значимую ценность имеет «оценка», особенно способность делать критическую оценку, которая, однако, в реальной практике обучения и воспитания не занимает должного места в иерархии образовательно-воспитательных ценностей. Чаще всего за студентов эту часть деятельности выполняют сами преподаватели. Мы разделяем эту точку зрения и считаем, что в настоящее время приоритетность в выборе ценностных ориентаций остается за субъектами образовательного процесса –

за студентами. Ориентация студентов на рефлексивную ориентацию и развитие критического мышления в коммуникативной деятельности способствует эффективному обучению деловому общению и результативности образовательного процесса в университете (от 19% до 25%).

Педагогические приоритеты и ценности меняются и, вероятно, будут меняться и в будущем. Однако для XXI века, для выхода России из кризисных ситуаций необходимо, чтобы ценностные ориентации в процессе обучения и воспитания и в школе, и в вузе были смещены на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры, интеллигентности.

В реальной педагогической практике остаются еще слабо задействованные ценности, связанные:

а) с удовлетворением полноценного человеческого общения (через создание доброжелательного психологического климата в коллективе, через расширение возможностей содержательного общения родителей с детьми);

б) с возможностями профессионального роста (расширение возможностей для профессионального самоутверждения, участия в конкурсах профессионального мастерства, возможностей для непрерывного образования и самообразования). И в этом далеко не последняя роль в формировании этих ценностей и развитии коммуникативной компетентности в деловом общении отводится иностранному языку.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 3-е изд., 2003. – 608 с.
2. Кирьякова, А.В. Теория ценностей в мире ориентации личности: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1998. – 188 с.
3. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М., 2000. – 240 с.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / В. Франкл; под ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. ■

ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

С.С.Телегисова

Ключевые слова: языковая компетентность, диалог культур, метод самооценки, метод экспертной оценки.

Технология диалога культур опирается на предложенную М.А.Холодной обогащающую модель обучения, ключевым моментом которой является «индивидуальный ментальный опыт» [7, с. 310]. Одним из средств формирования языковой компетентности студентов мы считаем использование диалога культур, поскольку он наиболее полно отвечает необходимости поиска новых психолого-педагогических и методических решений, связанных с моделированием системы обучения иностранному языку как процесса

приобретения студентами индивидуального опыта общения с чужой лингвокультурой, развития некогнитивных и интеллектуальных (когнитивных) аспектов его личности, которые прежде всего проявляются в языке и исследуются через язык.

Диалог культур, как обогащающая модель развития языковой компетентности, учитывает то, что развитие личности студента, находящегося в пространстве по меньшей мере двух лингвокультур, осуществляется на основе собственного мировидения и миропонимания и предполагает воспри-

ятие и рефлексию собственных ценностей и общественных взаимосвязей. Поскольку в процессе приобретения индивидуального опыта общения с другой лингвокультурой обучающийся опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств другой культуры, и на новые знания о ней и о своей культуре, созданные при познании иной лингвокультуры, обучение иностранным языкам в контексте межкультурной парадигмы обеспечивает социокультурное, когнитивное и коммуникативное развитие личности студента. Иными словами, студент, сопоставляя различные концептуальные системы, обогащает свое сознание за счет интернализации мира за пределами своей родной культурной реальности и средств ее структурирования.

Важно, чтобы сопоставление лингвокультурных феноменов, приобретаемого и имеющегося опыта не сопровождалось оценками «плохо» – «хорошо». На наш взгляд, «иное», «не такое, как у нас», «но любопытное и уже понятное» – вот важные оценочные категории в процессе формирования языковой компетентности.

Непосредственной **целью** технологии организации диалога культур является направленное развитие личности студента с высоким уровнем языковой компетентности.

В соответствии с поставленной целью, в технологии организации диалога культур выделяются следующие **задачи**:

1) создать предпосылки для развития индивидуальности личности, ее языковой компетентности, для чего необходимо:

1.1. сформировать сознательное отношение студентов к процессу формирования языковой компетентности;

1.2. активизировать индивидуальные интересы студентов;

1.3. развить способность студентов к адекватному восприятию явлений, специфических для каждой из соприкасающихся культур;

1.4. приобщить студентов к ценностям другой культуры и обеспечить доступ к мировой культуре;

2) организовать обучение как диалог, реализуемый в коммуникативно-познавательной деятельности, для чего необходимо:

2.1. развить взаимодействие в диалоге культур, которое обеспечит переход от максимальной помощи преподавателя в решении учебных задач к последовательному нарастанию активности студентов и появлению позиции партнерства с преподавателем вплоть до полной самоорганизации действий;

2.2. обеспечить развитие самостоятельности, инициативности, активности и творчества как личных качеств студентов.

Содержание технологии организации диалога культур в целях формирования языковой компетентности студентов:

Анализ общетеоретических идей И.Ф.Исаева, Н.В.Кузьминой, А.И.Мищенко, В.А.Сластенина, А.И.Умана [3, 4, 5, 6] и др., предлагавших выделять задачную природу педагогической деятельности, позволяет нам рассматривать деятельность преподавателя по организации процесса формирования языковой компетентности студентов через призму решения совокупности педагогических задач по анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции. Поэтому мы, определяя структуру деятельности преподавателя по организации процесса формирования языковой компетентности студентов в рамках технологии диалога культур, выделяем аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-информационные, коррекционно-регулирующие задачи, выделенных в свое время И.Ф.Исаевым в контексте профессионально-педагогической культуры [3].

Технология диалога культур строится с учетом следующих **положений**:

- каждый студент является носителем ментального опыта;
- адресатом педагогических воздействий являются особенности состава и строения индивидуального ментального опыта (в том числе его когнитивные, метакогнитивные и интенциональные компоненты);

- механизмы интеллектуального развития личности связаны с процессами, идущими в пространстве индивидуального ментального опыта и характеризующими его перестройку и обогащение, следствием чего является рост индивидуальных интеллектуальных способностей;

- каждый студент имеет свой диапазон возможного наращивания интеллектуальных сил, и задача преподавателя заключается в оказании ему необходимой помощи средствами индивидуализации учебной и внеучебной деятельности студента;

- критерии эффективности учебного процесса, наряду со знаниями, умениями и навыками, связаны с мерой выраженности основных показателей уровня интеллектуального развития личности в виде КИТСУ (компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность склада ума).

Эффективность обучающей среды диалога культур определяется следующими **факторами**: количество студентов в учебной группе; успеваемость студентов по предмету (текущий, промежуточный, итоговый контроль); отношение студентов к диалогическому взаимодействию, их настроенность на диалог (результаты опроса); степень удовлетворенности участием в диалоге культур (результаты опроса); уровень развитости личностных, коммуникативных качеств студентов (данные анкетирования – оценка экспертов и самооценка студентов).

Виды деятельности преподавателя по реализации технологии диалога культур, направленной на формирование языковой компетентности студентов, опираются на выделенные нами **педагогические условия** (развитие у студента положительной мотивации выбора профессии учителя; актуализация студентом субъектной позиции через его участие в отборе и конструировании содержания, методов и форм организуемого процесса; поэтапная реализация идей «диалога культур» посредством включения студентов в межкультурную коммуникацию; модификация технологии коммуникативно-ориентированного обу-

чения иностранному языку), на известные общепедагогические **принципы обучения**, на современные **теории обучения**.

Для реализации технологии организации диалога культур нами сформулированы следующие **требования**, определившие специфику процессов проектирования и реализации учебно-коммуникативных ситуаций и диагностики влияния учебно-диалоговой деятельности на развитие языковой компетентности студентов. Эти процессы должны предусматривать: 1) учет индивидуального опыта каждого студента в диалогическом взаимодействии; 2) опору на оценку развитости коммуникативных качеств и обученности студентов; 3) использование учебно-коммуникативных ситуаций как деятельности по развитию языковой компетентности студентов и преобразованию их коммуникативных качеств; 4) проектирование таких учебно-коммуникативных ситуаций, в которых формировались бы представления студентов о практическом применении знаний, умений и навыков общения, что придало бы учебному процессу действенный мотивированный фон; 5) наличие обратной связи как с целой учебной группой, так и на индивидуальном уровне, чтобы иметь представление о возможных изменениях в личности студентов; 6) привлечение других преподавателей в роли экспертов при оценивании уровня развития коммуникативных качеств личности студентов для большей объективности оценок.

В качестве **стадий и этапов** проведения диалога культур мы рассматриваем следующие: *стадия подготовки диалога культур* (этап диагностики основных элементов, включая выбор темы учебно-коммуникативной ситуации, определение ее целей и задач, определение структуры, диагностику факторов, влияющих на ход диалога; этап подготовки сценария); *стадия проведения диалога* (этап ознакомления студентов с исходной учебно-коммуникативной ситуацией, распределение ролей; этап проведения диалога); *стадия анализа и подведения итогов*.

Опираясь на компоненты целостного педагогического процесса, выделение видов деятельности преподавателя и видов деятельности студентов позволит, на наш взгляд, определить последовательность этапов реализации рассматриваемой нами технологии диалога культур, направленной на формирование языковой компетентности студентов.

Проектирование содержания деятельности субъектов диалога культур, направленного на формирование языковой компетентности студентов

1. Подготовительный этап

Деятельность педагога	Деятельность студентов
Диагностика (аналитико-рефлексивные задачи)	
Анализ учебной ситуации в группе (готовности студентов к участию в диалоге культур, их настроенности на диалог культур, интереса студентов к предмету, характера взаимоотношений).	Осознание своего статуса, характера межличностных отношений. Анализ возможностей и способности участия в диалоге культур. Самооценка знаний, умений и навыков по предмету.
Планирование (конструктивно-прогностические задачи)	
Проектирование цели конкретной учебно-коммуникативной ситуации в развитии языковой компетентности студентов. Выделение качеств личности, развиваемых в каждой конкретной учебно-коммуникативной ситуации. Проектирование правил и условий успешного диалогического учебного взаимодействия. Постановка задач конкретной учебно-коммуникативной ситуации. Определение места и времени проведения диалога культур в плане занятия в сочетании с другими методами организации учебной деятельности. Разработка сценария диалога культур и содержания деятельности студентов. Выяснение степени готовности студентов к участию в диалоге культур, к разрешению проблемных и конфликтных ситуаций. Прогнозирование возможных трудностей и пути их преодоления.	Принятие целей учебно-коммуникативных ситуаций. Определение ролевого участия в учебно-коммуникативной ситуации и позитивный настрой на диалогическое взаимодействие. Усвоение необходимого для диалога культур предметного учебного материала. Формулирование собственных задач действия, представлений о пользе конкретной учебно-коммуникативной ситуации для личного развития.

2. Этап непосредственного осуществления диалога культур (организационно-деятельностные задачи)

Деятельность педагога	Деятельность студентов
Организация диалоговой деятельности, развивающей языковую компетентность студентов с учетом функций диалога культур. Помощь и коррекция отношений и взаимоотношений в диалоге культур. Побуждение к активному взаимодействию. Руководство диалогом культур.	Участие в диалоге культур. Мобилизация усилий в диалоге культур, совместный поиск путей разрешения проблемных учебно-коммуникативных ситуаций. Индивидуальная личная инициатива в ведении диалога культур.

Деятельность педагога	Деятельность студентов
Содействие саморазвитию и самообучению студентов в диалоге культур. Управление общением в системе субъект-субъектных отношений в диалоге культур.	Реализация личностной концепции диалога культур. Открытость общению и учению в ходе диалога культур. Стремление к самореализации, к воплощению своих намерений, раскрытию своих способностей.

**3. Оценочно-результативный этап
(оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие задачи)**

Деятельность педагога	Деятельность студентов
Анализ результатов диалога культур и диалогового взаимодействия. Оценивание сложностей и трудностей в процессе диалога культур и путей их решения. Подведение итогов диалога культур и личного вклада общающихся. Определение степени сформированности языковой компетентности и удовлетворенности студентов участием в диалоге культур.	Оценка собственного вклада и вклада партнеров по диалогу культур в совместную деятельность. Анализ неудач и их причин. Объективная самооценка и взаимооценка действий в диалоге культур. Самоанализ проявления языковой компетентности в диалоге культур.

Как показывает таблица, деятельность студентов в рассматриваемой нами технологии соответствует типовой структуре, представленной в теории деятельности В.В. Давыдова, так как включает следующие шаги: диагностику, мотивацию, целеполагание, восприятие информации, планирование, выполнение, контроль, оценивание [1].

Эффективности реализации технологии диалога культур способствует: постоянная актуализация знаний по предмету, высокая мотивация к решению коммуникативных задач, включение механизма саморазвития личности со всеми присущими ему процессами (самопознание, самоконтроль, самоопределение, самоуправление).

Методами определения уровня сформированности и динамики овладения языковой компетентностью являются метод самооценки и метод экспертной оценки.

Как указывает С.Б.Елканов, «самооценка означает не просто фиксацию уровня развития личности, а ценностное отношение к качествам личности, которое с необходимостью предполагает удовлетворенность положительными качествами и

потребность в их закреплении, неудовлетворенность отрицательными или недостаточно развитыми качествами своей личности и желание внести в них изменение к лучшему» [2, с. 80]. В ходе овладения языковой компетентностью самооценка, таким образом, выступает как средство саморегуляции, т. к. она выступает не только в качестве одного из источников информации о состоянии сформированности значимых умений, но и в качестве средства побуждения их к совершенствованию, поскольку студенты характеризуются определенным уровнем самосознания, самостоятельности, а также обладают навыками самоанализа, что позволяет им проводить оценку собственной личности.

Важнейшими характеристиками самооценки являются ее уровень и адекватность. Уровень самооценки определяется уровнем достижений личности и степенью сформированности у нее тех или иных качеств, способностей, возможностей, которые она для себя определяет. Иными словами, это та ступень, на которую ставит себя сам человек. Повышение самооценки – это путь к скорейшей адаптации студента в

различных ситуациях, показатель роста его удовлетворенности в себе, в возможностях своего совершенствования. Однако следует помнить, что завышенная самооценка часто ведет к снижению критичности по отношению к себе, мешает конструктивному самоанализу.

Адекватность самооценки является одной из главных характеристик личности и определяется развитым рефлексивным мышлением как способностью индивида чувствовать, переживать и осознать себя, свои действия и поступки. Вместе с тем, способность адекватно оценивать опыт своей реальной деятельности и реальные трудности, с ней связанные, зависит от того, насколько адекватно осознает человек свои возможности, качества личности в соответствии с теми требованиями, которые ему предъявляет деятельность и ближайший коллектив.

Поскольку самооценка представляла лишь субъективное мнение студентов о сформированности их языковой компетентности, в качестве основы, обеспечивающей наиболее объективную оценку уровня языковой компетентности, использовались экспертные оценки. Экспертная оценка, в отличие от других методов, позволяет количественно оценивать целый ряд личностных качеств студента, связанных с его языковой компетентностью, проявляющейся в

непосредственном взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. Объективизация достигается увеличением числа экспертов.

В ходе нашего исследования оценку языковой компетентности студента мы предполагаем проводить на основе экспертных суждений преподавателей, курирующих студентов экспериментальных и контрольных групп, в отдельных случаях использовалась взаимная оценка студентов.

Литература

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: учебное пособие / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 282 с.
2. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учебное пособие / С.Б. Елканов. – М., 1989.
3. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.
5. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
6. Уман, А.И. Учебные задания и процесс обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 54 с.
7. Холодная, М.И. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с. ■

РЕФЛЕКСИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ф.Г.Маклашова

Ключевые слова: рефлексивная технология, стадии рефлексивной технологии.

В условиях модернизации школьного образования исключительное значение приобретает активизация профессионально-личностного саморазвития в условиях общеобразовательного учреждения, непосредственной включенности

учителя в профессионально-педагогическую деятельность, анализа и самоанализа ее результатов.

Решение этой задачи нам представляется возможным на основе применения рефлексивного подхода. Если брать во внима-

ние общепринятое определение рефлексии (дословно – отражение, обращение назад) как *анализ субъектом (индивидуальным или коллективным) собственного сознания и деятельности*, то можно предположить, что именно рефлексивный подход инициирует и позволяет обеспечить эффективную организацию активизации профессионально-личностного саморазвития учителя в условиях школьной жизнедеятельности.

Педагогические (дидактико-методические) и организационные возможности рефлексивного подхода к активизации профессионально-личностного саморазвития учителя в условиях профессиональной деятельности предполагают разработку технологии этого процесса, которая в данном случае может рассматриваться как *рефлексивная технология*

Как известно, педагогическая технология – категория процессуальная.

Существуют различные определения *технологии* в педагогической науке. Несмотря на некоторые различия в них (М.А.Чошанов, В.П.Беспалько, М.И.Махмутов, В.В.Гузев и др.), *общими* признаками педагогической (образовательной) технологии являются: процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся; совокупность приемов, методов; проектирование и организация процесса; наличие комфортных условий; целевая направленность; научные идеи, на которые опирается; система действий; критерии оценки результата; результаты.

В связи с этим рефлексивная технология активизации профессионально-личностного саморазвития учителя в условиях профессиональной жизнедеятельности выстраивается как процессуальный организационно-педагогический (рефлексивно-технологический) процесс, структурно и содержательно отражающий наиболее существенные свойства и взаимосвязи профессиональных взаимодействий. В нашем случае, *рефлексивная технология – это целостный организационно-педагогический процесс, имеющий свою целевую направ-*

ленность на профессионально-личностное саморазвитие учителя, процессуальный рефлексивный характер учебно-познавательной профессиональной деятельности учителя, совокупность приемов и методов проектирования и организации этого процесса, соответствующие условия, систему учебно-педагогических действий, критерии оценки результата, результаты.

Рефлексивно-педагогическими основаниями такой технологии, своего рода формирующими регулятивами могут стать:

- опора на конкретные педагогические условия реализации этого процесса;
- программирование учебных действий, этапов (последовательность, взаимосвязь, преемственность), активизирующих формирование личности учителя (самодиагностика, аналитика, исследователя);
- инструментально-методическая и психолого-педагогическая поддержка учителя в процессе формирования новых знаний и умений;
- диагностика и самодиагностика процесса профессионально-личностного саморазвития учителя и его результатов.

Отметим, что один из главных внутренних регуляторов профессионально-личностного саморазвития учителя – его самооценка, которая выступает детерминантой развития его профессиональной деятельности, а значит, и профессионально-личностного развития. Таким образом, процесс профессионально-личностного саморазвития учителя определяется «системной детерминацией».

Мы полагаем, что профессионально-личностное саморазвитие учителя осуществляется путем движения, определяемого силой внешних регуляторов, внешних факторов к регуляции сознательной, целенаправленной, определяемой внутренними регуляторами. Важно заметить, что речь идет не о замене внешних регуляторов внутренними, не о вытеснении одних другими, а о диалектике их становления.

Начальное состояние внешних регуляторов, как исходное в сознательном развитии

педагога, создает источники для возникновения внутренних регуляторов, образуя целостную систему внутренней саморегуляции. Затем новые внутренние регуляторы побуждают учителя к пересмотру ценностей (аксиологическому анализу) наличных внешних регуляторов и их корректировке, предписыванию каждому из них ограничения влияния, то есть переконструированию системы внешних регуляторов как целостности. Эта новая система внешних регуляторов побуждает личность к интенсивному многоплановому совершенствованию.

Исходя из этого, мы выделяем следующие *основные функции* рефлексивной технологии:

- креативную (проявляется в создании условий для развития творческого потенциала учителя);
- собственно рефлексии (позволяет учителю, прежде всего, переосмыслить свой предшествующий опыт);
- стимулирующую (предполагает создание условий для проявления и развития своих способностей).

Реализация перечисленных функций процессуально предстает как процесс по осуществлению *рефлексии учителем*:

- своих знаний, умений, профессиональных затруднений и проблем;
- своего самодвижения в решении проблемной учебной задачи;
- самоанализа и анализа причин проблемной ситуации, ее критериального обеспечения;
- всего учебного процесса и себя в этом процессе;
- самоопределения на последующий период деятельности.

Задача подобного рода может получить решение, по всей видимости, через целостный «сквозной» механизм реализации, обеспечивающий постоянное воспроизводство профессиональной рефлексии, которая, по мере обретения учителем опыта, приобретает личностный характер и закрепляется как основа рефлексивной деятельности в виде конкретного уровня ее

проявления в процессе профессионально-педагогического взаимодействия.

Достичь этого позволяют четыре обязательных (последовательных и взаимосвязанных) стадии рефлексивных действий, реализуемых в процессе организованной учебно-познавательной профессиональной деятельности. Структура этапов этого процесса – это, по существу, своеобразное *ядро* рефлексивной технологии организации профессионально-личностного развития учителя. Это следующие *стадии*:

- 1) рефлексивного анализа педагогических ситуаций (диагностическая стадия);
- 2) конструктивно-ориентационной (обучающая стадия);
- 3) стабилизации (критериально-оценочная стадия);
- 4) системной рефлексии (перспективно-проектировочная стадия).

В рамках данных стадий осуществляется поэтапный процесс организации профессионально-личностного саморазвития через *операции* оценивания, означивания, осмысливания, обучения, системной и перспективной рефлексии.

Основными структурными *элементами* рефлексивной технологии активизации профессионально-личностного саморазвития учителя являются:

- диагностика состояния как самого процесса развития, так и его результатов, уровня личностного саморазвития учителя;
- коррекция процесса обучения рефлексии;
- проблемно-исследовательский характер учебно-познавательной профессиональной деятельности.

Таким образом, рефлексивную технологию можно представить как организационно-педагогический процессуальный механизм динамического осуществления связанных между собой рефлексивных стадий профессиональной деятельности: рефлексивного анализа (диагностическая); конструктивно-ориентационной (обучающей); стабилизации (критериально-оценочной); системной рефлексии (перспек-

тивно-проектировочной), активизирующих профессионально-личностную рефлексивную позицию учителя и развитие способности к самопознанию, саморазвитию, самоорганизации и критериальной перестройке собственной деятельности.

Первая стадия организации профессионально-личностного саморазвития учителя является стадией первичного рефлексивного анализа педагогических ситуаций (диагностики). Суть ее состоит в выявлении и раскрытии субъектного опыта учителя и в определении его желаемого состояния, по-другому говоря, в организации рефлексивного анализа учителем своих профессионально-личностных проблем и затруднений в своей практической деятельности, поиска их возможных причин и самоопределения в целях и задачах предстоящего профессионального совершенствования.

Осуществляемый на этой стадии рефлексивный анализ, являющийся началом цикла учебно-познавательной профессиональной деятельности, можно рассматривать как стремление руководителя школы во взаимодействии с учителем исследовать проблемное профессиональное «поле» учителя, на основе которого будет выстраиваться последующая совместная и индивидуальная деятельность.

Рефлексия организуется, например, в форме организационно-деятельностной игры: «*Профессионально-педагогическая деятельность глазами учителя*» на основе самоанализа и самооценки (рефлексивной оценки) профессионально-личностного саморазвития по шкале затруднений в осуществлении педагогической деятельности в рамках «входной» диагностики.

Для учителя результатом этой стадии учебно-познавательной профессиональной деятельности является осознание им своих «неспособностей» в проектировании своей рефлексивной деятельности (частичное – на уровне целей или полное, включая определенную последовательность действий). Для руководителя школы происходит уточнение представлений об исходном и ко-

нечном возможном результате совместной деятельности, то есть характеристиках исходного уровня профессионально-личностного саморазвития учителя и ожидаемого результата в изменении этого уровня на основе исходного и конечного уровня профессионально-личностных затруднений.

В результате такой работы происходит не только осмысление каждым учителем своего опыта в области психологии и педагогики (в основном практического), но в процессе диалогового взаимодействия с другими учителями и руководителем школы удается актуализировать, переосмыслить свой субъектный опыт и даже структурировать его.

Благодаря проведенной рефлексии учитель получает возможность выделить своеобразный проект своего развития с учетом своего предмета и особенностей взаимодействия с классом, рассмотреть содержание этого взаимодействия с позиций учащихся, что, безусловно, ведет к изменению видения учителем предлагаемого им содержания учебной дисциплины и особенностей ее восприятия учащимися.

В этом процессе действия *управляющего* (управленческого звена) заключаются в создании ситуации рефлексивного анализа и ее актуализации; фиксации внимания учителя в ходе анализа на ключевых моментах субъектного опыта посредством передачи ему определенных средств анализа (тесты); рефлексии своей деятельности.

Действия *управляемого* (учителя) предполагают анализ своего субъектного опыта; понимание субъектного опыта других; осознание и формирование стратегий и установок учителя на профессионально-личностное саморазвитие.

В качестве *результата* общего взаимодействия и участия в рефлексивном анализе формируется характеристика исходного уровня профессионального опыта, затруднений, потребностей и интересов учителя, ценностные отношения, знания и умения.

Конструктивно-ориентационная (обучающая) стадия состоит в том, что на

основе данных рефлексивного анализа обосновываются активизирующие организационно-педагогические факторы и меры, обеспечивающие стимулирование учителя к самоопределению в рамках своего профессионально-личностного роста. В этих целях организуется цикл учебно-познавательных действий, направленных на уточнение затруднений, связанных с отсутствием у учителя определенных способностей к самоизменению и саморазвитию. Формы, в которых осуществляются эти действия, могут быть различны: тесты, деловые игры, тренинги (диагностических, перцептивных, коммуникативных, организаторских умений и т.д.), а также циклы, состоящие из семинаров, лекций и практических занятий, обмена опытом; творческая лаборатория, мастер-класс, открытые уроки.

Главное отличие этих традиционных форм в данной технологии состоит в том, что они направлены не столько на снятие профессионально-личностных затруднений в профессиональной деятельности, сколько на локализацию и предварительное осмысление этих затруднений, и сами создают фактический материал для последующей рефлексии.

Особенность этой стадии заключается в том, что организационная работа не должна и не может носить характер административного принуждения, она должна создавать условия (содержательные, организационные, операционно-технологические и психологические), при которых бы учитель сам определялся в деятельности таким образом, чтобы эффективно использовать личностные и окружающие его возможности.

Таким образом, *результат* второй стадии организации профессионально-личностного саморазвития учителя – локализация профессиональных затруднений, актуализация потребностей профессионального роста, самоопределение учителя в предстоящей профессионально-педагогической деятельности.

Стадия стабилизации (критериально-оценочная). Основное назначение этой ста-

дии состоит в обеспечении устойчивости реализации спроектированной совместной деятельности по достижению совместно поставленных задач, а также в дозированной помощи учителям в обеспечении проекта своей рефлексивной деятельности.

Задача управляющего на этом этапе заключается в подборке и реализации системы педагогических техник, обеспечивающих активную самоуправляемую деятельность учителя на основе систематической обратной связи.

Весь смысл деятельности на этой стадии состоит в педагогической поддержке учителя, которая предполагает реализацию учителем разнообразных организационных, контрольных и регулирующих действий, анализа причин своих затруднений, формирование устойчивой рефлексивной позиции. В свою очередь действия управляющего звена ограничиваются реализацией обратных связей, консультированием учителя.

Наконец, *стадия системной рефлексии*. На этой стадии проводится повторная диагностика и самодиагностика действий учителя и результатов его самодвижения (системная рефлексия) в виде изменения уровня своего развития и динамики в целом. Системная рефлексия включает в себя рефлексию учителем своего профессионально-педагогического и учебного опыта, общения и совместной деятельности, своей личности, а также деятельности учащихся.

Действия управляющего заключаются в инициировании и активизации системной рефлексии, а действия учителя (управляемого) в рефлексии своей деятельности, рефлексии себя как субъекта общения.

Итоговая рефлексия может проводиться в форме деловой игры «Итоги и перспективы профессионально-личностного развития» на основе «выходной» диагностики и динамики профессионально-личностного саморазвития в процессе учебно-познавательной профессиональной деятельности.

В результате особым образом организованной рефлексии учитель оценивает

степень достижения совместной и индивидуальной деятельности, свой уровень профессионально-личностных затруднений, их динамику и профессионально-личностного саморазвития в целом в ходе общения и затем самоопределяется на последующий период. Намечаются цели, связанные с самообразованием, с участием в тех или иных формах повышения квалификации, с самоорганизацией в целом.

Таким образом, рефлексивная технология организации активизации профессионально-личностного саморазвития учителя задает лишь общий контур и стадии реализации рефлексивной направленности. Специфика реализации технологии, особенности ее построения и содержание во многом будут зависеть от конкретных условий школы и особенностей педагогического коллектива в контексте целей и средств достижения в рамках общей логики организации профессионально-личностного развития учителя на основе рефлексивного подхода.

Общую логику этого процесса можно представить в следующем виде:

- организация управленческим звеном получения учителями информации для раскрытия содержания своего прежнего опыта;
- раскрытие содержания субъектного опыта учителя посредством инициирования его рефлексии;
- совместная постановка общих задач и задач индивидуального профессионально-личностного развития;
- рефлексия собственных действий по постановке задач;
- совместное конструирование логики процесса профессионально-личностного роста и его структуры на основе выявления личностных возможностей учителя и возможностей школы;
- индивидуальное конструирование учителем своей деятельности;
- совместное определение критериев результативности совместной (общешкольной) и индивидуальной деятельности, ориентированной на профессиональный рост и повышение квалификации;

- рефлексия учителем своих действий и взаимодействия с администрацией, учителями (коллегами) и учащимися (определение причин затруднений профессионального развития, своих профессиональных удач и неудач);

- самостоятельная коррекция учителем своих действий;

- оценка (взаимооценка и самооценка) учителя;

- рефлексия учителя по поводу взаимной оценки и самооценки;

- системная рефлексия и определение перспектив профессионально-личностного роста.

Особо отметим, что рефлексивная технология, ориентированная на специфическую профессионально-личностную сферу учителя, предполагает особый вид целей, отражающих целостное развитие личности, а не только ее знаниевую составляющую, качественно новую конструкцию содержания деятельности, отражающую специфическую природу личностного опыта, его смыслопоисковую деятельность, аналитико-оценочную направленность, специальные игровые технологии, направленные на конструирование рефлексивно ориентированной ситуации.

На определенном этапе зрелости профессионально-личностного саморазвития учителя его учебно-познавательная профессиональная деятельность приобретает способность к самоорганизации, выражающейся в упорядоченном и синхронном поведении ее элементов. Внешние воздействия руководителя школы на этапе саморазвития учителя теряют свою значимость и начинают действовать опосредованно через профессиональную общность. Соотношение внешних и внутренних детерминантов профессионально-личностного развития учителя вновь меняется на последующем этапе осуществления профессиональной деятельности учителя под влиянием новых условий и целей ее жизнедеятельности. Процесс профессионально-личностного саморазвития учителя выходит на новый уровень. ■

КЕЙС-МЕТОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Т.В.Яковенко

Ключевые слова: технология, кейс-метод, профессиональная компетентность.

На современном этапе развития теории и методики обучения происходит изменение подходов к пониманию целей и задач обучения. Внедрение компетентно-ориентированного подхода в практику образования требует поиска особых организационных форм, адекватных для формирования ключевых компетентностей, когда ценностью становится способность к компетентной деятельности в профессиональной сфере и достижению конкретных результатов. Одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности учителя является его методическая грамотность как системное образование знаний, умений, навыков педагога в области методики и оптимальное сочетание методов педагогической деятельности.

В основе формирования методической компетентности педагога лежат развитие познавательной мотивации, методического мышления и активизация педагогической рефлексии [1]. Методическая подготовка учителя, слушателя курсов повышения квалификации ИРО РТ, направлена на овладение обобщенными способами профессиональной деятельности, которые слушатель осваивает в процессе собственной методической деятельности. Освоение педагогической технологии включает в себя, с одной стороны, знакомство слушателей с содержанием и основными идеями ее применения, с другой стороны, освоение этой технологии в процессе реализации собственной педагогической деятельности. Многообразие современных педагогических технологий не позволяет полноценно их освоить классическими способами в силу краткосрочности курсов повышения квалификации педагогов 72-108 часов один раз в 4-5 лет.

Особенностью методической подготовки учителя-слушателя курсов повышения квалификации является то, что педа-

гогические технологии не только объект изучения, но и средство обучения. Таким образом, учитель на курсах повышения квалификации погружается в ту или иную технологию в роли ученика. В этом случае видится целесообразным освоение содержания технологии с помощью этой же технологии, то есть использование ее как способа освоения нового материала. Организация педагогической рефлексии позволяет проникнуть в суть технологии.

В ходе решения обозначенных проблем методической подготовки учителя применим кейс-метод обучения. Кейс-метод обучения – это метод активного обучения на основе реальных ситуаций. Кейс – не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, развивающий аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки. Суть его в том, что предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Кейс состоит из трех частей:

- 1) вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса;
- 2) описание конкретной ситуации;
- 3) задания к кейсу [2].

Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется важным как при подготовке педагога, так и учащихся. Кейс-метод развивает следующие навыки:

- аналитические;
- практические;
- творческие;
- коммуникативные;
- самоанализ [2].

Кейс-метод обучения зародился в Гарвардской школе бизнеса в начале XX века. В России впервые кейс-метод был внедрен в МГУ в 70-х гг. XX в. В настоящее время со-

существуют две классические школы – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская).

Гарвардская (американская)	Манчестерская (европейская)
Единственно верного решения	Многовариантность решения
Объем 20-25 страниц текста, 8-10 страниц иллюстраций	Объем в 1,5-2 раза короче

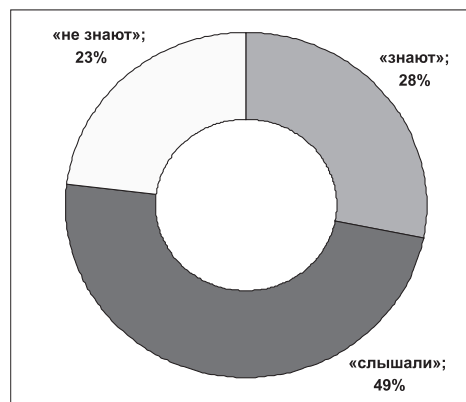
Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Виды представления: печатный, мультимедиа, видео. Кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать на поиск дополнительной информации для анализа. Это позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время [3].

Среди кейсов можно выделить различные типы в зависимости от организации представленного в них материала и дидактических целей использования:

- Кейсы, обучающие анализу и оценке [5, 6].
- Кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений [5, 7].
- Кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом [2, 8, 9].

К сожалению, кейс-метод мало известен методистам и педагогам школ. В ходе

анкетирования слушателей курсов было выявлено, что 28% опрошенных учителя предметников «знакомы» с кейс-методом и только 1.5% используют в работе, отмечая высокую трудоемкость подготовки кейса и недостаточную теоретическую подготовку, 49% «слышали», 23% «не знакомы».

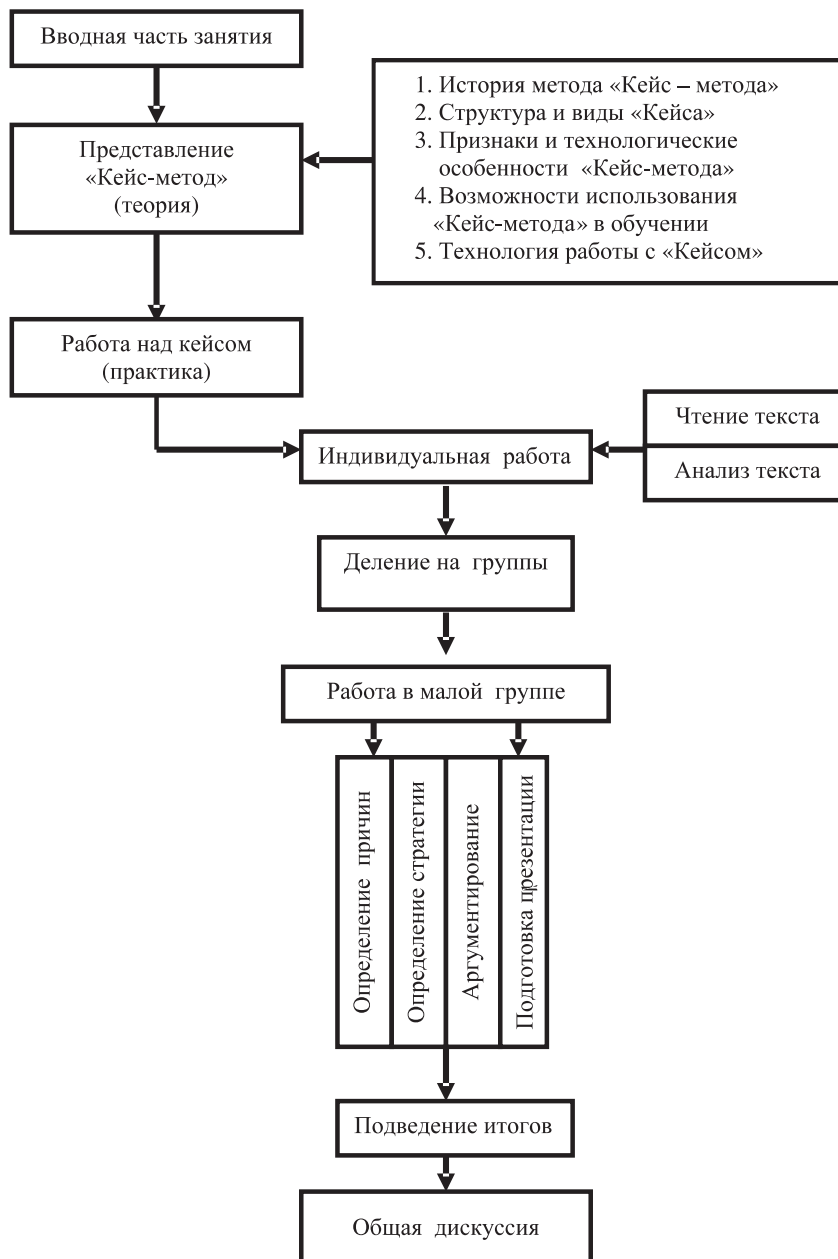


Специалисты выделяют пять ключевых критериев, по которым можно отличить кейс от другого учебного материала:

1	Источник	Источником создания любого кейса являются люди, которые вовлечены в определенную ситуацию, требующую решения.
2	Процесс отбора	При отборе информации для кейса необходимо ориентироваться на учебные цели. Не существует единых подходов к содержанию данных, но они должны быть реальными для сферы, которую описывает кейс, иначе он потеряет интерес, так как будет казаться нереальным.
3	Содержание	Содержание кейса должно отражать учебные цели. Кейс должен содержать дозированную информацию, которая позволила бы обучающемуся быстро войти в проблему и иметь все необходимые данные для ее решения.

4	Проверка в классе	Апробация нового кейса непосредственно в учебном процессе или оценка реакции новой аудитории на кейс, который раньше рассматривался, но для других групп.
5	Процесс устаревания	Кейсы, основанные на истории, хорошо слушаются, но работа с ними происходит неактивно, поскольку «это было уже давно». Проблемы, рассмотренные в кейсе, должны быть актуальны для сегодняшнего дня.

Алгоритм проведения занятия



Алгоритм работы с кейсом позволяет организовать деятельность слушателей курсов ИРО РТ, сделав ее осмысленной, интересной и эффективной. Анализируя результаты выходного анкетирования учителей биологии, слушатели курсов оценили эффективность таких занятий по 10-балльной шкале в 9.3 баллов, традиционную форму в 7.1 баллов. В ходе работы 100% слушателей отметили, что кейс-метод применим в работе учителя-предметника как на стадии объяснения нового материала, так и при контроле знаний учащихся. Педагоги отметили, что данный метод способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации.

Внедрение кейс-метода в практику образования в настоящее время является весьма актуальной для педагогов, что обусловлено двумя тенденциями:

- первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности.

- вторая вытекает из развития требований к качеству учителя-предметника, который должен обладать способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий.

Не стоит полагать, что «кейсы» могут заменить лекционные занятия. Ценность таких упражнений, если они не имеет теоретической «начинки», невелика [5]. Разумное сочетание инновационных и традиционных организационных форм работы с учителями-слушателями курсов повышения квалификации ИРО РТ позволят достичь высоких результатов в процессе формирования методической компетентности педагога.

Эффективность обучения с помощью кейс-метода убедительно доказана американскими и европейскими учебными и на-

учными школами. Кейс-метод предоставляет возможность проверить теорию на практике, свою способность к творческому мышлению. С другой стороны, практическая ситуация дополнительно вызывает интерес к процессу обучения, так как становится ясно, каких теоретических знаний не хватает для решения проблемы. В обучении с применением кейс-метода переход от незнания к знанию перестает быть основным, он становится естественным процессом, активного развития. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

Литература

1. *Гущина Т.Н.* Развитие методической культуры педагога // Повышение квалификации педагогических кадров: Материалы межрегиональной науч.-практ. конф. – Ярославль, 2000. – С. 61-64.
2. *Смолянинова О.Г.* Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study / в сб. «Инновации в российском образовании». – М.: ВПО, 2000.
3. *Карпов Е.Б., Фридланд А.Я.* Повышение качества обучения в открытом образовании // Материалы Всероссийской объединенной конф. Санкт-Петербург, 20-24 ноября 2000 г. – СПб., 2000. – 292 с.
4. *Давиденко В.* Чем «кейс» отличается от чемоданчика? // Обучение за рубежом. – 2000. – № 7.
5. *Рейнгольд Л.В.* За пределами CASE-технологий // Компьютера. – 2000. – № 13-15.
6. Практикум по курсу «Менеджмент» / под ред. А.И. Наумова. – М.: Гардарики, 1998.
7. *Михайлова Е.И.* Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. – 1999. – №1.
8. *Derek Abell.* What Makes a Good Case? – ECCN AUTUMN/FALL, 1997.
9. *Смолянинова О.Г.* Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза: Труды II Всероссийской научно-методической конференции «Образование XXI века: инновационные технологии, диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации», Красноярск, май 2000 г.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

А.Б.Мухамбетова

Ключевые слова: умения, исследовательские умения.

Одной из главных проблем современности является недостаток профессионалов с творческим подходом к решению поставленных задач. В концепции модернизации Российского образования поставлен акцент на том, что в настоящее время будут востребованы специалисты, умеющие быстро выявлять проблемы, находить способы их решения, самостоятельно осуществлять ответственный выбор, прогнозировать возможные последствия. Достичь этой цели можно, вооружив учащихся исследовательскими умениями. В условиях профильного обучения на старшей ступени школы, как приоритетном направлении модернизации общего среднего образования, исследовательские умения выходят в число первоочередных дидактических целей.

В современной российской школе образовательная система построена таким образом, что большая часть знаний преподносится в готовом виде и не требует дополнительных поисковых усилий, и основной трудностью для учащихся является самостоятельный поиск информации, добывание знаний. Поэтому одним из важнейших условий повышения эффективности учебного процесса является организация учебной исследовательской деятельности и развитие основного её компонента – исследовательских умений, которые не только помогают школьникам лучше справляться с требованиями программы, но и развивают у них творческие способности, логическое мышление, создают внутреннюю мотивацию учебной деятельности в целом.

Вместо расширения и углубления классических знаний необходимо переориентироваться на формирование умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности, т.к. в системе профильного

обучения исследовательская деятельность становится обязательным элементом учебного процесса. Успешное формирование исследовательских умений у учащихся невозможно без разработки модели развития данных умений, задающей технологические основания развития обучаемых в учебном процессе.

Большинство педагогов осознают необходимость формирования исследовательских умений у учащихся. Однако выявляется, с одной стороны, недостаточный уровень подготовки многих учителей к педагогической деятельности в данной системе обучения, а с другой – неразработанность системы принципов и неопределенность этапов педагогического взаимодействия при формировании исследовательских умений учащихся с использованием учебно-познавательных задач.

В психолого-педагогической литературе существует два противоположных подхода к определению понятия «умение». Первый – под умением понимают определенную степень овладения действием или само действие; второй – соотносят умение с определенным видом деятельности, рассматривают его как личностное образование, основанное на ранее приобретенных знаниях, умениях, личном опыте, которое носит целенаправленный и сознательный характер. Придерживаясь второго подхода, мы определяем умение как готовность человека к осуществлению определенной деятельности на основе осознанного использования знаний и имеющихся навыков, под строгим контролем со стороны мышления, с осознанием цели, условий и средств деятельности.

Исследовательские умения, как готовность к осуществлению исследовательской деятельности, являются сложными и

обобщенными и характеризуются сознательностью, интеллектуальностью, целенаправленностью, произвольностью, плановостью, прогрессивностью, практической действенностью, слиянием умственных и практических действий, а также вариативностью способов достижения цели. Данные умения базируются на усложняющихся от класса к классу умственных действиях и являются основой умственного развития учащихся. Основу исследовательских умений составляют приемы мыслительной, организационной и творческой поисковой деятельности. Примером служат умения анализировать, сравнивать, обобщать, находить причинно-следственные связи, систематизировать и т. д. [1].

Исследовательские умения выполняют свое особое назначение – являются главным «инструментом» получения знания и способствуют формированию методологической грамотности учащихся (через овладение способами исследовательской деятельности и анализ процесса поиска решений). Если придерживаться понимания, что учение – это «совместное исследование, проводимое учителем и учеником» (С. Л. Рубинштейн), то исследовательская деятельность учащихся – творческий процесс взаимодействия учителя и учащихся по поиску или конструированию ранее субъективно-неизвестного, результатом которого является формирование исследовательской позиции и исследовательских умений [7].

Исследовательские умения, кроме того, являются составной частью в структуре базовой культуры личности, входя в состав практического опыта, т.к. способствуют сознательному осуществлению основных способов деятельности, но свою основную функцию выполняют, включаясь в компонент опыта творческой деятельности, основными характеристиками которого являются самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, нахождение различных способов решения про-

блемы, построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных.

Исследовательские умения являются умениями сложными и состоят из трёх компонентов:

- операционного (система умений и навыков);
- содержательного (система исследовательских знаний);
- мотивационного, проявляющегося в виде познавательного интереса.

Исследовательские умения нами рассматриваются как общеучебные умения, а умения и навыки, составляющие операционный компонент исследовательского умения, могут быть отнесены к частным (специальным) умениям и навыкам. При отсутствии одного из перечисленных компонентов, либо при его недостаточной сформированности, развитие исследовательских умений не представляется возможным.

Учебными исследовательскими умениями являются следующие:

- умение анализировать;
- умение сравнивать;
- умение обобщать;
- умение находить причинно-следственные связи;
- умение систематизировать и т.д.

В зависимости от характера работы учащихся, содержательный и операционный компонент формируются, развиваются и отрабатываются на конкретном материале, который может изменяться. Содержательной основой для формирования исследовательских умений, а также умений и навыков, их составляющих, являются исследовательские знания.

Таким образом, формирование и развитие исследовательских умений напрямую зависит от того, насколько сформированы элементарные умения и навыки, составляющие операционный компонент данного исследовательского умения, а также от того, насколько сформированы у учащихся исследовательские знания, используемые

в умении оперировать исследовательскими терминами и понятиями.

Формирование исследовательских умений происходит у школьников при использовании как классно-урочной системы, так и внеурочной и внеклассной работы. Многие исследователи (А.В.Кулев, ЭФ.Варганова, И.И.Процик и др.) указывают на то, что эффективность внеурочной и внеклассной работы для развития исследовательских склонностей выше, чем классно-урочной системы.

Наиболее приемлемой формой организации учебной деятельности учащихся, направленной на формирование и развитие исследовательских умений в курсе биологии, является внеклассная работа по предмету в форме кружка юных натуралистов, поскольку позволяет школьникам демонстрировать и развивать свои исследовательские склонности. Но мы ставим перед собой задачу сформировать у учащихся исследовательские умения на уроках биологии, используя различные формы и виды учебной деятельности.

Нами были выделены основные направления деятельности учащихся для развития исследовательских умений:

1. дать возможность увеличения исследовательских возможностей;

2. развивать интерес, расширение и актуализацию знаний по предметам школьной программы, развитию представлений о межпредметных связях;

3. создать предпосылки для развития научного образа мышления;

4. способствовать освоению творческого подхода к любому виду деятельности;

5. установить сферы содержательно-предметного общения внутри детского коллектива, между учащимися, педагогами, учеными и специалистами.

Процессы обучения и формирования исследовательских умений есть процессы управления. К системе управления относят управляемую и управляющую подсистемы: учащийся – педагог. Основными элементами данного процесса являются:

- обучаемые субъекты, обладающие достаточной мотивацией для обучения:- содержание обучения;

- формы и технологии обучения;
- методы обучения (субъекты и объекты, с помощью которых реализуется функция обучения) [6].

Результат этого процесса – знания, умения и навыки, приобретенные учащимися в процессе обучения. Реальной является возможность изменения качественных и количественных характеристик элементов входа и выхода, их наблюдения и корректировки. В силу этого можно говорить об управлении процессом, его наблюдаемости и управляемости.

Управление в учебном процессе заключается в том, чтобы направить мыслительную деятельность учащихся в сторону более активного и глубокого освоения новой информации (в нашем случае – исследовательских умений). Управление обучением ставит своей задачей оптимизацию образовательного процесса, т.е. сокращение неэффективного учебного труда, повышение осмысленности усвоения знаний и практической направленности обучения, развитие когнитивных способностей учащихся. Под управляющим субъектом в системе обучения мыслится преподаватель, организующий, контролирующий, корректирующий (в случае необходимости) учебно-познавательную деятельность обучающихся. Но не только преподаватель управляет учебно-познавательным процессом. Конструктивная роль принадлежит и самим обучающимся, их сознательному стремлению к самоуправлению процессом приобретения знаний. В процессе совместной деятельности обучающиеся также воздействуют на преподавателя и в ряде случаев изменяют характер его действий.

Целью общеобразовательного курса биологии является формирование научной картины мира. Она включает понятия об эволюции живой природы, многоуровневой ее организации, взаимосвязи строения

и функции органов и систем, обмене веществ, связях организма со средой, экологических связях биогенного, абиогенного и антропогенного происхождения. Интересы учащихся в учебном процессе определяют такое душевное состояние личности, как интеллект, эмоции и воля, которые связаны в едином избирательном процессе удовлетворения познавательной потребности. Учащиеся должны осознать структуру научных поисков, предусматривающих сбор фактов, их обобщение, формирование научных гипотез и их проверку, разработку научных теорий и их замену, возникающую с развитием научных знаний о природе и обществе. В этой связи возникает необходимость развития не только общеучебных, но и исследовательских умений

В системе организационных форм и методов обучения, направленных на развитие исследовательских умений, важное место принадлежит самостоятельной работе. Основным условием эффективности самостоятельной работы, направленной на формирование исследовательских умений, является реализация ее через систему задач и заданий (организационно-технического, репродуктивного, репродуктивно-исследовательского и исследовательского типов). При выполнении работ организационно-технического типа учащиеся овладевают техникой, методикой и организацией самостоятельной познавательной деятельности; при выполнении работ репродуктивного типа – умениями самостоятельного составления плана действий для решения учебно-познавательных задач; при выполнении работ исследовательского типа учащиеся сами разрабатывают методику решения проблемы.

Исследования показали, что совокупность задач и заданий не должна быть случайной. Она должна представлять собой систему. При разработке системы задач и заданий для самостоятельной работы с целью формирования исследовательских умений необходимо учитывать следующие требования:

- система задач и заданий должна сочетать в себе различные типы самостоятельных работ;
- каждая последующая задача или задание, входящие в систему, должны быть взаимосвязаны с предыдущей задачей или заданием;
- система задач и заданий должна способствовать формированию глубоких, прочных знаний, умений и навыков;
- система задач и заданий должна строиться на основе возрастающей познавательно-поисковой сложности их выполнения, которая достигается за счет усложнения содержания;
- система задач и заданий должна давать возможность учащимся проявить свои способности и развивать их.

В состав системы входят учебно-логические, познавательно-поисковые и исследовательские задания [5].

Выделяют следующие виды учебно-логических задач:

- отбор материала по теме;
- группировка материала;
- осознание последовательности отдельных фактов и положений;
- выделение основного и второстепенного;
- сравнение и обобщение;
- доказательство.

При разработке познавательно-поисковых задач выделили следующие их виды:

- разработка структурных схем;
- разработка и применение алгоритмов программирования учебных заданий;
- составление тестов;
- рецензирование статей и книг;
- написание рефератов, докладов.

Осознанный, целенаправленный акт решения задачи проходит в своем развитии от действий по образцу до творческих действий. В соответствии с этим, мы выстроили классификацию учебно-познавательных задач, учитывая и усложнение исследовательских умений при их решении:

1. Задачи, требующие поиска оптимальных средств и способов решения.

2. Задачи, требующие выдвижения гипотез и критической их оценки.

3. Задачи, требующие оценки полноты исходной информации или ее уточнения.

4. Задачи, требующие уточнения цели, условий, требований и ограничений, корректной постановки задачи.

5. Задачи, в которых практически отсутствует исходная информация, а есть только цель деятельности.

В результате решения всех данных задач в комплексе формируются определенные исследовательские умения. Это приводит к тому, что обучающиеся начинают работать самостоятельно, в процессе чего у них реализуется аксиологическая функция культуры. Учащиеся усваивают широкую систему норм, требований, предписаний, таких как образцы стандартных изображений и описаний, традиции культурного оформления работ и т.д.

При формировании исследовательских умений ведущим, а точнее системообразующим, является деятельностно-практический аспект, направленный на выработку умений распознавать, обследовать и разрешать проблемные ситуации в сфере биологии на основе мыслительных операций эвристического типа. Биологическая проблема в рамках школьного курса представляет собой творческое задание или вопрос, допускающие несколько или много решений в виде предложений или гипотез. Примером биологических проблем могут служить следующие вопросы.

1. Чем могут быть полезны животным и растениям обитающие в них бактерии?

2. Почему не замерзают зимой мхи, ведь они накапливают большое количество влаги?

3. Какое значение в жизни леса имеют ядовитые грибы?

4. К каким последствиям может привести однообразное питание человека?

Отдельно взятая проблемная ситуация включает этапы распознавания, обследования и разрешения и рассматривается в качестве завершённого фрагмента или

элементарной части целостного педагогического процесса, который осуществляется на основе принципов проблемности, индивидуализации, диалогичности и рефлексии субъектов педагогического процесса [4].

Участие школьников в решении задач проблемного характера в области биологии способствует формированию у них умения смотреть на мир «глазами наблюдателя и исследователя», приобщает к опыту распознавания и описания проблемных ситуаций. Школьники индивидуально или коллективно, письменно или устно описывают ситуации, представленные педагогом в виде текста, фотографии, рисунка, схемы, видеосюжета или натуральных объектов в полевых условиях. Для описания ситуации и выявления ее проблемной части используются как четкие предписания, предложенные учащимся в форме инструктивных карточек, так и творческие задания. В зависимости от характера участия педагога, метод проблемного видения реализуется на репродуктивном, эвристическом (частично-поисковом) или исследовательском уровнях. Предлагаются письменные и устные упражнения, задания, беседы, семинары, игры с последующим коллективным обсуждением совместно с педагогом.

В ходе экскурсионно-практических занятий школьники знакомятся с простейшими методами опытного изучения биологических объектов; учатся различать признаки негативного, разрушающего воздействия антропогенных факторов на живую и неживую природу; из общей массы поступающих впечатлений выделяют те, которые отражают тревожное состояние окружающей среды и ее обитателей.

Наблюдения доступны всем, однако они далеко не всегда приводят к получению необходимой информации. Поэтому так важны лабораторные исследования, объединенные в практикум занятия, где учащиеся осваивают простейшие методы анализа состояния воды, воздуха, почвы и растений.

Таким образом, образовательный процесс формирования исследовательских умений в области биологии включает самые разнообразные формы и методы обучения и воспитания, создавая условия для обретения опыта эмоционально-ценностных отношений, актуализации процессов саморазвития и самосовершенствования личности. Исследование в школе невозможно без актуализации познавательной деятельности учащихся и формирования отношений сотрудничества между учителями и учащимися. В условиях продуктивной работы звенья процесса учения – восприятие, осмысление, запоминание, применение, анализ, синтез – взаимосвязаны, и предыдущие этапы в работе стимулируют и создают базу для последующих.

Именно педагогом задаются формы и условия исследовательской деятельности, благодаря которым у ученика формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ним проблеме (как научного, так и житейского плана) с исследовательской, творческой позиции.

Литература

1. *Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.В., Фомина Л.Ф.* Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2001. – № 1. – С. 24-34.
2. Активизация познавательной деятельности учащихся при обучении биологии (опыт учителей школ Российской Федерации) / под ред. В.Н. Федоровой. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1963. – С. 23.
3. *Безух К.Е.* Активизация деятельности учащихся при обучении биологии // Биология в школе. – 2007. – № 2. – С. 44-48.
4. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности / Лернер И.Я. – М.: Знание, 1980. – 222 с.
5. *Муртазин Г.М.* Активные формы и методы обучения биологии: кн. для учителя: из опыта работы / Муртазин Г.М. – М.: Просвещение, 1989. – С. 4-36.
6. *Обухов А.С.* Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 158-160.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб., 1998. – С. 635.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКА

Н.В.Бессонова

Ключевые слова: информационная культура студента, информационно-образовательная среда учреждения дополнительного образования.

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования, учитывает и общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования [6, с.12]. Национальная доктрина образования в Российской Федерации, утвержденная постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г., определяющая образовательную политику государства на период до 2025 года, формулирует цели и

задачи образования в России, в числе которых: обеспечение разностороннего и своевременного развития детей и молодежи, их творческих способностей, подготовка высокообразованных людей, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества. За последние 10 лет на уровне Правительства Российской Федерации принято и реализуется ряд специализированных программ, направленных на реформирование системы образования

с целью ориентации на потребности глобального информационного общества. Одним из приоритетов новой образовательной парадигмы является формирование информационной культуры личности.

Особо актуализируется формирование информационной культуры в подростковом возрасте, поскольку, являясь основой для самореализации, информационная культура способствует удовлетворению потребности в интенсивном освоении социальной среды, что характерно для данного возрастного периода. Подростковый возраст является переходным от детства к взрослости и охватывает период человеческой жизни от 10-11 до 13-15 лет [4, с.114]. В данный период начинают развиваться те внутренние процессы, которые приводят к формированию уже самостоятельных взглядов, оценок, относительно устойчивой системы отношения к окружающему миру и самому себе [1, с.14-20].

По ряду объективных и субъективных причин школа на сегодняшний день не формирует необходимый обществу и личности уровень информационной культуры подростка. «Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации)...» [6, с.16].

В Концепции модернизации российского образования подчеркивается, что в решении важнейших задач воспитания необходимо «взаимодействие школ с учреждениями дополнительного образования, которые были и остаются одной из наиболее эффективных форм развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения молодежи» [6, с. 22].

Образовательное учреждение дополнительного образования детей – тип образовательного учреждения, основное предназначение которого – развитие мотивации

личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства [9, с. 286]. Учреждение дополнительного образования детей – особое образовательное пространство, где осуществляется специальная образовательная деятельность по развитию индивида, расширяются возможности его практического опыта.

В числе основных целей и задач учреждения дополнительного образования детей [9, с. 286-287] особо значимыми с точки зрения формирования информационной культуры подростка, на наш взгляд, являются следующие: задача профессионального самоопределения воспитанников (т.к. информационные технологии внедряются во все сферы деятельности), творческий труд детей в возрасте преимущественно от 6 до 18 лет (информационные технологии представляют неограниченные возможности для творчества); формирование общей культуры (информационная культура личности – элемент общей культуры). Основная цель образовательной деятельности в учреждении дополнительного образования детей – обеспечение процесса подготовки обучаемых к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях деятельности в условиях информационного общества [2, с. 5-9]. Цели и задачи учреждений дополнительного образования детей соответствуют главной задаче российской образовательной политики: обеспечению современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [6, с. 17].

Специфика учреждений дополнительного образования детей заключается в добровольном, целенаправленном использовании ребенком свободного времени для полного развития своих потенциальных возможностей, в вариативности образовательных областей, видов деятельности,

обучающих и развивающих программ. В учреждениях дополнительного образования детей оказываются образовательные услуги, выходящие за рамки общеобразовательных программ и государственных образовательных стандартов в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей воспитанников. Своеобразие труда педагога дополнительного образования заключается в максимальной индивидуализации образовательно-развивающего процесса, в авторском видении процесса и результата педагогической деятельности. Педагог является ключевой фигурой образовательного процесса, он влияет на образовательную среду, создавая и реализуя инновационные концепции обучения и воспитания, технологии и образовательные программы, обеспечивающие динамику личностных достижений воспитанников.

Среди принципов, лежащих в основе построения образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей, наиболее важными для формирования информационной культуры подростка, на наш взгляд, являются принципы дифференциации и индивидуализации образования, творчества, системности, культуросообразности.

Обобщая современные теоретические источники, можно утверждать, что педагогический потенциал учреждений дополнительного образования детей предусматривает резерв реально существующих возможностей для формирования информационной культуры подростков, обусловленных целями и задачами учреждений данного типа, функциями, спецификой образовательно-развивающего процесса, а также принципами, лежащими в основе построения образовательно-развивающего процесса в учреждениях дополнительного образования детей. Наиболее полная реализация педагогического потенциала учреждения дополнительного образования детей в формировании информационной культуры подростков зависит от продуманного внедрения организационно-

педагогических условий, способствующих эффективности процесса формирования информационной культуры подростка, максимально использующих возможности учреждения.

С целью выявления организационно-педагогических условий, способствующих эффективности процесса формирования информационной культуры подростков, нами проведено исследование в учреждении дополнительного образования детей г. Оренбурга – Областном Дворце творчества детей и молодежи им. В.П.Поляничко. Опираясь на существующие теоретические положения, мы рассматриваем информационную культуру подростка как *интегративное свойство личности, представляющее собой совокупность информационных потребностей, знаний и умений информационной деятельности, связанных с потреблением и созданием информационных ресурсов для обеспечения творческой самореализации в учебе и повседневной жизни*. Информационная культура подростка рассматривается в нашем исследовании как совокупность мотивационно-потребностного, информационно-содержательного и операционно-деятельностного компонентов, имеющих уровневый характер проявления: креативный, репродуктивный или критический.

В качестве мер, направленных на выявление педагогического потенциала образовательно-развивающего процесса учреждений дополнительного образования детей в формировании информационной культуры подростков, нами в ходе исследования выявлены и апробированы следующие организационно-педагогические условия:

1 условие. Оптимизация информационно-образовательной среды, способствующей развитию информационной культуры подростка.

Информационно-образовательная среда учреждения дополнительного образования детей – это системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, аппаратно-программного и методического обеспече-

ния, ориентированного на удовлетворение образовательных и развивающих потребностей воспитанников. Для оптимизации информационно-образовательной среды в ходе эксперимента нами предпринято следующее:

- разработаны учебные модули применительно к художественно-эстетической области учреждения дополнительного образования детей и оптимизирован для модульной программы базовый модуль по информационным технологиям;

- установлено необходимое для образовательно-развивающего процесса программное обеспечение (Corel Draw; Photoshop; AutoCad; ArchiCad) со встроенными обучающими программами;

- настроена локальная сеть для удобства обмена информацией между воспитанниками и педагогом в учебных целях;

- настроено подключение к сети Интернет для возможности выхода в глобальную сеть для образовательно-развивающих целей;

- разработан учебно-методический комплекс по учебным модулям, включающий опорные конспекты (как на бумажных, так и на электронных носителях), учебные и контрольные задания, образцы для репродуктивной деятельности и т.д.;

- налажены междисциплинарные предметные связи между основной образовательной областью и информационными технологиями, предполагающие применение компьютерных средств для решения задач художественно-эстетической образовательной области (индивидуальные и групповые занятия с педагогами художественно-эстетической образовательной области, взаимное посещение занятий, обмен опытом, совместная научно-методическая работа и др.);

2 условие. Обеспечение готовности педагога к формированию информационной культуры подростка.

Готовность педагога к применению информационных технологий рассматривается во многих научных работах как пред-

мет специального исследования. Авторы представляют эту готовность как профессионально-личностное качество педагога, имеющее сложную структуру, включающую мотивационно-ценностный, содержательно-операционный и деятельностно-рефлексивный компоненты [5, с. 11].

Готовность педагога к формированию информационной культуры подростка обеспечивается уровнем сформированности профессионально значимых компонентов информационной культуры педагога. На основании анализа теоретических источников можно утверждать, что информационная культура педагога учреждения дополнительного образования детей – система знаний и умений в области компьютеризации и информатизации, его компьютерная грамотность и умение реализовывать ее в педагогической деятельности в учреждении дополнительного образования детей, а также наличие специальных методических умений, позволяющих вариативно использовать знание информационных технологий и получаемую информацию для организации учебно-познавательной деятельности воспитанников с целью формирования у них информационной культуры.

В рамках эксперимента организовано курсовое обучение педагогов в условиях учреждения дополнительного образования детей по новым информационным технологиям применительно к художественно-эстетической образовательной области. Программа обучения разработана с учетом перспектив развития информационных технологий в образовании и в конкретной образовательной области. Работа осуществляется по трем направлениям повышения квалификации педагога: как предметника, как методиста и как воспитателя, готового к применению новых информационных технологий во всех аспектах своей деятельности.

Необходимо отметить, что педагоги, принимавшие участие в эксперименте, существенно повысили профессионально важные компоненты информационной

культуры (в интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, предметно-практической, экзистенциальной сферах индивидуальности), о чем свидетельствовали результаты контрольного тестирования. Для контроля сформированности компонентов информационной культуры нами использовалась модифицированная карта самооценки педагога С.М. Конюшенко.

3 условие. Внедрение в программы учреждения дополнительного образования детей модульно-вариативного компонента, адаптированного к образовательной области.

Принцип модульности, определяет динамичность и мобильность функционирования системы. Сама система может при этом быть представлена как совокупность модулей или рассматриваться как определенный модуль в более общей структуре. Система может содержать как базовые, так и вариативные модули, которые, в свою очередь, могут иметь базовый и вариативный компонент.

Идея модульности в отношении исследуемой проблемы заключается в блочном построении содержания обучения подростков информационным технологиям в учреждении дополнительного образования детей. Идея вариативности заключается в возможности построения индивидуальной образовательно-развивающей траектории каждого подростка путем выбора соответствующих модулей и учебных элементов, в зависимости от индивидуальных способностей.

Темы курса «Информационные технологии» были сгруппированы в следующие основные образовательные модули:

- базовая компьютерная подготовка;
- компьютерная графика.

Нами оптимизированы для модульной программы шесть учебных элементов базовой компьютерной подготовки и разработаны четыре учебных элемента по компьютерной графике. Учебный элемент состоит из трех основных частей: 1) целей – относятся к оперативному уров-

ню целеполагания и определяют результаты элементарного шага в продвижении по программе подготовки; 2) содержания – обеспечивает достижение указанных целей и включает текстовый и иллюстративный материал, а также тренировочные задания и упражнения; 3) контроля (самоконтроля) – осуществляется с помощью выполнения заданий по контролю достижений целей данного учебного элемента.

При проведении занятий по методике модульного обучения используются следующие дидактические средства: опорные конспекты, компьютерные обучающие программы, наглядные пособия, компьютерные справочные системы, Интернет. Работая с обучающими программами, подросток может более глубоко изучить конкретные возможности программного средства, которые могут быть применимы при выполнении дизайнерских и других работ в его дальнейшей художественно-эстетической деятельности.

Критерий успешности обучения устанавливался в соответствии с принципом завершенности обучения В.П. Беспалько, на основе которого планировался дальнейший образовательно-развивающий процесс, корректировались индивидуальные учебные планы подростков.

Для контроля уровня сформированности компонентов информационной культуры подростков нами разработана карта самооценки, каждая группа вопросов которой направлена на выявление уровня сформированности одного из компонентов информационной культуры подростка – мотивационно-потребностного, информационно-содержательного или операционно-деятельностного.

На основании полученных в ходе нашего эксперимента данных можно утверждать, что учреждения дополнительного образования детей являются образовательным пространством, педагогический потенциал которого в формировании информационной культуры подростка обусловлен целями и задачами учреждений данного

типа; функциями и спецификой образовательно-развивающего процесса; а также внедрением следующих организационно-педагогических условий: 1) оптимизация информационно-образовательной среды, способствующей развитию информационной культуры подростка; 2) обеспечение готовности педагога к формированию информационной культуры подростка; 3) внедрение в программы учреждения дополнительного образования детей модульно-вариативного компонента, адаптированного к образовательной области.

Литература

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Ефимова, И.Ю. Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры учащихся в учреждениях дополнительного образования по профилю «Информатика»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Ю. Ефимова. – Магнитогорск, 2003.
3. Закон РФ «Об образовании». – 8-е изд. – М.: Изд-во «Ось-89», 2005. – 64 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 183 с.
5. Конюшенко, С.М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.М. Конюшенко. – Ярославль, 2005.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 11–40.
7. Педагогика дополнительного образования: приоритет духовности, здоровья и творчества: учеб. пособ. / под ред. В.И. Андреева, А.И. Щетинской. – Казань-Оренбург: Центр инновационных технологий, 2001. – 328 с.
8. Словарь-справочник терминологии в дополнительном образовании детей / сост. Л.Н. Буйлова, И.А. Дрогов и др. – М.: Центр развития системы дополнительного образования детей Минобразования РФ, 2002. – 192 с.
9. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей // Типовые положения об образовательных учреждениях. – М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство Астрель», 2001. – 285 с.
10. Щетинская, А.И. Программа дополнительной квалификации педагогов дополнительного образования для педагогических вузов / А.И. Щетинская. – М., 2003. – 325 с. ■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИТАЦИОННО-МОДЕЛИРУЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ

М.Ю.Крапивина

Ключевые слова: иноязычное профессионально-ориентированное общение, технология обучения, имитационно-моделирующие технологии, учебно-речевая ситуация, субъект квазипрофессиональной деятельности.

За последние годы преподавание иностранного языка в неязыковых вузах и университетах претерпело изменения, касающиеся общей организации учебного процесса, целей и методов обучения, его структуры и содержания. Глобальной целью обучения является удовлетворение тех общественных потребностей, которые связаны с *активной интеграцией* наших специалистов в мировую науку. Задачи курса включают развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции, т.е. овладение системой иностранного языка в целях научного и профессионального общения, протекающего в контакте с представителями иного культурного реала.

Коммуникативное поле профессиональной образовательной деятельности постоянно расширяется и насыщается новыми ценностями, ориентирами. В частности, расширяются возможности осуществления международных академических и профессиональных контактов: написание грантов, участие в международных образовательных программах, получение «двойного» диплома, интегрирование в мировое информационное пространство посредством общения в *Internet*, доступ к его *иноязычным ресурсам*. В условиях высокой конкуренции на рынке труда возрастает востребованность специалистов нового формата, способных продуктивно осуществлять профессиональное общение на самых различных уровнях, в том числе на языках междуна-

родного общения, к которым относится и английский язык.

Одним из факторов подготовки таких специалистов является процесс обучения студентов университета *иноязычному профессионально-ориентированному общению* (ПОО).

Это, в свою очередь, привело к изменению требований к иностранному языку как к учебному предмету в неязыковом вузе. Если раньше основной задачей было обучение чтению и пониманию литературы по специальности, то в последние годы перед высшей школой ставится задача обучения устному общению на иностранном языке. Решению данной задачи препятствует ограниченный объём учебного времени, недостаток методических разработок, учебных пособий по развитию умений профессионально-ориентированного общения.

Парадокс в том, что именно специалисты – выпускники неязыковых специальностей задействованы в первую очередь в интенсивном международном профессиональном и деловом общении и нуждаются в целенаправленной подготовке к нему. Таким образом, в условиях роста академической мобильности, иноязычное профессионально-ориентированное общение приобретает ценностную значимость для студентов университета, а ограниченные возможности вузовской подготовки в данном направлении делают актуальной про-

блему разработки технологического аспекта обучения данному виду общения.

Все дидактические категории (цель, содержание, методы, формы, принципы) в их технологических характеристиках служат педагогическими основами не только для разработки модульного конструирования учебных курсов. От классической дидактики все гуманитарные технологии позаимствовали фундаментальный постулат о том, что превращение ученика в субъекта учебной деятельности происходит только после появления у него цели собственной деятельности.

В чём же принципиальное отличие технологии от методики обучения? По результатам исследований В.И.Андреева, «технология отличается высокой степенью выраженности, реализуемости следующих критериев: 1) целенаправленности (ясности, точности, дидактической проработанности целей); 2) концептуальности (опоры на глубоко разработанную педагогическую (дидактическую) теорию); 3) системности (цели, содержание, формы, методы, средства, условия обучения проектируются и применяются в целостной системе); 4) диагностичности (оценка исходного, промежуточного и итогового результата учебной деятельности должны иметь не формальный количественный, но глубоко качественный – диагностический характер); 5) гарантированности качества обучения (коэффициент усвоения учебного материала должен быть не ниже 0,7); 6) новизны (опора на новые, новейшие достижения педагогики, психологии, дидактики, использование современных идей и видеосредств, компьютерной техники и т.д.)» [1, с.250].

Теория обучения – это онтологическое знание, технология обучения – знание предписывающее, нормативное. Поэтому в состав технологий личностно-ориентированного обучения входят: знания о конкретных способах управления учебным процессом; об алгоритмах управления, адекватных избранной стратегии обучения; создание схем ориентировочной основы

учебных действий; составление системы тестов и других диагностических процедур в зависимости от заданного уровня обучения; создание дидактических текстов (технологических карт) и отбор учебных задач и ситуаций для обучения [6].

Итак, технология обучения – это всегда *программа действий педагога в рамках той или иной дидактической модели.*

Концепция нашего исследования заключается в том, что умения профессионального общения развиваются поэтапно, с использованием специфической технологии обучения. Согласно разработанной в нашем исследовании модели, коммуникативная деятельность студента при изучении иностранного языка – это система, состоящая из мотивационно-ориентировочного, процессуально-содержательного и критериально-диагностического компонентов.

Современная теория и практика образования всё чаще обращается к форме педагогического взаимодействия как согласованной деятельности по достижению совместных целей и результатов, как одного из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации.

Такое взаимодействие предполагает взаимовлияние и взаимоизменения, которые возникают в процессе общения в совместной деятельности (В.Н. Мясичев, Г.И.Щукина, Т.К.Ахаян, А.В.Кирьякова, С.Л.Рубинштейн, А.П.Тряпицина, В.А.Сластёнин).

По мнению М.В.Кларина, для технологического построения процесса обучения наиболее важна воспроизводимость получения результатов и процесса их достижения, особенность которых «состоит в сочетании воспроизводимости результатов с их личностным характером» [4, с.36].

Таким образом, задача *технологии личностно-ориентированного обучения* – создать условия для самоактуализации студента, реализовать личностный характер обучения. Её решение зависит от гибкости системы обучения, призванной обеспечить учёт индивидуальных познавательных осо-

бенностей студентов, их интересов и наклонностей.

Опросы и беседы с преподавателями в ходе проведения констатирующего эксперимента выявили наличие низкой мотивации в осуществлении деятельности по обучению профессиональному общению, отсутствие соответствующих установок и недостаточное методическое обеспечение такой работы. Не случайно, при выяснении причин недостаточной обученности иноязычному профориентированному общению, студенты четырёх вузов г.Оренбурга ставят на первое место низкую мотивацию учащихся (27%), затем следует недостаточность практики общения на языке (20%), низкое качество преподавания (14%), недостаточное количество учебных часов по дисциплине (12%); затем следуют такие факторы, как лень студентов, нехватка качественных учебных пособий, специальных методик, отсутствие благоприятной психологической обстановки на занятии, располагающей к общению, отсутствие индивидуального подхода, и т.д.

Высокая степень вовлечённости участников в рефлексивное развивающее взаимодействие является одним из основных условий организации учебного процесса при обучении профессионально-ориентированному общению. Чтобы состоялось принятие личностью рефлексивно-инновационного взаимодействия как ценности, необходимо актуализировать это принятие путём показа, что она содержит то, что раньше искалось личностью, но ещё не актуализировалось, что желалось, но было недоступным, предчувствовалось как необходимость, но не было обретено.

В процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению активизируется работа с информацией, моделируется профессиональное сотрудничество, различные виды коммуникации и использование многочисленных вербальных и невербальных средств педагогического воздействия на студентов, поэтому моделирование профессиональ-

ной коммуникации следует рассматривать как руководство к действию, как механизм управления профессиональной направленностью личности в образовательном процессе.

Современные педагогические теории обучения предлагают широкий выбор образовательных технологий. Что касается специфики обучения иноязычному ПОО, наиболее эффективной нам представляется *имитационно-моделирующая технология обучения (ИМТО)*.

В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. Построение моделей и организация работы студентов с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные виды профессионального контекста и формировать профессиональный опыт в условиях квази-профессиональной деятельности [5].

Специфика имитационно-моделирующей технологии обучения состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Как отмечает В.И.Загвязинский, «организация в процессе обучения жизнедеятельности учащихся, адекватной реальной общественной жизни, превращает учебный процесс в «школу жизни», которая обеспечивает естественную ненасильственную социализацию, делает учащихся не пассивными объектами, а *субъектами* своей деятельности» [3, с.79].

Организация эффективного обучения по технологии ИМТО предполагает соблюдение ряда принципов: принцип проблемности, принцип личностного взаимодействия, принцип единства развития каждого участника и группы, принцип самообучения на основе рефлексии [5].

Номенклатура методов имитационных технологий включает неигровые и игровые методы. Рассмотрим сначала *неигровые методы*, которые представлены большой

группой конкретных ситуаций: моделирование (*simulation*), анализ конкретной ситуации, решение ситуации.

Метод анализа конкретных ситуаций состоит в изучении, анализе и принятии решений по ситуации, которая возникла в результате происшедших событий или может возникнуть при определенных обстоятельствах в конкретной организации в тот или иной момент.

По учебной функции различают четыре вида ситуаций: *ситуация-проблема*, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; *ситуация-оценка*, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; *ситуация-иллюстрация*, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; *ситуация-упражнение*, в которой обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии (учебные ситуации).

По характеру изложения и целям различают следующие виды конкретных ситуаций: классическую, «живую», «инцидент», разбор деловой корреспонденции, действия по инструкции. Выбор вида конкретной ситуации зависит от многих факторов, таких как характер целей изучения темы, уровень подготовки учащихся, наличие иллюстрированного материала и технических средств обучения, индивидуальный стиль преподавателя и др. [5].

Через учебные ситуации воссоздаются реальные профессиональные фрагменты производства и межличностные отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры и контексты его будущего профессионального труда. По мнению Г.В.Лаврентьева, «КПД ситуационного обучения очень высок, но учебных пособий, содержащих комплекты учебных ситуаций, на сегодня выпускается очень мало» [5, с.4].

К *игровым имитационным технологиям* принято относить: стажировку с выполнением должностной роли, имитационный

тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование, обучающие, организационно-деятельностные, ролевые, деловые, познавательные-дидактические игры.

Технологическим элементом обучения студентов в процессе профессиональной иноязычной подготовки является учебно-речевая ситуация.

Существует несколько способов создания учебно-речевых ситуаций на занятиях: а) с помощью естественных речевых ситуаций, б) на основе учебных текстов, в) на основе наглядности, г) дидактических игр, д) словесного описания воображаемой ситуации. Чтобы коммуникативные ситуации не были неожиданностью для студентов, а задания – трудновыполнимыми, они разрабатываются параллельно с грамматическим материалом и разговорной (лексической) темой занятия на основе учебного текста.

Создание условий естественного общения в рамках учебного взаимодействия достигается за счёт применения проблемных речемыслительных заданий, основанных на последовательности действий, критическом анализе, предположении, догадке, нахождении сходств и различий и т.д. В ходе выполнения таких заданий учебная ситуация может переходить в естественную, обеспечивая таким образом спонтанность общения, главной особенностью которого является невозможность предсказать его содержание, появляется вероятность смены темы обсуждения или возникновения потребности в дополнительном языковом материале [2]. Преподаватель выступает в данной учебной ситуации на первом этапе как инициатор, затем как консультант и, наконец, как партнёр по общению.

В ходе проведения формирующего эксперимента нами ставилась цель разработать такую систему заданий поэтапного развития профессионально-коммуникативных умений и адаптировать образовательную технологию, которая бы имитировала включение студентов в совместную профессиональную деятельность в ходе обучения иноязычному общению.

На заключительном этапе работы над темой проводятся уроки практического применения студентами знаний, умений и навыков в форме моделирования ситуаций профессионально-ориентированного общения. Определяется роль каждого студента. После того, как поставлена профессионально-коммуникативная задача, составлен план моделируемой ситуации и дано описание ролей, создаются рабочие группы, включающие студентов разного уровня обученности. Исполнить роли президента компании, например, следует предложить более сильному студенту, хорошо владеющему как приемами подготовки высказываний, так и технологией группового взаимодействия. Он будет осуществлять организаторские и консультативные функции.

Другой способ организации моделирования учебно-речевой ситуации: студенты коллективно или индивидуально на основе изученных образцов писем, диалогов, текстов отбирают речевой материал для своей роли, консультационную помощь оказывают лидеры каждой группы и преподаватель.

После завершения воспроизведения заданной ситуации дается оценка результатов совместной деятельности, рассматривается вклад в подготовку и презентацию ситуации каждого студента.

В ходе проведения формирующего эксперимента мы смогли отметить некоторые положительные изменения в характере действий студентов при организации и проведении моделирования ситуаций профессионального общения: иностранный язык вытесняет на уроке родную речь, что сказывается на формировании у студентов речевых умений и навыков; существенно расширяются знания и представления о профессиональной деятельности; действия студентов становятся творческими и самостоятельными; количество действий, совершаемых учителем, существенно уменьшается, количество действий, совершаемых студентами, возрастает; и, нако-

нец, обогащается мотивационный аспект учебной деятельности за счет приобщения к сфере будущей профессиональной деятельности, самостоятельности в решении коммуникативных задач.

Моделирование ситуации профессионального общения, таким образом, обеспечивает большую прочность и гибкость владения ранее известным и небольшим количеством вновь усвоенного учебного материала благодаря его включенности в активную, мотивированную и значительную по объему практику речевой деятельности, позволяет повысить мотивацию студентов, а также преодолеть основные барьеры, возникающие в процессе иноязычного общения.

Имитационные технологии помогают избежать недостатков традиционного обучения. Это обеспечивается благодаря следующим особенностям имитационной технологии:

- *деятельностный характер обучения* (вместо вербального), организация коллективной мыследеятельности. В такой деятельности формируются способы общения, мышления, понимания, рефлексии, действия. За счет рефлексии они обобщаются, закрепляются в схемах и знаковых формах, переходя из внешнего плана во внутренний план действия учащихся;

- *использование группы* как средства развития индивидуальности. Это требует знания законов коллективной деятельности, механизмов группообразования, принципов выделения лидеров, траекторий жизнедеятельности референтных групп, научных основ гармонизации групповых и индивидуальных интересов и т.д. [5].

Сегодня достаточно прочно утвердилась позиция, что цель обучения – это усвоение подрастающим поколением человеческой культуры и ее дальнейшее развитие. Сущностью имитационно-моделирующей технологии является построение обучающей деятельности, адекватной структуре культуры через формирование у обучаемых ценностных ориентации, отношений,

культуры общения, культуры мышления, методов деятельности (планирование, прогноз, анализ, рефлексия). При этом необходима организация жизнедеятельности групп (коллективов), в процессе которой происходит «впитывание» культуры, развитие личности и сообщества.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.

2. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на

иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – 127 с.

3. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001 – 188 с.

4. Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.

5. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. – 156 с.

6. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М.А. Чошанов – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

О САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

Ж.Н.Климонтова

Ключевые слова: образование, самоорганизация, личность, эстетическое, искусство.

Устойчивость динамичных изменений в современном социуме рождает новое понимание природы формирования личности. В постоянно меняющихся условиях жизни проблема образования человека, владеющего опытом самостоятельного самообеспечения во взаимодействии с миром, становится самой важной, самой насущной. Какие педагогические условия инициируют рефлексивную самообразующую способность личности оценивать мир в себе и вокруг себя в ценностных критериях духовности, нравственности, красоты?

В контексте поиска таких условий обращение к теме диктуется необходимостью переосмысления эстетической составляющей гуманитарного образования современных школьников. Повышение его «духопроводности» служит показателем качественных изменений и в образовании, и в современном обществе, поскольку одна из его особенностей «состоит в том, что нематериальная сфера оказывает суще-

ственное влияние на состояние сферы материальной» (И.Ф.Соловцева). Достижения во всех сферах жизнедеятельности закономерно связывают со способностью человека откликаться на красоту, воспринимать и оценивать окружающий мир в её тонких эстетических критериях.

Присущее человеку эстетическое начало характеризует способ собственно человеческого взаимодействия с миром, определяя неотчужденное, неравнодушное отношение к нему. *Эстетическое* содержит скрытые резервы для восхождения индивида от наивных и спонтанных аксиологических представлений к отношениям «по законам гармонии и красоты» (М.А.Неменская), к духовной самостоятельности (А.П.Валицкая, М.А.Верб и др.) Духовная самостоятельность – высший уровень саморегуляции индивида, на котором «регуляторами» жизнедеятельности зрелой личности становятся высшие человеческие ценности. Однако в семье этих

ценностей красоте часто отводится место «младшей сестры» (Н.Б.Крылова). В содержании образования школьников абсолютизируются рационально-логические формы познания, «вымывая» аксиологический компонент, разрушая содержательную целостность образовательного процесса (В.В.Краевский, И.Я.Лернер, В.В.Леднев, В.А.Сластенин). Освоение в собственном опыте личности тонких эстетических критериев взаимодействия с собой, обществом и культурным универсумом не обеспечивает сегодня общеобразовательная школа, невольно формируя среду «культуры антикультурных отношений» (Б.М.Неменский).

Педагогическая стратегия, обеспечивающая условия и механизмы для осознанного освоения ценностного содержания социального опыта, разрабатывается сегодня в контексте личностно ориентированного образования (ЛОО), функция которого состоит в «освоении *опыта самоорганизации*, владения своей личностью, управления поступками» (В.В.Сериков). В русле идей ЛОО проблемы эстетического образования личности изучали Е.О.Гаспарович, В.В.Немирова, Л.П.Печко, Т.И.Чечет, Е.В.Сафронова и др. Результаты исследований многих ученых подводят к мысли о том, что *эстетическое* играет решающую роль в мотивационно-смысловой саморегуляции жизни общества и конкретного индивида, когда дурных поступков избегают не из-за боязни кары, а потому что они сами по себе вызывают отвращение.

Эстетические критерии наиболее ярко запечатлены в искусстве, в опыте художественного познания и освоения мира. В художественной дидактике нашла воплощение идея о том, что искусство не может быть только учебным предметом в ряду других, будучи «уроком духовного опыта человечества» (А.В.Бакушинский, М.М.Бахтин, М.С.Каган, В.В.Медушевский, А.А.Мелик-Пашаев, Б.М.Неменский, В.А.Школяр, Л.В.Школяр, Б.П.Юсов и др.).

Однако в практике образования пока не востребуется опыт саморегуляции и само-

организации личности в процессе освоения образовательной области «Искусство». На наш взгляд, целям современного эстетического образования не вполне соответствуют научно-педагогические основы организации этого процесса. Это противоречие актуализирует педагогический поиск условий *эстетической самоорганизации* личности.

Проблемы самоорганизации активно исследовались с 50–60-х гг. XX века в контексте различных дисциплин и областей знаний, утверждая новый взгляд на процессы развития в окружающем нас мире как самоорганизующемся универсуме: разнообразие и усложнение в мире обусловлены именно процессами *самоорганизации* его систем (Г.Хакен, И.Пригожин, П.Г.Белкин, И.А.Аршавский, В.П.Бранский, Г.И.Рузавин и др.). В рамках развития методологии системного подхода в 70–80-х гг. XX в. предпосылки синергетического видения педагогических процессов закладывались в педагогических концепциях В.С.Ильина, Ю.К.Бабанского и др. ученых. Необходимость педагогического осмысления процессов самоорганизации начала активно осознаваться в 90-е гг. в контексте синергетического подхода (Н.А.Заенутдинова, С.В.Кульневич, Н.В.Селиванова, С.С.Шевелева, Е.А.Ямбург и др.). Различные аспекты самоорганизации исследовались Ш.А.Амонашвили, Н.М.Борытко, С.П.Курдюмовым, Е.И.Князевой, Д.А.Науказ, Н.М.Таланчуком, Ю.П.Шарониным и др. учеными.

Изучение и анализ научной литературы позволили нам сделать вывод об актуальности исследования готовности подростков к эстетической самоорганизации в процессе функционального освоения образовательной области «Искусство».

Междисциплинарный анализ основных категорий исследования позволил определить ключевые понятия, раскрыть их сущность и содержание; проанализировать особенности становления личности в подростковом возрасте; на основе личностного, синергетического и аксиологического

подходов определить структуру готовности подростков к эстетической самоорганизации. Анализ понятийного исследовательского поля позволил выявить взаимосвязь понятий *самоорганизация, эстетическое, эстетическая самоорганизация, личность, искусство* через категорию «самоорганизация».

Самоорганизация – одно из ключевых понятий синергетики, которое ставит в центр изучения динамические аспекты установления порядка в сложной динамической открытой системе и её взаимодействия разных уровней, когда воспроизводится, совершенствуется организация системы под влиянием имманентных сил, путей, механизмов развития (В.П.Бранский, Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов, И.Пригожин, И.Стенгерс, Г.Хакен и др.).

К характеристике понятия «эстетическая самоорганизация» мы пришли через анализ категорий «эстетическое» и «самоорганизация» в философии, эстетике, педагогике и психологии во взаимосвязи с категориями педагогического сознания и установлении их диалектической взаимосвязи методом категориального синтеза. В синергетических концепциях применительно к живым системам, обществу и человеку (И.А.Аршавский, Н. А.Бернштейн, С.Н.Брайнес, А.А.Ухтомский и др.) самоорганизация отражает способность организма к адаптации и регуляции собственного поведения в условиях изменчивости окружающей среды. Междисциплинарные исследования свидетельствуют о том, что идеи синергетики активно проникают в сферу педагогических (Н.М.Борытко, Н.А.Заенутдинова, С.В.Кульневич, В.И.Лещинский, Т.В.Лаврикова, В.В.Сериков, С.С.Шевелева и др.), психологических (Л.И.Анцыферова, А.К.Белоусова, В.И.Слободчиков и др.) и эстетических исследований (И.А.Евин, В.И.Тасалов, В.И.Самохвалова и др.).

С.В.Кульневич связывает самоорганизацию личности в педагогическом процессе со способностью к «самовыращиванию

своих внутренних ресурсов, на базе которых она изменяет себя». Важно отметить, что эти процессы имеют ценностное основание – умение выявлять личностью значимый смысл своих действий. Этот принцип лежит в основе стратегии **лично-развивающего образования**, которое направлено на мобилизацию потенциала самоорганизации личности. В педагогическом исследовании Н.А.Заенутдиновой самоорганизация определяется как особое качество человека, заложенное природой, а также как процесс, который можно и нужно развивать. Личность исследователь рассматривает как самоорганизующуюся систему, обладающую следующими признаками: открытость, хаотичность и неравновесность развития, нелинейность мышления, свобода выбора, интегративность, целенаправленность в развитии, способность накапливать и использовать собственный опыт.

Эти признаки проявляются в естественном стремлении личности к свободе, открытости, интеграции, взрослению, развитию, к поиску смысла, к проявлению внутреннего потенциала. Процесс упорядоченной сознательной деятельности, направленный на организацию себя и управление собой, проявляется в познавательной активности личности; в творческом отношении к деятельности; в ответственности за себя и свою деятельность, в рефлексивности, стремлении к самосовершенствованию. Ориентации на процессы инициации условий развития личности в векторе САМО– (– развитие, – образование, – воспитание, – управление, – познание и т.д.) характеризует педагогические феномены в работе с «качеством человека», утверждение в нем «личностного начала».

В то же время, как подчеркивается в педагогической концепции личностного подхода В.В.Серикова, любое утверждение личностного начала в человеке носит *эстетический* характер.

«*Эстетическое*» – (от греч. *aisthetikos* – чувствующий, чувственный) – исходная категория эстетики, анализирующая эмоци-

ональные, духовные отношения человека ко всем предметам и явлениям общественной жизни, определяющая специфику ее предмета во всех его проявлениях: *эстетическое чувство, эстетическое отношение, эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическая ценность, искусство* как способ бытия человека, вид специфически эстетической деятельности. «Эстетическое» исследовалось в аспекте диалектических взаимосвязей духовного и материального, объективного и субъективного, природного и социального, содержания и формы (Г.Гегель, М.М.Бахтин, В.С.Библер, Е.М.Богат, Ю.Б.Борев, К.Н.Вентцель, И.Ф.Исаев, М.С.Каган, Д.С.Лихачев, Ю.М.Лотман, А.А.Мелик-Пашаев, Л.П.Печко и др.). В частности, Ю.Б.Борев рассматривает эстетику как научную систему, обладающую разомкнутостью, готовностью воспринять и теоретически переработать новые и неизвестные факты и явления. По его мнению, диалектическая научная система не может быть замкнута и завершена, как не имеет границ и процесс освоения мира по законам красоты. Исходя из этого, мы сделали вывод об открытости, незавершенности, готовности к восприятию и переработке новых явлений категории «эстетическое» и эстетики как науки.

С категорией «самоорганизация» искусство связывает его действенная роль в процессе «самосозидания» личности. Так, эстетическое развитие Ю.Б. Борев рассматривает как саморазвитие личности с помощью искусства на основе взаимодействия с ее внутренней структурой.

Большинство исследователей определяют искусство через его *эстетическую функцию*. Искусство – способ выражения духовного опыта человека, специфическое видение и формирование действительности в процессе художественного творчества в соответствии с определенными эстетическими идеалами.

Смысл и ценность произведения искусства существуют и раскрываются только как взаимодействие, как диалог смыслов

и ценностей (М.Н. Ахтин, В.С.Библер). Осмысление художественных явлений и попытки выражения этого осмысления имеют диалогический характер. Диалог в искусстве – это сложноорганизованная, многоуровневая система: художник – произведение – зритель. Художественный образ является синтетическим продуктом деятельности воображения двух индивидуальностей – художника (композитора) и зрителя (слушателя). Зритель, слушатель домысливает в своем воображении звучащий или зримый художественный образ. Восприятие зрителем художественного произведения называют сотворчеством. *Коммуникативная функция* искусства позволяет рассматривать его в современной эстетике как способ человеческого общения и передачи информации через символы и художественные образы.

Основным способом познания эстетических образов исследователи определяют эмпатию, как проникновение с помощью чувств в духовный мир другого, и рефлекссию, как осознание собственных чувств, эмоционально-смысловую оценку художественно-эстетических явлений. Таким образом, диалог с произведением искусства основан на процессах *рефлексии, эмпатии и творчества* – основных механизмах эстетической самоорганизации личности.

Коммуникативные возможности искусства актуализируют средства художественной дидактики, которые, благодаря эмоциональному духовному контакту (посредством эмпатии), нацеливают учащихся на рефлексивные, творческие формы постижения музыкальных и художественных произведений, нахождение личностных смыслов сквозь призму эстетических образов. Общение личности с искусством способствует рождению, укреплению эстетического, ценностного отношения в восхождении к *духовной самостоятельности* (А.П.Валицкая, М.А.Верб). Высшее её проявление – во внутренней свободе личности, основанной на историческом проживании эстетического опыта человечества. Это ус-

ловие её восхождения от случайных, фрагментарных, спонтанных аксиологических представлений на новый уровень эстетической самоорганизации, когда человек «во все большей степени становится самопроизведением в процессе восхождения к всеобщему» (Л.Сайко).

Согласно проведенному исследованию, категории «эстетическое», «самоорганизация», «личность», «искусство» имеют качественные характеристики открытых сложных систем, обладающих вероятностным характером развития. Рассматривая эстетику как систему, внутренне способную к развитию, не претендующую на абсолютную завершенность, однако стремящуюся вобрать в себя весь художественный опыт человечества, мы можем говорить о необходимости синергетического подхода в моделировании образовательного процесса, в котором создаются педагогические условия для «самовыращивания» личностью тонкой полифонической культуры ценностных критериев во взаимодействии с произведением искусства.

Эстетическая самоорганизация – процесс проявления и развития духовной самостоятельности личности во взаимодействии с окружающей действительностью, который обеспечивает избирательность, стабильность и устойчивость эмоционально-ценностного отношения к миру по законам гармонии и красоты. Содержанием эстетической самоорганизации является опыт смыслотворческой деятельности личности во взаимодействия с собой, другими людьми и культурным универсумом на основе индивидуального преломления эстетических ценностей. **Готовность подростков к эстетической самоорганизации** мы рассматривали как интегральное личностное образование, обеспечивающее результативность освоения подростками образовательной области «Искусство».

В результате исследования было установлено, что основой процесса эстетической самоорганизации является творчество личности как своеобразный диалог эмпатического и рефлексивного опыта с искусством.

Также мы выяснили, что подростковый возраст наиболее благоприятен для формирования готовности к эстетической самоорганизации, поскольку самоопределение (личностное, эстетическое, профессиональное и т.д.) выступает главным новообразованием подросткового возраста, ведущей деятельностью можно назвать усвоение существующей культуры, а противоречивость потребностей и стремлений подростков свидетельствует об особой предрасположенности к самоорганизации. Формирование готовности подростков к эстетической самоорганизации раскрыта с позиций системно-синергетического и личностного подходов и рассматривается как взаимодействие педагога с детьми, направленное на создание комплекса оптимальных условий для *поддержки и обогащения собственного опыта личности, обеспечивающего результативность функционального освоения образовательной области «Искусство» на основе эмпатии, рефлексии и творчества в диалоге с произведением искусства.*

Структуру готовности подростков к эстетической самоорганизации мы рассматриваем как единство взаимосвязанных компонентов:

- *мотивационно-потребностная готовность,*
- *готовность к диалогу с произведением искусства,*
- *когнитивная готовность,*
- *операционно-деятельностная готовность.*

Для оценки уровней готовности подростков к эстетической самоорганизации были разработаны критериальные характеристики: *мотивационно-смысловая готовность* – проявление интереса к художественно-эстетической деятельности, активно-положительное отношение к художественно-эстетической деятельности, потребность в самосовершенствовании; *готовность к диалогу с произведением искусства* – уровень проявления эмпатийности, рефлексивности

и креативности; *когнитивная готовность* – художественно-эстетический кругозор, система обобщенных знаний о сущности и критериях эстетического; *операционно-деятельностная готовность* – адекватное восприятие произведений искусств, языка искусства, умения и навыки художественно-творческой деятельности.

Также был разработан диагностический комплекс для определения уровней готовности подростков к эстетической самоорганизации и определены дидактические принципы освоения функционального образовательной области «Искусство»: диалогизация, интеграция различных видов искусств и единство учения и творчества.

Установлено, что личностно ориентированное образование является определяющим фактором процесса формирования готовности подростков к эстетической самоорганизации. Выявлены педагогические условия эффективной организации

процесса формирования готовности подростков к эстетической самоорганизации: педагогическое взаимодействие на основе сотрудничества-сотворчества, создание *диалогической дидактико-коммуникативной среды*, востребование *опыта смысловотворческой деятельности подростков в общении с искусством*. Содержательно разработаны *эмоционально-эстетические ситуации* как механизм реализации педагогических условий в процессе функционального освоения образовательной области «Искусство». Проведенная опытно-экспериментальная проверка теоретической модели и оценка уровней готовности подростков к эстетической самоорганизации на констатирующем и заключительном этапах опытно-экспериментальной работы позволила нам утверждать, что предложенная нами модель формирования готовности подростков к эстетической самоорганизации является эффективной. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

С.Н.Александрова

Ключевые слова: педагогические условия, правовая культура.

Совершенствование процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в школе-интернате требует создания определенных педагогических условий.

Учеными под «условием» понимается среда, обстановка, в которой явления или процессы возникают, существуют и развиваются [3, с. 466]. В психолого-педагогической литературе существуют различные трактовки понятия «педагогические условия».

Рассмотрим существующие подходы, имеющиеся в научно-педагогической литературе, раскрывающие сущность «педагогических условий».

По мнению В.Г.Максимова, «педагогические условия необходимо рассматривать как совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы, зависящих от ее целей, задач, содержания, форм и методов» [2, с. 115].

В.И.Андреев определяет педагогические условия как результат целенаправленного сбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [1, с. 5].

На основе вышеизложенных подходов нами был сформулирован свой вариант

трактовки данного понятия в соответствии с проблемой нашего исследования. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых, обязательных обстоятельств, обеспечивающих эффективность формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в учреждении соответствующего типа.

В ходе теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы нами были выявлены педагогические условия, создание которых способствует совершенствованию процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в школе-интернате. Рассмотрим педагогические условия более подробно.

Осуществление подготовки педагогов и воспитателей школы-интерната к процессу формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Для организации процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в общеобразовательном учреждении данного типа необходимым условием является готовность педагогов и воспитателей.

Реализация данного условия предполагает вооружение педагогов и воспитателей общеобразовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальными знаниями и умениями в области нормативно-правовых отношений, которые способствуют формированию правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, учитывая их социальный статус.

Беседы с преподавателями и воспитателями общеобразовательного учреждения данного типа показали, что только некоторые из них готовы к процессу формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляют этот процесс целенаправленно, стимулируют интерес воспитанников к учению, применяют различные

средства и методы, способствующие формированию их правовой культуры. Часть из них усвоили определенные знания в области нормативно-правовых отношений, связанные с преподаваемыми ими предметам: «Обществознание», «Граждановедение» и др. Некоторые преподаватели, воспитатели, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, социальный педагог указали, что обладают некоторыми знаниями и умениями в области формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, так как им приходится взаимодействовать с различными государственными органами.

Однако, полученные знания учителей, преподающих предметы «Обществознание», «Граждановедение», и их умения не являются показателем готовности педагогов и воспитателей общеобразовательного учреждения к процессу формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Формирование готовности педагогов и воспитателей общеобразовательного учреждения, способствующей формированию правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществлялось в условиях опытно-экспериментальной работы. Ее составляющими стали:

1) активизация субъектной позиции личности педагога и воспитателя в процессе формирования правовой культуры в общеобразовательной деятельности;

2) усвоение педагогами и воспитателями интегрированных теоретических, методических и практических знаний, овладение умениями в области формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, через:

- обсуждение на семинарах и совещаниях с педагогами и воспитателями возможностей учебных предметов в плане формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- знакомство педагогического коллектива с имеющимся в фонде библиотеки общеобразовательного учреждения учебно-методическим обеспечением, а также использование преимуществ всемирной глобальной сети Internet, в частности, сайтов нормативно-правового содержания, электронных учебников, справочных правовых системах «Гарант», «Консультант-Плюс» и др., способствующих формированию правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- работу преподавателей и воспитателей с учебно-методическими пособиями и учебными программами, содержащими правовую информацию относительно детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- проектирование преподавателями занятий с использованием методических рекомендаций по формированию правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- обеспечение педагогов информацией об уровнях и показателях сформированности правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ознакомление с диагностическим материалом;

- обсуждение отдельных теоретических и практических аспектов проблемы, а также анализ деятельности педагогического коллектива по формированию правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на советах школы, педагогических советах и т.д.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что при подготовке педагогов и воспитателей к процессу формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, были учтены следующие педагогические закономерности: взаимосвязь целей, содержания методов по подготовке к работе по формированию правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; зависимость качества психолого-педаго-

гических знаний и умений по проблеме формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, от характера содержания, форм и методов учебно-познавательной и учебно-воспитательной деятельности; зависимость содержания и методов подготовки к педагогической деятельности от индивидуальных особенностей преподавателя и воспитателя.

Осуществление единства взаимосвязи между теоретической и практической подготовленностью детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, способствующих формированию у них правовой культуры. **Совершенствование системы общеобразовательной подготовки учащихся, в т.ч. и детей-сирот, в условиях школы-интерната предполагает усиление, прежде всего, их теоретической и практической подготовки. Так, теоретическая подготовка детей-сирот в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования в первую очередь включает в себя совместную работу педагогов и учащихся.**

Практическая подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, направлена на формирование у них определенных умений, навыков, сформированности отношения к праву и законности, потребности в защите общих и личных интересов от преступных посягательства, а также эффективного использования в социуме теоретических знаний в сфере права.

Практическая подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, нацелена на формирование у них определенных умений и навыков эффективного использования правовых норм в условиях современного общества, ориентируясь на конкретные спорные, жизненные ситуации.

Организация процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основе системного, личностно-ориентиро-

ванного, культурологического, деятельностного, полисубъектного (диалогического) подходов, внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, учебной программы факультатива «Формирование правовой культуры у воспитанников школы-интерната», которая выполняет интегративную функцию. Процессы модернизации образования направлены на усиление роли экономики и права в социализации учащихся, а также развитие гражданско-правовой культуры, характеризующей отношения гражданина как с государством, так и с другими субъектами гражданского общества.

При таком подходе ценностью, целью и результатом современной системы общеобразовательной подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, должно стать обучение и воспитание способам деятельности и самообразования в сфере нормативно-правовых отношений, учитывающее быстро меняющиеся условия современного общества.

Анализ научной литературы и опыт работы в учреждении данного типа выявили необходимость разработки модели процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в учебно-воспитательном пространстве школы-интерната на основе системного, культурологического, личностно-ориентированного, деятельностного, полисубъектного (диалогического) подходов, философско-антропологических идей о признании прав человека как общечеловеческой ценности и о юридическом закреплении их приоритетов в законодательстве России.

С целью оптимизации процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, нами была разработана и внедрена учебная программа факультатива «Формирование правовой культуры у воспитанников школы-интерната».

Учебная программа данного факультатива актуализирует, интегрирует соответствующие правовые знания с учетом социального статуса детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и корректирует недостатки, существующие в общеобразовательной практике в области формирования правовой культуры. Цель данной учебной программы – интегрировать и актуализировать имеющиеся у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальные знания в области права и закона, полученные на уроках по предмету «Обществознание», и вооружить их новыми знаниями, с учетом социального статуса, для более качественной их подготовки к практическому применению в ходе взаимодействия с обществом. Учебная программа факультатива явилась одним из важных средств формирования у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, правовой культуры. Ее освоение позволило организовать знакомство с существующими международными нормативными документами, законодательной защитой прав детей в России, с правами детей в области образования, трудовых отношений, правовыми основами семейных отношений, жилищного и имущественного права, понятием дееспособности, видами ответственности несовершеннолетних, средствами судебной защиты прав ребенка и социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В ходе реализации разработанной нами программы более основательно был рассмотрен характер взаимоотношений личности и общества. Значительное внимание было уделено социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Изучение этих вопросов представлялось нам крайне актуальным для осознания детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, важности и необходимости правового самосовершенствования личности, формирования у них эмоционально-положительного отношения к правовым нормам.

На занятиях использовались следующие формы и методы работы: беседа, практическая работа, сравнение, обобщение, рефлексия др. Учебная программа факультатива предусматривала не только применение традиционных и инновационных методов обучения, но и привлечение опыта работы ведущих специалистов органов опеки и попечительства, инспекторов по делам несовершеннолетних, освещающего вопросы, касающиеся детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Примером совместной работы специалистов всех уровней в рамках нашего эксперимента могут послужить дни профилактики правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних. В их работе принимали участие следующие специалисты: начальник управления образованием, зам. председателя КДН, помощник прокурора Чебоксарского района, ведущий специалист управления образования администрации района, главный специалист органа опеки и попечительства управления образования, ведущий специалист отдела юридического и по делам архивов администрации района (отв. секретарь КДН), старший инспектор ПДН Чебоксарского ОВД, инспектор УИИ № 16 и врач-нарколог МУЗ «Чебоксарская ЦРБ». Содержание совместной работы осуществлялось в форме лекции-беседы, где были рассмотрены следующие вопросы:

1. Правовое воспитание, состояние преступности и правонарушений среди несовершеннолетних Чебоксарского района, пропаганда здорового образа жизни, профилактика наркомании и алкоголизма и др.

2. Индивидуально-профилактическая работа с несовершеннолетними, состоящими на учете в КДН администрации Чебоксарского района и внутришкольном учете, склонными к нарушению устава образовательного учреждения.

3. Проведение лекций «Нет наркотикам», проведение тренинга «Как избежать давления сверстников» и т.д.

По завершении факультатива был про-

веден контроль эффективности педагогического процесса в виде тестирования с целью определения тенденций динамики формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по усвоению программы факультатива.

Проведение целенаправленной работы по учебно-методическому обеспечению процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. **Под учебно-методическим обеспечением процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, мы понимаем конкретные источники, содержащие нормативно-правовую информацию о защите прав и интересов данной категории и его техническое обеспечение.**

Таковыми источниками, содержащими нормативно-правовую информацию, связанную с целью нашего исследования, являются:

- нормативно-правовые документы: Конституция РФ; Федеральный Закон Российской Федерации «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»; Семейный кодекс РФ; Уголовный кодекс РФ и др.

- учебные книги, содержание которых позволяет раскрыть учащимся важнейшие нравственные ценности и последовательно знакомить их с правами человека («Обществознание», «Социальная практика» (для 6-7 классов) и «Права человека в свободной стране» (для 8-9 классов). Другим пособием, которое содействует активизации процесса гражданского образования в школе, является сборник «Имею право. Сборник игр и задач для тебя и твоих друзей». Сборник посвящен правам ребенка. В первой его части обсуждаются положения Конвенции о правах ребенка, приводится краткая история создания этого документа, принятия его нашей страной и т.п. Приведен детский вариант конвенции, снабженный занимательными иллюстрациями.

Основная часть сборника состоит из игр, задач и упражнений, разработанных в США, Голландии, Англии и России, ответы на которые каждому ребенку приходится искать самостоятельно. Среди тем предложенных занятий можно выделить такие, как: дискриминация, борьба с предрассудками, социальное неравенство, правовое просвещение, практическое применение статей Конвенции о правах ребенка, сложности при их реализации и т.д.

К техническому обеспечению мы отнесли ПЭВМ, которые занимают центральное место на современном этапе обучения и позволяют осуществлять просмотр информации нормативно-правового содержания, расположенной на различных серверах сети Интернет, посредством различных браузеров, из которых наиболее распространенным является Microsoft Internet Explorer.

Так, например, нас заинтересовала на сайте в сети Интернет http://www.ug.ru/ug_pril/gv/99/30/t3.htm программа по граждановедению учителя из г. Кемерово Галины Довгаль «Общество. Человек. Его права и свободы». Этот интегрированный курс рассчитан на сквозное обучение школьников с 8-го по 11-й класс. Он может использоваться в вариативной и инвариативной части базисного плана как альтернативный курс «Обществознание». Курс включает разделы: человек и общество, вопросы современного Российского законодательства, права и свободы человека и гражданина. Материал строится вокруг конкретных проблем из реальной жизни. Данный курс можно использовать в общеобразовательной школе и в классах с углубленным изучением общественных и гуманитарных дисциплин. В процессе работы используются различные методы контроля знаний, умений, навыков школьников: фронтальный и индивидуальный опрос, диктанты, тесты, решение логических задач, «синквейн», зачеты, олимпиады и т.д. Главными целями и задачами интегрированного курса автор считает способствование личностному самоопределению школьников, помощь

в овладении нравственной, правовой и политической культурой, воспитание ответственности за все то, что происходит в окружающем мире. Курс состоит из шести разделов. На сайте дано описание каждого из них, в которое входит количество часов, выделяемое на его изучение, краткое содержание, основные понятия, примерные вопросы и задания, а также основные умения и навыки и возможные междисциплинарные и межпредметные связи. Основными темами разделов являются: взаимоотношения человека и общества, экономика, основные права и свободы гражданина, гражданское общество и правовое государство, обязанности граждан, семейные отношения. Анализируя предложенный интегрированный курс в данном описании, можно сказать о неплохой его теоретической разработке. Но следует отметить довольно-таки ограниченный выбор рассматриваемых тем, а также то, что на сайте указаны только методики контроля знаний учащихся и ничего не сказано о методах и формах преподавания курса.

На сайте в сети Интернет <http://feedbackgroup.narod.ru/book/main.htm> размещено учебное пособие Батенковой Елены «Что такое граждановедение?», посвященное проблемам гражданского образования на уроках в школе. Оно построено в виде дневника учителя, в который вошли записи о самых интересных, на взгляд автора, уроках в течение одного учебного года. Пособие содержит не только подробное описание хода самих уроков, но и впечатления автора, самокритику, разбор собственных ошибок, наиболее интересные мнения учащихся по тем или иным вопросам. В пособии приведены примеры уроков по одной и той же тематике, но в разных возрастных группах и на различных этапах гражданского образования. Среди предложенных автором тем можно выделить такие, как: борьба с предрассудками, основные права и свободы человека, общие гражданские и политические права, а также вопросы о достоинстве и чести, индивидуальности каж-

дого человека, о патриотизме. Наиболее существенной целью граждановедческого курса автор считает передачу учащимся «представления о свободе как личной ответственности гражданина за свою жизнь, за свою страну, за мир». Уроки, представленные в пособии, предполагают проведение их в форме диалогов, дискуссий, игр. В ходе обучения по данному курсу учащиеся приобретают две группы навыков: интеллектуальные и социальные. К интеллектуальным навыкам относятся: умение выражать свои мысли в письменной и устной формах, вести дискуссию, слушать другого, аргументированно защищать собственную точку зрения, работать с источниками информации, критически анализировать их, отказываться от общепризнанных клише, стереотипов, предрассудков. К социальным навыкам относятся: чувство сопереживания другому, стремление к социальной справедливости, готовность прийти на помощь в сложной ситуации. Теоретической основой предложенных уроков послужили статьи Всеобщей декларации прав человека. Темы же выбраны из методических разработок Молодежного центра прав человека и правовой культуры и из ситуаций, случавшихся в жизни.

Техническое обеспечение позволяет также осуществлять использование справочных правовых систем «Консультант-плюс», «Гарант» и др., позволяющих оперативно отслеживать изменения федерального и регионального законодательства с учетом социального статуса, представление учебных материалов на электронных носителях (например, разработанные компанией «М-СТАЙЛ» электронный учебник «Изучение права с использованием информационных технологий», созданный на базе информационно-правовой системы «Консультант Плюс», а также рабочая тетрадь к нему).

Таким образом, нами были выделены и экспериментально проверены следующие педагогические условия эффективности формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения

родителей: подготовка педагогов и воспитателей общеобразовательного учреждения школы-интерната к процессу формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; осуществление единства взаимосвязи между теоретической и практической подготовкой детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, способствующих формированию у них правовой культуры; организация процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основе системного, личностно-ориентированного, культурологического, деятельностного, полисубъектного (диалогического) подходов, внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, учебной программы факультатива «Формирование правовой культуры у воспитанников школы-интерната», которая выполняет интегративную функцию этого процесса; осуществление целенаправленной работы по учебно-методическому обеспечению процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Итоги опытно-экспериментальной работы подтвердили преимущество предложенного комплекса педагогических условий, способствующих повышению эффективности функционирования модели процесса формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в учебно-воспитательном пространстве школы-интерната.

Литература

1. Андреев, В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Максимов, В.Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя / В.Г. Максимов. – Чебоксары, 1996. – 227 с.
3. Российская социологическая энциклопедия / под. ред. С.А. Айвазян. – М.: Норма-Инфа

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Г.А.Абдуллина

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, экологическая культура.

В наше время, когда возможность максимально эффективного применения знаний и умений на практике становится наиболее значимым фактором воспитания конкурентоспособной личности, необходимо развитие новых представлений о построении учебного процесса и поиск нетрадиционных дидактических подходов в обучении. Организация учебно-исследовательской деятельности на уроках играет большую роль в повышении познавательной активности, уровня общей эрудиции учащихся, в развитии способности к нетрадиционному мышлению и творчеству.

Вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность – процесс длительный и сложный и включает в себя следующие этапы:

1. **Учебно-исследовательская деятельность на уроках.** Это создание проблемных ситуаций, активизация познавательной деятельности учащихся в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, дискуссии. Учебные исследования выполняются и в ходе подготовки домашнего задания: проведение наблюдений, постановка опытов, проблемный анализ текста, подготовка вопросов для дискуссии, выполнение творческих работ.

2. **Система дополнительного образования в кружках и факультативах,** где происходит знакомство с историей науки, методикой проведения исследований, выполняются реферативные и исследовательские работы. Учащиеся могут избрать индивидуальную форму работы или объединяться в творческие группы. Итоги работы подводятся на ежегодной школьной конференции.

Задача учителя, планирующего исследовательскую деятельность – научить ребят мыслить абстрактными категория-

ми, сопоставлять обобщенные выводы с конкретными явлениями, вырабатывать собственную оценку явлений. С этой целью учащиеся проделывают следующие мыслительные операции: проводят аналогии, обобщают, систематизируют учебный материал, выдвигают гипотезы.

Учебно-исследовательская деятельность может быть компонентом экологического образования и приводить к повышению экологической культуры. Это комплексное средство развития личности, которое дает юному человеку возможность обретения опыта взаимодействия и взаимоотношений с окружающим природным и социальным миром в процессе его исследования. И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, П.Ф.Лесгафт, Л.Н.Толстой (1) подчеркивали необходимость приближения содержания воспитания к природе. Организовав в 1906 году в Москве «Дом свободного ребенка», К.Н.Вентцель (4) целью воспитания и обучения видел разностороннее развитие детей в процессе активного соприкосновения с природой, жизнью, людьми. Свой педагогический идеал он утверждал в личности, которая ни при каких условиях не станет орудием разрушения, страданий и гибели окружающего мира. В.П.Вахтеров подчеркивал исключительное значение природы в деле развития ребенка (1). П.Д.Юркевич (1) доказывал, что подлинное развитие ребенка происходит, когда ему предоставлена обширная возможность делать непосредственные наблюдения над явлениями природы. Б.Е.Райков (5) отмечал, что планомерно организуемое общение детей с природой должно «развить у учащегося некоторую инициативность в деле познания жизни, неразрывно связанную с любознательностью; учащийся приобретает умения самостоятельно осознавать

окружающие явления, строить научные выводы и систематизировать жизненные впечатления». За счет этого у учащегося формируется «способность самостоятельно и планомерно ориентироваться в живой природе и главных типах человеческого общежития».

В нашей стране натуралистический подход в образовании, когда учащиеся изучают окружающий мир непосредственно, т.е. на примере реальных природных объектов и в их естественных условиях существования, стал применяться в первые годы советской власти, с зарождением юннатского движения. Стоявшие у его истоков педагоги (Б.В.Всесвятский и П.П.Смолин) сумели объединить воедино врожденное стремление детей к познанию окружающего мира и возможности ученых в исследовании живой природы.

Современные исследователи также утверждают, что учебно-исследовательская деятельность уже в старших классах средней школы обеспечивает формирование всех компонентов экологической культуры (2, 3). Следовательно, одним из педагогических условий, способствующих повышению экологической культуры старшеклассников, будет организация учебно-исследовательской деятельности.

Под учебно-исследовательской деятельностью, в данном контексте, следует понимать форму учебной работы, которая связана с изучением и оценкой состояния природы и ее отдельных объектов и творческим решением исследовательских задач по сохранению и восстановлению природы. Такая деятельность предполагает наличие основных этапов, а также форм работы, характерных для научных исследований – постановка проблемы и ее обоснование, ознакомление с литературой по данной проблематике, выбор и овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, выводы и практические рекомендации.

Как показывает опыт последних лет, учебно-исследовательская деятельность в

системе экологического образования развивается:

- творческую и интеллектуальную инициативу учащихся;
- научный образ мышления, оценочный подход к собственной деятельности;
- возрождение в среде подростков установок на престижность занятий науками, связанными с охраной природы;
- интерес к проблемам экологии;
- устойчивое, ответственное отношение к природе;
- профориентацию учащихся.

Различают около пятидесяти видов учебно-исследовательской деятельности, связанных с изучением и оценкой окружающей среды, которые условно объединены в следующие направления:

1. Опытническая работа, направленная на выявление устойчивых сортов, технологий в лесном и сельском хозяйствах.
2. Эколого-краеведческая работа.
3. Теоретико-исследовательская работа, направленная на изучение литературных источников.
4. Экспериментальная работа, проведение опытов с последующим описанием результатов.
5. Поисковое конструирование различных моделей, проектов, по охране окружающей среды, их практическое внедрение в жизнь.

В профильном обучении исследовательская деятельность представляет собой новую ценность, такую, как проба сил в практической деятельности по выбранному профилю. Нами разработана программа элективного курса «Окружающая среда», которая, на наш взгляд, играет важную роль в овладении теорией и техникой учебного исследования. В соответствии с этой программой проводится обучение 9-классников в течение одного года по одному часу в неделю (учебно-тематический план курса представлен в табл. 1).

Программа предусматривает решение следующих задач: овладение исследовательскими умениями, выбор оптимального варианта взаимоотношений человека и

природы, осознание личной значимости для природы, а также практическая деятельность по охране природы.

В программе курса мы попытались обеспечить междисциплинарный комплекс-

ный подход к изучению экологической проблематики. Мы хотели также сделать наш курс универсальным и фундаментальным для формирования экологического мышления школьников.

Таблица 1

Элективный курс-практикум для 9 классов «Окружающая среда»

Учебно-тематический план курса

№	Наименование темы	Количество часов		
		Всего	Теория	Практика
1.	Водоемы, проблемы их загрязнения и защиты от промышленных и бытовых отходов	5	2	3
2.	Атмосфера, проблемы ее загрязнения и защиты	5	2	3
3.	Шумовое загрязнение	5	2	3
4.	Твердые бытовые отходы	5	2	3
5.	Разрушение почв поверхностными водами	5	2	3
6.	Сохранение памятников природы и культуры своей местности	5	2	3
7.	Проблема сохранения зон отдыха в городе и его окрестностях	4	2	2
	Всего:	34	14	20

Обучение по данной программе началось уже с 2005 года, и сегодня мы можем оценить его реальные результаты. Использование различных методов обучения при реализации программы расширяет возможности включения учащихся в самостоятельную деятельность. При организации практических работ теоретические знания, усвоенные на занятиях, углубляются и приобретают практическую направленность. Программа содержит практические работы и практикумы на местности. Их организация и проведение дают возможность учащимся глубже осознать значение природных процессов, протекающих в местности, где они проживают. Основное назначение практических работ и экскурсий – формирование и развитие у школьников умений и навыков наблюдения.

Междисциплинарные творческие и учебно-исследовательские работы ориентированы на деятельность, направленную на

эмоциональное восприятие природы. Они ориентируют не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых, а также способствуют формированию таких личностных качеств учащихся, как умение работать в коллективе, брать на себя ответственность, решать вопросы, анализировать результаты деятельности.

При изучении тем, содержащих материал, доступный для самостоятельной подготовки учащихся, проводятся конференции. Выполняя опережающие задания, школьники собирают материал, используя при этом различные источники, готовят творческие работы, сочинения, доклады, рефераты. В ходе итоговой конференции сообщения заслушиваются, рецензируются, обсуждаются проблемы.

С целью выяснения возможности влияния УИД на развитие экологической культуры учащихся, в 2006/2007 учебном году был проведен эксперимент в двух школах

Приволжского района города Казани – это школа № 127, лицей № 83. В эксперименте приняли участие 50 учащихся экспериментальных и 50 учащихся контрольных классов. Экспериментальные классы обучались по программе элективного курса «Окружающая среда». В контрольных классах осуществлялась только теоретическая подготовка по нашей программе, без организации учебно-исследовательской деятельности на уроках.

Для определения уровня экологической культуры учащимся был предложен тест «Экологическая направленность учащихся». В соответствии с полученными данными, учащиеся экспериментальных классов имеют более высокий уровень экологической культуры (рис. 1, 2). Экологическая образованность, сознательность и деятельность также становятся более высокими (табл. 2, 3).

Проведенные исследования подтверждают наше предположение о влиянии учеб-

но-исследовательской деятельности на развитие экологической культуры.

Экологическая образованность и экологическая сознательность и деятельность становятся более высокими в условиях организации учебно-исследовательской деятельности, т.к. все теоретические знания, полученные на занятиях, углубляются и приобретают практическую направленность.

Учебно-исследовательская деятельность может быть компонентом экологического воспитания и приводить к повышению экологической культуры. Организация учебно-исследовательской деятельности при изучении экологии способствует формированию умений проводить исследования, общаться, принимать решения, правильно оценивать состояние окружающей среды и сознательно относиться к анализу получаемой информации о реальных экологических проблемах. При этом большое значение придается формированию адек-

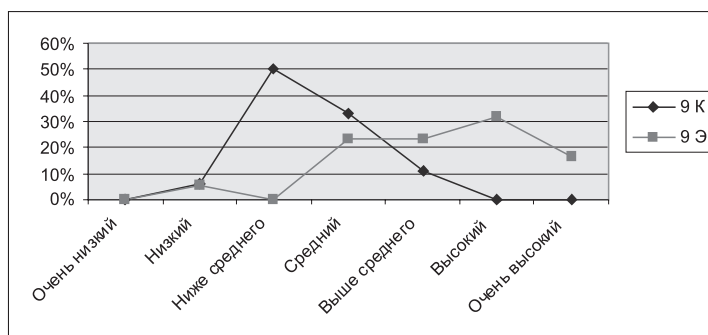


Рис. 1. Уровень экологической культуры у учащихся школы № 127

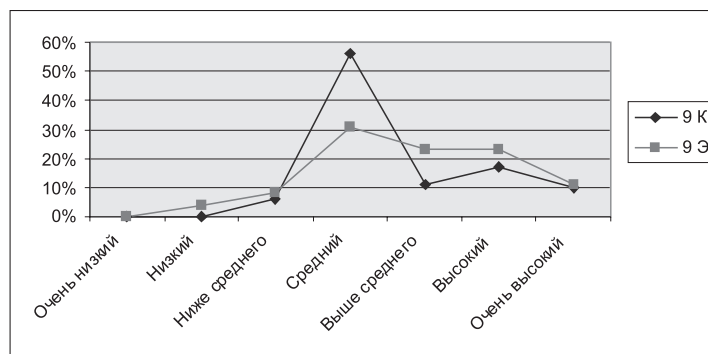


Рис. 2. Уровень экологической культуры у учащихся лицея № 83

Таблица 2

Сравнительная характеристика уровней экологической образованности, сознательности и деятельности у учащихся школы № 127

Уровни	Опрошенные	Экологическая образованность	Экологическая сознательность	Экологическая деятельность
Низкий	9 К	5	0	55
	9 Э	5	0	5
Средний	9 К	90	95	45
	9 Э	40	50	60
Высокий	9 К	5	5	0
	9 Э	55	50	35

Таблица 3

Сравнительная характеристика уровней экологической образованности, сознательности и деятельности у учащихся лицей № 83

Уровни	Опрошенные	Экологическая образованность	Экологическая сознательность	Экологическая деятельность
Низкий	9 К	11,5	0	17
	9 Э	0	0	8
Средний	9 К	57,5	72	56
	9 Э	67	46	65
Высокий	9 К	31	28	27
	9 Э	33	54	27

ватной эмоциональной реакции на изменения, происходящие в окружающей среде, поиску и принятию решений, анализу и оценке собственных действий.

Таким образом, экология – тот школьный курс, в котором имеются реальные возможности приобщить учащихся к исследовательской работе, развить их творческие способности, а методы обучения, возможно, связать с методами, используемыми в экологических исследованиях: наблюдение, измерение, взятие проб, описание, лабораторные опыты, эксперимент, картирование, прогнозирование, моделирование. Необходимо отметить, что УИД развивает у детей чувство причастности к решению экологических проблем через включение их в различные виды деятельности.

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. – М., 1990. – 320 с.
2. Асафова Е.В. Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов / В кн. «Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов» / под ред. В.И.Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – С. 157-176.
3. Нуризянов Р.М. Развитие исследовательских умений старшеклассников в условиях совершенствования экологического образования: автореф. дис. ... к.п.н. – Казань, 1998. – 25 с.
4. Соловьев В.С., Богуславский М.В. Долгая дорога к Вентцелю // Магистр. – 1991. – № 3. – С. 11-17.
5. Школьные экскурсии их назначение и организация / под ред. Б.Е.Райкова. – СПб., 1907.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Л.Е.Асадчих

Ключевые слова: философия управления, ценностно-ориентированное управление, инновационная организационная культура, система ценностей, условия формирования инновационной организационной культуры.

Беспрецедентный динамизм современной эпохи требует выбора новых ориентиров стратегического развития организаций. В этой связи в теории современного менеджмента появляется ряд работ, посвящённых проблемам управления организациями, в которых обращается внимание на все возрастающее влияние организационной культуры на достижение организационных изменений. Данный вопрос рассматривается в работах Р.Акоффа [1], И.Ансоффа [2], Д.Бодди [3], П.Вейла [4], Р.Дафта [5], М.Х.Мескона [6], Т.Питерса [7], а также в исследованиях отечественных учёных В.Р. Веснина [8], О.С.Виханского [9], Л.Д.Гительмана [10], Т.М.Давыденко [11], В.И.Зверевой [12], Ю.А.Конражевского [13], М.М.Поташника [14], В.П.Симонова [15], П.И.Третьякова [16], К.М.Ушакова [17], Т.И.Шамовой [18], и др. Однако, несмотря на определённые научные достижения в области теории управления образовательными системами, проблема формирования инновационной организационной культуры образовательного учреждения не нашла ещё достаточно полного освещения, в то время как она приобретает всё большую актуальность.

В классической теории менеджмента под организационной культурой принято понимать совокупность господствующих в данном коллективе ценностей, убеждений, установок, а также общий моральный климат, помогающий работникам понять назначение организации в целом (смысла их деятельности, во имя чего они работают), механизм её функционирования и тем самым создавать нормы деятельности и поведения, правила следования им [10, с.76].

Мы разделяем точку зрения, согласно которой следует рассматривать организационную культуру как особое содержание, в котором отображены феномены культуры общества, составляющие её динамическую базу (организационные интересы) и специфичные для организации формы отражения. Принято считать, что, как явление интегральное, организационная культура вбирает в себя различные пласты реальности: историю, традиции, нормативно-ценностный строй жизнедеятельности, специфику взаимоотношений людей, поэтому важность её заключается в способности отражать «живые» синергетические аспекты существования организации – то, что есть в ней на самом деле, что движет поведением её членов, что составляет духовную «ткань» субъектов управляющей подсистемы образовательного учреждения.

Под инновационной организационной культурой мы понимаем меру и способ творческой самореализации субъектов управления в создании качественно новой управленческой реальности, насыщенной новыми ценностями профессиональной деятельности, совместным смысловтворением; открытостью к инновациям; гибкостью реагирования на воздействия внешней среды; предпринимательским поведением сотрудников; созданием условий для эффективного взаимодействия организационных кластеров образовательного учреждения, стимулирования сотрудников к созданию, апробации и внедрению инновационных образовательных продуктов, обеспечивающих конкурентоспособность образовательного учреждения.

Важным компонентом организационной культуры образовательного учреждения

является её духовная составляющая, которая опирается на ценности, систему норм и убеждений, творческое самовыражение сотрудников.

Анализ организационной культуры большинства школ позволяет сделать вывод о том, что для них характерно преобладание технократической организационной культуры, которая в нынешнем её состоянии практически исчерпала потенциал своих возможностей для эффективного решения задач управления организационными изменениями. Это обусловлено недостаточной гибкостью, инерционностью системы управления, дефицитом управленческих кадров необходимой квалификации, способных эффективно управлять инновационными процессами.

Ведущей тенденцией в развитии современной теории внутришкольного менеджмента становится переход от функционально-ориентированного к ценностно-ориентированному управлению, изменяющему саму философию, систему ценностей, убеждений и принципов управления современным образовательным учреждением.

Вполне очевидной становится необходимость перехода к новому типу организационной культуры, которой присуща ярко выраженная инновационная направленность. Сферами её влияния являются видение, миссия, цели инновационной стратегии, концепция управления образовательным учреждением, инновационная программа развития школы, ее образовательная политика; процессы принятия управленческих решений в наиболее значимых для развития образовательного учреждения областях; трансформация организационной структуры школы, управление человеческими ресурсами, интеллектуальными активами образовательного учреждения, которые обеспечивают повышение качества педагогической деятельности.

Результаты диагностики уровня представлений педагогических работников

о понятии «организационная культура» позволяют сделать вывод, что подавляющее число руководителей школ, учителей-предметников имеют поверхностное представление об организационной культуре и воспринимают её как административно-управленческую культуру. Обращает на себя внимание тот факт, что 70% респондентов соотносят организационную культуру главным образом с артефактами (традициями, обычаями, ритуалами, поведением сотрудников и т.д.). Лишь незначительная часть сотрудников образовательных учреждений (15%) связывает понимание организационной культуры с системой ценностей. Это свидетельствует о том, что в образовательных учреждениях отсутствует системная работа администрации по управлению развитием организационной культуры.

Вследствие этого возникает актуальная потребность в определении условий, обеспечивающих переход образовательного учреждения к инновационной организационной культуре.

В ходе опытно-экспериментальной работы была разработана модель формирования инновационной организационной культуры образовательного учреждения, включающая цель, принципы, структурные компоненты, критерии сформированности инновационной организационной культуры, функции, педагогические условия, этапы проектирования инновационной организационной культуры образовательного учреждения.

В рамках данной статьи рассматриваются условия формирования инновационной организационной культуры образовательного учреждения, к которым следует отнести: мотивационно-ценностные, субъектно-личностные, содержательно-технологические, организационно-процессуальные.

Философское понимание условий представляет собой выражение отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. При этом сам предмет рассматривается как

нечто обусловленное, а условие – относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. Принято считать, что условие составляет ту среду, обстановку, в которой явления возникают, существуют, развиваются.

Мы разделяем точку зрения Р.Паскаля, М.Миллмана и Л.Джиджа, что наиболее значимыми элементами организационной культуры являются «влияние и видение», т.е. в какой мере организационные ценности дают возможность сотрудникам самостоятельно определять стратегию разрешения собственных проблем и вносить организационные изменения [19, с.76]. В результате формируются предпосылки для перехода к самоуправлению в организации и формированию инновационной организационной культуры образовательного учреждения, основанной на качественно иных ценностях, отражающих современный контекст управленческой реальности.

По нашему мнению на первый план выступают ценности партисипативного управления школой; принцип командной работы и личной ответственности каждого субъекта процесса управления за конечные результаты деятельности образовательного учреждения; очень важно мотивирование сотрудников к активному партнерству, проявлению инициативы, поощрение участия сотрудников в решении проблем развития образовательного учреждения; непрерывное совершенствование качества педагогической деятельности; культивирование предпринимательского поведения персонала, готовности к разумному риску в сфере своей компетенции, а также профессионально-личностное развитие педагогических и управленческих кадров.

Создание мотивационно-ценностных условий способствует переходу к новой философии управления, осмыслению субъектами процесса управления роли организационной культуры в инновационном развитии образовательного учреждения; осуществлению перехода к ценностно-ориентированному управлению школой; укреп-

лению ценностного ядра образовательного учреждения; развитию у сотрудников потребности и личной значимости в формировании инновационной организационной культуры, чувства убежденности в успехе инновационных изменений; формирование положительной установки по отношению к инновационной деятельности;

Субъектно-личностная группа условий формирования инновационной организационной культуры предполагает развитие субъектного типа поведения сотрудников, ориентированного на инновационные изменения; совместную смыслообразующую педагогическую деятельность; обновление профессиональных и организационных ролей субъектов управления; рефлексии качества инновационной деятельности педагогами и руководителями школы.

Действенным инструментом подготовки педагогических и управленческих кадров к трансформации организационной культуры является внутришкольная система обучения и повышения квалификации педагогических кадров, в рамках которой осуществляется наращивание профессиональной компетентности сотрудников в вопросах ценностных основ инновационной организационной культуры, её структуры, источников, технологии формирования, критериев оценки, условий развития; обучение способам мониторинга качества инновационных процессов в образовательном учреждении.

Содержательно-технологическая группа условий формирования инновационной организационной культуры направлена на реализацию целей, задач, содержания управленческой деятельности по развитию инновационной организационной культуры. Это касается, прежде всего, усиления государственно-общественного механизма управления организацией, который позволяет принимать участие в управлении развитием школы различным субъектам образовательного процесса на всех уровнях управления. В школе создаётся пространство для самореализации каждого

субъекта процесса управления в решении инновационных целей и задач, с учётом их инновационного человеческого потенциала. Вследствие этого, появляются различные формы самоорганизации сотрудников, так называемые организационные кластеры, наделённые широкими полномочиями в рамках своей компетенции, возглавляемые инициативными, творческими педагогами, которые стремятся к наиболее полному использованию своих знаний, творческих способностей в разработке и реализации инновационных образовательных программ, постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

Для эффективного достижения целей развития образовательного учреждения руководителю важно организовать взаимодействие и обеспечить согласованность ценностей кластеров. Важным условием здесь является создание атмосферы продуктивного сотрудничества между организационными кластерами. В результате происходит повышение меры личной ответственности каждого субъекта управления, что предполагает востребованность лидерских качеств, организаторских способностей, умения руководить малой группой, осуществлять управленческое взаимодействие с представителями других профессиональных сообществ на разных уровнях организации. Высокий уровень взаимодействия, интерактивное партнёрство субъектов образовательного процесса на разных уровнях управления предполагает повышение степени вовлечённости, активности в процесс принятия стратегических решений, касающийся формирования миссии, стратегии образовательного учреждения, что приводит к появлению опыта управленческой деятельности у педагогов.

Организационно-процессуальная группа условий направлена на создание ресурсного обеспечения формирования и развития инновационной организационной культуры образовательного учреждения. Прежде всего, это касается создания нормативно-

правового, информационного, кадрового, программно-методического, материально-технического, финансово-экономического обеспечения, которые позволяют в полной мере реализовать человекоориентированную направленность процесса управления, гуманизировать культурно-образовательную среду в образовательном учреждении, создать многомерное пространство для проявления креативности, профессионально-личностного саморазвития, самореализации субъектов процесса управления. Важной особенностью данной группы условий является обеспечение тесного сотрудничества образовательного учреждения со стратегическими партнёрами: научно-исследовательскими центрами, лабораториями, институтами, учреждениями среднеспециального, дополнительного образования и т.д.

К данной группе условий относится и информационная поддержка инновационным изменениям в образовательном учреждении; развитие системы внутри-организационной коммуникации на всех уровнях управления, обеспечивающей сбор, обработку, классификацию и систематизацию управленческой информации оперативного, тактического и стратегического характера. Большое внимание в данной группе условий отводится мониторингу профессиональной компетентности педагогических кадров в области проектирования инновационной организационной культуры, готовности руководителя образовательного учреждения к управлению развитием ценностей в образовательном учреждении; сформированности ценностного отношения сотрудников к инновационной организационной культуре; продуктивность взаимодействия всех субъектов процесса управления, обеспечение их интерактивного партнёрства; степени влияния инновационной организационной культуры на устойчивость развития образовательного учреждения.

Главная роль в создании вышеперечисленных групп условий принадлежит

администрации образовательного учреждения, которая должна быть компетентна в вопросах проектирования инновационной организационной культуры, разработки стратегии развития школы, определении действий педагогического коллектива, направленных на новое понимание ценностей в образовании, на разработку новых структурных взаимосвязей в управлении образовательной системой, новых моделей организации образовательного процесса, поскольку акцент смещается в плоскость управления изменениями ценностей сотрудников.

В этой связи необходимо включить в состав должностных обязанностей администрации, линейных менеджеров виды деятельности, направленные на реализацию принципов, функций, педагогических условий развития инновационной организационной культуры. В образовательном учреждении необходимо уделить внимание подготовке персонала к обновлению профессиональных и организационных ролей субъектов управления, обеспечить рефлексию качества инновационной деятельности.

Только при реализации всего комплекса обозначенных выше условий, возможен реальный переход образовательного учреждения к инновационной организационной культуре, поскольку изменяется сама ментальность школьных управленцев и учителей-практиков, а, следовательно, и сама философия управления школой.

Литература

1. *Акофф Р.* О менеджменте. Теория систем. Бюрократия. Коррупция. Образование / Акофф Р. – СПб.: Изд-во «Питер», 2002. – 448 с.
2. *Ансофф И.* Новая корпоративная стратегия. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 416 с.
3. *Бодди Д., Пэйтон Р.* Основы менеджмента. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 816 с.
4. *Вейл П.* Искусство менеджмента. – М., 1993. – 729 с.
5. *Дафт Р.Л.* Менеджмент. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 832 с.
6. *Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента: пер. с англ. – М.: Дело, 1998. – 800 с.
7. *Питерс Т., Уотермен Р.* В поисках эффективного управления (опыт лучших компаний). – М.: Прогресс, 1986. – 255 с.
8. *Веснин В.Р.* Основы менеджмента. – М.: Ин-т международного права и экономики. Изд-во «Триада Лтд.», 1997. – 383 с.
9. *Виханский О.С.* Стратегическое управление. – М.: Гардарики, 2000. – 296 с.
10. *Гительман Л.Д.* Преобразующий менеджмент: Лидерам организаций и консультантам по управлению. – М.: Дело, 1999. – 496 с.
11. *Давыденко Т.М.* Рефлексивное управление школой: теория и практика. – Москва-Белгород, 1995. – 251 с.
12. *Зверева В.И.* Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – М., 1980. – 55 с.
13. *Конаржевский Ю.А.* Внутришкольный менеджмент. – М., 1993. – 134 с.
14. *Поташник М.М.* Оптимизация управления школой. – М., 1980. – 55 с.
15. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ. – М.: Пед. Об-во России, 1999. – 430 с.
16. *Третьяков П.И.* Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
17. *Ушаков К.М.* Ресурсы управления школьной организацией. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
18. *Шамова Т.И. и др.* Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамоной. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 384 с.
19. *Персикова Т.Н.* Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – М.: Логос, 2004. – 224 с. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ

С.А.Корнилова

Ключевые слова: образовательная среда, музей образовательного учреждения, формы и методы музейной педагогики, саморазвитие личности, краеведческая работа, поисковая деятельность, учебная исследовательская работа.

Музей образовательного учреждения (МОУ) является предметом неразрывной связи школы с наукой через поисково-исследовательскую деятельность, он выполняет специфическую социокультурную миссию образования в общеобразовательной школе.

В МОУ проводится целенаправленная работа по формированию интеллектуально-развивающей среды, благодаря которой и происходит взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса. Данный процесс, при правильной педагогической инструментровке, позволяет реализовать интеллектуальный потенциал обучающихся в различных направлениях и видах учебно-исследовательской и поисковой деятельности.

Приоритетная роль в саморазвитии личности обучающихся отводится учебно-исследовательской деятельности школьников в МОУ при изучении истории родного края и в целом России. Данная деятельность является перспективной и, при использовании образовательных технологий, позволяет комплексно решать вопросы самообразования, самовоспитания, саморазвития при изучении и сохранении фактов и предметов прошлого. Обучающиеся в ходе организованной поисковой работы собирают материалы, свидетельствующие об определённой исторической эпохе, которые помогают через предметы и экспонаты интерпретировать в образах историю, понять и объяснить её. Предметы и экспонаты МОУ созданные предшествующими поколениями обучающихся под руководством педагогов, отражают ценности и образ жизни людей прежней

культуры. «Язык» экспонатов и предметов из коллекций и экспозиций, фондов МОУ – это совокупность социально-значимых смыслов, обращённых от предшествующих поколений к живущим. Они – экспонаты и предметы – несут определённое социально-психологическое содержание, являясь каналом межкультурного общения разных поколений обучающихся, педагогов, родителей и ветеранов.

Ведущей проблемой, связанной с деятельностью МОУ, является организация поисковой работы обучающихся, которая, как правило, предшествует созданию школьного музея или тематической экспозиции (коллекции) впоследствии становясь образовательной средой, основой дальнейшего развития тематики учебно-исследовательских работ. В практике деятельности МОУ применяют *формы* (краеведческие походы и экспедиции), и *методы* (сбор материалов об актуальных событиях; работа в архивах, переписка с непосредственными участниками событий; опрос местного населения) поиска обучающимися музейных материалов и непосредственных свидетельств и участников настоящего и прошлого.

Поисково-собираТЕЛЬская работа обучающихся имеет два аспекта: музейведческий и педагогический. Широта использования собранных обучающимися: материалов, предметов и свидетельств определяется степенью изученности проблемы. Одним из показателей изученности является наличие в МОУ научно-справочного аппарата – путеводителя по собраниям музея, картотеки. Это создает научную базу для изыскательских работ обучающихся, повышает уро-

вень их учебно-исследовательских работ, способствует развитию познавательных интересов, в том числе в изучении малой родины.

Результатом *поисковой и исследовательской работы* обучающихся является создание коллекций или экспозиций МОУ. Построение экспозиций МОУ основывается на *принципах*:

- сочетания научной достоверности и предметности;
- образность и эмоциональность;
- направленность на аудиторию учащихся;
- соответствие содержания экспозиции программам развития, обучения и воспитания подрастающего поколения.

МОУ предоставляет возможность обучающимся получить определенное представление о развитии человеческого общества, об истории своей страны, своего края, какого-то события или явления, используя возможности, свойственные предметному показу: наглядность, доступность, эмоциональность.

Тесно связан МОУ с учебным процессом и интегрирован в процессы обучения и воспитания во внеклассной работе и дополнительном образовании. Данные тенденции создают благоприятные условия для индивидуальной и коллективной творческой работы обучающихся, помогает развивать самостоятельность в процессе «добычи» новых знаний и ориентироваться в поиске интересующей информации, в т.ч. через работу с каталогами и экспонатами.

Одной из эффективных *форм работы* МОУ является *педагогический десант*, позволяющий приобщить к музейной культуре; познакомить с русским бытом – компонентом русской культуры. Занятия в помещениях МОУ с его коллекциями, стендами и экспозициями развивают образно-эмоциональное мышление, активизируют и акцентируют внимание обучающихся на сущностной и содержательной стороне события или конкретного экспоната. Информация, представленная в МОУ, соответству-

ет предметной наглядности и жизненным реалиям.

Наши далекие предки, отмечает Н.Л.Кульчинская, «жили в согласии с окружающим их миром, считали себя частью природы, благодарили ее за многочисленные дары. Древние люди одухотворяли, одушевляли и обожествляли природу: к деревьям, травам и цветам относились как к живым, одухотворенным объектам, они любили и уважали рукотворные (сделанные руками человека) предметы (изба, стол, домашняя утварь). Окружающий человека мир раньше нес разнообразную информацию, которой наши предки умели пользоваться» [1, с.24.] Для современного человека эта информация практически является недоступной, что ведет к дисгармонии в мире. Очень важным в деятельности МОУ является научить молодых людей самостоятельно мыслить, ориентироваться в потоке информации, активизирование их активной и творческой инициативы.

Как социальный институт – МОУ документирует общественные процессы и явления в их историческом развитии, призван собирать, хранить и использовать «свидетельства» этих процессов и явлений – памятников истории и культуры в своих фондах, стендах, экспозициях и экспонатах.

Российская Федерация является многонациональной страной в силу исторически сложившейся реальности, и каждый народ имеет свою историю, культуру, традиции, духовные богатства, чем обогащает другие народы. О культуре русского и других народов, населяющих Россию, новые поколения узнают из летописей, легенд, мифов, сказок, традиций, обрядов, праздников, песен.

В настоящее время, в век информационных технологий передачи информации, возрастает интерес каждого народа к собственным истокам, истории и культуре. Возрождается много старых, порой забытых и считавшихся почти утраченными, национальных традиций, открываются национальные центры одних народов

на территории других, все это характерно для «русского народа», его самобытной культуры. «Самоуважение – стержень человеческой личности. Все остальное пишет Е.Г.Ванслова, как бы вращается вокруг этого стержня – проблемы эстетики, нравственности и многие другие компоненты культуры. Именно это – фундамент личности, ее основа [2, с.23]. Собственно этот стержень и формируется в МОУ.

Сохранение российского менталитета, выявление особенностей русской цивилизации, выявление приоритетов отечественной культуры – приоритетнейшая задача МОУ, особенно этнографического профиля.

Представленная «музейная культура» МОУ многогранна, она охватывает спектр жизни нации, народа, человечества. МОУ является «школой» визуального пространственного восприятия, где обучающимися осваивается «язык» вещей, постигаются их культурные значения и факт их рукотворности, не всегда сегодня неочевидной для ребенка, особенно проживающего в городской среде.

Передавая инициативу создания школьного музея самим обучающимся, педагоги – руководители школьных музеев стремятся:

- инициировать исследовательское творчество юного человека, сделать его «путешественником» в мир давно ушедших событий, заключенных сегодня в предметную среду. Но это не является «туризмом с билетом в одну сторону». Педагог – руководитель школьного музея или экскурсовод ожидает от обучающегося «возвращения» из такого «путешествия» с багажом осмысленных впечатлений, с рюкзаком «дополненными» документальными источниками, которые впоследствии составят не только основу создаваемого МОУ, но и основу личности самого юного гражданина, патриота;

- вселить в душу ребенка, подростка ощущение беспредельности человеческого мира – ничто не может быть забыто из истории развития человечества. От моло-

дых людей, скрупулезно изучающих свои родовые корни, историю родоопределения и биографию страны, зависит полнота той картины мира, которая воссоздается в музейной экспозиции, заключается в конкретном стенде или экспонате.

МОУ является открытой экспериментальной площадкой для многих проектов в области развития, обучения и воспитания подрастающего поколения. На базе такого МОУ у педагога – руководителя музея или педагога – предметника, проводящего экскурсию, появляется возможность:

- 1) осуществлять образовательную деятельность в различных областях историко-культурного, литературно-художественного, технического, экологического, этнографического, эстетического и других видов знания с использованием методов наглядной демонстрации памятников истории и культуры (подлинных, либо воссозданных);

- 2) осваивать ту или иную тему, предметную образовательную область через участие школьников в его непосредственной музейной деятельности: в таких формах как экскурсии или проектная.

Данный образовательный потенциал МОУ сегодня, к сожалению, не всегда используется в полной мере, наблюдается инерционность в работе, особенно некоторых педагогов, следует активнее приобщать школьников к творческой работе с предметно-вещной основой МОУ.

Одним из направлений деятельности педагогов – специалистов музейного дела МОУ является организация исследовательской работы обучающихся школы и музейных активистов, связь ее с учебным планом образовательного стандарта общего среднего образования. Другой стороной приобщения человека с детства к культуре во всем ее разнообразии является обучить самостоятельно мыслить и извлекать информацию, получая при этом эстетическое наслаждение от самого процесса познания окружающего мира.

Для этого МОУ организуются: крае-

ведческие поисковые поездки, походы и экспедиции, направленные на реализацию конкретных программ; участие в мероприятиях по реставрации и восстановлению памятников культуры, природы и истории, экологических акциях, поиск материалов по их истории, установлению фактов и предотвращение их разрушения, спасения объектов; проведение акций по восстановлению исторической памяти с предварительной исследовательской работой по заявленной проблеме, написание рефератов, докладов для участия в краеведческих конференциях, предметных олимпиадах, конкурсах юных исследователей или издания (в т.ч. школьных) сборников с обобщением опыта исследовательской работы или уже полученным результатами работы обучающихся. Пропаганда краеведческих знаний путем организации выставок (в т.ч. и вне стен образовательного учреждения, например, в районной библиотеке, городском краеведческом музее, центре детского творчества и т.п.), праздников, тематических дней, что требует предварительной кропотливой исследовательской работы разного уровня, самостоятельной работы по подбору материалов к выступлению, докладу, оформлению стенда, участие в формировании коллекции МОО. Работа с предметами (экспонатами) в МОО предполагает наличие поиска, увлеченности детей и подростков, заинтересованности какой-либо проблемой, или самим процессом сбора информации, которая со временем может быть обобщена и иметь место стать темой самостоятельного научного исследования.

Каждый творческий исследовательский коллектив МОО самостоятельно определяется в выборе тематики своих исследований. Это зависит от условий, специфики социальной среды существования МОО (город или село), богатства истории и природы, доступности фондов библиотек, архивов и музеев, связей с научной общественностью.

МОО организует учебно-исследовательскую деятельность обучающихся, связанную с решением творческих проблем, с

заранее неизвестным решением, предполагающим наличие этапов, характерных для научного поиска:

- постановка проблемы;
- историографический анализ вопроса;
- сбор материала, в том числе в полевых условиях;
- камеральная обработка собранных документов и предметов их описание и анализ;
- формулирование выводов исследования.

Учебно-исследовательская деятельность обучающихся в МОО включает в себя:

- работу в библиотеках, музейных фондах;
- сбор предметов и запись воспоминаний (интервьюирование);
- поездки, походы и экспедиции на места событий, как непродолжительные, так и многодневные экспедиции различного профиля;
- коллекционирование и исследование этой коллекции;
- создание фотоархива по тематике МОО;
- камеральная обработка собранных материалов и их анализ.

Эффективной *формой работы* МОО является *научное общество обучающихся*. Общество должно иметь текущий и перспективный планы деятельности, способствующие развитию коммуникативности между участниками учебно-исследовательской деятельности и поисковой работы.

Состав *научного общества обучающихся*, как правило, разнообразен: сотрудники музеев или вузов, выпускники школы, обучающиеся, педагоги дополнительного образования и учителя школы. Заседания научного общества обучающихся, как правило, проводятся регулярно и посвящаются обсуждению актуальной проблемы, над которой в данный момент работает один или несколько членов коллектива. Научное общество обучающихся проводит под руководством педагогов (педагога – руководителя МОО) научно-практические семинары и научно-методические конференции,

организует издания результатов исследований школьников на местном, окружном, городском, республиканском, всероссийском или международном уровне. Занятия научного общества обучающихся строятся как: теоретические, практические или самостоятельное исследование.

Педагог – руководитель школьного музея при работе с юными исследователями осуществляет индивидуальный подход, оказывает методическое сопровождение в музее при работе обучающихся с музейными экспонатами, в библиотеке, организует проведение учебных экскурсий и проводит экскурсии по улицам города, организует загородные поездки к исследуемым объектам и встречи с ветеранами, интересными людьми.

Исследовательская работа, проводимая обучающимися под руководством педагога МОУ, строится в соответствии с личностной парадигмой, создающей условия для развития творческого потенциала, индивидуальных способностей, становления собственной жизненной позиции, профессионального самоопределения.

Мотивацией работы юного исследователя в МОУ является личная заинтересованность каждого. Педагог – руководитель МОУ создает атмосферу комфортности, открытости, сотворчества для удовлетворения и осознания потребности личности, развитию общей культуры человека, трудолюбия, логического мышления.

Для МОУ аудитория слушателей – экскурсантов – обучающихся является целью существования. Чем больше посетителей: детей, педагогов, родителей или гостей, общественных деятелей придет в музей на экскурсию, тем выше будет его социальный статус [3, с.62].

В соответствии с концепцией и программой развития МОУ каждый педагог предметник или обучающийся имеет возможность самостоятельно овладевать знаниями, приобретать собственный опыт, выбрать себе тему собственного исследования в соответствии со своими интересами.

Задача музейного специалиста-педаго-

га – вселить уверенность в юного исследователя, веру в собственные силы в процессе осуществления исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность в области краеведения разнообразна и включает:

- составление летописей, хроник, очерков о природных явлениях и исторических событиях, отдельных памятников и человеческих судьбах;
- подготовку краеведческих карт, словарей и путеводителей;
- создание банка данных по избранной тематике поисковой деятельности МОУ.

Однако учебно-исследовательская и поисковая деятельность детей под руководством педагога вызывает и некоторые трудности. При организации экспедиции ведется активный поиск организаций и частных лиц для обеспечения финансирования этапов подготовки и проведения походов и экспедиций, создания стендов и экспозиций школьного музея. Также возникают трудности при записи обучающихся – школьников в библиотеки с целью сбора материалов по теме и непосредственно подготовки доклада, реферата. В специализированные библиотеки, как правило, записывают в свои читатели только студентов вузов по соответствующему профилю обучения, часто только с пятого (выпускного) курса. В настоящее время подспорьем для школьников в добыче информации являются современные информационные ресурсы и технологии – сетевые ресурсы Интернет.

В Европейских странах учебная дисциплина «Краеведение» давно введено в качестве обязательного предмета в школьный курс. Например, в Англии существуют широкие возможности для исследования и публикаций работ детей и взрослых в области музееведения. Копии музейных предметов свободно продаются в музеях, библиотеках и магазинах.

Таким образом, можно утверждать, что учебно-исследовательская деятельность обучающегося способствует развитию мо-

тивации личности к познанию, творчеству, профессиональному самоопределению, формированию общей культуры личности.

Учебно-исследовательская деятельность обучающихся в области краеведения в МОУ обеспечивает тесную связь интеллектуальной (познавательной) и эмоциональной сфер личности. Краеведение (географическое, экологическое, историческое, литературное, естественнонаучное и др.) предоставляет ребенку широкое поле деятельности в исследовании и поиске, пробуждает чувство личной причастности к историческому прошлому и развивает способность сопереживания.

Развитие учебно-исследовательской деятельности обучающихся позволяет педагогам – руководителям МОУ подойти к решению важных проблем школьного образования:

- раскрытия и развития творческих способностей ребенка и возможности их самовыражения и самореализации;
- создания условий для объединения обучающихся на основе общности научных и исследовательских интересов в научные общества;
- обеспечения систематической педагогической работы с одаренными детьми с привлечением научного и интеллектуального потенциала города;
- в проявлении активности и самостоятельности в овладении знаний, профессиональном самоопределении, формировании гражданской ответственности, широты кругозора, ответственности за историю своей Родины.

Важны контакты МОУ с другими школьными музеями. Ближайшими партнерами МОУ являются другие школьные музеи, это утверждение было бы голословным, если бы не зафиксированное в анкетах обучающихся желание 80% посещать МОУ других образовательных учреждений (школ, вузов, дополнительного образования). Естественный интерес детей к тому, что сделано другими детьми, поддерживает нашу убежденность в искренности ответов. В то же время, данное стремление обучающихся ни

в коей мере не удовлетворено. Как показал опрос школьников г. Москвы, 93% из них никогда не были ни в одном школьном музее, кроме разместившегося.

При работе с детьми и подростками МОУ необходимо учитывать, что детям интересен процесс исследования и открытия. В их самостоятельной работе актуализируется личностно-деятельностный подход, при котором ребенок стремится к поисковому, мотивирующему самоопределению, воспитанию собственной интеллектуальной инициативы. От чувственного восприятия экспонатов МОУ ребенок получает удовольствие, радость новых впечатлений. Не только знания, но и заметный «эмоциональный след», полученный в ходе экскурсии в МОУ, процессе познания, влечет и влечет потом ребенка в школьный музей и к новым знаниям.

Педагоги руководители МОУ должны приступить к поиску новых форм взаимодействия школьного музея с педагогами-предметниками, воспитателями групп продленного дня, организаторами внеклассной и внешкольной работы, классными руководителями школы в рамках как непрерывного, так и дополнительного образования детей, которое всем своим содержанием ориентировано на саморазвитие и самореализацию творческой активности личности [5].

Литература

1. *Кульчинская, Н.Л.* Ребенок в музее: книга для педагогов и родителей. [Текст] / Н.Л. Кульчинская – М.: Подкова, 1999. – 112 с.
2. *Ванслова, Е.Г.* Культура и дети глазами музейного педагога или как стать счастливее. [Текст] / Е.Г. Ванслова – М., 2004.
3. *Музей в школе: стимул к размышлению.* [Текст]: Сб. статей. – М.: Некоммерческое партнерство: Современные технологии в образовании и культуре. – 2005. – 64 с.
4. *Макарова–Таман, Н.Г.* Детские музеи в России и за рубежом [Текст] / Н.Г. Макарова–Таман, Е.Б. Медведева, М.Ю Юхневич. – М., 2001. – 128 с.
5. *Столяров, Б.А.* Музейная педагогика ■

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ «ГРУППЫ РИСКА»

Е.Е.Соловьева

Ключевые слова: трудные дети, девиантное поведение, «группа риска», интеграция педагогических условий.

Одним из факторов, оказавшим влияние на ход нормального личностно-го развития, является существенное снижение уровня жизни большого количества населения. Снижение материального и социокультурного уровня семьи приводит к изменению образа жизни ее членов: подростки все меньше имеют возможность получить полноценное питание, образование, медицинское обслуживание, провести с пользой досуг. Постепенно формируется психология «нищего» или возникает желание отнять все у тех, кто это все имеет.

Во многом само общество, с помощью средств массовой информации, способствует распространению таких моделей поведения, которые связаны с насилием и показывают, как можно «хорошо жить», не прикладывая к этому особых усилий. Общество активно провоцирует и привлекает молодое поколение к распространению различных форм отклоняющегося (девиантного) поведения, усиливает риск попадания учащихся не только в традиционно распространенные формы отклоняющегося поведения (курение, алкоголь), но и способствует вовлечению их в наркотики, преступные группировки, проституцию, бродяжничество, детское рабство и т.п.

Изучение девиантного поведения, как отклонения от принятых в данном обществе норм межличностных взаимоотношений (действий, поступков, высказываний), совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в различных формах нервно-психической патологии, особенно пограничного уровня, отражено в работах Н.П.Вайзмана, А.О.Дробинской, Н.П.Захарова, В.П.Кашенко, А.Н.Личко и др. [1, 2, 3, 5, 6].

Опыт работы педагогов и психологов привел к появлению различных психолого-

реабилитационных программ по организации профилактики девиантного поведения учащихся общеобразовательных школ.

Особенности воспитания детей в асоциальных семьях приводят к снижению у детей эмпатии – способности понимать других и сочувствовать им, а в некоторых случаях к эмоциональной «глухоте». Мало того, это приводит к стойкому сопротивлению к педагогическому воздействию и затрудняет в дальнейшем влияние педагогов и других специалистов на ребенка. Такие дети и подростки отличаются от других, прежде всего, агрессивностью, неуверенностью в себе.

В ряде случаев понятие «дети группы риска» рассматривается на ряду синонимических определений: «дети в социально опасных условиях», «дети в трудных жизненных ситуациях», «дети, оставшиеся без попечения родителей» и т.п.

Следует отметить, что оказание помощи учащимся «группы риска» – очень сложный и длительный процесс. Изменить ребенка любого возраста, который имеет отрицательный жизненный опыт, негативную оценку себя и своих возможностей, перенес различные травмы (психические, физические, сексуальные), испытывал недостаток любви и заботы со стороны родителей – чрезвычайно трудно. Данная категория учащихся нуждается не просто в помощи окружающих, а в специально организованной, профессиональной социально-психолого-педагогической помощи, заключающейся в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование.

Во многом, термин «учащиеся «группы риска» следует применять для обозначения проявления поведения или наличия стой-

кого отклонения от общепринятых норм, на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

Особенности воспитания и обучения способствуют тому, что в группы риска попадают и учащиеся с трудностями школьной адаптации. Основными показателями психологической адаптации ребёнка к школе являются: формирование адекватного поведения; установление контактов с учащимися и учителями; овладение навыками учебной деятельности.

Как правило, дети группы риска – это дети, которые, не обнаруживая патологию развития (умственной отсталости, задержки психического развития, выраженных нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата) и имеют некоторые недостатки, способствующие появлению трудностей их обучения и воспитания в обычных условиях, обуславливая тем самым риск школьной дезадаптации. Иными словами, дети группы риска – это дети, которые по состоянию психического здоровья могут находиться в пограничной зоне возрастной нормы и патологии.

В научной литературе принята следующая дифференциация учащихся со школьной дезадаптацией:

1. Условная «норма» – в нее входят учащиеся, не имеющие признаков дезадаптации.

2. Истинная «группа риска», куда входят дети, которые могут справиться с учебной нагрузкой и не проявляют видимых нарушений поведения, но у них есть нарушения общения, провоцирующие внутренний дискомфорт.

В самом общем виде под школьной дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребёнка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой, по ряду причин, становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным.

Как правило, индикатором трудности процесса адаптации к школе являются изменения в поведении детей. Это могут быть чрезмерное возбуждение, агрессивность, а может быть, наоборот, заторможенность, депрессия. Может возникнуть (особенно при неблагоприятных ситуациях) и чувство страха, нежелания идти в школу.

Учебные нагрузки, посильные для здоровых школьников, при существующей организации учебного процесса, для детей группы риска оказываются связанными с опасным перенапряжением умственных и физических сил или просто непосильными. Если в школе организовать благоприятную психологическую атмосферу, щадящий режим и посильные нагрузки, то дети данной категории будут хорошо и комфортно себя чувствовать, смогут плодотворно работать.

Поведение человека формируется, развивается и проявляется в условиях общественной жизни, а поэтому носит социально обусловленный характер. Социальная ситуация развития, особенности воспитания и обучения, определяют проявление различных социальных качеств человека, его культурного уровня, темперамента, характера, формируют потребности, убеждения, взгляды, вкусы, его отношение к окружающей природной и социальной действительности, к другим людям и к самому себе.

Термин «трудные дети» часто употребляют наряду с таким термином, как дети «группы риска». Довольно распространено и понятие «дети, находящиеся в особо трудных условиях», которое пришло в педагогическую науку и практику из документов ООН. За всеми этими понятиями стоят дети, в поведении которых наблюдаются те или иные отклонения или возможно прогнозировать их проявление вследствие действия на личность ребенка различных негативных факторов.

В психолого-педагогической литературе принята классификация категории трудных детей:

1. По медико-биологическим основаниям можно выделить следующие подгруппы детей данной категории:

- одаренные;
- инвалиды;
- имеющие клинику соматических расстройств;
- страдающие нервными расстройствами;
- страдающие психическими заболеваниями;
- с синдромом дефицита внимания, с гиперактивностью.

2. В зависимости от положения ребенка в семье, в категории трудных можно выделить:

- детей – социальных сирот;
- детей из неполных семей;
- детей из неблагополучных семей;
- детей из семей, в которых ребенок подвергается насилию.

3. В качестве основания можно также рассматривать возрастные этапы развития ребенка. И тогда в категории трудных можно выделить:

- детей, пришедших в первые классы школы («кризис, вызванный адаптацией к школе»);
- детей-подростков («кризис подросткового возраста»);
- детей-выпускников школы («кризис, вызванный вступлением в самостоятельную жизнь и необходимостью профессионального самоопределения»).

4. В зависимости от действия различных социально-экономических факторов, влияющих на судьбу ребенка, можно говорить о следующих подгруппах в категории трудных детей:

- социально-дезадаптированные дети;
- дети беженцев;
- дети мигрантов;
- дети из зоны военных конфликтов;
- дети – жертвы Интернет-зависимости.

Представленная классификация может быть расширена и дополнена в зависимости от тех оснований, которые используются в классификационных целях.

Понятия учащиеся «группы риска» и «трудный ребенок» предполагают отклонения в поведении детей и подростков, которые принято называть подростки или дети с отклоняющимся поведением.

В научной литературе можно встретить несколько трактовок понятия отклоняющегося от нормы (девиантного) поведения.

Чаще всего девиантное поведение понимается как отклонение от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении или коллективе социально-нравственных норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит [4].

Характерным для данного феномена является то, что девиантное поведение рассматривают и как отклонение от принятых в данном обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в различных формах нервно-психической патологии, особенно пограничного уровня [7].

Существует также позиция, согласно которой девиантное поведение рассматривается не только как отклоняющееся от социально-психологических и нравственных норм, но и как «ошибочный антиобщественный образец решения конфликта, проявляющийся в нарушении общественно-принятых норм либо в ущерб, нанесенном общественному благополучию, окружающим и себе» [7, с.7].

Приведенная классификация и обоснование сущности девиантного поведения детей позволяет сделать вывод, что проблема девиантности – интердисциплинарная проблема, а организация работы с трудными детьми – это взаимодействие различных специалистов. Важное значение в работе с трудными имеет педагогическая деятельность. Главная задача работы педагогов – это профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетней молодежи

жи. Всегда легче что-либо предупредить, нежели исправлять допущенные ошибки и корректировать последствия действия негативных факторов на формирующуюся личность.

В основу классификации видов и форм девиантного поведения могут быть положены различные основания. В зависимости от субъекта (т. е. кто нарушает норму) девиантное поведение может быть индивидуальным или групповым. С точки зрения объекта (т. е. того, какая норма нарушена), девиантное поведение подразделяется на следующие категории:

1. Это аномальное поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья и подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии.

2. Это асоциальное или антисоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные, культурные, правовые нормы. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке – преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении.

Девиантное поведение классифицируется:

- по уровню и масштабности (индивидуальный или массовый характер);
- по элементам его внутренней структуры (по принадлежности к той или иной социальной группе; половозрастным и другим характеристикам);
- по ориентированности (экстравертное – направленное на внешнюю среду, например, преступления, мелкие хулиганства и так далее);
- интравертное – ориентированное на самого себя: пьянство, наркомания, суицид и другое).

Девиантное поведение может быть:

- более или менее осозанным;
- иметь различные (негативные или положительные) последствия;
- совершаться произвольно или импульсивно, спонтанно;

- иметь систематический или эпизодический, добровольный или принудительный характер.

В одной из форм научного анализа психологической реальности является классификация ее проявлений. Наиболее распространенными поведенческими отклонениями, сочетающимися со школьной дезадаптацией, являются дисциплинарные нарушения, прогулы, гиперактивное поведение, агрессивное поведение, оппозиционное поведение, курение, хулиганство, воровство, ложь.

Признаками более масштабной – социальной дезадаптации – в школьном возрасте могут выступать: регулярное употребление психоактивных веществ (летучие растворители, алкоголь, наркотики), сексуальные девиации, проституция, бродяжничество, совершение преступлений. В последнее время наблюдается появление относительно новых форм отклоняющегося поведения школьников, связанных с зависимостью от латиноамериканских сериалов, компьютерных игр или религиозных сект.

В рамках психологического подхода используются различные типологии отклоняющегося поведения. Психологический подход основан на выделении социально-психологических различий отдельных видов отклоняющегося поведения личности. Психологические классификации выстраиваются на основе следующих критериев:

- вид нарушаемой нормы;
- психологические цели поведения и его мотивация;
- результаты данного поведения и ущерб, им причиняемый;
- индивидуально-стилевые характеристики поведения.

В качестве специальной профилактики можно также выделить индивидуальную профилактическую работу с несовершеннолетними правонарушителями.

В структуре индивидуальной профилактики правонарушений выделяются следующие основные задачи:

- своевременное выявление лиц с социально-отклоняющимся поведением и склонных к совершению правонарушений, а также родителей и других лиц, отрицательно влияющих на них;

- изучение возрастных и психологических особенностей личности несовершеннолетних правонарушителей с целью недопущения конфликта молодого человека с обществом, устранения способствующих ему причин и условий;

- разработка программы индивидуального воспитательно-профилактического воздействия на правонарушителя и окружающую его среду с учетом имеющихся форм и методов, результативности их применения;

- организация взаимодействия и преемственности в воспитательно-профилактической работе всех субъектов социально-педагогической деятельности, повседневного и непрерывного контроля за образом жизни подростков с девиантным поведением, реагирование на «срывы» и поощрение позитивных результатов.

Оптимальный выбор индивидуально-профилактических мер воздействия на личность правонарушителя в значительной степени зависит от того, насколько состоятельны профилактические программы ее социального оздоровления, которые должны включать следующие важнейшие компоненты:

- цели индивидуально-профилактического воздействия, главная из которых связана с формированием у подростка убежденности в том, что необходимо неуклонно следовать требованиям норм морали и права;

- методы и приемы воспитательного и контролирующего воздействия на личность, учитывающие, какие недостающие качества ей следует привить и какие отрицательные черты необходимо устранить;

- формы воздействия на непосредственное окружение личности с тем, чтобы ликвидировать отрицательно влияющие на нее факторы и утвердить способствующую

перевоспитанию систему межличностных отношений;

- средства индивидуально-профилактического воздействия, ориентированные именно на те трудовые и учебные коллективы, социальные ячейки, общественные и государственные организации, которые в состоянии дать наибольший воспитательный эффект применительно к данному ребенку;

- основные этапы реализации профилактических программ социального оздоровления личности.

При реализации профилактической программы необходимо соблюдение следующих требований:

- содержательность, направленность, непрерывность процесса перевоспитания;

- осознание перспективности в перевоспитании;

- изучение, с одной стороны, требований общества к несовершеннолетнему правонарушителю, а с другой – индивидуальных особенностей и общих законов развития личности подростка;

- поддержка и развитие внутренних, зачастую внешне не проявляющихся, общественно полезных интересов и способностей ребенка;

- отсутствие навязчивости и назойливости в перевоспитании;

- терпение и выносливость всех участников воспитательного профилактического процесса;

- активность самого подростка, чтобы он понимал оказываемое на него воздействие, проявляя при этом свою инициативу и волевое усилие.

При разработке программы индивидуального профилактического воздействия в качестве ведущей цели взаимодействия с учащимися «группы риска» является принятие им общепринятых норм, правил и иных социальных ценностей. Исходя из поставленной цели, определяется круг задач. Основными из них являются: восстановление и развитие нормальных позитивных интересов несовершеннолетнего;

нормального общения; чувства социальной ответственности и дисциплины.

Индивидуальная профилактика требует учета активности личности, ее желания способствовать либо препятствовать проведению соответствующих мероприятий, направленных на устранение отрицательных черт поведения, утверждение позитивных принципов саморегуляции, ускорение процесса формирования общей положительной направленности поведения индивида.

Воспитательно-профилактические мероприятия должны носить комплексный характер, так как только при таком воздействии внешние факторы наиболее эффективно находят преломление во внутренних изменениях личности, способствуют позитивному ее развитию.

На основании изучения учащихся «группы риска» нами были разработаны критерии оценки уровня отклонений в поведении учащихся (табл. 1).

Таблица 1

Критерии измерения уровня отклонений в поведении учащихся «группы риска»

Уровни отклонений в поведении учащихся	Качественная характеристика отклонений в поведении учащихся	Психолого-статистические данные
Высокий уровень (3 балла)	Контакт со взрослыми нарушен, нет ориентации на взрослого в процессе совместной деятельности. Интерес к учебной деятельности низкий. Быстрая пресыщаемость действиями. Выраженные аффективные реакции в ситуации неудачи в работе, похвале других и порицании его. Часто либо чрезмерная активность либо апатия. Критика воспринимается неадекватно и болезненно.	Отсутствие прочных дружеских отношений в классе и со взрослыми; высокий уровень агрессивности, неуверенности и неадекватная самооценка; низкий социальный статус в классе.
Средний уровень (2 балла)	Частично нарушен контакт со взрослыми (чаще всего с родителями); в процессе совместной деятельности ориентация на взрослого зависит от его авторитета. Интерес к учебной деятельности ситуативный. Деятельность поддерживается если есть эмоциональные подкрепления при выполнении действий. Аффективные реакции кратковременны, но бурные. Периоды активности превалируют над бездеятельным периодом. Способен воспринимать критические замечания спокойно, если они обоснованы.	Отношения в классе и со взрослыми поддерживает лишь с небольшим кругом людей; сформирована агрессивность по типу защитного механизма; часто неуверенность маскируется бравадой или безразличием; самооценка деформирована; социальный статус в классе не высокий.
Низкий уровень (1 балл)	Контакт нарушен лишь с 1-2 взрослыми, есть ориентация на взрослого в процессе совместной деятельности. Интерес к учебной деятельности возникает легко, но если не стимулировать ее, то также легко и снижается. Аффективные реакции возникают лишь при грубом давлении. Способен управлять своей активностью. Критика воспринимается неадекватно лишь от определенного круга людей.	Отношения в классе и со взрослыми в основном ровные; агрессивность ситуативная; иногда может быть неуверен в себе; самооценка неустойчивая; социальный статус в классе неопределенный.

На базе средней общеобразовательной школы № 4 г. Елабуги нами была внедрена модель интеграции педагогических условий воспитания учащихся «группы риска».

Интеграция системы воспитания учащихся «группы риска» рассматривается нами как включенность в деятельность всех субъектов учебно-воспитательного процесса, в результате которого происхо-

дит активизация социально-психологической позиции школьников в обществе, они успешно адаптируются в разных средовых условиях и поддерживают психологический климат класса. В ходе реализации модели интеграции педагогических условий воспитания учащихся «группы риска» удалось получить следующие результаты (рис. 1).

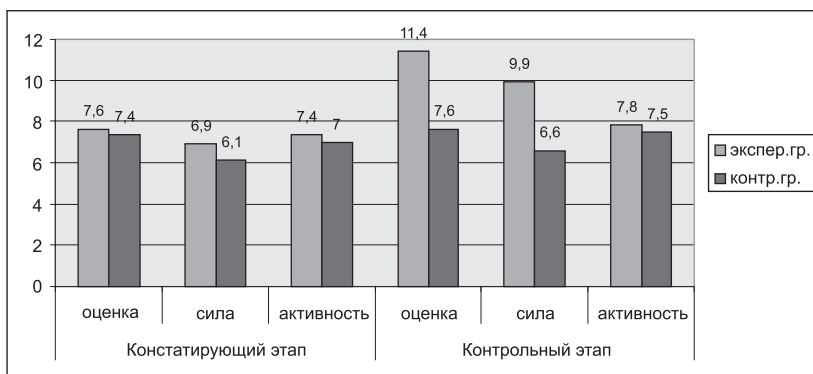


Рис. 1. Динамика личностного дифференциала учащихся в результате эксперимента (в баллах)

Рис. 1 демонстрирует особенности изменения личностного дифференциала учащихся экспериментальной и контрольной групп (методика изучения личностного дифференциала). На констатирующем этапе эксперимента показатели оценки, силы и активности учащихся экспериментальной группы выше, чем в контрольной группе. При этом показатели силы экспериментальной группы значительно выше показателей активности и оценки контрольной группы. Менее всего различаются группы по показателю оценки. На контрольном этапе отмечается значительное увеличение показателей личностного дифференциала экспериментальной группы. Однако рост параметров личностного дифференциала происходит и в контрольной группе.

Изучение тревожности учащихся контрольной и экспериментальной групп до и после проведения формирующего эксперимента по тесту Филипса показало, что у детей экспериментальной группы до внедрения модели интеграции системы вос-

питания отмечался на уровне выше 50%: фрустрированный страх в достижении успеха (59,8%), страх самовыражения (59%), переживания социального стресса (53,9%), страх ситуации проверки знаний (52%). Показатель «общая тревожность в школе» экспериментальной группы до эксперимента находится на уровне выше 50%: (52%) это немного ниже, чем в контрольной группе (56%).

На уровне ниже 50% находятся: страх не соответствовать ожиданиям окружающих (43,9%), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (43,4%), проблемы и страхи в отношениях с учителями (41,8%).

В контрольной группе все проявления тревожности у учащихся находятся на уровне ниже 50%. Менее всего учащимися контрольной группы оценен страх проверки знаний (14,1%).

После эксперимента в экспериментальной группе все показатели тревожности падают ниже 50%. Эксперимент позволил существенно скорректировать фрустрацию

потребности в достижении успеха (31,1%) и страх ситуации проверки знаний (31,1%). Общая тревожность в школе экспериментальной группы до эксперимента находится на уровне ниже 50%: (37%) и этот показатель ниже, чем в контрольной группе (44,7%). На контрольном этапе эксперимента в контрольной группе значительно вырос у учащихся страх самовыражения (64,4%), появились проблемы и страхи в отношениях с учителями (43,9%); снизился показатель фрустрации потребности в достижении успеха (17,6%). Общий уровень тревожности контрольной группы на контрольном этапе (44,7%) стал ниже, чем был на констатирующем этапе (47,3%).

Изучения детско-родительских отношений учащихся контрольной и экспериментальной групп до и после проведения формирующего эксперимента по тесту ADOR показало, что учащиеся экспериментальной группы до внедрения модели интеграции системы воспитания отмечают низкий уровень позитивного интереса, высокую директивность, враждебность, автономность и непоследовательность воспитательного процесса со стороны родителей. В отличие от них, учащиеся контрольной группы отмечают позитивный интерес; директивность и враждебность они оценивают ниже, чем в экспериментальной группе; однако отмечается также и высокий уровень автономности и непоследовательности в контрольной

группе, и они даже чуть выше, чем в экспериментальной группе.

Изучение социального интеллекта учащихся контрольной и экспериментальной групп до и после проведения формирующего эксперимента не выявило различий между ними.

Изучение склонности к отклоняющемуся поведению учащихся контрольной и экспериментальной групп до и после проведения формирующего эксперимента показало, что учащиеся экспериментальной группы до внедрения модели интеграции педагогических условий воспитания имели значительно высокий уровень склонности к отклоняющемуся поведению, чем в контрольной группе. В результате внедрения модели интеграции педагогических условий воспитания учащихся «группы риска», уровень склонности к отклоняющемуся поведению снизился не только в экспериментальной группе, но и в контрольной группе (рис. 2).

Результаты эксперимента проверены с помощью методов математической статистики, на основании которых сделаны выводы о том, что у учащихся контрольных и экспериментальных групп есть существенные различия в данных таких показателей, как личностный дифференциал (оценка и сила), в динамике изменений общей школьной тревожности, оптимизации детско-родительских отношений (позитивный

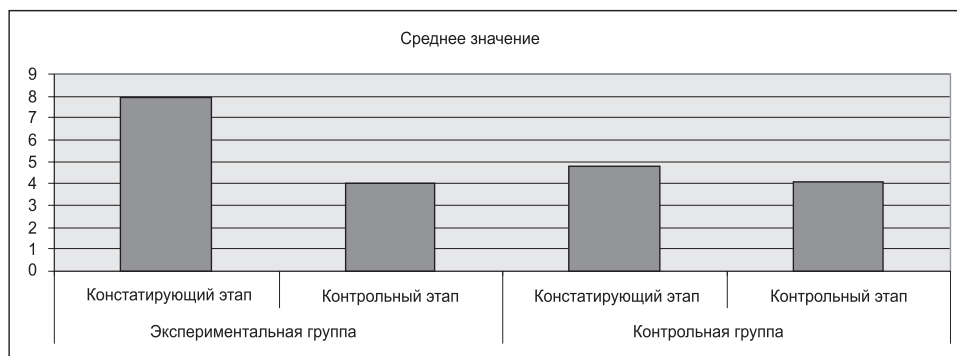


Рис. 2. Динамика склонности к отклоняющемуся поведению учащихся в ходе эксперимента

интерес, директивность, враждебность, автономность и непоследовательность по отношению к родителям у детей). В результате выявлена эффективность модели интеграции педагогических условий воспитания учащихся «группы риска».

Таким образом, современная общеобразовательная школа обладает потенциалом, способным оказывать влияние на факторы риска и на формирование такого поведения учащихся, которое отличается социальной нормативностью.

Литература

1. *Вайзман, Н.П.* К вопросу о «детях группы педагогического риска» // Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. «Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь» / Н.П.Вайзман, В.В.Зарецкий. – М., 1998. – С. 58–60.
2. *Дробинская, А.О.* Школьные трудности «нестандартных» детей / А.О. Дробинская. – 2-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 142 с.
3. *Захаров, Н.П.* Психотерапия пограничных расстройств и состояний зависимости / Н.П.Захаров. – М.: ДеЛи принт, 2004. – 288 с.
4. *Змановская, Е.В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
5. *Кащенко, В.П.* Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителя / В.П. Кащенко. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.
6. *Личко, А.Н.* Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Н. Личко. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
7. *Шилова, Т.А.* Психология отклоняющегося поведения. Психодиагностика, типология, развитие, психокоррекция детей «группы риска» / Т.А. Шилова. – М.: Изд-во СТИ, 2004. – 84 с. ■

СТАНОВЛЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

А.А.Васильева

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурное образовательное пространство, толерантность, культура, образовательный процесс.

Гуманизация образования как основополагающий элемент культуры неразрывно связана с изменениями представлений о сущности педагогического воздействия и роли педагога в обучающем взаимодействии. Новые образовательные подходы (личностно-ориентированное, смысло-ориентированное образование), изначально предполагают целенаправленное созидание условий для развития таких качеств как терпимость к инакомыслию, умение понять другого, осознание норм собственного поведения, целостность, принятие себя и других, ответственность, альтруизм.

Анализ философской, социологической, историко-политической и психолого-педагогической литературы показал, что значение слова «толерантность» (от

латинского *tolerantia* – терпение) связывается с терпимостью, снисходительностью к кому – или чему-либо, обозначает готовность предоставить другому человеку или осуществить для него свободу мысли и действия [6]. Сущность толерантности по Б.Э.Риздону – требование уважать права других быть такими, каковы они есть, не допускать причинения им вреда [5]. В более широком значении толерантность трактуется как «норма устойчивости, определяющая диапазон сохранения различий популяций и общностей в изменяющейся действительности, как уникальный эволюционный механизм сосуществования больших и малых социальных групп, обладающих различными возможностями развития» [1, с. 29].

Попытаемся более конкретно определить, какова роль образования в формировании этого качества, основной акцент сделав на специфике высшего образования. Толерантность мы рассматриваем как одно из необходимых условий эффективной профессиональной подготовки будущего специалиста – выпускника вуза.

В процессе обучения студент приобретает первоначальные навыки не только профессионального, но и социального общения, усваивает как документально закрепленные, так и неписанные нормы и правила, которые приняты в том, или ином профессиональном сообществе, т.е. овладевает основами культуры толерантного поведения.

Идея формирования толерантных свойств и особенностей поведения студентов может быть реализована лишь при условии ее претворения на всех этапах организации учебного процесса. От наиболее общих представлений о толерантности (с опорой на ценностные ориентации общества в целом) в реальном учебном процессе надо переходить к формированию толерантных свойств каждого конкретного студента с учетом его индивидуальности. Проектируя и реализуя образовательный процесс, нужно иметь в виду общую закономерность: воспитание толерантного сознания способствует становлению толерантной культуры, а та, в свою очередь, – становлению толерантной личности.

Современное образование в большей степени формирует у студентов интолерантное сознание. Интолерантные отношения в вузе могут проявляться в оскорблениях, насмешках, выражении пренебрежения, игнорировании, выработке негативных стереотипов, предубеждений, предрассудков, этноцентризма и поиске врага; дискриминации по признаку пола, сексуальной ориентации и других различий; расизме, ксенофобии в форме этнофобий, религиозных фобий, мигрантофобий, национализме, фашизме и пр.

Отмечая «духовное обнищание» человеческой природы, пренебрежение этичес-

кими нормами общества, отсутствие интереса к людям и жизни, интолерантность во всех сферах человеческого существования, мы отмечаем, что одной из задач, стоящих перед высшим профессиональным образованием, является воспитание личности с неидологизированным мышлением, то есть личности, допускающей множественность истин и считающей это естественным явлением, личности, которая уважает позицию другого, личности терпимой, нравственной.

В связи с этим, к числу основных современных тенденций в системе высшего образования мы относим трансформацию цели образования (отход от недиагностической области) и перестройку учебного процесса таким образом, чтобы преподавание общенаучных, специальных и гуманитарных дисциплин позволяло свести к минимуму низшие проявления человеческой природы.

Проявления интолерантности в образовательном пространстве вуза обусловлены не только особенностями нестабильного состояния современного социума, но и спецификой субъектов образовательного процесса в вузе. Она проявляется в том, что:

- состав студенчества является разновозрастным (17-25 лет);
- студенты выступают представителями различных культур,
- регионов, что сказывается в различиях их ментальности;
- увеличивающийся поток академической мобильности: студенты других стран ближнего и дальнего зарубежья, взаимобмены преподавателями и студентами, участие в международных образовательных программах;
- студенты, в отличие от учащихся школ, более свободны в общении с внешним социумом, более открыты в макросоциум;
- воспитательный процесс в основном осуществляется с помощью кураторов и часто носит формальный характер;
- нацеленность преподавателей на решение узкопредметных задач в рамках преподаваемой дисциплины;

• представленность различных мировоззренческих позиций, политических убеждений, различных идеологических воззрений в преподавательской и в студенческой средах.

Анализ особенностей субъектов образовательного процесса в вузе дает основание считать, что выделенная нами специфика, с одной стороны, создает реальные предпосылки для эффективного воздействия в направлении поставленных целей воспитания толерантности; с другой стороны – препятствует их реализации.

Обновление содержания образования выступает как решающее условие формирования у россиян системы современных социально значимых ценностей и общественных установок. С раскрепощением личной свободы и расширением кругозора преодолевается синдром нетерпимости к любому инакомыслию. В результате чувство терпимости становится существенным элементом духовного пространства нашего общества. Таким образом, толерантность в процессе социализации личности должна стать естественной нормой, определяющей стиль ее поведения и мышления.

Это актуализирует проблему образовательного пространства вуза как явления, отражающего особенности нового понимания образования, его структуры и тех инновационных процессов, которые обусловлены стремлением видеть толерантность в основе жизненных приоритетов личности.

Следует отметить, что образование не сводимо к специальной деятельности по освоению ценностей культуры. Оно выходит из тисков отдаленности от реальной жизни, любое место встреч, рабочее место, общественное здание могут стать местом для образования, что приводит к реформированию классической системы образования, когда планирование, социальное и организационное проектирование, исследования и эксперименты не замыкаются в рамках самих педагогических систем, а затрагивают другие субъекты культуры и различные социальные институты, социокультур-

ные процессы и движения. В связи с чем и выдвигается идея построения толерантной среды, способной обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления.

Целевая установка на формирование толерантной личности в условиях толерантной среды дает нам основание рассматривать понятие «образовательное пространство» как отражение единства социокультурной и духовной жизни общества и непрерывной системы образования, направленной на формирование толерантной личности.

Современное образовательное пространство вуза ценным и значимым признает культурную самобытность каждого, в нем открывается доступ ко всем цивилизациям мира, включая собственную, в нем происходит снятие внешних ограничений доступности к другим образовательным системам. Здесь формируется некая социокультурная и жизненная установка, каждый ощущает комфортность бытия, самодостаточность, стремление к самосовершенствованию. Однако специфика развития общества создает систему препятствий для реализации этих целей (опять-таки с известной степенью условности допустимо называть это «негативным» влиянием).

В настоящее время в российском обществе практически отсутствуют объективные условия для воспитания толерантности у молодежи. Связано это, в первую очередь, с ослаблением роли государства и падением его авторитета в обществе и в мире, экономическим кризисом, с девальвацией ценностей отечественной истории, культуры, нации в целом. Стимулируют тенденцию ослабления гражданских и патриотических чувств такие явления, как поражения в локальных военных конфликтах (Афганистан, Чечня), просчеты во внешней политике. К числу «негативных» факторов в данном случае относятся: криминализация общества; сокращение возможностей для «честного труда»; распространение бедности;

политизация общества (в данном случае имеется в виду то, что политика в современной России неизбежно несет в себе черты популизма, который, безусловно, несовместим с нормами морали); кризис семьи, постепенное разрушение традиционных родственных связей; универсализация товарно-денежных отношений, вследствие которой культ денег охватывает все более широкие слои общества. В нашем исследовании данные факторы рассматриваются как объективные, поскольку связаны с окружающей людей действительностью: уровнем развития общества, сложившимся типом отношений в обществе, оценкой этого в сознании людей, условиями жизни личности.

К субъективным факторам мы относим индивидуальные особенности человека: его психофизиологические свойства, генетические особенности, задатки и способности, профессиональные и личностные характеристики, степень образованности и квалификации, практический жизненный опыт, профессиональное мастерство, уровень усвоения нравственной культуры и развитость сознания.

Исследование влияния этих факторов на процесс развития толерантности показало, что осознание и учет их способствуют повышению его эффективности. Умелое использование этих факторов зависит от знания условий, влияющих на становление толерантной личности, т.е. составных частей или характеристики среды, в которой развивается студент. Система всех факторов и условий жизнедеятельности образует среду обитания человека, которая является важным условием мировоспитания личности студента, ибо создает актуальный образ в сфере межличностных отношений, в основе которых лежит толерантность.

Общественные условия развития личности, степень ее социальной зрелости и активности, психический настрой, личностные качества, характер и содержание социальных противоречий, экономические и политические, культурные и бытовые условия

составляют среду становления и развития человека как социального объекта. Педагогические и дидактические условия обеспечивают успешность обучения и воспитания толерантности. Характер межличностных отношений, основанный на толерантности, обуславливает эффективное становление толерантной личности.

Пчелинцева И.Г. отмечает: «Толерантные отношения участников образовательного процесса способствуют формированию способностей каждого из участников принимать другого (его позицию, мысль, идею и т.п.) как объективно существующую реальность, не раздражаясь, не испытывая чувства унижения, обиды или превосходства в процессе взаимодействия. Именно толерантность, как моральное качество личности, выступает в качестве активной формы взаимодействия, связанной с поиском того, что объединяет, а не разъединяет людей, так как при толерантном отношении человек относится к другому объекту именно как к другому, а не чужому» [4, с.3].

Воспитание толерантного сознания на личностно-смысловой основе может эффективно осуществляться в модели поликультурного образовательного пространства. Одно из таких пространств, получившее распространение в многонациональной России, предполагает множественность этнических культур, а значит, палитру и взаимодействие личностных смыслов, их несовпадение и взаимоисключение или, напротив, их взаимное сближение. Такой вариант поликультурного образовательного пространства технологически реализуется через диалог, механизмы взаимной адаптации, интерактивные методы общения, проблемные технологии обучения, ситуации выбора и, несомненно, задачи развития толерантного сознания студентов.

Процесс глобализации, характеризующий современный мир, и связанные с ним тенденции унификации культуры и интернационализации одного или нескольких языков, с одной стороны, укрепляющееся признание ценности культурного, языково-

го многообразия и стремление национальных меньшинств к сохранению собственной идентичности, с другой, и, наконец, осознание мировым сообществом необходимости предотвращения национально-культурных конфликтов как императива сохранения жизни на планете, вызвали переход к поликультурному образованию.

Новая парадигма образования отражает особенности современной ситуации развития общества, центрированного на активности человека-творца, участника всех сфер общественной жизни, осваивающего социальный опыт и нормы культуры, выработанные человечеством. В данном контексте поликультурное образование позволяет включить человека в прошлое, настоящее и будущее культуры, установить отношения между культурой (как связью людей) и цивилизацией (как связью вещей). Становление личности в поликультурном образовании предполагает овладение студентом лингвистическими и межкультурными навыками; способами иноязычной функциональной грамотности; участие в языковых образовательных проектах; мобильность [3].

Поликультурное образование определяется как сложный многоаспектный педагогический феномен, который может рассматриваться как вид целенаправленной социализации студентов. Изучение феномена поликультурного образования потребовало учета ряда аспектов (этносоциального, аксиологического, культурологического, потребностного), способствующих формированию ценностей на уровнях: государственном – политическая стабильность, паритет национального, интернационального, общечеловеческого; общественном – повышение духовного потенциала народа, преодоление замкнутости, выходу в мировое образовательное пространство; этническом – гарант выживания этносов, фактор гармонизации межэтнических отношений; личностном – формирование творческой личности, гуманистическое отношение к школьнику,

создание психолого-педагогических условий для саморазвития, формирование толерантной личности.

Одним из методологических оснований исследования поликультурного образования выступила теория культуры. В качестве аргумента выбора данного основания являются следующие положения теории культуры по Л.В.Колобовой [2]:

- культура включает в себя все сферы деятельности человека;
- культура имеет свою национально-специфическую особенность, обусловленную этноландшафтными, природными, социальными условиями и уровнем развития производственных сил;
- культура формирует условия и средства человеческого общения;
- культура объединяет народы, социальные группы, государства;
- культура выступает главным отличительным признаком этнических особенностей, менталитета культурной специфики народа и его языка;
- культура обуславливает неодинаковое развитие этнокультур в процессе их взаимодействия и взаимовлияния.

Поликультурное образование позволяет определить стратегии создания условий для становления личности, в первую очередь, ее духовного богатства: культурологическая (рассмотрение культуры межнационального общения во взаимосвязи национального сознания с общечеловеческими ценностями); гуманитарно-воспитательная (пересмотр всех компонентов воспитания, в котором центральное место занимает студент); социальная (усвоение студентом социального опыта, адаптация в инокультурной среде); образовательно-развивающая (сохранение личностного, национального, культурного начал каждого студента); коммуникативно-интеграционная (включение студентов в зону позитивного межнационального общения и отношений на принципах гуманизма и свободы). Будучи личностно-ориентированным, поликультурное образование направлено на со-

здание психолого-педагогических условий по становлению творческой, толерантной личности, способной создать материальные и духовные богатства, воспитанной на национальных и общечеловеческих ценностях; признавая уникальность личности, оно реализует гуманистические принципы в содержании образования и в организации учебно-воспитательного процесса.

Принципиальный вывод из сказанного выше заключается в том, что поликультурное образование – это процесс, в ходе которого происходит усвоение подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культуры, его духовное обогащение и развитие планетарного мировоззрения, формирование готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. Более того, поликультурное образование предоставляет студентам свободу множественного выбора, осуществляемого на основе способности видеть общее между разнонаправленными смысловыми векторами и их возможного компромиссного принятия. Посредством актуализации смысловых связей и ценностных предпочтений студентов такое образование открывает перед ними самое

широкое поле культуры, включая ее пограничные области. Результатом такой смысловой самоактуализации как раз и является становление толерантного сознания личности студента.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Толерантность: от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 48 с.
2. *Колобова Л.В.* *Civilisation. Culture. Langue* (Цивилизация. Культура. Язык): учебное пособие / Л.В. Колобова. – Самара: Изд-во «Ореон», 2000. – 62 с.
3. *Колобова Л.В.* Проблема поликультурного образования в России / Л.В. Колобова // Вопросы гуманитарных наук. – 2006. – № 3(24). – С. 305-308.
4. *Пчелинцева И.Г.* Толерантность как основа построения личностно-смыслового взаимодействия участников образовательного процесса / И.Г. Пчелинцева // Антропоориентированные технологии в образовательном процессе школы и вуза. – СПб.: ИОВ РАО – Нижневартовск, 2002. – С. 3-4.
5. *Риэрдон Б.Э.* Толерантность – дорога к миру. – М.: Бонфи, 2001. – 154 с.
6. *Словарь по этике* / под ред. А.А. Гуссейнова, И.С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1985. – 403 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.В.Смирнов, И.И.Холодцова

Ключевые слова: исследовательское поведение, учебно-исследовательская деятельность, самоопределение.

Человеку свойственно исследовательское поведение, которое, как считает А.Н.Поддьяков [10], составляет сущностную характеристику деятельности человека. В фундаменте исследовательского поведения заложена психическая потребность личности в поисковой активности. Данное качество выступает мотивом, двигателем, который запускает и заставля-

ет работать механизм исследовательского поведения. Основу поисковой активности личности составляет безусловный рефлекс, названный И.П.Павловым «ориентировочно-исследовательским рефлексом» [9].

Проявление исследовательского поведения человека в виде накопления рациональных знаний о природе началось еще в первобытную эпоху. В практической

повседневной деятельности первобытный человек накапливал стихийно-эмпирические знания о местности, в которой он проживал, получал сведения о животных, растениях, о самом себе. Затем он начал добытые знания об окружающем мире и самом себе классифицировать. Но научным познание природы стало только в эпоху цивилизации. В древнегреческой культуре в VII веке до н.э. сформировалась идея о необходимости получения доказательного, обоснованного и систематического знания о мире, послужившая исходной основой для превращения донаучного познания природы в научное. В эпоху Возрождения произошло коренное преобразование способа познания природы, сформировались экспериментальный и дедуктивный методы познания. Таким образом, единое, синкретическое первобытное сознание дифференцировалось на относительно самостоятельные формы общественного сознания (основные компоненты духовной культуры) – религию, мораль, искусство, философию, политическую идеологию, правосознание, и, наконец, собственно науку.

Как отмечает А.И.Савенков [11], исследовательское поведение с развитием человеческой цивилизации приобрело новое качество. У одних индивидов исследовательское поведение может развиваться спонтанно, на основе интуитивных стремлений с использованием метода проб и ошибок. У других индивидов оно может быть конструктивным, сознательным, выверенным логически. В данном случае исследовательское поведение личности становится фундаментом специфического вида деятельности – исследовательской деятельности.

В работах А.Н.Леонтьева, В.С.Мерлина и других ученых категория «деятельность» трактуется как активное взаимодействие живого существа с окружающим миром, в ходе которого оно целенаправленно воздействует на объекты и за счет этого удовлетворяет свои потребности. Уже на относительно ранних стадиях филогенеза

возникает психическая реальность, представленная в ориентировочно-исследовательской деятельности, призванная обслуживать такое взаимодействие. В ее задачу входит обследование окружающего мира и формирование образа ситуации для осуществления регуляции двигательного поведения живого существа в соответствии с условиями стоящей перед ним задачи [5; 6].

А.Н.Леонтьев отмечает, что деятельность конкретных индивидов протекает или в условиях открытой коллективности – среди окружающих людей, совместно с ними и во взаимодействии с ними, или с глазу на глаз с окружающим предметным миром – перед гончарным кругом или за письменным столом. Однако, в каких бы условиях и формах ни протекала деятельность человека, какую бы структуру она ни приобретала, ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных, отношений [5].

Динамизм социально-экономических преобразований в России, характеризующийся сложностью и неоднозначностью процессов, происходящих на рынке труда, создает предпосылки для качественного изменения подготовки выпускников общеобразовательных школ к успешному вхождению в социальный и профессиональный мир, самоопределению в выборе будущей профессии, саморазвитию и самореализации в социальной среде.

Важными чертами человека нового общества является способность улавливать складывающиеся тенденции в обществе, способность противодействовать неблагоприятным обстоятельствам, вмешиваясь в ход событий, преодолевая чувство социального страха, принимая на себя ответственность за возможные последствия своих инициатив.

Развитие таких черт во многом зависит от участия и активности подростков и молодежи в творческой, исследовательской деятельности, в самостоятельном поиске и открытии нового, в саморазвитии.

Деятельность является системообразующим компонентом исследовательского

обучения. Психологическая структура деятельности становится основанием для определения сущности практического исследовательского опыта старшеклассника как составной части социального, жизненного опыта, характеризующегося включением в рефлективную деятельность по созданию субъективно нового общественно полезного продукта на основе применения совокупности знаний и практических умений в нестандартных ситуациях.

Повышение требований рынка труда к современному специалисту направлено на расширение диапазона его знаний о жизненных приоритетах, социально-, культурно- и профессионально-ценностных ориентаций. Преодолению узкопрофильной осведомленности личности подростков и молодежи способствует их ориентация на развитие собственных творческих способностей.

Вопросы творчества личности отражены в размышлениях многих педагогов и философов, которые указывают на то, что зрелость личности определяется её способностью к изучению, исследованию неизвестного, познанию окружающего мира и себя в этом мире. Следовательно, мы можем рассматривать исследовательскую деятельность с точки зрения развития в её процессе саморазвития интеллектуально-творческих способностей личности подростка.

Реалии сегодняшнего дня требуют, чтобы каждый обучающийся стал действительно участником научного познания, творцом и носителем воплощаемой науки, её непрерывной реализации в своей повседневной жизнедеятельности. Именно это способствует саморазвитию способностей личности, связанных с освоением способов «выживания» в социальной и природной среде, помогает функционированию и совершенствованию потребности в «научении образованию», умению учиться, владению рефлексией как способностью познавать не только окружающий мир, но и самого себя, своего *самоопределения*

в мире профессий и самостоятельном проектировании траектории собственной жизнедеятельности.

В толковом словаре русского языка С.И.Ожегова самоопределение трактуется как определение своего места в жизни, в обществе, осознание своих интересов в системе общественных интересов. Однако это определение отражает лишь наиболее общее представление о данном явлении.

Проблема самоопределения растущего человека рассматривается в исследованиях психологов и педагогов М.Р.Гинзбурга, В.И.Журавлёва, И.С.Кона, А.В.Мудрика, А.В.Петровского, С.Л.Рубинштейна и др., философов и социологов А.Г.Спиркина, В.А.Ядова и др. [2; 3]. В результате анализа научных трудов перечисленных учёных мы пришли к выводу, что развитие человека детерминировано внешними факторами, которые, преломляясь через внутренние установки, становятся личностно значимыми и способствуют саморазвитию индивида.

Творческий потенциал в профессиональном труде проявляется в интегративных характеристиках личности: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, эмоциональной (поведенческой) гибкости (Л.М.Митина). Психологи утверждают, что важнейший фактор профессионального развития – активность личности, потребность в полной самореализации.

Процесс самореализации у подростков и молодежи сопряжён с уменьшением воспитательного влияния взрослых (педагогов и родителей), с самоопределением своей ниши в социальной среде, потребностью самостоятельного выбора жизненного и профессионального пути. Эффективность данных процессов зависит от личностного опыта, приобретаемого в процессе саморазвития, что обуславливает направленность самореализации подростков и молодежи на активную *познавательную, творческую, исследовательскую деятельность*.

Таким образом, социальными предпосылками развития учебно-исследователь-

ской деятельности подростков и молодежи выступают:

1. Необходимость приобретения первоначального опыта социальной и профессиональной деятельности.

2. Динамичность и нестабильность мира труда и профессий.

3. Замена монопрофессионализма полипрофессионализмом.

4. Повышение требований рынка труда к современному специалисту.

5. Самопознание, саморазвитие и самоопределение в условиях отказа от ценностей «социалистического» общества и несформированности новых базовых ценностей.

Очевидно, что изменения в обществе создают различные возможности для саморазвития личности и, в то же время, развитие самого общества зависит от субъективного фактора – от подготовленности людей к решению и глобальных, и локальных, и индивидуальных проблем. Образование при этом рассматривается как стратегический фактор строительства будущего общества [8].

Государственные инициативы в виде «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (2002 г.) и «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» (2002 г.) направлены на создание условий для повышения качества общего образования и психолого-педагогического сопровождения в системе профессиональной ориентации подростков и учащейся молодежи.

Однако содержание общего среднего образования, закрепляемое, в частности, образовательными стандартами, до сих пор ориентировано на передачу основ наук, а не на конструирование целостной мировоззренческой картины бытия. Психологическая и социальная невостребованность знаний, уменьшение в представлении подростков и молодежи престижности квалифицированного труда, заметная тенденция подстраивать образование (и успеваемость) под вступительные экзамены

в вузы приводят молодых людей к потере жизненных ориентиров, позитивных установлений и мотивов.

Вместе с тем, на практике ожидаемая эффективность профессиональной ориентации старшеклассников не может быть достигнута лишь дифференциацией уровней преподавания образовательных и предметных областей, т.к. содержание этих областей зачастую не включает учебного материала, направленного на осознанное и информационно обеспеченное профессиональное самоопределение подростков и молодежи, проектирование ими планов самообразования и непрерывного приобретения профессионального и дополнительного образования. Кроме того, жесткая регламентация программ, ограниченная свобода планирования и реализации учебной деятельности в условиях общеобразовательной школы снижают эффективность развития индивидуальных способностей каждого старшеклассника.

Таким образом, среди педагогических предпосылок развития учебно-исследовательской деятельности подростков и молодежи можно выделить следующие:

1. Структурные изменения в сети общеобразовательных учреждений.

2. Обновление содержания образования на основе учета образовательных потребностей и требований мировых образовательных стандартов.

3. Дифференциация обучения, направленная на создание наиболее благоприятных условий для развития личности подростков и молодежи.

4. Активизация познавательной деятельности с учетом индивидуальных потребностей подростков и молодежи и общества в целом.

Следовательно, возникает необходимость в создании новой среды развития, обучения и воспитания, ориентированной на самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность подростков и молодежи, где важным является не столько усвоение знаний, сколько овладение спо-

собами самообразования, самовоспитания и саморазвития познавательных интересов, раскрытие позитивного содержания личности подростков и молодежи.

В психолого-педагогической литературе исследовательская деятельность понимается как процесс и результат поисковой деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о каких либо явлениях или процессах. В настоящее время сформировались различные подходы к определению видов исследовательской деятельности, к которой, например, относят поисково-исследовательскую, междисциплинарную, проектную, техническую, творческую и другие, осуществляемые в учебное и внеучебное время. Вместе с тем, любые её виды предполагают, прежде всего, овладение обучающимися технологией творчества, приёмами творческой исследовательской деятельности.

В работах Т.В.Авгусмановой, Ю.С.Инякина, М.Ю.Кожуховой, А.А.Лебедева, А.В.Леонтовича, Л.Ю.Ляшко и др. присутствуют сходные взгляды на проблему исследовательской деятельности обучающихся и используются термины «учебно-исследовательская деятельность» и «научно-исследовательская деятельность» [1; 4]. Все авторы сходятся во мнении, что основное различие между учебно- и научно-исследовательской деятельностью заключается в степени самостоятельности обучаемых при выполнении исследования и уровне новизны полученного результата.

Е.В.Набиева в своём исследовании вводит термин «учебно-научно-исследовательская деятельность», под которым рассматривает «процесс приобретения знаний и формирования умений творческой исследовательской деятельности, предполагающей с этой целью на начальном этапе внедрение элементов научных исследований в учебный процесс, а в дальнейшем – самостоятельную исследовательскую работу по проблеме; при этом используются учебные и внеучебные формы организации образовательного процесса» [7, с.57].

Рассмотренные нами подходы к трактованию понятия учебно-исследовательской деятельности позволили нам уточнить его содержание: *Учебно-исследовательская деятельность подростков и молодежи – это процесс самостоятельного овладения, при осуществлении психолого-педагогического сопровождения, приемами и методами научного познания, на основе индивидуальных особенностей личности и свободного выбора образовательной траектории, результатом которого являются полноценные и хорошо осознанные, оперативно и гибко используемые знания, умения и навыки восприятия самого себя, окружающего мира, и продуктивной самореализации подростками и молодежью своих интересов и склонностей в самостоятельно определенной предметной области познавательных интересов.*

Главным критерием оценки педагогической эффективности развития учебно-исследовательской деятельности подростков и молодежи, по нашему мнению, является *исследовательская культура* как совокупность способов постижения окружающей действительности, освоенных старшеклассниками на определённом этапе своего саморазвития. Мы принимаем взгляды ряда исследователей, которые выделяют следующие исследовательские способности [12]:

- *поиск проблем*: уметь находить проблемы в существующем производстве;
- *кодирование информации*: пользоваться различными типами кодов (зрительно-пространственным, словесным, цифровым и др.), особенно зрительно-пространственным, т.к. он формирует образные представления о природных и антропогенных объектах;
- *способность к свёртыванию информации*: уметь составлять и использовать схемы, чертежи, графики, диаграммы и другие графические носители информации;
- *способность к сцеплению и переносу*: уметь объединять новую информацию с ранее известной, обобщать, находить аналогию;

- *гибкость мышления*: адаптироваться и развивать собственные интеллектуальные схемы при работе с новой информацией;
- *генерирование идей*: формулировать исходные гипотезы;
- *беглость речи*: понимать значения слов, формулировать свои мысли;
- *общительность (коммуникабельность)*: совместная работа с коллегами, подчинёнными и руководством; анализировать чужие мнения, располагать своим и чужим временем в общении.

Таким образом, современное осмысление и современные педагогические технологии (метод проблемной ситуации, открытой позиции, исследовательских проектов и др.) организации учебно-исследовательской деятельности позволяют подросткам и молодежи формировать творческие исследовательские способности и умения, приобретать определенный опыт организации научного исследования, анализа полученных результатов и публичной презентации (защиты), необходимые им для овладения ими новыми и новейшими профессиями, саморазвития, самоопределения и самореализации в социальном окружении.

Литература

1. *Авгусманова, Т.В.* Педагогические условия развития исследовательской деятельности старшеклассников в инновационном образовательном пространстве [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Августманова. – Иркутск, 2003. – 184 с.
2. *Гинзбург, М.Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема [Текст] / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3.
3. *Кон И.С.* Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
4. *Леонтович, А.В.* Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии [Текст] / А.В. Леонтович // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 133-144.
5. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 202 с.
6. *Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
7. *Новиков, А.М.* Методология учебной деятельности [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Изд-во Эгвест, 2005. – 176 с.
8. *Обязательный минимум содержания образования (Проект)* [Текст] // Народное образование – 2001. – № 9. – С. 203-279.
9. *Павлов, И.П.* Лекции о работе больших полушарий головного мозга [Текст] / И.П. Павлов – М., 1949. – С.34.
10. *Поддьяков, А.Н.* Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт [Текст] / А.Н. Поддьяков. – Ярославль, 2002. – 134 с.
11. *Савенков, А.И.* Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Электронный ресурс] / А.И. Савенков – Режим доступа: <http://som.fio.ru>
12. *Чистякова, С.Н.* Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб [Текст]: / С.Н. Чистякова, М.С. Гуткин, Е.А. Рыкова. – Кемерово: Кемер. обл. ИУУ, 1995. – 143 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ С ПОЗИЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

О.И.Юдина

Ключевые слова: этническая толерантность, аксиологический подход.

Процесс глобализации, происходящий в современном мире, способствует расширению культурных границ, созданию поликультурного пространства,

неизбежно приводит к возникновению социальных, политических, конфессиональных, экономических, образовательных и прочих проблем. Существующие реалии

общественного развития определяют необходимость понимания культурных особенностей народов для достижения взаимного признания. Поэтому одной из первой и важнейшей характеристик поликультурного общества в наши дни признается толерантность взглядов, суждений людей. Признание суверенности и ценности другого является необходимым условием не только интеграции, но и элементарного выживания в современном мире.

Происходящая трансформация общества вызывает смену ценностных ориентаций людей, переоценку ценностей, их переосмысление, прежние культурные ценности обесценились, идеологические и духовно-нравственные устои общества потеряли свое былое значение. Осуществление перехода к новому обществу способствует появлению новых ценностей, где человек признается в качестве одной из главных ценностей. И такое общество должно не только провозглашать новые идеи, в которых заключается смысл ценностей, но и формировать в общественном сознании ценностные ориентации, позволяющие осуществить становление более нравственного общества, скрепляющееся духовными идеями, ценностями. Развитие нового общества невозможно без формирования и повышения уровня толерантности современного человека. На сегодняшний день толерантность рассматривается, во-первых, как фундаментальный признак цивилизованности, во-вторых, как модель взаимоотношений людей, народов и стран, показывающая уровень культуры личности. Толерантность зависит от общего уровня культуры личности, от умения воспринимать её и соблюдать общечеловеческие нормы и мораль.

Этническая толерантность – одна из разновидностей толерантности, представляет собой важнейший фактор нашей жизни, обеспечивающий и укрепляющий гармонию в этом мире, наполненный глубоким содержанием регуляции жизни поликультурного общества. Это многогранный

феномен, суть которого состоит в утверждении ценности человеческого достоинства, неприкосновенности каждой личности, независимо от ее происхождения. Этническая толерантность находит свое отражение в активной жизненной позиции, выражающейся в открытости, готовности к диалогу с представителями разных этносов, проявляя уважительное отношение к любой инаковости: ценностям, нормам, образу жизни, поведению, традициям, чувствам, мнениям, идеям, убеждениям.

Анализ научной литературы показывает, что этническая толерантность рассматривается, как правило, в этнологии, этнопсихологии, этносоциологии. Понятие этническая толерантность мало используется в педагогических исследованиях, хотя и признано необходимым. Внимание к этнической толерантности в педагогической науке объясняется не только требованиями современного поликультурного общества, но и сменой философско-образовательных парадигм. Потребность понять суть данного явления требует обратиться к научной литературе и осмыслить то, что накоплено отечественной наукой.

Этническая толерантность (гр. *ethnos* – «род», «племя», «народ» – лат. *tolerantia* – «терпение», «снисхождение») трактуется современными исследователями как особая черта любого этноса, как неотъемлемый элемент структуры этнического менталитета, ориентирующегося на терпимость, признание легитимности «чужой правды», отсутствие или ослабление реакции на какой-либо неблагоприятный фактор в межэтнических отношениях [10].

В этнопсихологии этническая толерантность рассматривается как способность человека проявлять терпимость к малознакомому образу жизни представителей других этнических групп, к их обычаям, традициям, поведению и т.д. Она проявляется в различных ситуациях межэтнического взаимодействия.

Этническая толерантность включает в себя знания о многообразии культур

и принятии этого как данность. С таких позиций феномен этническая толерантность рассматривают ученые Б.З.Вульф, Б.С.Гершунский, А.Г.Асмолов и другие. Этническая толерантность в нашем исследовании рассматривается на основе раскрытия духовно-нравственного потенциала каждой нации, ее представителей, признавая ценности существующего этнического разнообразия в мире. С одной стороны, этническая толерантность включает в себя систему ценностей, взглядов, стереотипов демократического толка, базирующихся на признании принципа толерантности в полиэтническом взаимодействии, с другой, – умение человека принимать людей с иной культурой, сознанием, традициями, быть психологически готовым к взаимодействию с представителями других этносов на основе уважения и согласия. Таким образом, в этнической толерантности неразрывно связаны субъективно-личностные элементы, выражающие внутренний план отношения личности к представителям других этносов, и объективно-практические действия, которые личность должна выражать в отношениях с данной категорией людей.

В структуре этнической толерантности выделяются компоненты: гносеологический компонент, который позволяет осуществлять знакомство личности с большим потоком разнообразной информации, отбирать знакомую и новую, значимую и второстепенную информацию в области полиэтнического взаимодействия. При этом происходит обогащение духовного мира, сознательное усвоение знаний, их систематизация. Развитие содержательной стороны этнической толерантности подразумевает движение знаний от частичных представлений к более общему, устойчивому системному понятию, раскрывая при этом сущность. Аксиология является основополагающим к определению сущностных характеристик понятия «этническая толерантность», в соответствии с этим, следующим и приоритетным компонентом в структуре этнической толерантности

выделяется аксиологический компонент. Этот компонент проявляется в становлении личностного опыта в мире ценностей, понимания самоценности представителей разных этносов, осознание их роли в жизни общества, осуществляя выбор модели поведения, обеспечивающей позитивное полиэтническое взаимодействие. Третьим компонентом является праксеологический, отражающий поведенческий характер этнической толерантности и проявляющийся не только в активности личности по присвоению данной ценности, но и вступлением ее в непосредственное взаимодействие с представителями разных этносов. Это компонент активности, проявляющейся в общении, поведении, при этом соотнося свои позиции с позициями представителей других этносов, умении находить проявления толерантности, уважения, содействия,

Рассмотрение содержательного наполнения гносеологического, аксиологического, праксеологического компонентов позволяет уточнить этническую толерантность как личностное качество, включающее в себя знания о человеческих ценностях, их оценку с позиций личностной значимости, мотивы, побуждающие к позитивному полиэтническому взаимодействию, умения личности по присвоению этнической толерантности.

Утверждению приоритета ценностей жизнедеятельности как отдельно взятого человека, так и общества в целом, способствует аксиологический подход [4]. Этот подход формирует этническую толерантность как ценностную ориентацию личности, помогает личности усвоить систему общечеловеческих ценностей, осуществляющей осознанный выбор своего поведения и поступков в разнообразных жизненных ситуациях, не переступая при этом общечеловеческих, общезначимых ценностей. Этническая толерантность как высший уровень культуры полиэтнического взаимодействия одновременно является и средством, и результатом становления и функционирования новой системы отно-

шений в политической, экономической и других сферах жизнедеятельности государства.

Аксиологический подход ориентируется на поиск комплексных оснований, становление новой социально значимой жизни человека и общества в целом, который позволяет рассмотреть процесс формирования этнической толерантности во взаимодействии субъективного и объективного, выявить внутреннюю сторону взаимосвязи личности и общества, увидеть личностный аспект ориентации школьника на различного рода ценности, в том числе и этнической толерантности [4]. В современном обществе этот подход рассматривается как необходимый компонент осмысления социального развития, как проблема взаимодействия познания и ценностного сознания, как ценностная система личности.

Аксиологический подход выбран как наиболее продуктивный для выявления педагогических условий формирования этнической толерантности, т.к. с учетом содержания данного качества этот подход аккумулирует те смысловые категории аксиологии (ценности, ценностные ориентации), регулирующие отношения между людьми, и приводят к пониманию толерантного отношения, толерантного сознания, толерантного поведения на основе усвоения социокультурных ценностей (сопереживание, содействие, сочувствие, сотрудничество и т.д.), трансформирующихся как в индивидуальное, так и социальное

поведение людей. С позиций аксиологического подхода этническая толерантность становится частью системы ценностных отношений современной личности. Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане. Как известно, каждый человек имеет специфические национальные, общественные по своей природе, происхождению и функциям духовно-нравственные устои, так называемые ценностные ориентиры, призванные «здать» личности программу деятельности и поведения, в том числе и по отношению к другому человеку, другой народности, нации, другой материальной и духовной культуры.

Эффективность реализации аксиологического подхода в процессе формирования этнической толерантности проверялась в ходе исследования, которое началось с констатирующего этапа эксперимента. С целью получения репрезентативного материала было проанкетировано 789 учащихся 6, 7, 8 классов г. Оренбурга и области с помощью комбинированной анкеты, цель которой – определить уровень этнической толерантности. Анализ результатов анкетирования, с учетом ранее выделенных компонентов, их уровней позволил выявить целостную картину сформированности этнической толерантности, которая представлена на рис. 1.

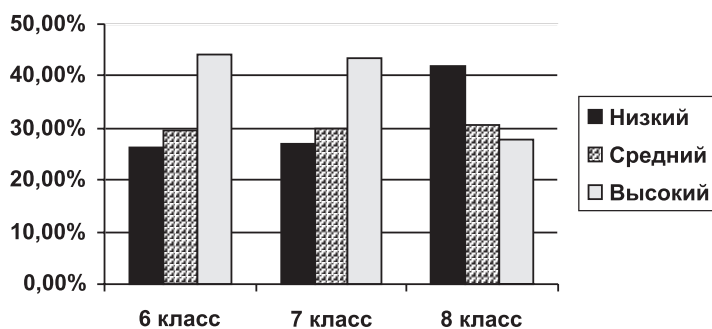


Рис. 1. Уровни сформированности этнической толерантности школьников-подростков

Результаты констатирующего эксперимента показали, что наиболее низкий уровень этнической толерантности проявляется в восьмых классах, что позволило определить основное направление экспериментальной работы. Для реализации исследования отбирались средства, позволяющие вовлечь личность в процесс принятия решений в реальных жизненных ситуациях: кейс-метод, который направлен на активное самостоятельное усвоение знаний и формирование умений взаимодействия с представителями разных этносов на основе толерантности. Диспуты, дебаты способствуют формированию культуры ведения дискуссий, умение слушать оппонента, понимать, что существуют разные точки зрения, что именно в столкновении взглядов устанавливается истина. Но при этом надо уметь отстаивать своё мнение, проявляя при этом уважение к оппоненту. Тренинги, ориентирующие школьников на полиэтническое взаимодействие. Выбранные педагогические условия позволяют не только обогатить личный опыт, но и адекватно оценивать сложившиеся обстоятельства,

т.е. осуществляется переход от знаний и эмоционально-положительной оценки к оценочному суждению, побуждающему активность личности по присвоению этнической толерантности. Был разработан комплекс психолого-педагогических диагностических методик с учетом возрастных особенностей школьников, позволивший контролировать, и корректировать, процесс формирования этнической толерантности школьников в рамках проводимого исследования.

Анализ полученных данных результатов на начальном и заключительном этапе исследования позволяет сделать вывод, что уменьшилось количество школьников низкого уровня толерантности на 16,3%, а, соответственно, повысилось число на 9,2% школьников, имеющих средний уровень. Показатели высокого уровня сформированности этнической толерантности школьников увеличились на 7,1%. Что является свидетельством динамики развития этого личностного качества. Выявленная динамика уровней этнической толерантности школьников отражена на рис. 2.

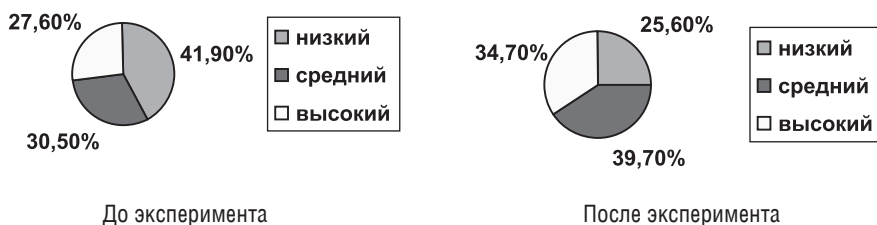


Рис. 2. Динамика уровней этнической толерантности школьников в начале и в конце исследования

В своей основе результаты исследования подтвердили эффективность применения аксиологического подхода с использованием различных средств, методов в процессе формирования этнической толерантности школьников, при максимальном использовании аксиологического потенциала личности.

Таким образом, проведенное исследование показало, что этническая толерантность становится ценностью личности при органи-

зации целенаправленного процесса формирования только при определенной мотивационной, личностной активности личности. В этом процессе происходит развитие ориентаций школьников на этническую толерантность как ценность, осмысление личностью положительных сторон данного феномена. Развиваются рефлексивные способности осмысления себя и своих чувств при полиэтническом взаимодействии. Осваиваются умения, способствующие позитивному по-

ли этническому взаимодействию. Внешне результативность проводимой опытно-экспериментальной работы проявилась в более осознанном поведении школьников по отношению к представителям разных этносов, повышении интереса к многообразию мира и социальным явлениям.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* О смыслах понятия «толерантность» [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: научно-публицистич. вестник. – М.: МГУ, 2001. – 152 с.
2. *Вульффов, Б.З.* Воспитание толерантности: сущность и средства [Текст] / Б.З. Вульффов // Внешкольник – 2002. – № 6 – С. 12-16.
3. *Гершунский, Б.С.* Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3-12
4. *Кирьякова, А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А.В. Кирьякова. – Оренбург: ОГПИ, 1996. – 187 с.
5. *Кирьякова, А.В.* Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования [Текст] / А.В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 1999. – № 1. – С. 13-19. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

СПОСОБЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ МОТИВОВ УЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю.В. Кошкарлова

Ключевые слова: проблемно-развивающее обучение, классификация групповых особенностей интеллектуальной мотивации.

Проблемно-развивающее обучение является одним из способов воспитания и развития интеллектуальной мотивации учения у студентов. Данный тип обучения предполагает усвоение учебного материала студентами путем самостоятельного решения проблем и открытия новых понятий. Здесь есть и объяснение преподавателя, и репродуктивная деятельность студентов, и постановка задач, и выполнение упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения.

За последнее столетие процесс обучения иностранным языкам претерпевает ряд изменений: это переход от обучения языку к обучению речи. В нашем случае мы рассматриваем процесс обучения иностранному языку на неязыковом факультете (физико-математический факультет). Конечной целью обучения на неязыковом факультете является активное владение иностранным языком выпускниками как средством формирования и формулирования мыслей как в области повседневного общения, так и в области выбранной специальности, формирование саморазвивающейся личности будущего профессионала. Важно строить учебный процесс так, чтобы студенты, решая определённые коммуникативные задачи, испытывали потребность в получении новых знаний, в самообразовании и самосовершенствовании. Но иностранный язык на неязыковом факультете не являет-

ся профилирующим предметом в отличие, например, от физики и математики на физико-математическом факультете, поэтому преподаватели иностранного языка сталкиваются с проблемой снижения интеллектуальной мотивации учения у студентов.

На наш взгляд, одним из способов решения возникшей проблемы, может являться перенесение используемого проблемно-развивающего обучения физике и математике на обучение иностранному языку. Тем более, что для представителей данной группы студентов это близко и понятно, что, в свою очередь, не требует от них преодолевать психологические трудности и барьеры, а плавно включает их в процесс учения иностранного языка, увеличивая тем самым их шансы на успех.

Роль заданий проблемного характера в воспитании интеллектуальных мотивов учения иностранного языка является определяющей, потому что студенты являются активными участниками образовательного процесса; чередование подобного рода заданий разного уровня сложности позволяет снимать возникающие в процессе учения мотивационные блокировки; подобные задания позволяют студентам с разными способностями найти возможность самореализации в ситуации успеха; выполнение подобных заданий приводит к преобразованию простых форм познавательных мотивов к более сложным.

Но для определения учебной работы в данном направлении, форм и методов создания ситуации успеха необходимо вы-

делить психологические особенности студентов – физиков и математиков, а также групповые особенности интеллектуальной мотивации учения иностранного языка будущих учителей физики и математики.

Данную группу студентов можно отнести к так называемому типу «мыслителя». Это тип с хорошо развитой второсигнальной системой, зрительной и долговременной памятью. Обладает такими качествами как самоконтроль и саморегуляция. Хорошо справляется с решением аналитических задач. Быстро запоминает всё, что структурировано и изображено графически. Данная категория студентов в большей своей части относится к интервертируемому типу, где определяющая направленность психической деятельности человека направлена вовнутрь. Представители данного типа хорошо всё обдумают, взвешивают все решения, а затем выдают полученный результат. «Семь раз отмерь, а затем отрежь» – эту поговорку можно отнести к ним.

Изучение психологических особенностей студентов данной специальности и их отношения к учению и к учебным предметам (в нашем случае отношение к учению иностранного языка), а также характеристика познавательных интересов студентов [1, с.74] позволили нам создать классификацию групповых особенностей интеллектуальной мотивации учения студентов-физиков и математиков при изучении иностранного языка.

Интеллектуальные гении (первая группа студентов). Это как говорят преподаватели «звёзды или золотой фонд». Они бережно, уважительно относятся к тем знаниям, которые даёт им преподаватель. Они считают его проводником верного пути. И не важно, что иностранный язык не является для них профилирующим предметом. В учёбе они видят, прежде всего, цель. Цель для приобретения новых знаний. Знания для того, чтобы не остановился процесс познания. Они полностью погружены в учёбу. Иностраный язык – специфический предмет, поэтому, даже если им что-то не удаётся, они

тратят много времени и усилий на преодоление возникших трудностей. Выбранная ими специализация предполагает изучение точных наук, работу с законами, таблицами, схемами, формулами, определениями. Поэтому, работая со студентами данной специальности, преподаватель должен учитывать данные особенности. Например, в начале занятия целесообразнее сообщать тему, цели, задачи и ход занятия. В процессе занятия новый материал выстраивать в форме схем и таблиц, предлагать студентам самим имеющееся правило представить в вышеуказанных формах. Подбирая упражнения по различным разделам материала, преподаватель перед представлением их студентам может трансформировать их в разные схемы, цепочки, формулы. Например, работая со структурой предложения, преподаватель может предложить студентам самостоятельно составить предложения по данной схеме. Схема представляет собой набор геометрических фигур, где каждая обозначает определённую часть речи. Уместны будут задания типа: найди ошибку, исправь ее, докажи свой вариант ответа. Предложенные методы работы со студентами данной специальности являются, на наш взгляд, наиболее эффективными и воспитывающими интеллектуальные мотивы учения иностранного языка.

Возвращаясь к характеристике данной группы, её представители будут тщательно выполнять предложенные задания, не обращая внимания на потраченное время. Часто они удивляют преподавателя внезапно родившимися своими идеями и проектами по актуальной теме занятия. Они могут быть авторами и помощниками в разработке новых методов и приёмов преподавания иностранного языка.

Данная группа, в свою очередь, имеет ряд недостатков. Студенты им присваивают репутацию «чудаков», называют их «заучками». Эти студенты отличаются от своих сверстников небрежностью во внешнем виде, рассеянностью во всём, что не относится к объекту их познания.

Ведущим мотивом учения данной группы является приобретение новых знаний. Они являются неисчерпаемыми потребителями знаний, и в тоже время сами являются богатейшим источником этих знаний, которые могут быть полезны как для сверстников, так и для преподавателей.

Интеллектуальные лидеры (вторая группа студентов). Не очень многочисленная группа студентов. Занимают второе место после первой по развитию познавательного интереса к предмету «Иностранный язык». Им нравится процесс познания, и они любят себя в этом процессе. Студенты стремятся продемонстрировать свои знания иностранного языка среди остальных. Представители данной группы играют определённую роль в коллективе и хотят произвести впечатление как на сокурсников, так и на преподавателя. Иностранный язык для них – это дополнительное поле для самоутверждения перед окружающими. Несомненно, они повышают интеллектуальный и эмоциональный фон коллектива. Статус данной группы очень высок. Серьёзен риск возникновения высокомерного и неуважительного отношения к другим. Поэтому неправильно подчёркивать их исключительность в знании иностранного языка, выдвигать на первый план (постоянно приводить их в пример, предлагать участвовать в различных конкурсах и т.д.).

Ведущим мотивом учения данной группы является приобретение знаний в большей степени для их дальнейшей демонстрации перед окружающими. Но для того, чтобы их демонстрировать, нужны сами эти знания, поэтому для того, чтобы предотвратить риск возникновения неуважительного отношения к окружающим, необходимо чаще погружать представителей второй группы в поиск этих знаний из разных источников. Использовать их как поставщиков этих знаний.

Уравновешенные интеллектуалы (третья группа студентов). Самая многочисленная группа студентов с хорошо развитым познавательным интересом к предмету.

Они познают то, что пригодится, по их мнению, в жизни. Так и предмет «иностранный язык» всегда пригодится в жизни. У них нет ценностного отношения к знаниям. Они трепетно относятся к учебному процессу и к его результату. Их направленность только на нужные знания сдерживает развитие собственных творческих возможностей. Представители данной группы качественно и безропотно выполняют всё то, что им предложено, не предлагая взамен ничего своего. Они могут примириться с тем, что в глубине души могут не разделять. Консерватизм (использование стандартных решений и нежелание искать новых путей решения возникающих проблем и задач в физике и математике) накладывает отпечаток и на процесс учения иностранного языка. Преобладание данной группы ведёт к снижению общего интеллектуального фона коллектива. Работа с ними удовлетворяет ту часть педагогов, которые используют проверенные методы, и не видят необходимость искать что-то новое в преподавании иностранного языка. Творческий преподаватель будет искать новые методы и приёмы в преподавании иностранного языка, чтобы всколыхнуть представителей этой группы. Для того, чтобы воспитывать ценностное отношение к знаниям, развивать творческий потенциал представителей данной группы, преподавателю необходимо учитывать их необычайную трудоспособность и предлагать задания типа: занятия-фантазии: занятие будущего «А что было бы, если бы...» («А что было бы, если не был бы открыт закон, теорема...»); занятия, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: учёный совет, научно-исследовательское бюро. Данную группу можно отнести к активно действующему познавательному началу. При всех своих недостатках они всё же обеспечивают нормальный ход учебного процесса.

Пассивные интеллектуалы (четвёртая группа студентов). Их характерной чертой является равнодушное отношение к знаниям и к предмету. Овладение иностранным

языком для них своего рода обязанность – подчинение требованиям преподавателя и семьи. Иностраный язык для них – это один из институтских предметов, которые нужно осваивать, чтобы получить высшее образование, неважно, каким оно будет, лишь бы высшим.

Способности у них есть, в том числе и к иностранному языку. Они даже прилично успевают по данному предмету, но внутренних, интеллектуальных побудителей у них мало. Они не доставляют особых проблем преподавателю, но педагог часто отмечает тот факт, что они могли бы учиться лучше по предмету, если бы не лень, их познавательная пассивность, неаккуратное выполнение заданий. Они подобно «звёздам» то вспыхивают, проявляя необычную активность и интерес к предмету, поражая выполненными заданиями, то гаснут на фоне остальных студентов, оставаясь пассивными и незаметными. Отрицательное влияние этой группы в том, что их отношение к предмету и к учёбе в целом неблагоприятно сказывается на интеллектуальном фоне всего коллектива.

В качестве способов стимулирования представителей данной группы можно предложить следующие виды занятий: занятия в форме соревнований и игр (конкурс, КВН, деловая, ролевая игры, кроссворд, викторина по физике и математике на иностранном языке); занятия, основанные на формах, методах работы, известных в общественной практике: исследование (по какой-либо теме), анализ первоисточников (учёных – физиков и математиков), интервью, рецензия (на новую статью, открытия в области физики и математики).

Система заданий проблемно-поискового характера для каждой группы была выстроена по нарастающей сложности в два цикла. Первый цикл предполагал выполнение заданий трех уровней: репродуктивного, эвристического и требующего самостоятельного поиска. Второй цикл заключался в предпочтении и разработке

студентами собственных заданий проблемно-поискового характера. После каждого цикла определялся уровень сформированности внутренних мотивов учения [2, с.186]. Репродуктивные задания первого цикла мы оценивали как низкий уровень, эвристический – средний уровень, требующие самостоятельного поиска – уровень выше среднего; второй цикл заданий – высокий уровень.

Отметим, что курс обучения иностранному языку на неязыковых факультетах цикличен: грамматический цикл, цикл обучения чтению специальных текстов и цикл обучения говорению на повседневные темы. Каждый из них достаточно содержательный и объемный. В качестве примера взяты некоторые направления в ходе цикла обучения чтению текстов по специальности.

Цикл обучения чтению текстов по специальности предполагает чтение текстов на иностранном языке по физике и математике. Это достаточно сложный раздел при изучении иностранного языка. Многие авторы предлагают некоторый набор текстов по данной специальности, но не предлагают систему работы по обучению чтению подобных текстов. Весь набор упражнений к текстам ограничивается упражнениями продуктивного характера, типа ответьте на вопросы, переведите на английский язык и т.п. Для реализации развиваемого нами подхода было разработано оригинальное учебное пособие для студентов – физиков и математиков «**Puzzling English**» («Занимательный английский язык»). Пособие используется на физико-математическом факультете НТГСПА при обучении чтению текстов по специальности со студентами-физиками и математиками. Учебное пособие состоит из одиннадцати глав, каждая из которых посвящена определенной теме. Для каждой главы разработаны задания трех уровней первого цикла и предложена тематика заданий второго цикла (см. выше). В первый уровень заданий (низкий уровень), репродуктивный, входят задания, полностью определяемые преподавателем.

Простейшими из них являются составление вопросов по тексту, угадывание слова по его описанию (закрепление активной лексики), состав предложения из набора слов, определение неверных утверждений, составление слов из набора букв. К заданиям второго уровня (среднего уровня), эвристического, относились задания: «О чем этот текст?» (дано лишь название или небольшой отрывок текста), «Текст поврежден, все отрывки перепутаны. Восстановите порядок и недостающую часть». По мере выполнения задания все варианты заслушиваются и выбирается наиболее верный и лучший. Студент, заслуживший похвалу не только преподавателя, но и сокурсников, получает новый импульс заниматься иностранным языком, пережив ситуацию успеха. К заданиям этого уровня мы относим задания-головоломки, ребусы и лабиринты слов.

К заданиям третьего уровня (высокого уровня), поиск своих собственных решений, мы относим задания, которые больше носят самостоятельный поисковый характер. Сюда можно отнести составление задач, формул, написание сочинений типа: «А что было бы, если не был открыт закон Ньютона?». Сюда мы включаем задания проективного характера. Предъявляя задания третьего уровня, мы преследовали цель применения уже закрепленных знаний, умений и навыков, где студенты являлись сами инициаторами, и проследить проявление интеллектуальных мотивов учения при выполнении данного вида деятельности.

Рассмотрим каждый уровень для того, чтобы проследить динамику воспитания интеллектуальных мотивов учения при изучении иностранного языка в нашем понимании. **Интеллектуальные мотивы учения студентов-физиков и математиков при изучении иностранного языка – это такая форма проявления познавательной потребности в изучении иностранного языка, при которой процесс познания иностранного языка является одновременно и ис-**

точником удовлетворения познавательных потребностей в области физики и математики, характерным признаком которого является предпочтение студентов заданий проблемно-поискового характера и взаимной актуализацией приобретенных знаний, умений и навыков в иностранном языке и физике с математикой.

Предпочтение заданий репродуктивного характера свидетельствует об отсутствии интеллектуальных мотивов учения. Задания подобного плана не требуют особых умственных затрат и, тем более, поиска и разработки собственных идей.

Эвристические задания свидетельствуют о наступлении следующего этапа, который свидетельствует о некоторой динамике в пользу воспитания интеллектуальных мотивов учения. Задания второго уровня требуют применения имеющихся знаний в новой ситуации.

Выполнение заданий третьего уровня свидетельствует о наибольших изменениях в отношении воспитания интеллектуальных мотивов учения. Эти задания предполагают применение полученных знаний, умений и навыков, при этом студенты ощущают свою компетентность и необходимость дальнейшего профессионального роста.

Наступление второго цикла уже свидетельствует о том, что систематическое выполнение заданий предыдущего цикла повлияло на становление интеллектуальных мотивов учения. Параллельно с этим мы наблюдаем процесс обратного влияния роста интеллектуальной мотивации учения иностранного языка на предпочтение студентами-физиками и математиками заданий проблемно-поискового характера.

Таким образом, перечисленные выше психологические особенности студентов-физиков и математиков, а также классификация интеллектуальных мотивов учения иностранного языка этих студентов позволит преподавателю определить направление учебной работы по предмету, формы и методы создания ситуации успеха и отслеживать процесс воспитания интеллек-

туальных мотивов учения. Изучение каждой группы даёт возможность поддержать первых, направлять вторых, дать верную ориентацию для третьих, найти способы стимулирования четвёртых. Диагностика групп студентов данной специализации даёт возможность преподавателю иностранного языка, работающего с подобной аудиторией, планировать учебную работу с чёткой ориентацией на индивидуальный личностный подход к каждому студенту. Мы считаем, что представленная разно-

уровневая система проблемно-поисковых заданий способствует воспитанию интеллектуальных мотивов учения у студентов-физиков и математиков.

Литература

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 185 с.
2. Ерофеева Л.А. Творческие задания как средство воспитания интеллектуальных мотивов учения у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004. – 201 с. ■

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПОДГОТОВКА ПУТЕШЕСТВИЙ (ПОХОДОВ) ПО МАРШРУТАМ ВЫХОДНОГО ДНЯ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО, СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Р.И.Хакимов, И.В.Полутина

Ключевые слова: спортивные походы, учебно-тренировочные походы, туристские экспедиции, разработка маршрута.

Всякое туристское путешествие начинается с его подготовки. Хорошо продуманный и подготовленный маршрут проходится легче и с большим интересом, повышается безопасность похода, больше времени и сил остается для наиболее сложных и интересных участков маршрута.

Первый шаг при подготовке похода выходного дня – определении формы проведения путешествия и целеполагание.

Туристские походы по форме их организации, целям и задачам подразделяются на спортивные, учебно-тренировочные и на туристские экспедиции.

Спортивные походы имеют целью прохождение маршрута определенной категории сложности, выполнение установленных спортивных нормативов, повышение технического и тактического мастерства.

Все туристские походы, которые совершаются в соответствии с «Единой всероссийской спортивной классификацией Маршрутов», называют соревнованиями по спортивным походам. Соревнования по

спортивным походам могут быть очными и заочными. Заочные соревнования называются чемпионатами по туризму и проводятся на основании отчетов туристских групп о совершенных походах [1].

Очные соревнования, называемые туриадами, – это спортивные походы туристских групп, проводимые в одном заданном районе. Туриады, как правило, организуют федерации туризма различных уровней.

В условиях проведения туриады оговариваются начальные и конечные пункты маршрутов. Разработку маршрутов туристские группы проводят самостоятельно. Выпуск групп на маршрут проводит выездная маршрутно-квалификационная комиссия (МКК). По окончании маршрута группы защищают пройденные маршруты по форме, определяемой МКК туриады, и получают справки о походе. После зачитания маршрутов групп определяются победители соревнований и проводится награждение призеров.

На месте сбора группам предлагаются различные туристские услуги-консультации

по району похода, предоставление картографического материала, прокат снаряжения, организация отдыха после окончания похода, проведение экскурсий и т.д. [1].

Учебно-тренировочные походы (УТП) проводятся как зачетные и учебные в работе школ по подготовке участников и руководителей походов. В УТП, помимо прохождения спортивного похода определенной категории сложности, проводятся учебные мероприятия в соответствии с программой подготовки туристских кадров. Естественные препятствия (в том числе и высоких категорий) в УТП являются учебным полигоном, на котором слушатели школ (семинаров) обучаются технике, тактике, ориентированию, методам страховки, организации туристского бивака и т.д. [1].

Туристские экспедиции организуются с целью освоения новых районов, испытания новых видов снаряжения, разработки новых технических приемов и т.п. В таких экспедициях по заданиям различных организаций проводятся также исследования (медико-биологические, физиологические, геологические и т.п.).

Походы выходного дня могут проводиться как с уже упомянутыми выше целями, так и со следующими:

Отдых

- снять стресс, накопленный за определенный период времени;
- сменить обстановку и природно-климатические условия;
- побыть в окружении других людей;
- побыть в новой для себя роли;
- ощутить волнующие переживания (неприменно с благополучным исходом), чтобы потом рассказывать об этом друзьям и знакомым.

Познание

- увидеть достопримечательности и явления природы, красивые виды и пейзажи, национальные парки и др.;
- познакомиться с достижениями культуры, науки и техники (музеи, галереи, культовые сооружения, архитектурные ансамбли и т. п.);

- посетить экологически чистые или, наоборот, очень загрязненные объекты;

- посетить исторические места и сооружения;

- сделать уникальные фотографии, снять видеофильм.

Развлечение

- посетить аттракционы, тематические парки и аквапарки, театры, цирки;

- посетить карнавалы, фестивали, национальные парки;

- посетить в качестве зрителей или болельщиков крупные спортивные состязания, игры.

Лечение

- оздоровление

Паломничество

- празднование культовых обрядов;

- самосовершенствование и утверждение духовного состояния;

- познание духовного «нового», получение заряда духовной энергии.

Второй шаг при подготовке похода выходного дня – комплектование группы.

Комплектование группы для совершения походов по категорийным маршрутам производится по **туристской квалификации** в соответствии с требованиями «Правил проведения туристских походов» [2, с.39].

Комплектование чисто спортивных групп производится самими туристами. Комплектование групп учебно-тренировочных походов производит инструкторский совет с учетом пожеланий туристов. Распределение обязанностей в группе происходит с учетом туристского опыта участников, их практических навыков, заинтересованности в исполнении тех или иных поручений.

При проведении походов выходного дня «для формирования самостоятельности и ответственности правильнее и важнее обязанности в группе распределять на подготовительном этапе» [3, с.8].

При подготовке к путешествию участникам, в силу разных обстоятельств, приходится заниматься многими вопросами, но контролировать подготовку по каждому

разделу и отвечать за нее должен всегда один человек.

Важным моментом при комплектации группы является возраст ее участников.

При составлении маршрута нужно помнить, что в соответствии с возрастом дети, подростки могут преодолевать расстояния определенной протяженности (табл. 1) [4]:

Возраст (лет)	Максимальная протяженность (км)/ день
5-6	7-9
6-7	8-10
8-10	10-12
13 и старше	15-20

Третий шаг при подготовке похода выходного дня – выбор района путешествия, сбор информации о районе, подготовка картографического материала.

Выбор района похода и сроков его проведения предполагает решение задач, связанных с учебными, спортивными и другими целями, обеспечением безопасности участников, и определяется совокупностью реальных условий успешного осуществления похода. Важными факторами здесь являются освоенность района, наличие необходимого картографического материала, реальных возможностей группы (соответствие опыта участников, их физической и технической подготовки условиям, характерным для выбранного района), а также материально-технической обеспеченности группы.

Выбор «большого района» (т.е. туристского района в целом) диктуется целями похода, тактическими и другими соображениями. Но уже выделение в составе туристского района конкретного подрайона, в границах которого будет проложен маршрут, производится прежде всего на основе картографического материала [1, с.37].

Для планирования маршрута (т.е. определения схемы маршрута, приблизительной оценки его протяженности, продолжительности похода, путей подъезда и выезда с маршрута, возможности организации забросок, предварительной разбивки на дневные переходы) обычно берутся обзорно-топографические карты масштаба 1:500 000 и 1:200 000.

Для детальной разработки маршрута, выбора естественных препятствий, уточнения протяженности маршрута, определения основных технико-тактических задач и способов их решения необходим более подробный картографический материал: карты масштаба 1:100 000, а также крупномасштабные схемы (кроки перевальных участков, порогов, других участков естественных препятствий и сложного ориентирования).

Для разработки маршрута и решения разнообразных задач жизнеобеспечения группы картографический материал – условие необходимое, но недостаточное. Важна не только ландшафтная, климатическая, спортивно-техническая характеристика района, но и многое другое. Источником сведений служат различные популярные издания по физической и экономической географии, физико-географические обзоры отдельных районов, статьи и очерки, описания маршрутов в туристских журналах, отчеты туристских групп о совершенных путешествиях, прямая информация авторов этих отчетов, консультации людей, имеющих отношение к изучаемой местности.

В водных походах широкое применение нашла туристская лощия – «описание реки с подробным указанием характера берегов, ориентиров на реке, препятствий в русле и способов их прохождения. Туристская лощия подробно составляется на сложные участки течения (о простых участках сообщается очень кратко)» [5, с.138]. В лощии

для туристского сплава указываются также места наиболее удобных стоянок, экскурсионные объекты.

Также не стоит забывать и о формировании такого параметра, как потенциал группы, то есть следует проводить подготовку ее членов к условиям, характерным для выбранного района. Здесь важно учитывать физические возможности участников, морально-волевые качества группы в целом, техническую подготовленность (в частности, умение ориентироваться на местности).

Четвёртый шаг при подготовке похода выходного дня – разработка маршрута.

Разработка маршрута – ключевой этап всей работы по организации и подготовке похода. Она во многом определяет успех его проведения. Эффективность учебных походов определяют характер маршрута, последовательность и особенности естественных препятствий, а для маршрутов спортивных походов важны еще красота, логичность и соответствие опыту участников.

Изучение района и подготовка картографического материала позволяют приступить к разработке маршрута и определению сроков похода.

К началу работы над маршрутом необходимы предварительные тактические соображения, основанные на оценке технико-тактических характеристик участков маршрута, таких как: состояние троп, дорог и мостов; скорость течения реки; характер снежного покрова. Для планирования маршрута по протяженности, продолжительности его прохождения, по числу и характеру естественных препятствий необходимо ясное представление о «рисунке» (схеме построения) маршрута.

Все разнообразие схем построения маршрутов «можно разделить на несколько основных видов: линейные, кольцевые, линейно-кольцевые (линейно-радиальные)» [6, с. 79].

Наиболее распространенными в туристской практике категорийных походов являются линейно-кольцевые маршруты

(линейные маршруты с несколькими радиальными или кольцевыми выходами в сторону от основного пути). Такая схема построения маршрута позволяет: значительно снизить вес рюкзака на основной (линейной) части маршрута; более рационально распределить по маршруту технически сложные участки; на начальной части маршрута провести акклиматизацию и проверку снаряжения.

В учебно-тренировочных походах на радиальных выходах проводится основная часть учебных занятий.

В туристских экспедициях с целью детального изучения локального района маршруты часто строятся в виде нескольких кольцевых выходов из единого места – базового лагеря.

Маршруты выходного дня, как правило, бывают линейными или кольцевыми.

Наметив на маршруте места отдыха, можно переходить к планированию времени, затраченного на прохождение маршрута. Для этого необходимо с достаточной точностью прогнозировать скорость движения группы в реальных условиях с учетом рельефа и ситуаций возможных изменений метеорологических условий, скоростных и технических возможностей группы.

Кроме основного маршрута, разрабатывается запасной. Резко изменившаяся обстановка, ухудшение погоды, травмирование участников – все это ставит группу перед необходимостью изменить или сократить маршрут и уменьшить его сложность. Желательно запасной маршрут разработать в нескольких вариантах: например, упрощенное прохождение сложного участка, прекращение путешествия и выход в ближайший населенный пункт по самому простому пути.

Работоспособность участников похода и успешное безаварийное прохождение маршрута в значительной степени зависят от их физической и специальной (технической) подготовки. В период подготовки к походу необходимы совместные занятия участников. Они сплачивают коллектив,

вырабатывают чувство слаженности между членами группы.

Режим походного дня зависит от целого ряда факторов. При движении по равнинной местности режим переходов обычно состоит из 40–50 мин. движения и 10 мин. отдыха на малых привалах. В путешествиях по горной местности, при затяжных подъемах режим движения меняется за счет более частых остановок: каждые 30 мин. подъема делают пятиминутный привал. На крутых участках делают двухминутные остановки (не снимая рюкзака) через 20–25 мин. В лыжных путешествиях при низкой температуре время малых привалов сокращается до 5 мин.

В середине дня делают обеденный привал (2–3 часа). В холодную или дождливую погоду обеденный привал можно заменить коротким перекусом с горячим чаем из термоса.

Темп движения обычно определяется условиями местности. Как правило, на равнинной местности с тяжелым рюкзаком скорость движения достигает 3,5–4,5 км/час, а при движении по лесу, заболоченным участкам, кустарнику темп снижается на одну треть. На подъемах скорость уменьшается до 1,5–2 км/час, а на спусках увеличивается до 5–6 км/час.

Для сохранения сил туристов и повышения их работоспособности главное средство – ритмичность движения, которая помогает правильной работе сердца, дыхательных путей и других систем организма. У тренированного туриста пульс должен возвращаться к норме через 5–6 мин после остановки [6, с.85].

Оптимальным порядком движения группы считается такой, когда путешественники идут друг за другом, по одному. Впереди – направляющий, который выбирает путь, следит за своевременными остановками на привалы. Замыкающим – наиболее сильный турист. Его обязанность – помогать отстающим и никого не оставлять за собой. Более слабых участников рекомендуется ставить сразу за направляющим или рядом

с более сильными туристами. При движении по маршруту не допускается, чтобы туристы находились между собой дальше пределов зрительной связи.

Пятый шаг при подготовке похода выходного дня. Оформление документации.

Для организации похода выходного дня необходим организационно-распорядительный документ, определяющий сроки и место проведения похода и устанавливающий ответственность за его безопасность для жизни и здоровья детей. Такими документами, в первую очередь, являются Приказ и Инструкция по технике безопасности.

Шестой шаг при подготовке похода выходного дня – подготовка необходимого снаряжения, медикаментов.

Минимальный список медицинской аптечки [3, с.21]:

1. Бинты широкие, средние.
2. Дезинфицирующие средства.
3. Сердечные средства.
4. Обезболивающие средства.
5. Противоаллергические.
6. Абсорбенты.
7. Средства, применяемые после укуса клеща.

При подготовке группы к походу особое внимание следует уделить личному снаряжению туристов.

Седьмой шаг при подготовке похода выходного дня – подведение итогов похода (путешествия).

Подведение итогов похода является важной составляющей. Эмоциональное состояние человека, который только что преодолел себя в условиях природы, несравнимо ни с чем. Поэтому очень важно провести подобие рефлексии в самом конце маршрута или по дороге домой, чтобы отработать негативные воспоминания (если таковые имелись), совместными усилиями проанализировать удачные и неудавшиеся моменты, поделиться позитивными эмоциями, получить заслуженную похвалу [7, с.75]. Все это придаст сил для разработки и прохождения другого маршрута выходного дня.

Литература

1. Калошина Н.В. Спортивный туризм [Текст] / Н.В. Калошина. – М.: Советский спорт, 1998.

2. Русский турист: Нормативные акты по спортивно-оздоровительному туризму в России на 2001-2004 гг. [Текст] / под ред. И.Е. Востокова, С.Н. Панова. – М., 2001, вып. 7.

3. Ривкин Е.Ю. Организация туристической работы со школьниками [Текст] / Е.Ю. Ривкин: практ. пособие. – М.: Аркти, 2001.

4. www.turistenok.ru/planning.html [Электронный ресурс].

5. Краткий справочник туриста [Текст]. – М.: Профиздат, 1985. – С.138.

6. Дрогов И.А. Подготовка инструкторов детско-юношеского туризма [Текст] / И.А. Дрогов: учеб.-метод. пособие. – М.: ФЦДЮТиК, 2004.

7. Остапец А.А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся [Текст] / А.А. Остапец. – М.: ЦДЮТК МО РФ, 2001. ■

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ФАКТОР ДОСТУПНОСТИ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В.П.Голованов, Р.В.Голованов

Ключевые слова: семья, социальное партнерство в сфере дополнительное образование детей.

Одной из самых эффективных сил, влияющих на обучение, воспитание и творческое развитие детей, их поведение в обществе, является *институт семьи*.

В данной статье хотим обсудить вопрос о настоятельной необходимости взаимодействия, социального партнерства семьи и современного образовательного учреждения дополнительного образования детей. Учреждение дополнительного образования детей и семья рассматриваются нами, как два социальных института, от согласованных действий которых зависит эффективность процесса воспитания ребенка, развитие его творческих способностей. *Деятельность родителей и педагогов дополнительного образования в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если это будет совместная деятельность, если они станут активными социальными партнерами целостного образовательного (воспитательного) процесса учреждения дополнительного образования детей.*

Конечно, мы исходим из того, что главным институтом воспитания традиционно

является *семья*. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена и тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Семья, – как говорил русский философ И.А.Ильин, – это первая форма человеческого духовного единения. И только через нее человек способен подняться к другим формам духовного единения – Родине и государству. Семью, совсем не случайно, называют «лабораторией» человеческих судеб, не только личных, но и народных, общественных, государственных.

Приоритеты поддержки семьи и детей должны занять одно из главных мест не только в предвыборных обещаниях, но и в повседневной законотворческой и исполнительной работе органов власти.

Перестройка взглядов на роль семьи, возрождение ее природного назначения – задача сложная и кропотливая. Новая модель дополнительного образования детей невозможна без повышения воспитательной функции семьи как объединения людей с общими взглядами, интересами, потребностями. Отрадно, что сегодня семья находится в центре внимания государства. В середине 2007 года, оглашая ежегодное Послание Федеральному Собранию, Президент Российской Федерации *Владимир Путин* поддержал предложение объявить 2008 год Годом семьи. По мнению президента, проведение Года семьи объединит усилия государства, общества, бизнеса вокруг важнейших вопросов укрепления авторитета и поддержки институтов семьи, базовых семейных ценностей.

Заметим, что семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и наиважнейшую роль. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей и т.д.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка. Для

этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение.

Главное в воспитании маленького человека – достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Родителям ни в коем случае не стоит пускать процесс воспитания на самотек и в более старшем возрасте, оставлять повзрослевшего ребенка наедине самим с собой. Ведь именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится, как себя вести в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему родители учат ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой. Так, если ребенок видит, что его родители: мама и папа, которые каждый день твердят ему, что лгать нехорошо, сами того не замечая, отступают от этого правила, все воспитание может пойти насмарку.

Известно, что каждый из родителей видит в детях свое продолжение, реализацию определенных установок или идеалов. И очень трудно отступает от них. Конфликтная ситуация между родителями – различные подходы к воспитанию детей. В этой связи первая задача родителей – найти общее решение, убедить друг друга. Если придется идти на компромисс, то обязательно, чтобы основные требования сторон были удовлетворены. Когда один родитель принимает решение, он обязательно должен помнить о позиции второго. Вторая задача – сделать так, чтобы ребенок не видел противоречий в позициях родителей, т.е. обсуждать эти вопросы лучше без него. Дети быстро «схватывают» сказанное и довольно легко маневрируют между родителями, добиваясь сиюминутных выгод (обычно в сторону лени, плохой учебы, непослушания и т.д.). Таким образом, родители, принимая решение, должны на первое место ставить не собственные взгляды, а то, что будет более полезным для ребенка.

В общении у взрослых и детей вырабатываются **принципы коммуникации (общения)**: принятие ребенка, т.е. ребенок принимается таким, какой он есть; эмпатия (сопереживание) – взрослый смотрит глазами ребенка на проблемы, принимает его позицию; конгруэнтность, т.е. адекватное отношение со стороны взрослого человека к происходящему.

В современном кризисном состоянии российского социума, когда переоценке подвергается широкий спектр ценностей, особую значимость приобретает дополнительное образование детей подрастающего поколения, важной составляющей которого выступает социальное партнерство семьи и учреждения дополнительного образования детей. Сегодня это направление педагогической деятельности учреждения дополнительного образования детей актуально в связи с объявлением 2008 года, как мы уже отметили выше, Годом семьи.

Сегодня в российском образовании сложилась такая ситуация, когда семья имеет не только право выбора того или иного способа обучения своих детей, но и реальные ресурсы для его осуществления. В современных социокультурных условиях основу сферы дополнительного образования детей составляет масштабный образовательный блок, компенсирующий удовлетворение когнитивных, коммуникативных и иных потребностей детей, нереализованных в рамках предметного обучения в общеобразовательном учреждении. Сегодня этим видом образования профессионально заняты более 270 тыс. педагогических работников.

Большинство педагогов дополнительного образования придерживаются того мнения, что главными воспитателями ребенка являются его родители. Но для того, чтобы они грамотно воспитывали своего ребенка, родители должны быть вооружены необходимыми знаниями и умениями.

Сформировать у родителей необходимую педагогическую базу – одна из важных задач и педагогов, и руководителей учреж-

дений дополнительного образования детей. Важное место в системе педагогического образования родителей занимает знакомство с возрастными особенностями детей (психологическими, физиологическими и т.д.). Родители должны быть готовы к появлению у ребенка соответствующих тому или иному возрасту проблем. Большое внимание отводится вопросам оздоровления детей, поддержке у них потребности в спонтанной двигательной активности, создании условий для переживания «мышечной радости». Педагогическое образование родителей в сфере дополнительного образования детей осуществляется в коллективной и индивидуальной форме. К числу наиболее эффективных индивидуальных форм необходимо отнести, прежде всего, консультации родителей. Значительная часть коллективных форм основана на деятельностном подходе. Таким образом, социальное партнерство с родителями является одним из приоритетных направлений деятельности учреждения дополнительного образования детей.

В сложившейся социокультурной среде воспитание детей реализуется в достаточно сложных условиях. В настоящее время, к сожалению, в России повсеместно практикуется сокращение детских учреждений разной ведомственной принадлежности. В семьях создается негативный нравственно-психологический климат, нарастают отчужденность между детьми и родителями, масштабы социального сиротства. Семейное неблагополучие становится важнейшей причиной проявления жестокости и насилия по отношению к детям, их ухода из семьи. Для детей, растущих в неблагополучных, конфликтных семьях, характерен широкий спектр аномалий, включая психические, криминогенные, другие деформации.

В силу этого сегодня приходится говорить не только о необходимости развития ребенка, но и о защите духовного мира детей, поскольку необходимо освободить их мироощущение, непосредственность восприятия от агрессивного влияния массовой

культуры. Тем более что в условиях мегаполиса обостряется реальная опасность распада общественных связей, а значит, ослабления процесса педагогизации среды как важного фактора воспитания личности.

Важно в пореформенный период обратить внимание семьи на определение нравственных позиций подрастающего поколения. Для достижения данной цели необходимо, чтобы, помимо обучения и воспитания в образовательном учреждении дополнительного образования детей, дети имели реальную возможность практически осваивать и закреплять нравственно-этические, гражданско-правовые нормы, ведущие к овладению механизмами социальных и нравственно-гражданских отношений между людьми через активное восстановление института семьи и взаимодействие, социальное партнерство с семьей учреждений дополнительного образования детей.

Помочь молодому поколению россиян адаптироваться в современных условиях жизнедеятельности, принять устоявшиеся нормы общежития в современном социуме, а также успешно реализовать свои потребности в социализации могут новые формы работы с семьей и детьми разного возраста, где процесс самоорганизации и самореализации, прежде всего взрослых (родителей), дает возможность ребенку естественного вхождения в общественную систему отношений. И эта ситуация заставляет родителей и педагогов дополнительного образования переосмыслить тезис о гармонии в развитии ребенка, что напрямую связано с проблемами взаимодействия личности с быстро изменяющимся окружающим миром.

Многие ученые-педагоги считают воспитание родителей важнейшим условием решения социальных проблем: консультации, семинары и лекции нужны не только родителям детей неблагополучных групп или групп риска, но и благополучным семьям. Реализация на практике основных положений гуманистического подхода к

семье как основополагающей ячейке общества позволяет активно влиять на формирование у детей правильного восприятия мира, обретение ими духовно-нравственных идеалов, становление нравственных качеств посредством взаимодействия семьи и учреждения дополнительного образования детей.

Специфика учреждения дополнительного образования детей как элемента социума, призванного выполнять государственный заказ по социализации детей и способствовать социальной защите личности, ее социально-нравственному формированию и развитию, а также полидисциплинарный характер его кадрового обеспечения (психологи, педагоги дополнительного образования, методисты, социальные педагоги и др.) создают дополнительные предпосылки и уникальные возможности для воспитания, интеллектуального и творческого развития детей при активном включении в этот процесс семьи. Учреждения дополнительного образования детей имеют ряд преимуществ по сравнению с другими образовательными учреждениями: личная заинтересованность детей и подростков, разновидность и вариативность обучения, дифференцированность, разноуровневость, практическая направленность занятий, неформальный характер общения и т.д. Их уникальность заключается в единстве культурной и образовательной деятельности, общности интересов детей и взрослых. Дополнительное образование детей сегодня рассматривается не только и не столько как утилитарное средство подготовки к жизни, а как часть культуры, как аспект формирования духовной личности, способной искать и находить достойный выход даже из тяжелых неправых ситуаций.

Практика повседневной жизни последних десяти лет показала, что одним из наиболее важных аспектов совершенствования системы педагогической деятельности, повышения доступности, качества и эффективности учреждения дополнительного образования детей является сотрудничест-

во, взаимодействие, социальное партнерство с семьей.

Анализ теории и практики деятельности учреждений дополнительного образования детей свидетельствует о наличии в их образовательной среде необходимых резервов, способствующих, с одной стороны, развитию личности ребенка, с другой – консолидации, интеграции, взаимодействию социальных институтов в дополнительном образовании детей на основе использования инновационных механизмов развития социального партнерства.

Социальное партнерство в сфере дополнительного образования детей рассматривается как система взаимодействия различных социальных институтов образовательного пространства социума, муниципалитета и региона, которая является системообразующим фактором развития современного дополнительного образования детей. Сущность социального партнерства заключается в интеграции социально-педагогических, социокультурных и образовательных возможностей социальных институтов образовательного пространства социума на уровне муниципалитета и региона, которые сочетаются с решением как внутриведомственных, так и межведомственных задач; использование управленческого потенциала органов государственной и муниципальной власти как субъектов социального партнерства; актуализация педагогических аспектов партнерских взаимоотношений.

Социальное партнерство семьи и учреждения дополнительного образования детей, в отличие от общеобразовательного учреждения, также имеет свою специфику. Отношения между обучающимися, их родителями и педагогами в учреждении дополнительного образования детей построены на основе свободы выбора. И, как правило, большинство родителей детей, занимающихся в учреждении дополнительного образования, не обременены обязанностью систематически общаться с педагогами, вследствие чего обнаруживается пробле-

ма неэффективного взаимодействия учреждения дополнительного образования детей с семьей ребенка. Однако установление доверительных отношений между обучающимися, родителями и педагогами, объединение их в одну команду может привести к положительным результатам в области возможностей своего личностного развития. Поэтому привлечение родителей к решению этой важной задачи мы считаем приоритетным направлением деятельности учреждения дополнительного образования детей.

Логика поиска способов социального партнерства, сотрудничества, взаимодействия, повышения родительской компетентности, улучшения детско-родительских отношений строится на основе общепризнанного факта, что сотрудничество педагогов, воспитателей и родителей является позитивным фоном в становлении личности воспитанников. При этом достижение адекватной педагогической позиции взрослых по отношению к ребенку и ответственности в вопросах обучения и воспитания можно достичь, на наш взгляд, только с позиции сотрудничества, как основы совместной деятельности педагогов, воспитателей и родителей. Этот процесс социального партнерства и осуществляется в системе дополнительного образования детей. Он включает:

- взаимодействие сотрудничающих субъектов на основе учета индивидуальных особенностей родителей и детей с целью своевременного выявления и коррекции деструктивных детско-родительских отношений;
- положительную установку родителей на взаимодействие с учреждением дополнительного образования, а не пассивное ожидание окончания занятий ребенка;
- создание в ходе взаимодействия для каждого ребенка «ситуации успеха», ведущей к выработке адекватной самооценки и способствующей эффективному становлению личности;
- создание для ребенка и родителя возможностей для отреагирования конфликт-

ных, стрессовых, травмирующих ситуаций, с целью становления саморегуляции и расширения поведенческого репертуара.

В течение последних лет, в большинстве регионов России, в связи с целенаправленной реализацией общей стратегии развития учреждений дополнительного образования детей, работа с семьей, с родителями приобрела качественно новый, более высокий уровень. Это позволяет сегодня говорить о том, что в коллективе учреждения дополнительного образования детей создана эффективная по содержанию и формам работы система социального партнерства с семьей.

Необходимо отметить, что потенциал института дополнительного образования детей для организации совместной образовательной и культурно-досуговой деятельности семьи и обучающихся в современных условиях используется не до конца в полной мере, в силу разнонаправленности интересов основных субъектов дополнительного образования детей.

Семья как социальный институт все еще находится в кризисном положении. Объективные условия предопределяют тот факт, что взрослые по-разному адаптируются к меняющимся социально-экономическим условиям жизни. Этот сложный процесс адаптации является фактором, затрудняющим выполнение социально-ролевых функций, в том числе родительских. Исследования, которые проводились специалистами дополнительного образования детей в течение пяти последних лет, были направлены на выявление социально-психологических и социально-педагогических особенностей современных родителей, зависимости родительских установок и стиля взаимодействия всех членов семьи от возраста, уровня образования, пола и других показателей, а также от ожиданий родителей, связанных с учреждением дополнительного образования детей. Все это позволило выявить некоторые наиболее типичные черты и объединить родителей по набору признаков в несколько групп. На

основе полученных данных составляются для педагогов дополнительные образовательные методические рекомендации по работе с семьей и родителями.

Работу по изучению индивидуальных особенностей семей, родителей и выработке конкретных методических рекомендаций осуществляют психологическая и программно-методическая службы учреждения дополнительного образования детей. Механизмы организации этой работы основаны на таких же принципах, как и другие направления работы коллектива учреждения дополнительного образования детей: психологи трудятся не изолированно, они вовлекают в творческую деятельность весь педагогический коллектив. Планирование процесса и результатов решения этой задачи находит отражение во всех направлениях деятельности учреждения дополнительного образования детей: от больших и малых педагогических советов и научно-методологических семинаров до праздников, выставок и творческих отчетов детей и педагогов.

Несмотря на длительное успешное использование в учреждениях дополнительного образования детей традиционных форм работы с семьей, с родителями (родительские советы, собрания, лектории, индивидуальные и групповые консультации, семейные праздники и др.), в течение последних лет у педагогов дополнительного образования детей появился интерес к проектированию и апробации новых, более эффективных форм. Главным критерием выбора форм является их ориентация на реальные образовательные потребности конкретных семей и, в более широком смысле, на выявление типов семей.

Одним из наиболее серьезных направлений работы по изучению и формированию потребностей семьи во взаимодействии с учреждением дополнительного образования детей является так называемое информационное направление, включающее освоение новых ресурсов: например, спецвыпуски газеты «Дом для творчества»,

создание видеожурнала для родителей, а в целом, психологически и методически грамотное предоставление информации о детях, об особенностях их личностного и творческого развития.

В большинстве учреждений дополнительного образования детей к настоящему времени созданы и успешно апробируются также такие образовательные программы, для которых характерно непосредственное участие родителей в образовательном процессе. Все более активную роль играют родители и в жизни детских творческих коллективов, основной формой организации которых является клуб.

Большое внимание уделяется организации семейного досуга. Практики дополнительного образования детей убедились в том, что систематическая работа в этом направлении способствует созданию благоприятных психологических условий для совместной деятельности детей и родителей, гармонизирует отношения между ними, реально укрепляет систему взаимодействия в триаде *«педагог дополнительного образования – семья – ребенок»*.

Созданная в учреждении дополнительного образования детей система социального партнерства с семьей позволяет педагогу дополнительного образования более полно раскрыть способности детей, более широко использовать их творческий потенциал, а также объединить усилия для создания единого образовательного (воспитательного) пространства, повышающего вероятность успешного самоопределения ребенка и формирования его как социальной активной, инициативной личности.

Организация социального партнерства учреждения дополнительного образования детей с семьей позитивно изменила характер взаимодействия педагогов и родителей, выводя его на уровень сотрудничества, выражающийся в:

- «равенстве социального партнерства», обеспечивающегося необходимым представительством сторон в реализации совместных проектов, программ, акций, а так-

же в принятии решений, которые в той или иной мере затрагивают интересы каждой из сторон в реализации взаимодействия;

- «интеграции», обеспечивающей аккумулярование жизненно важной информации, создание единого информационного пространства;

- «автономности», обеспечивающей невмешательство сторон во внутренние дела друг друга;

- «коммуникативности» – организации совместных и самостоятельных необходимых связей с другими структурами для обеспечения реализации общих интересов.

Повышение доступности качественного дополнительного образования детей связано с необходимостью:

- максимально обеспечить неформальное образование детей и молодежи в их свободное время;

- создать механизмы осуществления социальной адресной поддержки обучающихся (воспитанников) и их семей;

- разработки механизмов расширения доступности дополнительного образования детей;

- содействовать переходу к профильному обучению за пределами базового образования как способу удовлетворения индивидуальных образовательных запросов обучающихся;

- перейти к разработке экономики дополнительного образования детей, содействуя повышению статуса сферы дополнительного образования детей.

Развитие социального партнерства семьи и учреждения дополнительного образования детей сегодня выступает как стратегическое направление развития системы дополнительного образования детей. Реализуя основные цели и задачи взаимодействия семьи и учреждения дополнительного образования детей, сфера дополнительного образования детей с ее уникальными традициями и опытом значительно расширяет возможности педагогического процесса, вместе с тем и решая свои специфические задачи.

Потенциал социального партнерства в системе дополнительного образования детей позволит:

1. Совершенствовать стратегию обновления содержания дополнительного образования детей, введение и развитие специальных образовательных программ, а также внесение изменений в содержание программ и методик обучения в основных направлениях дополнительного образования детей.

2. Повысить эффективность обучения, воспитания, развития и определить инновационные подходы к формам взаимодействия в процессе обучения, воспитания и изменения содержания и характера деятельности обучающегося (воспитанника).

3. Решить проблемы программно-методического и научно-методического обеспечения системы дополнительного образования детей – образовательного (воспитательного) процесса, социально-педагогического сопровождения управленческих структур.

4. Способствовать развитию системы управления образовательным процессом, его планирования, организации контроля, модернизации механизмов управления системой дополнительного образования детей.

Анализируя деятельность учреждений дополнительного образования детей по становлению и развитию социального партнерства, необходимо представить вниманию читателей применяемые рядом учреждений дополнительного образования детей форм работы с семьей:

БИБЛИОТЕЧКА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ – серия книжек-миниатюр. Книги адресованы преимущественно родителям дошкольников и школьников-подростков.

БЛАГОДАРСТВЕННОЕ ПИСЬМО РОДИТЕЛЯМ – письмо, которое обеспечивает индивидуализацию образовательного процесса, стимулирует педагогическую активность семьи.

БУКЛЕТ – информационное издание для родителей, в котором в лаконичной

форме представлены цели, содержание и основные направления деятельности детского объединения, структурного подразделения и др.

ВИДЕОЖУРНАЛ «СЕМЕЙНЫЕ ПОСИДЕЛКИ» – журнал, который предназначен для родителей дошкольников, выпускается периодически, отражает педагогические запросы родителей.

ВИДЕОПРОСМОТР – просмотр родителями видеofilьмов об учреждении дополнительного образования детей, видеосюжетов, снятых на учебных занятиях или на праздниках.

ВСТРЕЧА С РОДИТЕЛЯМИ – ВЫПУСКНИКАМИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ – встреча, которая проводится во время традиционного ежегодного вечера встречи выпускников, осуществляется с целью укрепления преемственности поколений, предоставления информации о новых направлениях работы учреждения дополнительного образования детей, о достигнутых успехах детей и педагогов.

ВЫСТАВКИ детских индивидуальных и семейных творческих работ. Способствуют взаимопониманию педагогов, детей и родителей.

ГАЗЕТА «ДОМ ДЛЯ ТВОРЧЕСТВА» – спецвыпуски для определенной категории родителей.

ДОГОВОР – документ, регламентирующий отношения и взаимные обязательства учреждения дополнительного образования детей и родителей ребенка, посещающего учреждение.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ КОНСУЛЬТАЦИИ психологов, педагогов, администрации.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ СТЕНД для родителей воспитанников учреждений дополнительного образования детей.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЮЛЛЕТЕНЬ – ежемесячное издание для педагогов, родителей, образовательных учреждений, администрации муниципальных образований.

КЛУБ ИНТЕРЕСНЫХ ВСТРЕЧ С РОДИТЕЛЯМИ.

КОНКУРСНЫЕ ПРОГРАММЫ С УЧАСТИЕМ РОДИТЕЛЕЙ.

КОНСУЛЬТАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ – консультации, которые проводят психологи учреждений дополнительного образования детей.

КРАЕВЕДЧЕСКИЕ АКЦИИ «История семьи в истории страны», «Награды в твоём доме».

МАСТЕРСКАЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ – предоставление родителям возможности воспользоваться станками, оборудованием для того чтобы изготовить, починить что-то для семьи, для домашнего хозяйства.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СЕМИНАР – форма повышения квалификации педагогов учреждений дополнительного образования детей, в содержании которого широко представлена проблематика взаимодействия педагогов с родителями, с семьей.

ОТКРЫТОЕ УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ – учебное занятие, на которое приглашаются не только администрация учреждения, но и родители воспитанников.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОСТИНАЯ – мероприятие, в котором принимают участие не только коллеги по работе, но и родители, и дети, занимающиеся в учреждении дополнительного образования детей.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ – традиционные ежегодные встречи педагогов дополнительного образования с учеными-исследователями с целью теоретического осмысления, научно-методического описания и совместного решения актуальных проблем. Реализуются в масштабе региональной и муниципальной системы дополнительного образования детей.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СОВЕТ – высший коллективный орган самоуправления в организационно-педагогической структуре учреждений дополнительного образования детей. Предметом обсуждения часто являются проблемы, касающиеся взаимодействия педагогов с родителями, с семьей.

ПОПЕЧИТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ – одна из форм самоуправления в образовательном

учреждения дополнительного образования детей.

ПОСОБИЯ ДЛЯ СЕМЕЙНЫХ ЗАНЯТИЙ – книжки для детей с развивающими заданиями, которые они выполняют под руководством или вместе с родителями.

ПОХОДЫ с участием родителей – чаще организуются в коллективах туристического профиля.

ПРАЗДНИКИ с участием родителей и детей.

ПРИЕМ У ДИРЕКТОРА – проводится для различных групп родителей. Проводились приемы для семей воспитанников учреждений дополнительного образования детей – победителей различных конкурсов и соревнований, для родителей и детей из коллективов, отмечающих свой юбилей, для детей педагогов учреждения дополнительного образования детей.

ПСИХОЛОГО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ – набор методик, используемых психологами учреждения дополнительного образования детей для работы с детьми, родителями и педагогами. Весь набор можно разделить на три группы методик, различных по назначению: 1) методики, используемые психологами для более точного выявления индивидуальных особенностей детей; 2) методики, используемые психологами для изучения особенностей взаимоотношений в семье и особенностей личности родителей; 3) методики, которые предлагаются педагогам и/или родителям. Используются как известные стандартизированные методики, так и авторские, созданные психологами учреждений дополнительного образования детей.

СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ организуется психологом данного учреждения с целью пропаганды психолого-педагогических знаний, обмена опытом семейного воспитания и решения проблем, возникающих между родителями и детьми.

СЕМЕЙНЫЙ СОВЕТ – организационно-педагогическая форма привлечения родителей в процесс соуправления, с целью

сотрудничества при организации жизнедеятельности учреждений и структурного подразделения.

СЕМЕЙНЫЙ ДОСУГ – одно из приоритетных направлений деятельности учреждения дополнительного образования детей.

«СЕМЬВЕДЕНИЕ» – авторская образовательная программа для старшеклассников, реализуемая в учреждении дополнительного образования детей.

СОВМЕСТНОЕ ЗАНЯТИЕ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ – особая методика организации занятий дошкольников и их родителей. Работа проводится таким образом, что достигается эффективное участие родителей в педагогическом процессе. Родители последовательно овладевают конкретными методами и приемами работы с детьми.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ – инновационная социально ориентированная деятельность учреждения

дополнительного образования детей. Реализуются такие проекты, как «Сам себе репетитор», «Семейные встречи», «Открытое воскресенье».

ТВОРЧЕСКИЙ ОТЧЕТ ПЕРЕД РОДИТЕЛЯМИ – свободная форма презентации детских достижений, реализуемая в рамках отдельных творческих объединений, студий, центров, секций, кружков и т.д.

Известно, что воспитание ребенка в семье – это не только личное дело родителей, но процесс, имеющий непосредственный выход на общество: плохо воспитанные дети – это горе и слезы для семьи и для страны в целом. Именно поэтому сообщая родителям, семье вместе с педагогическими коллективами учреждений дополнительного образования детей необходимо стремиться к повышению уровня воспитанности наших ребят. Это не пройдет бесследно в их дальнейшей, взрослой жизни. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОГО КЛАССА

Т.Г. Иванова

Ключевые слова: познавательный интерес к математике, слабоуспевающие учащиеся.

В условиях модернизации системы образования ключевым, ведущим педагогическим условием формирования конкурентоспособной личности является учитель общеобразовательной школы. В современных условиях учителю приходится работать с разной категорией учащихся, в частности, со слабоуспевающими школьниками коррекционных классов, для которых школа – место не для учения, а место для развлечения, урок – пустая трата времени, учитель – злостный и непонимающий их человек. Грамотный подход учителя к таким категориям учащихся, организация учебно-воспитательной работы с учетом их индивидуальных способностей, состояния здоровья на личностно-ориентированной

основе дает возможность подготовить подрастающее поколение к современной жизни. В этой работе немаловажную роль играет своевременное развитие познавательного интереса учащихся.

Интерес – один из инструментов, побуждающий учащихся к более глубокому познанию предмета, развивающий их способности.

Математика считается одним из самых трудных предметов в школе. Большая часть учащихся не любит этот предмет и считает, что в нем нет ничего интересного. Они не видят в нем ничего, кроме никому не нужных проблем и трудностей, не видят след предмета в обыденных вещах и даже в своих каждодневных действиях. А

на самом деле роль математики в развитии интеллектуальных и творческих способностей человека исключительно велика. Ни один школьный предмет не может конкурировать с возможностями математики в развитии мышления учащихся. Это самая теоретическая наука из всех изучаемых в школе, в ней высокий уровень абстракции и в ней наиболее естественным способом изложения знаний является способ восхождения от абстрактного к конкретному. Математическому мышлению присущи все качества научного мышления. Для математического мышления характерно известное многообразие видов, типов мышления. Как указывал академик А.Н.Колмогоров: «различные стороны математических способностей встречаются в разных комбинациях» [1, с. 28]. В одной области наиболее плодотворными оказываются алгоритмические способности, в другой – комбинаторные, в третьей – геометрические. И задача учителя математики показать учащимся всю красоту этого предмета, его простоту и сложность одновременно. Для воспитания и развития интереса к предмету учитель располагает в основном двумя возможностями: работой на уроке и внеклассной работой.

Нами проводилась работа с учащимися 5-9 коррекционных классов по развитию у них познавательного интереса к математике. Нашей задачей всегда было не просто пройти программу, а сделать так, чтобы этот процесс прошел интересно и, главное, оставил у учащихся след. В начале работы на своих уроках мы использовали занимательный материал. Но учащимся он был либо частично знаком, либо такая форма работы им была знакома и не всегда интересна. Надо было что-то новое. И мы придумали такую форму работы, которая и познавательный интерес развивает, и учебные задачи решает. Ее этапы:

1. ЗАЦЕПКА. Как известно, учащиеся коррекционного класса не блещут знаниями. Поэтому на первом этапе развития познавательного интереса у таких учащихся перед учителем стоит задача «зацепить»

учащихся очень легкими заданиями, с которыми они наверняка справятся. Например: «Сколько получится, если к 12 прибавить 5 раз по 4?». Это задание привлекает внимание всех учащихся, так как оно очень простое. Естественно, кто-то справился с заданием быстрее, кто-то медленнее, даже используя микрокалькулятор. Сразу после ответа на данный вопрос, мы провели с учащимися полный разбор задания и ход его выполнения. Оказалось, что из 24 учащихся абсолютно все справились с заданием, и у них получилось 32. Но при этом 21 из них выполняли это задание следующим образом: $12 + \underbrace{4+4+4+4+4}_{5 \text{ раз}} = 32$, а 3 ученика

так: $12 + 4 \cdot 5 = 32$.

Конечно, второй способ является более рациональным. После разбора этого задания учащиеся увидели как можно проще и быстрее выполнять задание. Убедились в существовании более рационального способа решения, которым они могут воспользоваться на контрольной работе для увеличения скорости ее выполнения.

В данном примере учащиеся использовали знания по темам:

- умножение натуральных чисел и его свойства (5 класс);
- таблица умножения (начальная школа).

2. УЗНАВАНИЕ того, что разбирали. При объяснении нового материала мы старались, по возможности, больше упоминать, использовать те способы работы, которые учащиеся запомнили и поняли на этапе «зацепка». В итоге знакомство с новым материалом происходило для учащихся интереснее, а значит, и полезнее. Например (5 класс), «найти периметр прямоугольника со сторонами 5 и 6 см». В ходе объяснения учителя ученики узнали тот момент, что рациональнее будет решать эту задачу так: $5 \cdot 2 + 6 \cdot 2 = 22$ или $2 \cdot (5 + 6) = 22$, а не так $5 + 5 + 6 + 6 = 22$, хотя это тоже верно. В этом случае формулу периметра прямоугольника $P = 2 \cdot (a + b)$ они начали осмысленно читать, а не просто проговаривать вслух. Для

закрепления достижений учащихся их надо обязательно похвалить, но не затягивать с этим, так как у них может возникнуть магия величия, что часто возникает с учащимися коррекционного класса, достигшими небольших успехов. Они могут опустить руки, увидев, что им все так легко и просто дается. Вообще похвала учителя необходима им, они хотят утвердиться в своих силах и показать всем, что они что-то могут по предмету, начинают расти в своих глазах, у них повышается успеваемость.

Я.А.Коменский сформулировал основные положения педагогики: «похвала и любовь родителей к ученику, располагающая к обучению личности ученика» [2, с. 402]. Значит, *потребность в признании* – одна из мощных потребностей человека. Она является важнейшим источником её активности, побуждением к той или иной деятельности.

3. ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ

1) *Этап контроля полученных знаний.*

При проверке знаний на самостоятельных и контрольных работах учащимся предоставляется возможность изложить свои знания на бумаге. Это тоже очень важно, так как учитель математики должен не только вложить в них теоретическую часть вопроса, но и научить красиво, по-математически правильно излагать ход своих рассуждений на бумаге. Здесь тоже есть небольшая хитрость: чем понятнее ученик изложил ход решения на бумаге, тем больше у учителя уверенности в том, что учащийся понял этот материал.

2) *Этап получения новых знаний.* При объяснении нового материала желательнее спрашивать о способах решения примера. Учащимся приятно, что их мнение принимают во внимание и, пусть не всегда, оно оказывается очень полезным. Учащиеся пробуют уже использовать те способы, которые усвоили ранее и даже те, о которых не знали (признаки делимости на 10). Происходит самостоятельное добывание ими новых знаний. Например, при решении примера $1050:50$ некоторые учащи-

еся догадались использовать такой ход: $\frac{1050:10:5}{105}=21$. И этот способ деления 1050

на 50 им понятен. Во-первых, потому, что все его этапы им знакомы, они встречались с их применением не раз и, во-вторых, они сами догадались использовать его при решении данного примера. В этом случае учащиеся использовали знания по темам:

- умножение натуральных чисел и его свойства (5 класс);
- деление натуральных чисел и его свойства (5 класс);
- признаки делимости на 10 (6 класс).

На данном этапе у учащихся появляется *потребность в достижении*, которая тесно связана с потребностью в признании. В совокупности эти две потребности (в признании и в достижении), которые появляются у учащихся на этапах «Узнавание» и «Воспроизведение», являются фундаментом познавательного интереса.

Такая форма работы в коррекционном классе вскоре принесла свои первые плоды:

- 1) учащиеся стали более уважительно относиться к предмету;
- 2) на перемене до урока все чаще стали слышны разговоры о математике;
- 3) речь учащихся стала более осмысленной и четкой;
- 4) на уроках стало все больше внимания к самому предмету, участия, а не просто пассивное присутствие;
- 5) от учащихся все чаще были слышны слова: «интересно», «попробую», «а вдруг так», «Получилось!» и т.п.;
- 6) учащиеся меньше стали пропускать уроки математики без уважительной причины;
- 7) повысилась успеваемость по предмету.

Конечно, в начале пути все казалось невозможным, но уже через пару месяцев работы стало заметно, что если все пойдет так же, то все будет хорошо. И уже на следующий год работы с этими же учащимися стало легче, так как учащиеся осознали

значимость математики и ее роль в жизни человека, что так же вело к повышению успеваемости.

Таким образом, для себя мы выделяем следующие педагогические условия развития познавательного интереса слабоуспевающих учащихся в коррекционном классе:

- 1) любовь учителя к предмету;
- 2) заинтересованность учителя в том, чтобы учащиеся заинтересовались предметом;
- 3) творческо-изобретательный подход к уроку;
- 4) терпеливость и понимание учителя.

В данной работе представлено несколько примеров по формированию познавательного интереса учащихся. По аналогии, каждый учитель может составить задания для любого класса. Учителю, с его багажом знаний как предмета, так и методики преподавания математики, знаний по психологии, педагогики, требуется немного посидеть, и в каждой теме он сможет найти какой-то интересный для учащихся момент, на который надо делать упор, акцент при объяснении нового материала.

Иногда можно проводить анкетирование учащихся с целью выяснения вопроса о том, нравится ли им такая форма работы учителя, какие изменения они хотели бы ви-

деть. Кроме этого, они могут вносить свои пожелания, формы проведения уроков. И не надо полностью откидывать в сторону пожелания учащихся, может, они наведут учителя на новые идеи, интересные как ему самому, так и учащимся. Если учащиеся видят, что учитель идет им навстречу, видит достоинства их предложений, то они учатся лучше и охотнее, меняют свое поведение и отношение к предмету. По анкетным данным учитель может узнать, какая часть его учеников перепрыгнула планку безразличного отношения к предмету. Эти сведения также могут подстегнуть его к дальнейшей творческой работе.

Предлагаем свои разработки по развитию познавательного интереса учащихся в условиях коррекционного класса.

7 класс – геометрия

1. ЗАЦЕПКА. Тема «Треугольник». Прежде, чем учитель начнет объяснение нового материала, учащимся предлагается ответить на ряд вопросов:

- 1) Какие фигуры вы видите на рисунке и сколько их (рис. 1)?
- 2) Сколько углов у одного треугольника?
- 3) Сколько сторон у треугольника?
- 4) Назовите равные треугольники.

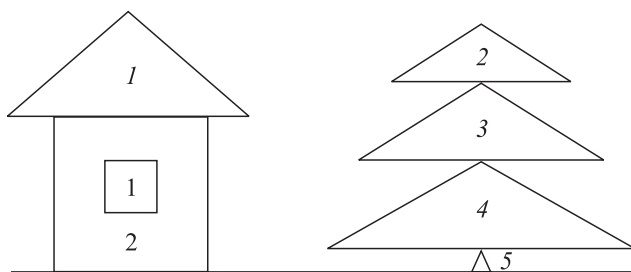


Рис. 1

С этим заданием может справиться любой ученик. Из-за простоты задания опять в работу включается весь класс. Все как один дают верный ответ: два квадрата, пять треугольников. У одного треугольника три угла и три стороны. Некоторые учащиеся даже замечают, что о количестве углов в

треугольнике можно догадаться из самого слова ТРЕУГОЛЬНИК.

После этого пора начать объяснение нового материала и учащиеся видят, что некоторые моменты, о которых говорит учитель, им уже известны. Таким образом, незнакомые моменты переплетаются со

знакомыми, и новый материал уже не кажется им таким страшным, непонятным, трудным и усваивается лучше, прочнее, быстрее.

2. УЗНАВАНИЕ того, что разбирали. На этом этапе можно предложить учащимся вопрос: «Какой вывод можно сделать из того, что $\triangle ABC = \triangle MNK$?». Они автоматически говорят, что это означает, что все их соответственные элементы равны. Идет постепенное вспоминание определения треугольника, его угла, сторон, вершин. То есть учащиеся вспоминают все о треугольнике, и происходит это непринужденно.

3. ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ. Тема «Существование треугольника, равного данному».

Слово «равно» все учащиеся понимают, какая фигура называется треугольником, им уже известно. Поэтому новую тему, которая им еще не знакома, они пробуют объ-

яснить самостоятельно. При этом учитель может помочь им следующими вопросами:

1) Как понимать слово «равно»? Ответ учащихся: это значит все одинаково.

2) А что в двух треугольниках должно быть одинаковым, чтобы они были равны? Ответ учащихся: все части должны быть одинаковы.

3) Назовите все элементы треугольника, которые должны быть равны для того, чтобы два треугольника были равны. Ответ учащихся: чтобы треугольники были равны, надо, чтобы были равны их стороны и углы.

4) Какому из следующих треугольников равен $\triangle ABC$? (рис. 2) Используя наглядный материал, учащиеся убеждаются, что для любого треугольника существует равный ему треугольник. Ответ учащихся: $\triangle ABC$ равен двум треугольникам – № 3 и № 5.

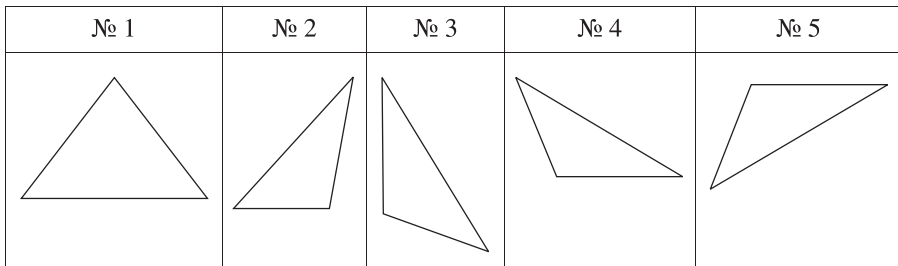
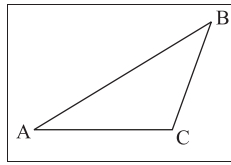


Рис. 2

В результате учащиеся с помощью учителя пришли к выводу, что, *каков бы ни был треугольник, существует равный ему треугольник в заданном положении относительно данной прямой*. Остается только посмотреть изложение данного материала в учебнике. То есть, произошло самостоятельное добывание новых знаний.

Следующую встречу учащихся с рис. 1 и 2 можно организовать при изучении темы

«Подобие фигур» (9 класс). Учащиеся увидят связь пройденного материала с новым. В результате новый материал превратится только в пополнение их знаний об уже известных им фигурах (треугольник, квадрат), будет несложным и интересным. Подобным образом будет происходить с другими темами, и у учащихся появится интерес узнать, где еще можно применить то, что они знают. Тем самым они будут узнавать все больше и

Таблица 1

Уровни сформированности познавательного интереса к математике учащихся 5–9-х классов

Уровни	Познавательный интерес учащихся к математике	
	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	27,5%	37,5%
Средний	61%	59%
Низкий	11,5%	3,5%

больше.

Сравнение данных до и после эксперимента, проходившего 4 года, свидетельствует о положительном влиянии представленных педагогических условий на формирование познавательного интереса учащихся независимо от их возраста (табл. 1).

Работа показала, что эффективными условиями развития познавательного интереса учащихся в условиях коррекционного класса являются:

- 1) потребность в достижении;
- 2) потребность в признании;
- 3) самостоятельное добывание новых знаний.

Литература

1. Колмогоров, А.Н. Научные основы школьного курса математики / А.Н.Колмогоров // Математика в школе. – 1970. – № 2. – С. 27-29.
2. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А.Коменский. – М: Гос. уч.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р.К.Шаехова, Р.И.Латыпова

Ключевые слова: предшкольное образование, инвариантность и вариативность образования, самооценочность детского периода развития, психические новообразования, предметно-игровая среда, психологическая готовность, интеллектуальная готовность, личностная готовность, содержание предшкольного образования, результаты обучения.

Основные задачи модернизации российского образования – повышение доступности образования, роста его качества и эффективности. Решение этих задач предполагает не только масштабные структурные, институциональные, организационно-экономические изменения в управлении системой дошкольного образования, но и в первую очередь – **значительное обновление содержания образования в этой системе**, приведение его в соответствие с требованиями времени и задачами развития страны.

Главным условием решения этих задач является **введение предшкольного образования**.

Предшкольное образование направлено на обеспечение выравнивания доступа к получению качественного образования за счет распространения различных моделей образования детей старшего дошкольного возраста (посещающих и не посещающих дошкольные учреждения) с целью **обеспечения равных стартовых возможностей** для последующего обучения в начальной школе. Поэтому особую значимость в

предшколе приобретает развивающее образование.

Специфика развивающего образования в дошкольном детстве определяется признанием самоценности этого периода в жизни ребенка, осознанием первостепенной важности развития базиса его личностной культуры. Специфика связана с обеспечением эмоционального благополучия ребенка, созданием психоло-педагогических условий для развития способностей и склонностей детей и, следовательно, предоставлением им широкого выбора видов деятельности, индивидуализации образования.

Наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения. Гораздо важнее **воспитание у детей 5-7 лет качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью**. Поэтому образование ребенка старшего дошкольного возраста должно быть направлено на **обогащение** (амплификацию), а не искусственное ускорение (акселерацию) развития.

Образование ребенка предполагает максимальную реализацию его возможностей (А.В. Запорожец). В отличие от искусственного ускорения развития, оно дает возможность сохранить и укрепить физическое и психическое здоровье ребенка, обеспечивает нормальное гармоничное развитие, сохраняет радость детства.

Обучающее влияние на ребенка не может осуществляться без реальной **деятельности самого ребенка**. В старшем дошкольном возрасте таковой является игра. Именно в игре формируются и перестраиваются психические процессы ребенка, развиваются его школьно-значимые функции, **рождается новый вид деятельности – учебная**. При этом главным становится не результат, а увлеченность самим процессом деятельности, что приводит к развитию самой деятельности и предупреждает возможность превращения процесса обучения на данном возрастном этапе в вариант более раннего школьного обучения.

Деятельность соответствует интересам ребенка и осуществляется в условиях

определенной **предметно-игровой среды**. Предметный мир детства – это не только игровая среда, но шире – среда развития всех специфически детских видов деятельности. Ни один из них не может полноценно развиваться на чисто вербальном уровне, вне предметной среды. Организованная среда способна оказывать позитивное влияние на развитие способности ребенка к самообучению, вселяет в него уверенность в своих возможностях, позволяет проявить самостоятельность, утвердить себя как активного деятеля.

Старший дошкольный возраст в последнее время прямо связывается только с подготовкой к школе. Причем в сложившейся практике образования господствует тактика форсирования темпов детского развития.

Здесь нас подстерегает большая опасность: поразившись, что ребенок *много может*, мы торопимся сказать, что он это *должен сделать*.

Между тем психологи и врачи все настойчивее предупреждают: возможности ребенка далеко не безграничны. «Несомненны обучаемость и воспитуемость и столь же несомненна их ограниченность... В образовании и воспитании важно *опережать созревание анатомии на один шаг – не больше и не меньше...*» к этим словам известного академика Н.М. Амосова сегодня следует особенно прислушаться.

Нынешние старшие дошкольники в соответствии с различными действующими программами довольно много времени уделяют систематическим занятиям, что в большинстве случаев не обеспечивает ни реального развития, ни полноценной готовности к школьному обучению. Психологами, педагогами и медиками отмечается опасная тенденция снижения физического и психического здоровья дошкольников в силу откровенного форсирования учебной деятельности, организуемой вне соответствия с природой ребенка. Форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы деятельной жизни

ребенка (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами дидактизируются – в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов. Это не имеет никакого отношения к подлинному развитию ребенка. В результате фактически, вместо полноценного развития и подготовки к обучению в школе, многие дети на момент поступления в первый класс не только снижают учебную мотивацию, но в значительной степени исстрачивают свои физические и психические ресурсы.

В связи с этим возникает вопрос: стоят ли – весьма спорные и сомнительные результаты подобного обучения – той платы (в виде здоровья человека), которую за них сегодня отдают?

Есть и еще одна проблема в системе дошкольного образования – это проблема развития духовно-нравственной культуры ребенка, являющейся основой его психического здоровья. В современных условиях данный вопрос имеет глобальное значение. Ведь именно в дошкольном возрасте закладываются основы не только интеллекта, но в первую очередь нравственности. И хотя в сознании многих людей вопросы духовно-нравственного развития абсолютно не связаны ни со здоровьем, ни с «успехами в жизни», это не соответствует действительности. Эти вопросы серьезно должны рассматриваться в рамках предшкольного образования.

Приходится признать, что все прежвременные познания неизбежно остаются схоластическими и поверхностными, а большинство известных попыток развить у дошкольников абстрактное мышление фактически обеспечивают лишь формирование вербального мышления. Именно это обстоятельство, с точки зрения современной психологии, может быть одним из первых симптомов нарушения гармонии в физическом и психическом развитии ребенка.

Готовность ребенка к школьному обучению должна рассматриваться, прежде всего, как его психологическая готовность.

Психологическая готовность к школе – сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности – социально-личностную и интеллектуальную готовность к школе. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его успешной адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Многие психологи справедливо утверждают, что если ребенок не готов к социальной позиции школьника, то даже при наличии интеллектуальной готовности к школе учиться ему будет трудно, успехи таких детей, как правило, носят крайне неустойчивый характер.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов – способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы. У ребенка должны быть сформированы: определенная широта представлений, познавательная активность, соответствующее речевое развитие.

Важнейшим показателем интеллектуальной готовности ребенка к школе является овладение им грамматически правильной речью: умением не только понимать речь другого, но и самостоятельно строить предложения для своих мыслей, подбирать и произносить слова, различать на слух сходные звукосочетания.

Современная начальная школа свою задачу видит в обобщении и систематизации сложившегося у ребенка на предшествующей ступени чувственного опыта, который дидактически упорядочивается при обучении грамоте, письму, счету и т.п. Усвоить систему обобщенных знаний можно только при условии, что само **мышление детей** достигнет соответствующей степени обобщенности.

В старшем дошкольном возрасте мышление дошкольника, приобретая некоторые черты обобщенности, остается **образным** и опирается на реальные **действия с предметами** и их заместителями.

Важнейшим моментом в развитии мышления является овладение действиями наглядного моделирования. Любое моделирование начинается с замещения. Простое замещение предметов в игре – это начало большого пути, ведущего к использованию различных символов и знаков, к пониманию истинного значения слов, которые не только указывают на предметы и явления, но и выделяют в них существенные признаки. У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования, возникает возможность применять наглядные модели в уме, представлять с их помощью то, о чем рассказывает взрослый, выделяя в этих рассказах существенное, видеть результаты собственных действий, преобразовывать имеющуюся ситуацию в новую. Это и является показателем высокого уровня развития умственных способностей ребенка, который подводит его к порогу логики (Н.Н.Поддьяков, Л.А.Венгер).

Продолжая разговор о развитии ребенка в дошкольном возрасте, выделим основные **психические новообразования** дошкольника:

- осознание ребенком себя, своего места среди людей, своих действий, поступков, мыслей и чувств;
- соподчинение мотивов, лежащих в основе волевого поведения ребенка, которое начинает развиваться в дошкольном возрасте;
- относительная произвольность психических процессов, составляющая основу его активной познавательной деятельности;
- формирование внутреннего плана действий, способствующего переходу на качественно новый уровень всех познавательных процессов (восприятия, памяти, образного мышления, воображения), а так-

же развитию его личности (мира устойчивых чувств, рефлексии и т.п.);

- развитие связной речи.

Психические новообразования являются результатом пути развития, который ребенок проходит в предыдущие годы. Наиболее важным из достижений этого периода является рождение в недрах **игры** учебного мотива. В игре ребенок познает новые области действительности. Игровой и познавательный мотивы взаимодействуют, постоянно сменяя друг друга: новое знание инициирует игру, а развитие игры требует новых знаний. Потребность в знаниях является важнейшей составляющей учебной мотивации.

В игре формируется также необходимый для успешного обучения в школе внутренний план действия, т.е. способность действовать в уме. Опыт практического преобразования ситуаций, который ребенок приобретает в игре, приводит в дальнейшем к их теоретическим преобразованиям, что служит основой развития **теоретического мышления** (А.В. Запорожец). Целью же учебной деятельности, как известно, является усвоение системы теоретических понятий как формы общественного опыта.

Все эти *фундаментальные методологические и психологические положения создают основу для программно-методического обеспечения образовательного процесса, направленного на выравнивание стартовых возможностей детей, поступающих в первый класс.*

Основу организации образовательного процесса определяют следующие *принципы работы с детьми:*

- уход от жестко регламентированного обучения школьного типа;
- обеспечение двигательной активности детей в различных формах;
- использование многообразных форм организации обучения, включающих различные специфически детские виды деятельности;

- обеспечение взаимосвязи занятий с повседневной жизнью детей, их самостоятельной деятельностью (игровой, художественной, конструктивной и др.);

- использование цикличности и проектной организации содержания обучения;

- создание развивающей предметной среды, функционально моделирующей содержание детской деятельности и инициирующей её;

- широкое использование методов, активизирующих мышление, воображение и поисковую деятельность детей; введение в обучение элементов проблемности, задач открытого типа, имеющих разные варианты решений;

- широкое использование игровых приемов, игрушек; создание эмоционально значимых для детей ситуаций;

- создание условий для ориентации ребенка на партнера-сверстника, взаимодействие с ним и учёбы у него (а не только у взрослого);

- выделение в образовательном процессе в качестве ведущей диалогической формы общения (взрослого с детьми, детей между собой), что обеспечит развитие активности, инициативности ребенка, сформирует уважение и доверие к взрослому;

- формирование детского сообщества, обеспечивающего каждому ребенку чувство комфортности и успешности.

Источником отбора содержания дошкольного образования является социальный опыт человечества, находящий отражение в культуре, в том числе и национальной, и включающий четыре компонента: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

При отборе содержания дошкольного образования необходимо руководствоваться следующими принципами:

- соответствия содержания дошкольного образования составу и структуре социального опыта (этот принцип вытекает из принадлежности идеи дошкольного образования Концепции непрерывности

дошкольного и начального образования, Концепции дошкольного воспитания);

- учета самоценности детского периода жизни человека, в котором закладываются основы личностной культуры и предопределяется жизненный путь личности;

- сочетания социального опыта и представления о личностном опыте (содержание дошкольного образования – это не только процесс присвоения ребенком общечеловеческой культуры, но и процесс перехода социального опыта в личностный, который вместе с тем раскрывается, переформируется и поднимается до нормативного, социально признанного уровня);

- выделения узловых элементов (дошкольное образование, как «допредметное» базовое содержание образования не должно в мельчайших подробностях представлять все содержание образования, которое продолжает разворачиваться, конкретизироваться, уточняться на уровнях учебных предметов и учебного материала).

- взаимодополнительности теоретического анализа и эмпирического обобщения (определяет векторы деятельности формирования «допредметного» содержания образования: от теоретического представления о содержании образования (сверху) и эмпирического анализа педагогической действительности (снизу) к отбору элементов такого содержания).

Содержание образовательного процесса определяется образовательной программой. Таковой является программа комплексного обучения и развития детей 5-6,5 лет «Программа дошкольного образования», которая допущена Министерством образования и науки Республики Татарстан для работы в детских садах и начальной школе.

Оригинальность программы в том, что она построена не по областям знаний и не по учебным предметам, а в соответствии с логикой психического развития дошкольника. Основные линии развития ребенка отражены в таких разделах программы, как: «Хотим быть здоровыми», «Позна-

ем себя и других людей», «Познаем мир, в котором мы живем», «Учимся родному языку», «Учимся второму языку», «Учимся думать, рассуждать и творить», «Учимся изобразительному и дизайнерскому искусству», «Играя – учимся фантазировать».

Содержание практически всех разделов программы имеет яркую воспитательную направленность и предусматривает формирование толерантности, чувства собственного достоинства, первоначальных основ патриотизма и гражданственности, уважения к национальным традициям, культурного и экологически грамотного поведения и др.

Программа имеет открытый характер. Она задает основополагающие принципы, цели и задачи образования детей шестого года жизни, создавая простор для творческого использования различных педагогических технологий. Поэтому при отборе содержания дошкольного образования воспитатель (учитель) должен ориентироваться на две основные тенденции в современном российском образовании – **инвариантность и вариативность образования**.

Важное место в программе отведено игре как приоритетному методу обучения на занятиях по всем указанным разделам программы. Игра выступает не только как метод обучения, но и как свободная самостоятельная деятельность детей.

Насыщение дошкольного образования творчески развивающими и обязательно многообразными формами «специфически детской деятельности» служит гарантом формирования полноценной готовности ребенка к систематическому обучению в школе (А.В. Запорожец).

Все виды детской деятельности, в том числе и игровая, общественны по своему происхождению, содержанию и форме. Ребенок с первых стадий своего развития является общественным существом... А присвоение ребенком достижений челове-

ческой культуры всегда носит деятельностный характер» (В.В. Давыдов, В.И. Андреев).

Таким образом, дошкольное образование – это не только процесс приобщения ребенка к богатствам человеческой культуры, но и **овладение им культурой различных видов детской (игровой, изобразительной, театрализованной...) деятельности и общения**. Такое образование позволит сформировать интеллектуальные предпосылки для начала систематического обучения в школе, обеспечит в дальнейшем гармонию физического и психического развития личности ребенка.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – С. 24-27, 446-458.
2. Гогорибзе А.Г. Дошкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление ДОУ. – 2006. – № 1.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3-18.
5. Калина И. Проблемы и перспективы развития дошкольного образования в РФ // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 9.
6. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5, 9.
7. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа. – 2000. – № 4.
8. Комплекс мер по развитию дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1.
9. Шаехова Р.К. Игровые технологии развития школьно-значимых функций у дошкольников. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – С.84.
10. Чиндилова О. Перспективы развития дошкольного и начального образования // Началь-

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ СОБЫТИЙ

Р.Р.Попова

Ключевые слова: психотравмирующее событие, психотравмирующая ситуация, восприятие событий, восприятие ситуаций.

В последнее время количество и спектр психотравмирующих ситуаций у студентов значительно увеличивается. С одной стороны это связано с общей социально-политической нестабильностью, ростом преступности и т.д., а с другой – с дефицитом жизненного опыта и способностей к совладанию со сложными жизненными обстоятельствами у молодежи. Психотравмирующие ситуации обладают мощным негативным последствием для субъекта; они усугубляют, провоцируют, а в ряде случаев могут быть основным фактором развития психических расстройств как невротического, так и психотического регистра. По мнению ряда авторов (Милушева Г.А., Найденова Н.Г., Меньшикова Е.С., Пятницкая И.Н., Максимова Н.Ю. и др.), психотравмирующие ситуации могут являться предиктором развития аддиктивных форм поведения, в частности, наркомании и алкоголизма. В связи с этим, изучение психотравмирующих ситуаций имеет все большее значение.

Не каждую ситуацию можно назвать психотравмирующей. В многочисленных исследованиях по проблеме психотравмирующих ситуаций до сих пор дискутируется вопрос о ее характеристиках и критериях патогенности. Чаще всего называются такие объективные характеристики психотравмирующей ситуации как ее катастрофичность, внезапность, длительность, угроза для жизни и т.д., при этом сама ситуация понимается как определенный набор средовых стимулов. Этот подход позволяет типизировать ситуации и распределять их по патогенности в зависимости от объективных характеристик. Однако, начиная с 30-х годов, активно обсуждается вопрос о важности процессов

субъективной интерпретации параметров окружающей среды, реакций индивида и взаимосвязей между ними. В этой парадигме важнейшим фактором формирования психотравмирующей ситуации становится личностный смысл, опосредующий действие объективных обстоятельств. По определению А.Н.Леонтьева, личностный смысл – это оценка жизненного значения для субъекта объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах [1]. Личностный смысл идентифицирует актуальную потребность и указывает на условия, как необходимые для ее удовлетворения, так и вызывающие фрустрацию этой потребности. В психотравмирующей ситуации актуальная потребность фрустрируется в такой степени, что это может приводить к нарушениям психического функционирования. Поскольку психотравмирующая ситуация является сложной субъективно-объективной реальностью и может быть репрезентирована на самых разных уровнях психического отражения, восприятие разными индивидами ситуаций, имеющих сходные объективные характеристики, может быть различно.

Особенности восприятия индивидами своих психотравмирующих ситуаций исследовались мало. Большая часть работ посвящена изучению феноменов восприятия в психотравмирующих ситуациях, таких как, например, аффективно обусловленное сужение объема восприятия, нарушение чувства времени и т.д. [2]. Восприятие ситуаций исследовалось в работах в аспекте процесса категоризации, в рамках таких когнитивных конструктов как «человек-в-ситуации», «человек-для-ситуации», «жизненные цели-которые-я-имею-в-ситуации», «сценарии-для-поведения-в-ситуации» [3].

По мнению исследователей, на основе категоризации происходит интеграция внешних и внутренних стимулов в целостный образ ситуации, в соответствии с которым индивид строит свое поведение: «ситуация, определенная как реальная, становится реальной по своим последствиям» [3, с. 24]. В психотравмирующей ситуации (являющейся частным случаем социальных ситуаций) у индивида так же возникает образ ситуации, обобщающий воспринятые в ней элементы. К таким элементам могут быть отнесены взаимодействия участвующих лиц, отношения между ними, особенности эмоциональных состояний и проявлений участников и т.д. Каждый из таких элементов может представлять собой отдельное событие – любое объективное изменение в жизни, поведении и внутреннем мире человека [4]. Система событий, между которыми имеется связь, как отмечает Б.Ф.Ломов, представляет собой целостную ситуацию [5].

Практика индивидуальных и групповых консультаций в рамках психологической службы в ВУЗе показывает, что, во-первых, при описании психотравмирующих ситуаций студенты действительно рассказывают не об одном, а о совокупности взаимосвязанных между собой событий; во-вторых, часто сходные по объективным параметрам психотравмирующие ситуации (например, «потеря близкого», «болезнь») описываются студентами по-разному, с акцентированием различных событий. Кроме того, нами было замечено, что мужчины и женщины в похожих психотравмирующих ситуациях отмечают различные события. Таким образом, возникает широкий круг вопросов, каковы особенности восприятия психотравмирующей ситуации как системы событий, отличаются ли восприятие психотравмирующих ситуаций как системы событий у мужчин и женщин, из каких событий состоят психотравмирующие ситуации, как осуществлять классификацию психотравмирующих ситуаций с учетом событий, из которых они состоят и т.д. В данной работе

нами была предпринята попытка исследовать особенности восприятия психотравмирующих ситуаций как системы событий у мужчин и женщин.

Исследование проводилось у студентов ТГГПУ очного и заочного отделений. Группу мужчин составили 40 человек в возрасте от 19 до 30 лет, средний возраст 24,5 года. В группу женщин вошли 50 испытуемых в возрасте от 20 до 30 лет, средний возраст 24 года. Для выявления психотравмирующих ситуаций с каждым испытуемым проводилось интервью. На первом этапе интервью испытуемым предлагалось назвать ситуации, которые, по их мнению, являются психотравмирующими (т.е. характеризуются экстремальностью, значимостью для данного человека, и в результате которых возможны нарушения в психическом функционировании). На втором этапе испытуемых просили назвать из этого списка те ситуации, которые происходили в их жизни. На третьем этапе испытуемым предлагали описать каждую из произошедших ситуаций. Испытуемыми было названо 170 ситуаций: 80 ситуаций было выявлено в группе мужчин, женщины назвали и описали 90 ситуаций. В каждой из психотравмирующих ситуаций совместно с респондентом были выделены и обозначены отдельные психотравмирующие события. Для анализа списка событий был выбран метод кластерного анализа, который позволяет выделить группы событий, чаще встречающихся вместе. В группе мужчин было выделено 110 событий, которые распределились в 40 видов событий. У женщин выделено 163 события, распределившиеся в 39 видов событий.

В группе мужчин чаще всего встречались события «несчастный случай» (14,55%), «потеря близкого» (13,64%) и «болезнь» (9,9%). Ситуации «физическое насилие», «ссора» и «проигрыш» назывались с частотой 4,55%. Наиболее редкими явились события «разрыв отношений», «виновник происшествия», «нарушение правил», «отказ от своего мнения», «мате-

риальные трудности», «отчисление», «клевета», «сексуальные действия», «наказание», «употребление алкоголя близкими», «измена», «трудности у близких», «разлука», «нечестная оценка», «заблудился», «влюбленность», «тюремное заключение», «трудности знакомства», «развод родителей», «трудности выбора», «разочарование в девушке», «некрасивый внешний вид», «убийство собаки», «суицид», «тяжелая физическая нагрузка», «денежный долг», «армия» (реже 4%).

В группе женщин на первом месте по частоте встречаемости находились «потеря близкого» (11,04%), «ссора» (9,82%), «разрыв отношений с близким» (7,98%). Частота встречаемости остальных событий («несчастный случай», «болезнь», «употребление алкоголя», «измена», «разлука», «переезд», «развод родителей», «экзамен», «беременность», «аборт», «суицид», «принуждение», «тюремная атмосфера», «материальные трудности», «употребление наркотиков», «отсутствие информации о причине ухода близкого», «ирония окружа-

ющих», «изгнание из дома», «проигрыш», «нечестная оценка», «ограбление» и т.д.) была меньше 4%. Таким образом, психотравмирующие события у испытуемых были чрезвычайно разнообразны по содержанию и отражали не только студенческую проблематику, но и другие аспекты человеческой жизни.

Дендрограмма распределения психотравмирующих событий у мужчин представлена на рис. 1.

Как видно из рис., у мужчин все события были сгруппированы в два кластера. Первый кластер был образован событиями «потеря близкого», «болезнь», «несчастный случай», которые встречались вместе с различной частотой. Такие события как «болезнь» и «несчастный случай» встречались вместе чаще (дистанция 2, 8 балла), тогда как «потеря близкого» в группе мужчин являлась скорее отдельным событием (дистанция 6 баллов).

События во втором кластере так же были объединены в группы. Рассмотрим события, сгруппированные вместе и имею-

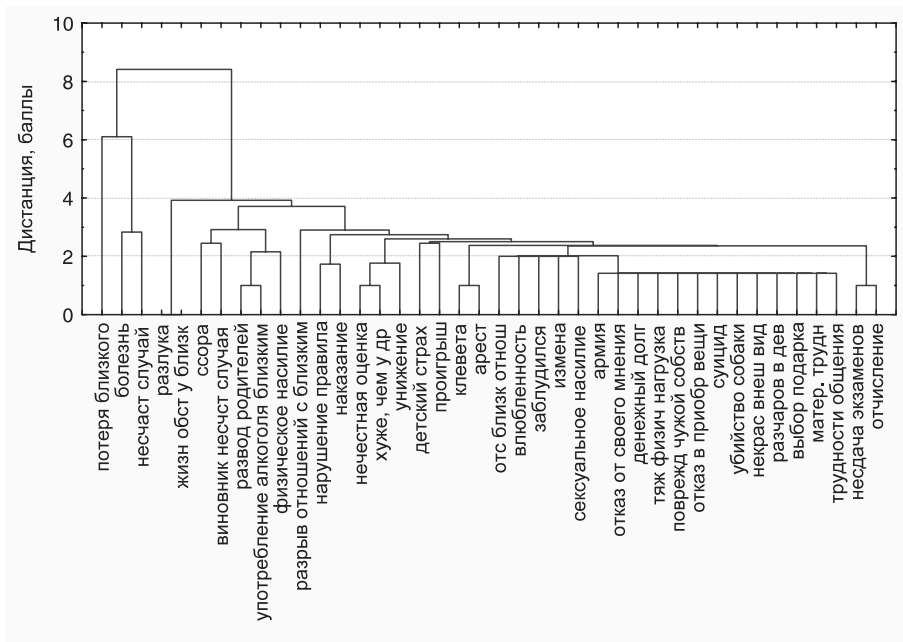


Рис. 1. Дендрограмма распределения событий в группе мужчин

щие меньшую дистанцию между собой. Из рисунка видно, что наиболее сопряженными между собой были такие события, как «развод родителей», «употребление алкоголя близкими» (дистанция 1 балл); вместе с ними, но с меньшей частотой респондентами называлось «физическое насилие» (дистанция 2,2 балла). Часто встречались вместе такие события как «нечестная оценка», «хуже, чем у других» (дистанция 1 балл), которые были сопряжены с переживанием униженности (дистанция 2,85). Событие «арест» называлось вместе с событием «клевета» (дистанция 1 балл), «не сдача экзаменов» – вместе с событием «отчисление из ВУЗа» (дистанция 1 балл), «нарушение правил» – вместе с событием «наказание». Ситуации «разлука» и «жизненные обстоятельства у близкого» (дистанция 0 баллов) оказались максимально сопряженными, поскольку встретились у одного человека. Достаточно высокая степень сопряженности обнаружилась у событий «армия», «отказ от своего мнения», «денежный долг», «тяжелая физическая нагрузка», «повреждение чужой собствен-

ности» и т.д. (дистанция 2,5 балла).

Психотравмирующие события у женщин (рис. 2) так же оказались сгруппированными в два кластера. Первый кластер был образован группой событий «ссора» и «разрыв отношений с близким», которые чаще встречались вместе (дистанция 4 балла), и событием «потеря близкого». Второй кластер событий разделился на две группы; в первую группу вошли события, связанные с нарушениями в семейной системе и с приспособлением к изменяющимся условиям жизни. При этом сопряженными были такие события, как «появление отчима, мачехи» – «развод родителей», «употребление алкоголя в семье» – «физическое насилие в семье», «адаптация» – «переезд». Системообразующими элементами во второй группе событий явились «ирония окружающих» и «суицид». Рядом расположены «принуждение», «тюремная атмосфера», «ухудшение материальных условий», «изгнание из дома», «хуже, чем у других», «сексуальное насилие» и т.д. Мы предполагаем, что события, объединенные в этой группе, могут оказывать значитель-

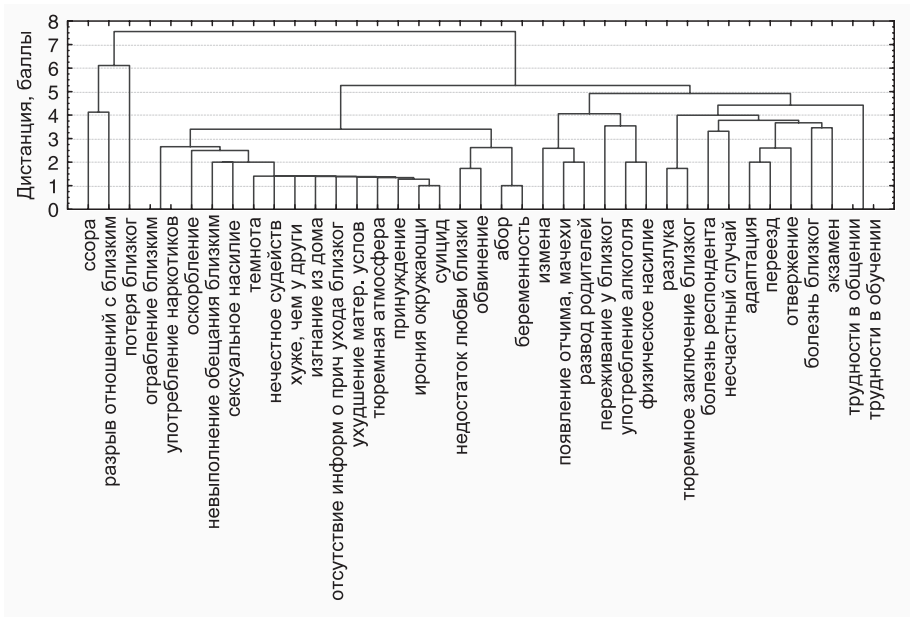


Рис. 2. Дендрограмма распределения событий в группе женщин

ное стигматизирующее влияние на личность.

При сопоставлении дендрограмм распределения психотравмирующих событий у мужчин и женщин выявилось несколько особенностей, в частности, одинаковые события распределились в разные кластеры. Проанализируем особенности распределения наиболее типичных событий.

Ситуация «потери» имеет у мужчин и женщин разную структуру: у женщин системообразующими событиями в ситуации «потеря» являются «ссора» и «разрыв отношений с близким». У мужчин ситуация «потеря» связана с потерей здоровья (в результате болезни или несчастного случая). Таким образом, одна и та же ситуация «потери» связана для женщин больше с утратой отношений, а для мужчин с физической утратой. Событие «разрыв отношений» в группе мужчин встречается в одном кластере вместе с событиями межличностного взаимодействия, отражающими изменение статуса: «унижение», «клевета», «арест», «проигрыш», «отказ от своего мнения» и т.д. Событие «ссора» у мужчин встречается в кластере событий, показывающих специфику внутрисемейных коммуникаций («развод», «употребление алкоголя близкими» и т.д.). Важно отметить, что в событиях «развод», «употребление алкоголя близкими», «физическое насилие» активность респондента минимальна, данные события отражают скорее особенности среды. Таким образом, события «разрыв отношений» и «ссора» у мужчин входят в структуру разных ситуаций: первое в большей степени присутствует в ситуациях изменения статуса, а второе в ситуациях изменения параметров среды.

В группе женщин встречаются события, связанные с изменением статуса, и имеющие, таким образом, стигматизирующее значение («ирония окружающих», «суицид», «ухудшение материальных условий», «сексуальное насилие», «принуждение», «оскорбление», «изгнание из дома» и т.д.). Вместе с тем у женщин гораздо разнообразнее

по сравнению с группой мужчин перечень событий, связанных с изменением параметров среды: «появление отчима, мачехи», «развод родителей», «измена родителя», «разлука», «физическое насилие» и т.д., что указывает на большую дифференцированность средовых ситуаций для женщин, чем для мужчин. У мужчин по сравнению с женщинами более дифференцированными являются ситуации, связанные с изменением статуса.

Такие события как «физическое насилие», «употребление алкоголя близким» присутствуют и у мужчин, и у женщин. В обеих группах эти события встречаются, во-первых, в кластере средовых событий, а во-вторых, характеризуют неблагоприятную семейную ситуацию. В то же время, структура ситуации семейного неблагополучия у мужчин и женщин несколько отличается. В частности, у женщин «развод родителей» связан с изменой одного из родителей другому, а вместе с событиями «физическое насилие», «употребление алкоголя близким» как отдельное событие отмечается переживание происходящего отцом или матерью. У мужчин таких особенностей не наблюдается. Таким образом, ситуация семейного неблагополучия для женщин гораздо более дифференцирована и насыщена деталями, чем у мужчин.

Анализ дендрограмм распределения психотравмирующих событий мужчин и женщин показал, что общие закономерности классификации психотравмирующих событий в обеих группах испытуемых были сходными: и у мужчин, и у женщин можно выделить ситуации «потеря», ситуации изменения статуса и ситуации с изменением параметров среды. У мужчин в большей степени дифференцированы события, связанные с изменением статуса, а у женщин – события, отражающие средовые изменения. Структура психотравмирующих ситуаций у мужчин и женщин отличается: сходные события у мужчин и женщин сгруппированы в разные кластеры. Так, в частности, событие «разрыв отношений»

у мужчин входит в структуру ситуаций изменения статуса, а у женщин в структуру ситуаций «потеря», ситуации семейного неблагополучия в восприятии женщин насыщены большим количеством деталей, чем у мужчин и т.д. Таким образом, восприятие психотравмирующих ситуаций у мужчин и женщин несколько отличается друг от друга, психотравмирующие ситуации в описаниях респондентов состоят из разного сочетания событий и имеют, следовательно, различное психотравмирующее значение.

В рамках психологической службы в ВУЗе полученные данные имеют большое практическое значение, так как они указывают на необходимость тщательного прояснения структуры психотравмирующей ситуации человека, обратившегося за помощью, фокусирования отдельных психотравмирующих событий ситуации и выявления пси-

хотравмирующего значения каждого из выделенных событий. Это позволяет более четко сформулировать задачи психологического консультирования в каждом отдельном случае и выбрать более адекватную стратегию работы консультанта.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
2. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
3. Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова Думка, 1984. – 207 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – С. 120-121. ■

ХАРАКТЕРИСТИКА ФИЗИЧЕСКОГО САМОИМИДЖА КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Н.А.Храмова

Ключевые слова: самосознание, самоимидж, телесность человека, физический самоимидж.

Для определения сущности и содержания физического самоимиджа необходимо обратиться к рассмотрению сущности и содержания самосознания.

Для характеристики **самосознания** психологами используются понятия «Я-концепция» и «образ Я».

К.Роджерс [5] определяет самосознание как Я-концепцию, под которой понимает сложную структурированную картину, существующую в сознании индивида как самостоятельная фигура и фон, включающая как собственно Я, так и отношения, в которые он может вступить, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отноше-

ниями «Я» в прошлом, настоящем и будущем.

Образ Я, как особое психическое образование, было выделено и охарактеризовано У.Джемсом [5]. Он различал Я-объект, или Я-познаваемое, и Я-субъект, или Я-познающее. В эмпирических исследованиях основное внимание уделялось Я-объекту, который в последствии стали называть образом Я.

Представление о себе (субъективный образ своего Я) складывается под влиянием оценочного отнесения собственных мотивов, целей и результатов своих поступков с другими людьми, с канонами и социальными нормами поведения, принятыми в обществе [2].

Р.Бернс [2] представляет Я-концепцию в виде иерархической структуры, на вершине которой располагается глобальная Я-концепция, включающая все возможные грани индивидуального самосознания. Далее, вслед за Джеймсом, он выделяет элементы Я-концепции: Я-сознающее и Я-объект. В установках, направленных на себя, Р. Бернс выделяет три модальности: реальные Я-установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли и т.д.; зеркальные Я-установки, представление о том, как его воспринимают другие, и Я-идеальное, соответствующее наилучшим представлениям о себе в будущем.

Можно ли в свете этого рассматривать образ реального «Я» как самоимидж личности?

Рассмотрим представленные в литературе определения понятия «самоимидж».

F.Jefkins [1] понимает под самоимиджем представление человека о своем публичном «Я», которое формируется в сознании индивида, когда он видит себя словно бы в «зеркале».

К.Н. Hillman [1] определяет самоимидж как представление, которое вырабатывается человеком о себе самом, своей социальной роли, положении в обществе, отношениях с другими людьми.

Как видно из контекста, приводимые авторами определения понятий «самоимидж» совпадают по своему содержанию: все они определяются как образ личности в своих глазах, образ реального «Я».

Основополагающим принципом для понимания природы самоимиджа личности является принцип социальной детерминированности психики (Л.С.Выготский). По мнению П.С.Гуревича [3], человек сам по себе, вне других, имеет смутное представление о том, что он такое. О том, какой он, он узнает через других людей.

В связи с вышеизложенным, нами сформулировано понятие **реального самоимиджа**: оно определяется как сложившееся в сознании личности рационально-эмоци-

ональное оценочное отношение к себе как на основе непосредственного, так и опосредованного (вследствие полученной о себе информации от других людей) восприятия своих внешних и внутренних характеристик с учетом присущих окружающим его людям стереотипных представлений о позитивном имидже и условий конкретной ситуации.

Р.Бернс считает, что представление о своем физическом облике является одной из главных составляющих Я-концепции каждого человека [2]. Специфика Я-физического состоит в том, что телесность, в отличие от эмоциональности, духовности, социального статуса и т. д., является материальным объектом и, тем самым, доступна непосредственному чувственному восприятию.

С одной стороны, физическое «Я» связано с самоотношением субъекта к своей телесности: принятию или непринятию.

С другой стороны, физическое «Я» как объект восприятия может быть представлено в сознании личностью как: реальное: непосредственное представление о своей телесности; зеркальное: представление о том, как его телесность воспринимается другими людьми; идеальное, соответствующее наилучшим представлениям о своей телесности в будущем.

В отечественной психологии Я-физическое рассматривается как сложное комплексное единство восприятий, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела [2].

В связи с вышеизложенным, мы понимаем под **физическим самоимиджем** психический образ, побуждающий человека к волевым усилиям на эффективную самопрезентацию и саморазвитие своей телесности с учетом знаний и эмоционально-рациональной оценки особенностей ее проявления в ситуациях межличностного и делового общения.

Объектом, который отражается в этом психическом образе, выступает **телесность человека**. Под телесностью человека мы понимаем совокупность характеристик

тела и его функций, включая функциональные возможности организма и физические качества.

В соответствии с методологией системного подхода, применяемой нами при разработке теоретической модели физического самоимиджа, последний рассматривается нами в отношении: 1) структуры; 2) механизмов функционирования; 3) возникновения и развития.

В структуре самосознания большинством авторов выделяются когнитивный (система знаний личности о себе), эмоциональный (устойчивое обобщенное отношение личности к себе) [5] и волевой [6] компоненты.

Анализ результатов приведенных выше исследований дает нам основание считать, что необходимыми и достаточными компонентами физического самоимиджа являются:

1) *когнитивный* компонент: а) знания об образе физического самоимиджа (об уровне развития характеристик реального, зеркального и идеального физического самоимиджа); б) знания о способах самопрезентации и развития характеристик физического самоимиджа;

2) *эмоциональный* компонент: эмоционально-ценностное отношение к характеристикам реального физического самоимиджа;

3) *волевой* компонент: волевые усилия, мобилизующие и организующие активность личности, направленную на проявление (презентацию) и развитие характеристик реального физического самоимиджа в поведении и деятельности.

Они отражают качественно различающиеся стороны процесса психического отражения человеком своей телесности и в своей совокупности обуславливают развитие и функционирование физического самоимиджа как психического образа.

Нулевой или низкий уровень развития любого из них приводит к снижению эффективности функционирования физического самоимиджа как психического образа.

Между компонентами физического самоимиджа, как элементами функциональной системы, реализуются связи возникновения, развития и управления.

Первый тип связей отражает связь возникновения одного компонента с функционированием других компонентов, характеризует диалектический момент отрицания, когда последующий компонент выступает результатом развития предыдущего и содержит в себе его элементы в качестве необходимого условия существования и дальнейшего развития. Такие связи существуют между: 1) когнитивным и эмоционально-ценностным компонентами: знание о степени расхождения между реальным и зеркальным физическим самоимиджем приводит к переживанию неудовлетворенности; 2) эмоционально-ценностным и волевым компонентами (неудовлетворенность физическим самоимиджем порождает волевые усилия, нацеленные, в ближайшей перспективе, на эффективную презентацию физического самоимиджа, в далеко идущих планах – на саморазвитие характеристик, отражаемых в физическом самоимидже.

Второй тип связей отражает влияние функционирования одного компонента на развитие остальных. К примеру, волевой компонент, побуждая к активности, раскрывает характеристики телесности человека перед окружающими людьми, а через них – и для самого человека, обогащая содержание когнитивного компонента. Эта информация, в свою очередь, оказывает влияние на переживания и установки личности, а через них – и на ее волевою активность.

Третий тип связей отражает доминирующую роль одного компонента по отношению к функционированию других компонентов, отношения субординации между структурными компонентами. Такая ведущая системообразующая роль принадлежит в структуре физического самоимиджа волевому компоненту. Это означает, что проявления волевой активности в

поведении и деятельности обуславливают качественное своеобразие формируемых у человека знаний о своей телесности (когнитивный компонент), эмоциональных переживаний и рациональных оценок (эмоционально-ценностный компонент).

Физический самоимидж как психический образ обладает свойством **целостности**. Каждый из входящих в ее содержание структурных компонентов выполняет свойственную только ему функцию, но ни один из компонентов, взятый в отдельности, не обеспечивает высокое качество его функционирования как психического образа. Только во взаимодействии между собой, интегрируясь в единое целое, как необходимые и достаточные элементы функциональной системы, они приводят к появлению нового системного качества: физического самоимиджа как психического образа, регулирующего поведение и деятельность, обуславливающего ее развитие личности.

Цель функционирования **когнитивного компонента** заключается в обеспечении поведения и деятельности необходимой ориентировочной основой в виде системы знаний и представлений о телесности человека и способах его презентации и саморазвития.

Таким образом, когнитивный компонент физического самоимиджа включает в себя знание:

1) своей телесности: его внешних (абсолютные параметры тела, гармоничность телосложения, осанка) и внутренних (здоровье, функциональные возможности организма, физические качества) характеристик;

2) особенностей реализуемых человеком физкультурно-спортивной деятельности и здорового образа жизни;

3) способов самопрезентации (имиджелогические знания) и саморазвития телесности (знания о здоровом образе жизни и физкультурные знания).

Развитие информационного компонента осуществляется в двух взаимосвязанных

направлениях: 1) расширение и углубление знаний о характеристиках физического самоимиджа; 2) расширение и углубление знаний об основах здорового образа жизни и организации физкультурно-спортивной деятельности как факторах формирования физического самоимиджа.

Низкий уровень – человек знает только характеристики своего физического самоимиджа.

Средний уровень – человек знает также характеристики идеального физического самоимиджа.

Высокий уровень – человек владеет имиджелогическими, валеологическими и физкультурными знаниями.

Эмоционально-ценностный компонент. Цель функционирования этого компонента заключается в эмоциональной (нравится – не нравится) и рациональной (годится – не годится) самооценке приведенных выше характеристик физического самоимиджа.

Развитие этого компонента осуществляется через повышение обеих видов оценок.

Низкий уровень – большинство оцениваемых характеристик не нравятся или не годятся для предстоящей профессиональной деятельности.

Средний уровень – большинство оценок носит неопределенный характер (ответы «и да, и нет», «не знаю»)

Высокий уровень – большинство оцениваемых характеристик нравятся и оцениваются как пригодные для будущей профессиональной деятельности.

Волевой компонент. Цель функционирования этого компонента – в мобилизации и организации волевых усилий, направленных на самопрезентацию физического самоимиджа в ситуациях межличностного и делового общения и на саморазвитие характеристик физического самоимиджа через следование нормам здорового образа жизни и занятия физической культурой и спортом.

Развитие волевого компонента проявляется в приближении личности к требова-

ниям здорового образа жизни и в увеличении объема времени, уделяемого занятиям физической культурой и спортом.

Низкий уровень – большинство требований здорового образа жизни не соблюдаются, занятия физической культурой ограничиваются только обязательными 4 часами, предусмотренными по учебному плану вуза.

Средний уровень – отдельные требования здорового образа жизни соблюдаются, занятия физической культурой по учебному расписанию дополняются эпизодически двумя-тремя занятиями в неделю.

Высокий уровень – большинство требования здорового образа жизни соблюдаются, человек активно занимается избранным видом спорта не менее 3-4 раз в неделю.

Учитывая возможные варианты представленности в целостной структуре физического самоимиджа когнитивного, эмоционально-ценностного и волевого компонентов, можно выделить ряд качественно различающихся уровней его развития.

Высокий уровень развития характеризуется проявлением волевых усилий при организации здорового образа жизни и физкультурно-спортивной деятельности, при этом когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты, по определению, не могут быть ниже средних показателей: трудно представить, чтобы человек, который имеет смутное представление о характеристиках своей телесности и вполне удовлетворен уровнем их развития, может проявлять волевые усилия.

Средний уровень характеризует стадию предготовности к проявлению волевых усилий: эти усилия проявляются время от времени и носят непродолжительный, неустойчивый характер. Человек неудовлетворен физическим самоимиджем, пытается изменить образ жизни, заняться физическими упражнениями, но в силу ряда причин отказывается от намеченного.

Низкий уровень отмечается тогда, когда все компоненты слабо развиты: человек не владеет знаниями о своей телесности,

не задумывается о том, как его телесность видится окружающими людьми, и не проявляет никаких усилий для того, чтобы выглядеть лучше.

Развитие физического самоимиджа в пределах уровня и переход с низшей ступени на более высокий уровень осуществляется благодаря развитию составляющих их компонентов.

Необходимым *внешним условием* развития физического самоимиджа являются проблемные ситуации, возникающие в процессе межличностного и делового общения и которые воспринимаются как противоречие между реальным и идеальным физическим самоимиджем

Завершая теоретическое исследование модели физического самоимиджа, можно отметить, что данная модель является: 1) целостной, поскольку отражает целостное содержание психического образа физического «Я»; 2) деятельностной, поскольку выступает регулятором поведения и деятельности в ситуациях межличностного и делового общения; 3) интегральной, объединяющей структурные компоненты физического самоимиджа; 4) многоуровневой, включающей последовательно возрастающие уровни развития физического самоимиджа; 6) прогностичной, позволяющей предвидеть результаты ее функционирования в сфере профессиональной деятельности.

Литература

1. Берд, П. Продай себя! Тактика совершенствования вашего имиджа / П. Берд. – Минск, 1996.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986.
3. Гуревич, П.С. Приключение имиджа. Типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия / П. Гуревич. – М.: Искусство, 1984.
4. Почепцов, Г.Г. Имеджелогия / Г. Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2002.
5. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983.
6. Ханин, Ю.Л. Психология общения в спорте / Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1980.

ТРЕХКОМПОНЕНТНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ ПРИ КОНЦЕРТНОМ ВЫСТУПЛЕНИИ У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

А.А.Реан, Е.А.Глазкова

Ключевые слова:

Проблема тревожности при публичном выступлении является одной из важных в музыкальной педагогике и психологии. Часто концертное выступление учащегося детской музыкальной школы сводит практически к нулю всю нелегкую работу как ученика, так и педагога. С удовольствием и большим усердием занимаясь в классе, ученик играет на сцене с текстовыми потерями, со срывами, не думая о музыкальном образе в произведении.

На наш взгляд, учитывать одни лишь личностные особенности ребенка в процессе возникновения тревожности в музыкально – исполнительской деятельности не совсем правильно, т.к. ребенок при подготовке к концертному выступлению взаимодействует с педагогом, родителями. В работе над проблемой тревожности

при концертном выступлении необходимо учитывать и социальный фактор: способы общения родителей с ребенком; адекватность требований, предъявляемых к ребенку; особенности взаимодействия педагога с ребенком, а также личностные особенности (психические процессы и свойства) педагогов и родителей.

На основании результатов, анализа и интерпретации данных, полученных нами в ходе выявления факторов тревожности при концертном выступлении, была разработана комплексная коррекционно – развивающая программа по снижению тревожности у учащихся детских музыкальных школ до уровня «мобилизующей» (индивидуальные и групповые формы) в едином трехкомпонентном формате – ученики, их родители и педагоги.

Коррекционно-развивающие мероприятия (учащиеся)

№	Направления	Методы и техники психолого-педагогического воздействия
1.	Развитие адекватности самооценки	<ul style="list-style-type: none"> • Самоанализ, нахождение в себе сильных и слабых сторон. • Анализ выступлений, причин успеха и неуспеха. • Смещение акцента на профессиональные достижения, а не на личный успех. • Сказкатерапия.
2.	Развитие мотивации (повышение уровня стремления к успеху)	<ul style="list-style-type: none"> • Обучение выбору целей как в конкретной ситуации, так и в жизни в целом. • Нахождение причин неудачных выступлений не в отсутствии способностей, а в недостаточности приложенных усилий. • Построение шагов роста (описание конкретных достижений через день, неделю, месяц), определение параметров желаемого результата. • Снижение ценности ситуации.
3.	Регуляция психического состояния	<ul style="list-style-type: none"> • Обыгрывание, игры-драматизации. • Ролевая подготовка (моделирование ситуации концертного выступления). • Выявление потенциальных ошибок. • Упражнения на осознание эмоций, испытываемых при концертном выступлении. • Беседа о темпераменте. • Обучение навыкам уверенного поведения. • Аутогенная тренировка. • Самовнушение. • Релаксационные техники: глубокое дыхание, мышечная релаксация.

Основные блоки программы по эффективному взаимодействию родителей с тревожными детьми

№	Блок	Форма	Наименование
1.	Диагностический	психодиагностика	• И.М.Марковская «Взаимодействие родитель – ребенок» (подростковый вариант)
2.	Информационный	дискуссия	• «Тревожность при концертном выступлении»
		беседа	• «Язык принятия и непринятия» • «Способы эффективной коммуникации»
3.	Развивающий	тренинг	• Тренинг детско-родительского взаимодействия
		концерт	• Концерт-взаимодействие (ансамбли / сольные выступления родителей и учащихся)

Основные блоки программы по эффективному взаимодействию педагога с учащимся

№	Блок	Форма	Наименование / содержание
1.	Диагностический	психодиагностика	• исследование уровня эмпатийных тенденций Юсупова И.М. • диагностика состояния агрессии Басса–Дарки • самооценка психических состояний Айзенка Г. • мотивация профессиональной деятельности Замфир К. в модификации Реан А.А.
2.	Информационный	дискуссия	• «Тревожность при концертном выступлении» • «Стили педагогического руководства»
		беседа	• «Язык принятия и непринятия» • «Способы эффективной коммуникации»
		лекция	• «Невербальная коммуникация»
3.	Развивающий	Упражнения, игры	• развитие эмпатии • развитие навыков самоанализа • упражнения-обучения навыкам уверенного поведения при концертном выступлении • упражнения на выявление потенциальных ошибок в музыкальном произведении • аутогенная тренировка • релаксационные упражнения • развитие эффективной коммуникации • упражнения на эмоциональную регуляцию • ролевые игры
4.	Аналитический	Анализ текущих оценок и оценок за экзамены, зачеты	*

*** Аналитический**

Для определения влияния высокого уровня тревожности на качество выступлений предлагается проанализировать текущие оценки, полученные на уроках в течение полугодия, и оценки, полученные на

зачетах и академических концертах в этом же полугодии. Для этого подсчитывается средний балл текущих оценок (например, оценка 4- и 3+ принимается как 3,5 балла и т.д.) и средний балл оценок за академический экзамен, технический зачет. Эти баллы

сравниваются. Если у учащегося за экзамен, технический зачет средний балл ниже, чем текущие оценки, то этот результат берется на заметку и анализируется психологом вместе с преподавателем, администрацией. Возможные причины ухудшения качества исполнения:

1. Высокий уровень тревожности (работы по снижению уровня тревожности запланированы).

2. Недостаточная подготовленность учащегося к концерту (работа – выявление причин неподготовленности, определение нескольких сроков сдачи экзамена и т.д.).

Введение новых форм и методов работы на вокальных и инструментальных отделениях ДМШ

Направление	Содержание
Дифференцированный подход	1. Использование трех направлений: <ul style="list-style-type: none"> • общемузыкальное (базовая музыкальная культура) – для учащихся с ограниченными музыкально – слуховыми и двигательными возможностями, слабым здоровьем (воспитание подготовленного слушателя, владеющего навыками самостоятельного музицирования); • академическое – для учащихся со средними, но поддающимися развитию, и хорошими музыкально-слуховыми данными; • профессиональное – обучение перспективной группы учащихся, которые могут рассматриваться как будущие профессионалы. 2. Возможность учащимся сдавать произведения по мере готовности – не 1 раз в полугодие, а иметь 2-3 срока сдачи экзамена (например, последняя среда марта, апреля, мая).
Система оценивания экзаменационных выступлений	1. Оценивание не только баллом, но и словесное раскрытие перед учеником динамики результатов его творческой деятельности, анализ его возможностей. 2. Дифференцированный подход к оценке собственно их способностей. 3. Выставление оценки исключительно ученику, а не преподавателю; оценка должна быть конструктивной и стимулировать учебный процесс.
Создание на экзамене атмосферы принятия, доверия, комфорта и тепла	1. Возможность учащимся находиться во время экзамена в зале, а не за дверью концертного зала. 2. Введение аплодисментов (подобно ситуаций концертов, конкурсов). 3. Увеличение пространства между сценой и членами экзаменационной комиссии (3,7 м и более – публичное расстояние).

Данная программа апробировалась в трех детских музыкальных школах Челябинской области в течение 2006/2007 учебного года.

После проведения коррекционно-развивающих мероприятий проводились анализ и оценка результатов работы. Для получения качественных результатов коррекцион-

но-развивающей работы, учащиеся были разделены на группы, где коррекционно-развивающая работа проводилась:

- 1) как с учащимся, так и с их преподавателями, родителями;
- 2) с учащимися и их преподавателями;
- 3) только с учащимися с высоким уровнем тревожности;

4) с преподавателями тех учащихся, у которых выявлен высокий уровень тревожности;

5) контрольная группа.

В качестве положительного достижения в результате реализации коррекционно-развивающей программы принималось:

1) снижение уровня тревожности у учащихся (на основании результатов диагностики по методике Ч.Д.Спилбергера, адаптация на русский язык Ю.Л.Ханин);

2) повышение качества исполнения музыкальных произведений на академи-

ческом концерте в апреле/мае 2007 года по сравнению с экзаменами в ноябре/декабре 2006 года (сравнение результатов текущих оценок и оценок за академический концерт, технический зачет в первом полугодии учебного года и втором полугодии).

Сопоставление результатов сравнительного анализа средних значений ситуативной тревожности учащихся, диагностированными на начальном этапе и после проведения формирующего эксперимента, отражено на диаграмме (рис. 1).



Рис. 1. Сопоставление средних показателей ситуативной тревожности на начальном и заключительном этапах эксперимента

Сравнительный анализ средних значений ситуативной тревожности всех пяти выборок, представленный на диаграмме, позволяет утверждать, что коррекционно-развивающие занятия в первой и во второй группах дали наибольшую результативность. Этот результат значим на уровне математической статистики по Т-критерию Вилкоксона ($p < 0,01$). Работа только с преподавателями (4 группа) дала положительный результат, хотя и очень незначительный. Работа же только с учащимися (3 группа) дала возможность в очень небольшой степени снизить уровень ситуативной тревожности. Эти два результата не значимы на уровне математической статистики ($p > 0,05$). В 5-й (контрольной группе) отмечается рост ситуативной тревожности.

Сопоставление результатов сравнительного анализа средних значений личностной тревожности учащихся, диагностированных на начальном этапе и после проведения формирующего эксперимента, отражено на диаграмме (рис. 2).

Сравнительный анализ средних значений личностной тревожности всех пяти выборок, представленный на диаграмме, позволяет утверждать, что коррекционно-развивающие занятия в группе, где проводилась работа как с учащимися, так и с их родителями и педагогами, дала наибольшую результативность, что достоверно по Т-критерию Вилкоксона ($p < 0,01$). В группе, где работа проводилась с учащимися и с их преподавателями, получены также хорошие результаты, хотя несколько меньшие,

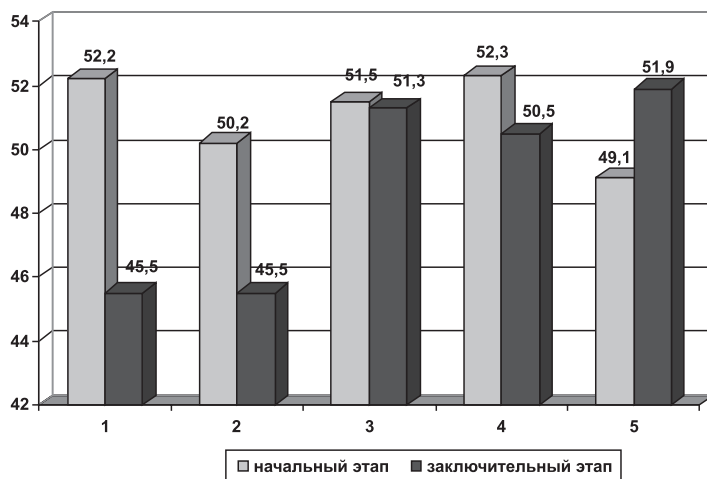


Рис. 2. Сопоставление средних показателей личностной тревожности на начальном и заключительном этапах эксперимента

чем в первой группе. Но этот результат также достоверен по Т-критерию Вилкоксона ($p < 0,01$). В 3-й группе, где работа проводилась только с учащимися с высоким уровнем тревожности и в 4-й группе, где работа проводилась только с преподавателями тех учащихся, у которых выявлен высокий уровень тревожности, коррекционно – развивающие мероприятия дали небольшие положительные изменения. Но этот результат не подтверждается статистически значимыми различиями. В 5-й (контрольной группе) отмечается рост личностной тревожности.

Увеличение ситуативной и личностной тревожности в контрольной группе возможно объяснить тем, что диагностика на начальном этапе проводилась во второй четверти учебного года, а диагностика на заключительном этапе в конце четвертой четверти, т.е. в конце учебного года. В это время у учащихся неизменно возрастает уровень тревоги в связи с увеличением учебной и экзаменационной нагрузки не только в музыкальной школе, но и в общеобразовательной. Также влияет и общая усталость, накопленная за текущий учебный год.

Если принимать это во внимание, тогда и в отношении экспериментальных групп возможен пересмотр результатов анализа

оценок, диагностик тревожности в лучшую сторону. А именно, в третьей экспериментальной группе, где работа проводилась только с учащимися, и в четвертой экспериментальной группе, где работа проводилась только с преподавателями, мы можем считать даже почти нулевой результат за положительный. Однако, статистический Т-критерий Вилкоксона свидетельствует: положительный сдвиг достоверен в первой (ситуативная и личностная тревожность) и во второй (ситуативная и личностная тревожность) экспериментальных группах.

Для того, чтобы определить, как коррекционно-развивающие занятия повлияли на качество выступлений учащихся (т.е. изменилась ли результативность на экзаменах во втором полугодии 2006/2007 учебного года по сравнению с первым полугодием того же учебного года), мы проанализировали текущие оценки, полученные учащимися в течение второго полугодия, и оценки, полученные на зачетах и академических концертах в этом же полугодии. Для этого мы посчитали средний балл оценок за второе полугодие и средний балл за экзамены, зачеты. Разницу между этими показателями сравнили с теми же расчетами за первое полугодие.

Нулевой реакцией считали изменения

в одном (положительном или отрицательном) знаке. Так, если у испытуемого в первом полугодии было ухудшение результата между текущими оценками и оценками за экзамен, например, $-0,4$, а во втором полугодии, например, $-0,3$, то этот результат (нет изменений в знаке с минуса на плюс) считали нулевым. Точно также в отношении плюсового знака. Если в первом полугодии разность между текущими оценками и оценками за экзамены, зачеты была, например, $+0,7$, во втором полугодии, например, $+0,3$, то этот результат (нет изменений в знаке с плюса на минус) считали также нулевым.

Положительным результатом считали изменение отрицательного результата в первом полугодии на положительный во втором полугодии. Соответственно, отрицательным результатом считали изменение положительного результата на отрицательный результат. Например, в первом полугодии 2006/2007 учебного года разность между средним баллом текущих оценок и средним баллом оценок за экзамены, зачеты составляла $-0,3$ балла; во втором полугодии эта разность изменилась на $+0,1$. Отрицательный результат изменился на положительный. Соответственно, мы его принимали за положительный. Следует

заметить, что изменение отрицательного результата на нулевой принимали также за положительный.

Сопоставление результатов качества выступлений учащихся в первом полугодии 2006/2007 учебного года и второго полугодия 2006/2007 учебного года отражено на диаграмме (рис. 3).

Сопоставление результатов качества выступлений учащихся в первом полугодии 2006/2007 учебного года и второго полугодия 2006/2007 учебного года позволило определить, что в группе, где работа проводилась не только с учащимися, но и с их преподавателями, родителями, произошло улучшение качества выступлений, что с помощью критерия знаков G подтверждается статистически значимыми различиями ($p \leq 0,01$). Во 2-й группе, где работа проводилась с учащимися и преподавателями, и в 4-й группе, где работа проводилась лишь с преподавателями, результативность выступлений учащихся улучшилась. Но этот результат не подтверждается на статистически значимом уровне математической обработки. В 3-й группе, где коррекционно-развивающая работа проводилась только с учащимися, имеющими высокий уровень тревожности, не произошло изменений в качестве выступлений. В контрольной же

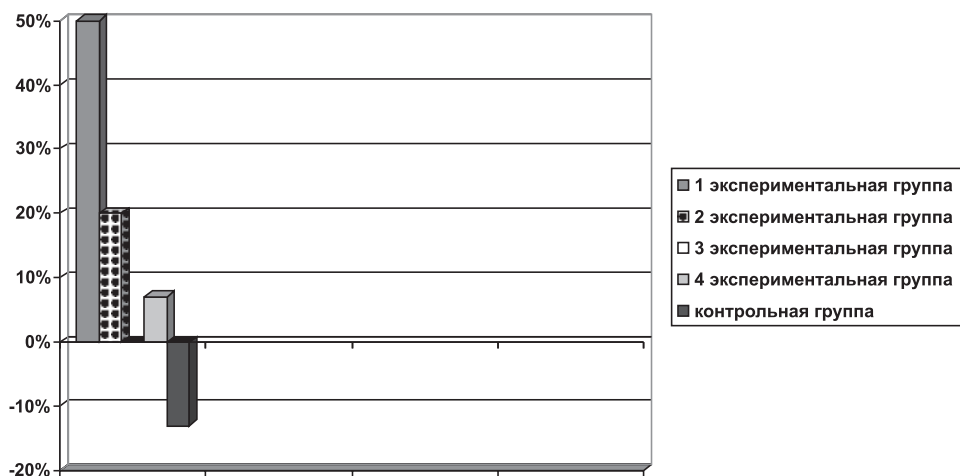


Рис. 3. Результативность качества выступлений во втором полугодии по сравнению с первым полугодием

группе качество выступлений ухудшилось на 13%.

Таким образом, подводя итоги формирующего эксперимента, можно утверждать, что снижение ситуативной и личностной тревожности (достоверно по Т-критерию Вилкоксона) эффективно в первой и второй экспериментальных группах; улучшение качества исполнения на экзаменах, зачетах (достоверно по критерию знаков G) эффективно только в первой экспериментальной группе.

В результате проведенного формирующего эксперимента и анализа результатов, полученных на разных этапах эксперимента, можно сделать следующий вывод: снижение ситуативной и личностной тревожности, улучшение качества исполнения произведений на экзаменах, зачетах, говорит о том, что система коррекционно-развивающих занятий, направленная на снижение уровня тревожности при концертном выступлении у учащихся детских музыкальных школ, эффективна, когда проводится комплексно.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ НЕПРИЯТИЯ НАСИЛИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В.Ледянкина

Ключевые слова:

Сегодня, как никогда, в нашей стране отмечается усложнение всей общественной жизни в силу высокого динамизма в социально-экономической сфере и непредсказуемости перемен. И как следствие, подрастающее поколение оказывается один на один со своим будущим. За последние десять лет наблюдается угрожающий рост детской преступности, наркомании, алкоголизма, проституции и других проявлений «свободного образа жизни», заставляющий констатировать тот факт, что агрессивных детей становится с каждым годом всё больше. Более того, напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность, куда психологи относят физическую агрессию (драки), устную

агрессию (вспыльчивость, грубость), агрессию в форме вандализма (разрушительное отношение ко всему окружающему).

Воспитание подрастающего поколения волновало и волнует людей всегда, но эта вечная проблема особенно остро встает на переломах, поскольку связана с резким изменением требований к человеку со стороны общества. Поэтому, когда мы заводим речь о школе, то уже с самых первых дней пребывания в ней требуется безотлагательная помощь детям, чтобы они могли осмыслить ценности своего существования: свою историческую миссию, свою социальную роль. В связи с этим необходимо так организовать процесс воспитания, чтобы постоянно принимать во внимание изменения в окружающем мире: экономическое и политическое реформирование, социальный процесс, господство лжеценностей, изменение социокультурной жизни подрастающего поколения, деятельность средств массовой информации, детских и молодежных организаций и т.д.

Данное размышление подводит нас к постановке проблемы, которая сегодня ос-

тро стоит в нашем обществе – это проблема насилия, связанная с жестоким обращением одного человека по отношению к другому, реализацией «идей зла». Известно, что наиболее часто жертвами различного рода насилия как со стороны взрослых, так и сверстников, по утверждению виктимологов (специалистов, изучающих жертв насилия) становятся:

а) дети, воспитывающиеся в условиях жестких отношений в семье (они враждебно воспринимают мир и готовы быть жертвами насилия сильных и сами проявлять насилие к слабым);

б) дети, воспитывающиеся в условиях безнадзорности, заброшенности, эмоционального отвержения, не получающие достаточного ухода и эмоционального тепла (такие дети часто имеют отставание психофизического развития, психическую и физическую беспомощность, неразвитость эмоциональной сферы, неспособность оценить степень опасности и сопротивляться насилию, и являются легко внушаемыми);

в) дети, предоставленные улице;

г) дети, которые воспитываются в обстановке беспрекословного подчинения, не умеющие сказать «нет», боязливые и тревожные;

д) дети с психическими аномалиями (психопатии, олигофрения, последствия органических заболеваний ЦНС и ЧМТ) неспособные адекватно оценить опасные ситуации;

е) маленькие дети в силу их беспомощности [1, с.14].

Выше названная проблема логически подводит нас к проблеме воспитания ненасилия, которая, в частности, имеет свои особенности, когда мы касаемся начального звена средней школы, а именно младших школьников.

В связи с этим следует отметить, что постановка вопроса ненасилия получила сегодня и определенное нормативно-правовое обеспечение. В Международной Конвенции о правах ребенка отмечается, что необходимо «принимать все необходи-

мые законодательные, административные, социальные и просветительские меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке» [2, с.21].

Значимость феномена ненасилия подчеркивалась еще Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстым, К.Н.Вентцелем, Я.Корчаком, В.А.Сухомлинским, различными зарубежными (Э.Фромм, К.Хорни, Э.Эриксон) и отечественными учеными (В.Г.Маралов, В.А.Ситаров, и др.).

Так, Ж.Ж.Руссо последовательно выступал против различных форм принуждения детей, определяя при этом одну из важнейших задач воспитания следующим образом – ребенок должен быть воспитан в духе ненасилия, в силу чего главным становится воспитание добрых чувств, добрых суждений и доброй воли [3, с.54].

Принципиальное значение для педагогики ненасилия имеют взгляды Л.Н.Толстого, который решительно выступал за признание прав ребенка и невмешательство воспитателя в развитие убеждений и характера детей [4, с.39].

Цельную концепцию воспитания в духе ненасилия разработал русский педагог К.Н.Вентцель. Основную цель воспитания он видел в освобождении ребенка и предоставлении ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для развертывания всех дремлющих в нем творческих сил жизни [5, с.37].

Значительный вклад в изучаемую нами проблему внёс В.А.Сухомлинский – классик современной отечественной гуманистически ориентированной педагогики. Основа его взглядов – вера в ребенка и любовь к нему. Поэтому В.А.Сухомлинский пропагандировал душевное, чуткое отношение к

формирующейся человеческой личности, отвергал насилие и принуждение по отношению к ней [6, с.156].

В последнее десятилетие педагогика ненасилия составляет одно из новых направлений в области образования, она решает задачи, связанные с формированием соответствующей позиции у подрастающего поколения, ненасильственного взаимодействия с окружающими в любом виде деятельности ребенка. Педагогика ненасилия ориентирует на построение бесконфликтных взаимоотношений между людьми и дает образцы конструктивного разрешения конфликтов, возникающих в окружающем социуме.

В современной России проблема ненасилия, в частности, глубоко проработана В.А.Ситаровым и В.Г.Мараловым в «Педагогике и психологии ненасилия» [7]. Педагогика ненасилия является одним из направлений гуманистической педагогики, рассматривающим систему построения взаимодействия участвующих в педагогическом процессе людей (воспитателей и учащихся, учителей и школьников, родителей и детей, преподавателей и студентов) на гуманной, ненасильственной основе, с отказом от принуждения. При этом под взаимодействием В.Г.Маралов, В.А.Ситаров понимают процесс воздействия объектов или субъектов друг на друга, который порождает их взаимную обусловленность и связь, а под педагогическим взаимодействием – взаимное воздействие педагогов и учащихся друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и развития.

Исходя из этого, позицию ненасилия можно понимать как систему взглядов, ценностей, установок, мотивов, где выражаются стремления человека строить отношения с другими людьми, миром в целом на ненасильственной основе, что достигается посредством свободного выбора, умения совершать ненасильственные действия и оказывать ненасильственное сопротивление. Продолжая эту мысль, можно сказать,

что позиция ненасилия – это личностное образование, которое обуславливается принятием идей ненасилия как ценности.

Если говорить о содержательной части определения ненасилия, то здесь важны два аспекта. Во-первых, ненасилие – это отрицание принуждения в процессе взаимодействия человека с миром, с другими людьми, это отрицание, основанное на терпимости, признании права на существование всего того, что внутренне относится человеком к категории «чуждого». Во-вторых, не ограничиваясь «отрицательным» определением, навешиваемым самим термином «ненасилие», необходимо уяснить, что ненасилие – это одновременно утверждение и усиление способности всего живого к позитивному самопроявлению.

Как известно, в явлении ненасилия заложено три принципа – идеологический (выступает в роли объединяющего и консолидирующего положения, в основе которого лежит не разрушение, а терпимость и созидание), этический (определяет характер отношений людей между собой и к миру в целом) и жизненный принципы (вытекает из признания жизни как высшей ценности во всех ее формах и проявлениях), в основе которых лежат: признание ценности всего живого, человека и его жизни, отрицание принуждения как способа взаимодействия человека с миром, природой, другими людьми, способа решения политических, нравственных, экономических и межличностных проблем и конфликтов, утверждение и усиление способности всего живого к позитивному самопроявлению.

Таким образом, опираясь на точку зрения В.А.Ситарова и В.Г.Маралова, мы логично переходим к определению критериев выраженности позиции ненасилия у младших школьников. Формирование у младших школьников позиции ненасилия предполагает развитие способности взаимодействовать на ненасильственных принципах, осуществлять особый класс действий, относящихся к просоциальному поведению. В свою очередь это ведет к

решению такой задачи, как: воспитание у младших школьников миролюбия, духа ненасилия, негативного отношения к войне; ненасильственного отношения к природе, ко всему живому; гуманного отношения к людям, в том числе и к самому себе; развития способности к принятию и пониманию другого человека и т.д. При этом, осуществляя гуманизацию процесса обучения и воспитания, гуманизацию системы взаимоотношений взрослых и детей, школа формирует готовность младших школьников к ненасильственному взаимодействию друг с другом, что является основой развивающейся позиции ненасилия.

Однако это, как нам представляется, наиболее продуктивно происходит при учете особенностей возрастной психологии младших школьников, к которым можно, в частности, отнести психомоторную расторможенность, повышение грубых влечений, агрессивность, болезненное фантазирование, вертлявость, болтливость, своеобразную скованность, демонстративность, повышенную возбудимость, тревожность, недисциплинированность, капризность и т.д. В связи с тем, что те или иные выходящие за рамки общепринятых норм проявления личности младшего школьника не успевают еще приобрести прочность и устойчивость, крайне важно показать со стороны взрослого искреннюю заинтересованность в помощи ребенку.

Исходя из этого, успешность решения проблемы ненасилия у младших школьников зависит от того, как в деятельности педагогов реализуется ряд принципов: *принцип субъективности, принцип адекватности, принцип индивидуализации, принцип рефлексивной позиции, принцип создания толерантной среды.*

1. Принцип субъективности требует опоры на активность самого ребенка, стимулирования его самовоспитания, сознательного поведения и самокоррекции в отношениях с другими людьми.

Условиями реализации данного принципа являются:

- готовность к сотрудничеству, взаимовыгодному, взаимообязывающему партнерству на основе взаимоприемлемых ценностей;

- готовность к культурному взаимообмену и взаимообогащению;

- способность к взаимной эмпатии и установку на взаимоуважительный диалог с целью достижения большего взаимопонимания.

Это достигается в условиях гуманизации взаимоотношений в детском социуме, системе детско-родительских отношений, которая предполагает обеспечение права и возможностей каждой личности на удовлетворение культурно-личностных потребностей в соответствии с индивидуальными ценностными ориентациями.

2. Принцип адекватности требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс.

3. Принцип индивидуализации предполагает определение индивидуальной траектории воспитания толерантного сознания и поведения, выделение специальных задач, соответствующих индивидуальным особенностям и уровню сформированности толерантности у ребенка; определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому школьнику для самореализации и самораскрытия.

4. Принцип рефлексивной позиции предполагает ориентацию на формирование у детей осознанной устойчивой системы отношений школьника к какой-либо значимой для него проблеме, вопросу, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках.

5. Принцип создания толерантной среды требует формирования в учебном заведении гуманистических отношений, в основе которых лежит реализация права каждого на своеобразное отношение к окружающей среде, самореализация в различных формах.

Школа как социальный институт имеет большие возможности для воспитания у детей младшего возраста неприятия насилия. Задача педагога, работающего с детским коллективом – внедрять в сознание и поведение детей идеи неприятия насилия в любой сфере, как-то: терпимого отношения к мнениям, взглядам, оценкам, поступкам, образу жизни своих сверстников, соприкасающихся с ними взрослых людей – родителей, педагогов, случайно встретившихся людей. Этими идеями должна быть пронизана вся жизнедеятельность детей в школе и дома, в ближайшем бытовом окружении.

Для начальной школы проблема воспитания неприятия насилия актуальна сама по себе. На этом жизненном этапе начинается складываться взаимодействие между детьми, пришедшими из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом и с несформированностью коммуникативной деятельности. Для плодотворного обучения в классе необходимо свести эти противоречия в процессе взаимодействия к некой общей основе. Ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений в классе, воспитание толерантности способствуют развитию сотрудничества.

Ориентация педагога на постижение смыслов поведения и поступков детей означает, что в воспитательной деятельности на первый план выходят задачи понимания ребенка. Так, в педагогической практике сложились следующие стратегия и тактика работы по предотвращению агрессии:

- прежде всего, педагогу самому следует встать в позицию ненасилия, исключить со своей стороны всякое проявление насилия, агрессии, раздражительности, неудовольствия;

- важно как можно быстрее выяснить причину агрессивного поведения ребенка и, если есть такая возможность, устранить ее. Эффективны разнообразные способы переключения агрессии на другой объект без тяжелых последствий, замещение агрессивного поведения позитивным;

- положительное влияние оказывает объяснение субъекту агрессивного поведения последствий его действий для него самого и для других людей, однако объяснить это необходимо после аффективной реакции ребенка, предварительно его успокоив, дав ему возможность выговориться, пусть и в резкой форме;

- в тех ситуациях, когда причиной агрессии является неадекватное представление о себе, нужно помочь ребенку познать себя и позитивно принять;

- из специальных методов, ориентированных, прежде всего, на профилактику агрессивного поведения, следует выделить игротерапию. Суть ее состоит в том, что ребенок в игровой форме ставится в позицию проявляющего агрессию. Проигрывание ситуации дает возможность понять всю бесперспективность, нелепость агрессивного поведения, осознать его как личностный тупик для него самого, научить преодолевать состояние агрессивности.

В педагогической практике используются различные методы воспитания ненасилия у детей младшего школьного возраста, которые могут применять как педагоги, так и родители:

- показ образца (как делать?, как себя вести?);

- создание положительного отношения к форме поведения, которой следует добиваться, демонстрация преимуществ данной формы поведения;

- предупреждение нарушений поведения ребенка или отрицательных практических действий с его стороны;

- контроль за действиями ребенка;

- стимулирование самоконтроля ребёнка.

В рассматриваемом аспекте важно также подчеркнуть необходимость воспитания в младшем школьном возрасте и активной жизненной позиции, что осуществляется, в частности, на основе:

- осознания ребенком своих потребностей (физических, духовных), выработки умения удовлетворять их – не в ущерб другим;

- осознания своих возможностей; формирования умения поступать в соответствии с ними, стремления к их развитию;
- осознания своих достоинств и недостатков; проявления критичности;
- осознания своих прав и обязанностей перед собой и другими людьми;
- формирования умения отстаивать свои права и считаться с правами других,
- проявления терпимости, уважения традиций и культуры других;
- определения вместе с детьми правил и норм человеческого общежития, (знакомство с понятиями «правила», «закон», «норма», «требования», «традиции»);
- развития умения давать оценку своим поступкам и поступкам других; умения делать свой выбор и принимать решение; прислушиваться к мнению других; мирно, без конфликтов решать возникающие проблемы;
- углубления понимания значимости и ценности жизни каждого человека, развитие интереса к жизни других людей.

В заключение отметим, что образование – это процесс, который длится всю жизнь, не начинается и не заканчивается школой. Попытки привития неприятия насилия через школьное образование будут безуспешны до тех пор, пока они не будут направлены на все возрастные группы, начиная с начальной школы, и не станут повсеместными дома, в школе, на работе

и даже при проведении досуга. И прогнозность позиции педагогов выражается в ее ориентации на «зону ближайшего развития» ребенка, которая также касается неприятия им насилия; это опережающая инициатива взрослого, направленная на изменение общего подхода к ребенку с учетом перспектив его толерантного развития.

Литература

1. Предупреждение насилия в школе. – Казань: РИЦ «Школа», 2001. – 138 с.
2. Конвенция ООН о правах ребенка // Права ребенка. Основные международные документы. – М.: Дом, 1992. – С. 15-33.
3. Руссо Ж.Ж. Исповедь; прогулки одинокого мечтателя; Рассуждение о науках и искусствах; Рассуждения о неравенстве: Сборник (пер. с фр. Горбова Д.А., Розанова М.Н., Хаютина А.Д.). – М., 1994.
4. Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Свободное воспитание: Хрестоматия. Сост. Г.Б.Корнетов. – М.: РОУ, 1995. – С. 35-49.
5. Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Хрестоматия по истории школы и педагогики России. – М., 1974.
6. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Избр. пед. соч.: В 3 т. – М., 1981. – Т. 3. – С. 7-204.
7. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.

ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

МОНИТОРИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО ШКОЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

А.Р.Морозова

Ключевые слова: учебно-методический комплект, социально- педагогическая оценка.

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под социально-педагогическим подходом к оценке качества учебно-методического комплекта мы понимаем единую систему обоснования и технологического осуществления такой оценки на основе анализа открытого совокупного социально ценностного отношения педагогов и обучающихся, ученых и представителей общественности к идее и содержанию, структуре и способам реализации учебно-методического комплекта.

Мониторинговая технология социально-педагогической оценки качества учебно-методического комплекта, обеспечивающего школьный образовательный процесс, представляется нам как организационно-методический инструмент сбора данных о качестве, определения и отслеживания динамики социально-педагогического индекса качества учебника или в целом учебно-методического комплекта (УМК) на разных этапах его создания (этапы процедуры экспертизы), апробации и функционирования.

Процесс и результат оценочной деятельности обеспечивает *содержательная структура* мониторинговой технологии в виде целостной совокупности находящихся во взаимосвязи и взаимодействии компонентов: *организационных* (цель, функции); *структурных* (методы, объекты, субъекты оценки); *функциональных* (задачи, действия и операции, функции, виды оценки); *критериальных* (критерии и показатели оценки, диагноз); *операциональных* (инструментарий сбора информации

и ее измерения). Рассмотрим содержание перечисленных компонентов и элементов, их составляющих, подробнее в порядке их структурного расположения (см. рис. 1).

Цель мониторинговой технологии состоит в системном и целенаправленном сборе данных о качестве учебно-методического комплекта (учебника и УМК в целом) на основе определения его соответствия современным научным представлениям, основным положениям развития образовательной области и учебного предмета, возрастным и психологическим особенностям обучающихся, основным требованиям Концепции модернизации российского образования в интересах развития личности ученика. После изучения и обобщения информации формируются предложения для совершенствования качества учебника, учебно-методического комплекта.

Функции мониторинговой технологии социально-педагогической оценки определяют специфику и направленность различных аспектов оценочной деятельности (отношения и проявления объектов и субъектов учебно-методического комплекта). Основными функциями являются:

- анализирующая – осуществление восприятия и распознавания социально и педагогически значимых характеристик учебно-методического комплекта;
- контрольно-оценивающая – осуществление контроля и оценки структуры учебно-методического комплекта, его состояния и степени соответствия анализируемых объектов заданным параметрам;

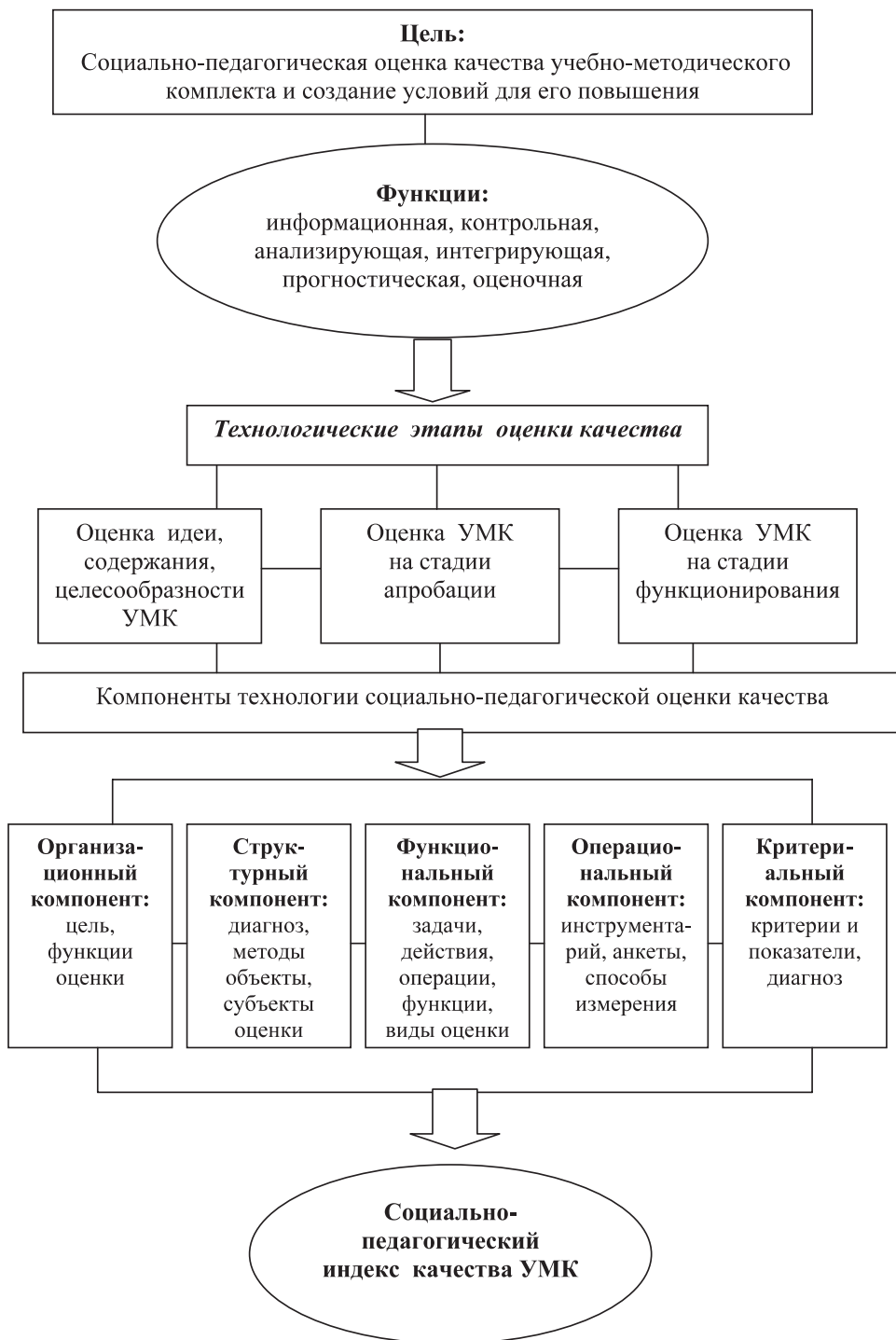


Рис. 1. Мониторинговая технология социально-педагогической оценки качества учебно-методического комплекта (УМК)

- объясняющая – объяснение состояния анализируемого объекта (учебника, УМК), степени его развития и уровня отклонения, причин данного состояния и факторов, на него влияющих;

- информационная – предоставление участникам образовательного процесса полученной фактологической и аналитической информации, а также помощь в интерпретации полученной информации, ее разъяснение;

- интегрирующая – объединение социальной и педагогической информации о состоянии объекта оценки, об уровне его развития, полученных различными участниками процесса оценивания;

- прогностическая – предвидение и обоснование перспектив и возможностей дальнейшего функционирования УМК;

- предписывающая – обоснование и определение путей совершенствования, устранения недостатков учебника, УМК.

Структурные компоненты. Методы мониторинговой технологии социально-педагогической оценки качества учебно-методического комплекта в зависимости от назначения (решаемых задач) подразделяются на следующие группы.

1. Методы сбора социально-педагогической информации: наблюдение, опрос (устный – беседа, интервью, письменный – анкетирование, тестирование), эксперимент (апробация), анализ результатов обучения.

2. Методы измерения и оценивания социально-педагогической информации: статистические (многомерной группировки, корреляционного и регрессивного анализа), шкалирование, рейтинговое оценивание, обработка социологической информации и т.д. Оценка – это всегда измерение, хотя не всякое измерение – оценка. Измерение предполагает существование шкалы. Под шкалой понимают алгоритм, с помощью которого каждому наблюдаемому объекту ставится в соответствие некоторое число. Эти числа называются шкальными значениями. В практике социолого-педа-

гогического анализа необходимо широко использовать качественно-количественные методы оценки с различной степенью детализации. Например, на основе количественных значений показателей (характеристик) учебника, УМК определяются уровни его соответствия требованиям развития личности обучающихся (соответствие в полной мере, в основном, частично и т.д.), а затем дается их оценка (количественная и развернутое качественное их описание).

3. Методы представления и накопления результатов социально-педагогического анализа. Обобщенные данные анализа представляются в виде диагноза, то есть заключения о состоянии исследуемого явления. Заключения могут быть представлены в форме текстового материала, иллюстрированы графически, в виде компьютерной базы данных, результатов обработки первичной информации и т.д.

4. Методы использования результатов социально-педагогического анализа: непосредственное педагогическое воздействие, опосредованное педагогическое воздействие, координация и планирование действий редакционного характера, прогнозирование, рекомендации, пожелания и т.д.

5. Методы оценки достоверности результатов социально-педагогического анализа: экспертный метод, анализ результатов учебной деятельности, контрольные мероприятия, наблюдение, статистический анализ и т.д. В практике социально-педагогического анализа и оценки качества учебно-методического комплекта перечисленные методы реализуются в своей совокупности, неразрывно друг от друга, их осуществление конкретизируется в частных методиках, критериях и показателях.

Объекты мониторинговой технологии социально-педагогической оценки. Объектами оценки (то есть то, на что направлен процесс анализа и оценивания, и то, что содержит необходимую информацию, а потому может рассматриваться и как направление анализа) являются, прежде

всего, составляющие элементы (компоненты) учебно-методического комплекта: программы, учебники и учебные пособия, дидактические материалы, методические пособия для учителя и т.п. С другой стороны, объектом является конкретное содер-

жание учебно-методического комплекта, методический аппарат, реализующиеся на различных этапах конструирования учебника или УМК, их отдельные стороны или аспекты, структура материала, отдельные элементы конструирования материала (см.

Таблица 1

Объекты оценки учебно-методического комплекта в соответствии с требованиями к отбору и изложению учебного материала (по Д.Д. Зуеву)

Объекты оценки
<i>Отбор содержания образования в соответствии с бинарной интегративной системой конструирования содержания образования</i>
<i>Изложение фактологического знания в соответствии с логико-дидактическими критериями и системно-структурным подходом</i>
<i>Организация учебного материала в соответствии с психолого-дидактическими закономерностями его усвоения в отношении реализации ведущей идеи курса</i>
<i>Усиление описательной, объяснительной и прогностической функций научного знания, представленного в учебнике в соответствии с ведущей идеей курса, дополнение текста учебника сведениями из истории науки в соответствии с методами обучения и частными методиками</i>
<i>Включение разноуровневого аппарата контроля</i>

табл. 1).

Субъекты оценки. Субъектами оценки учебно-методического комплекта являются участники образовательного процесса, прежде всего, учителя, обучающиеся, а также ученые-эксперты, представители общественности на всех этапах разработки и реализации (применения) учебника или в целом УМК. Субъектами оценки могут быть представители региональных органов управления образованием, аналитико-диагностических центров управления образованием, институтов и факультетов повышения квалификации работников образования, районных и городских информационно-методических центров, экспертных советов разных уровней.

Структурные компоненты мониторинговой технологии социально-педагогической оценки учебно-методического комплекта, взаимодействуя между собой, образуют *функциональные компоненты*. В их группу необходимо включить задачи, действия и

операции, функции и виды.

Цель оценки конкретизируется в *задачах – познавательных и преобразовательных*. К первому их типу мы относим задачи, направленные на оценку качества учебно-методического комплекта по различным его аспектам. Ко второму типу задач относятся задачи по определению на основе анализа и оценки выявленной информации (сформированного социально-педагогического диагноза) целесообразных действий и педагогических воздействий, направленных на: устранение обнаруженных недостатков в учебно-методическом комплекте; достижение более высокого уровня качества конкретного учебника или УМК; повышение эффективности системы учебного книгообеспечения.

Познавательные и преобразовательные задачи предполагают уточнения частного характера, обуславливающие практическое (операциональное) проведение социально-педагогического анализа и оценки.

Так, можно выделить следующие *груп-*

пы частных задач:

- выявление и сбор значимой информации, характеризующей качество учебно-методического комплекта, его элементов, аспектов;

- систематизация и анализ собранной информации;

- использование социально-педагогической информации;

- оценка достоверности социально-педагогической информации;

- накопление и хранение информации.

Следующие из рассматриваемых функциональных компонентов мониторинговой технологии социально-педагогической оценки качества учебника, УМК – *действия и операции*. Они подразделяются в соответствии с решаемыми в ходе их осуществления задачами:

1) определение цели, задач, объектов, методов, методик, приемов социолого-педагогического анализа;

2) выявление информации, социально и педагогически значимых характеристик объектов анализа и оценки, педагогических и социокультурных условий и факторов, на них влияющих;

3) анализ, интерпретация и объяснение полученной информации об объектах анализа;

4) оценка состояния, уровня выраженности тех или иных свойств объекта анализа и оценки;

5) прогнозирование изменения и развития объектов оценки;

6) обоснование и осуществление организационных и педагогических воздействий и корректировок на объект оценки;

7) оценка результативности социально-педагогического анализа и оценки и внесение необходимых корректировок в ее осуществление.

Практика показывает, что границы между выделенными действиями и операциями во многом подвижны.

Важным функциональным компонентом оценки являются *виды* оценки, такие, как:

- предварительная социолого-педаго-

гическая оценка, проводимая на стадии разработки проекта, его апробации и функционирования;

- оперативная, предполагающая выявление наиболее значимых социально-педагогических характеристик оценки для определения организационных мер, коррекции содержания;

- контрольная, включающая целенаправленную проверку качества функционирующего учебно-методического обеспечения; цель – обновление информации о его состоянии;

- исследовательская, включающая углубленное, наиболее квалифицированное изучение состояния, параметров функционирования, выявление причин и факторов недостатков действующих учебников и УМК.

Группа *критериальных компонентов* включает в себя социально-педагогические критерии и показатели оценки качества учебника, учебно-методического комплекта, а также диагноз оценки.

Общий критерий качества отражает степень соответствия учебно-методического комплекта обязательному минимуму содержания с учетом уровня образовательной программы, возрастными и психологическими особенностями обучающихся, общей концепции модернизации российского образования через общее, совокупное отношение и состояние удовлетворенности субъектов и потребителей учебно-методического комплекта его уровнем и характером.

Процессуальные критерии качества отражают степень соответствия учебно-методического комплекта основным положениям концепции образовательной области и данного учебного предмета через социально обусловленные отношения субъектов и потребителей учебно-методического комплекта к различным его аспектам.

Конкретное состояние удовлетворенности субъектов и потребителей уровнем соответствия учебника, учебно-методического комплекта основным положени-

ям концепции образовательной области и данного учебного предмета представляет собой *частные (процессуальные) показатели* качественных характеристик учебно-методического комплекта, как мера, полнота выраженности определенного свойства.

Результатирующим показателем, адекватно представляющим качество учебно-методического комплекта (как социально-педагогического феномена), является *социально-педагогический индекс качества*, как условное количественное значение его общего качественного состояния (индекс представляет собой средневзвешенную величину всех значений процессуальных частных параметров оценки).

Таким образом, все показатели, на основании которых мы определяем качество учебника, УМК, становятся *критериально-ориентированными*, а именно:

1. соответствие учебника, УМК общей концепции российского образования;
2. соответствие основным положениям концепции образовательной области и данного учебного предмета;
3. соответствие содержания программе курса;
4. соответствие содержания обязательному минимуму (стандарту) по предмету;
5. соответствие соотношения обязательного и дополнительного компонентов содержания задач данного учебного предмета;
6. степень выделения в тексте дополнительного материала;
7. соответствие требованиям уровня подготовки учащихся на данной ступени образования;
8. возможности учебника, УМК для формирования исследовательских и творческих умений: содержание заданий (вопросов, задач, упражнений);
9. направленность содержания учебника (УМК) на развитие языковых (лингвистических, коммуникативных) компетенций;
10. обеспечение учебника подготовке к итоговой аттестации (ЕГЭ);
11. обеспечение преемственности по ступеням образования (начальной, основной и общей средней школы);
12. обеспечение возможностей уровневой дифференциации обучения;
13. обеспечение возможности система-

14. реализации межпредметных связей;
15. содержание материала, раскрывающего современные достижения науки (по различным ее аспектам);
16. объем и качество иллюстративного материала;
17. наличие аппарата ориентировки;
18. реализация системности и логичности учебного материала;
19. способность УМК формировать устойчивый интерес к предмету;
20. способность формировать познавательную активность;
21. способность формировать навыки самообразования;
22. способность развивать практические умения и навыки;
23. способность формировать творческие способности;
24. является ли частью содержательной линии;
25. наличие списка рекомендуемой литературы.
26. наличие полного УМК (методического и дидактического обеспечения к учебнику).

Диагноз. Представляет собой заключение об основных социально значимых характеристиках процесса оценивания состояния и перспектив развития учебно-методического комплекта. Было бы неправильно подходить к диагнозу как установлению ряда фактологических данных. На наш взгляд, полученные первичные данные констатируют некий процесс, лежащий в основе этих данных, т.е. мы должны учитывать не только наличие тех или иных фактов, но и лежащие в их основе причины.

В группу *операциональных компонентов* входят инструментарий сбора информации о качестве учебно-методического комплекта (тесты, анкеты, рецензии) и конкретные способы ее обработки и измерения.

В своей совокупности они представляют собой, по существу, внутренний механизм, операциональную технику реализации мониторинговой технологии социально-педагогической оценки качества учебно-методического комплекта.

В процессе измерения участвуют три составляющие: объект измерения, измеряющие средства, с помощью которых производится отображение свойств объекта на числовую систему, и субъект, производя-

ций измерение. С каждой из этих составляющих могут быть связаны систематические ошибки измерения.

Учебно-методический комплект (учебник) при проведении процедуры измерения и оценки не может измениться сколько-нибудь существенно. В свою очередь, степень влияния субъекта измерения (оценки) зависит от того, какие требования к нему предъявляет методический инструмента-

рий и насколько он ограничивает возможность ошибок. Поэтому надежность измерения будет зависеть, прежде всего, от инструментария.

Итак, нами были выделены и в сущностных чертах рассмотрены основные компоненты мониторинговой технологии социально-педагогической оценки качества учебника и в целом учебно-методического комплекта, обеспечивающего школьный

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (дореволюционный период)

Н.В.Тымко

Ключевые слова: социально-педагогические условия, туристско-краеведческая деятельность, географическое образование.

Эпоха Возрождения, затронувшая практически все сферы человеческой деятельности, дала мощнейший всплеск к исследованиям планеты, отраженным в истории географии как эпоха Великих географических открытий.

С ослаблением религиозных запретов возрастает индивидуальный характер и образовательная направленность путешествий. Среди молодых англичан становится популярным «образовательный маршрут»: Лондон – Париж – Генуя – Милан – Флоренция – Рим и обратно, через Швейцарию – Германию – Нидерланды. Многие художники и скульпторы средневековья и эпохи возрождения путешествуют по Европе, либо приглашены для работы, либо целью их путешествия является учеба у других Мастеров.

В этот период пользу путешествий отмечали многие философы и педагоги, особенно указывали важное значение путешествий с целями просвещения молодежи, в частности при изучении естественных наук, в том числе географии.

Одной из первых попыток использовать туристские походы в воспитательных и образовательных целях была организация занятий на местности в «Доме радости» – школе, созданной в 1423 г. Витторино де Фельтре (1378–1446 гг.) в городе Мантуе (Северная Италия).

Школа «Дом радости» была основана при дворе герцога Гонзага. В ней обуча-

лись, за счет В. де Фельтре, прежде всего сыновья герцога, а также одаренные мальчики из бедных семей. В школе среди других предметов (арифметика, геометрия, алгебра) преподавалось и естествознание. Воспитанники В. де Фельтре совершали однодневные и многодневные походы в природную среду, в предгорья Альп, так как Витторино де Фельтре считал, что лучшее понимание и усвоение учебного материала детьми возможно только при применении в процессе обучения наглядных пособий и практических работ на местности.

Идеи широкого использования в процессе обучения наглядности, а также прогулок по окрестностям населенных пунктов с целью наблюдений за природой детей, отстаивал английский мыслитель Томас Мор (1478–1535 гг.). Он выступал за обучение на родном языке, наметив широкий круг учебных предметов, в центре которых ставил естествознание [4, с.213].

Французский писатель-гуманист Франсуа Рабле (1494–1553 гг.) отстаивал идеи гуманистического воспитания, разностороннего образования и развития самостоятельности детей. Особое внимание он уделял развитию в процессе обучения мышления, творчества, активности и использования наглядности в обучении, т.е. тех форм и средств, которые способствовали развитию интереса к познанию. В его романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» высмеиваются старые методы обучения,

типичные для времен Средневековья, сводившиеся к бессмысленной зубрежке. Им была предложена новая система обучения и воспитания, которая должна формировать гармонично развитого человека. Ф. Рабле, так же как и В. де Фельтре и Т. Мор, был сторонником наглядности и жизненности обучения, связи обучения с окружающей действительностью. Поэтому в романе «Гаргантюа и Пантагрюэль», где подробно раскрывается история обучения его сына, показано значение наблюдений за природой во время прогулок по полям и лесам, сбора растений и составления гербариев.

Активными сторонниками использования туристских походов в целях образования учащихся были также И. Меркуриалас, Э. Роттердамский, Д. Л. Вивес, М. Монтель.

Качественное изменение производительных сил общества, произошедшее в Западной Европе в XVII веке и получившие название промышленной (или машинной) революции, оказало влияние на многие сферы человеческой деятельности, в том числе на процессы воспитания и обучения подрастающего поколения. В школах Англии, Германии, Австрии, Франции и других стран в конце XVII – начале XVIII века при обучении некоторых дисциплин учителя стали проводить с учащимися пешеходные прогулки и поездки по окрестностям, получившие название экскурсий (от латинского *excursion* – поездка, прогулка). Во время экскурсий организовывались наблюдения и изучение учащимися различных предметов и явлений в естественных условиях или в музеях, на выставках, в процессе производства и т.д. [1].

Чешский мыслитель и педагог Я.А. Коменский (1592–1670 гг.) определил целью воспитания познание себя и окружающего мира, управление собой, не только в стремлении к соединению с Богом, но и в подготовке к деятельности в земной жизни, уделив основное внимание нравственному воспитанию. Являясь основоположником дидактики, Я.А. Коменский дал научное

обоснование дидактических принципов наглядности, систематичности, последовательности обучения. Теоретически он доказал, что прочность усвоения учебного материала, осуществляется посредством соблюдения следующих дидактических правил: «от конкретного к абстрактному», «от частного к общему», «от легкого к трудному», «от более известного к менее известному».

Осуществление дидактических принципов и правил необходимо, указывал Я.Н. Коменский, при изучении школьных дисциплин, в том числе географии, природоведения, естествознания, при знакомстве с ремеслами. Он придавал большое значение чувственному восприятию ребенка, в частности, при проведении с детьми прогулок или экскурсий в природу, по окрестностям, в мастерские ремесленников, на мануфактуры.

Дети до поступления в школу должны воспитываться в семье под руководством матери. То есть до 6 лет дети должны узнать из области естествознания следующие сведения: что такое вода, воздух, огонь, дождь, дерево и другое, а так же получить начальные представления из географии: гора, долина, река, селение, город и др.

Учебник «Мир чувственных вещей в картинках», которым пользовалось не одно поколение детей, представлял собой своего рода иллюстрированную детскую энциклопедию первичных знаний, в том числе по географии, где в 150 кратких статьях, каждая снабжена рисунками, доступным языком давались сведения о природе, в т.ч. по географии: вселенная, растения, животные; деятельность человека (ремесла, сельское хозяйство, транспорт, культура и пр.), а также об общественной жизни (государственное управление, суд).

В разработанной Я.О. Коменским единой школьной системе с классно-урочным обучением обязательным условием ставилось участие детей в путешествии: «...в конце обучения два или три года останутся для путешествия» [4, с.149].

Швейцарский педагог-демократ И.Г.Песталоцци (1746–1827 гг.), разрабатывая основы теории развивающего обучения и методики начального обучения географии, считал основой обучения наглядность. Он организовывал изучение первых элементов географии на свежем воздухе во время прогулок с учащимися по окрестностям. Прежде чем приступить к изучению географической карты, И.Г.Песталоцци проводил прогулки с детьми в замкнутую долину в окрестностях города Ибертена, для ее осмотра в целом и в деталях, до тех пор, пока дети не составляли о ней полное наглядное представление. По возвращении в класс каждый должен был вылепить из глины рельефное изображение своего участка долины. Так продолжалось, пока ученики, изучая окрестности, не придавали рельефу на моделях законченный вид. Только после этого И.Г.Песталоцци переходил от рельефа к изучению географической карты, которую ученики, по его убеждению, могли теперь лучше понять [4].

В Российской империи интерес к путешествиям исторически оказался тесно связан с краеведением. Сведения о прошлом селений, городов, губерний, уездов и волостей вошли в местные и общерусские летописи. Поэтому правомерно считать их первыми краеведческими исследованиями в России.

Начало стимулируемых государством краеведческих исследований в Российской империи относится к эпохе преобразований начала XVIII века и связано с Указом Петра I от 13 февраля 1718 года. В Указе высочайше предписывалось докладывать Царю обо всех любопытных находках, а тех, кто их обнаружит – награждать: «Также, если кто найдет в земле или в воде какие старые вещи, а именно: камня необыкновенные, кости человеческие или скотские, рыбы или птичьи, не такие, какие у нас ныне есть, или и такие, да зело велики или малы перед обыкновенными; также какие старые надписи на камнях, железе или меди, или какое старое, необыкновенное ружье,

посуду или прочее все, что зело старо и необыкновенно – також бы приносили, за что будет довольная дача» [5, с.79].

Ярым сторонником активного привлечения широких слоев населения к краеведческим исследованиям был В.Н.Татищев (1686–1750 гг.) В 1734 г. он разослал по России анкету из 92 вопросов, а в 1737 г. анкете уже на 198 вопросов – для сбора данных об отдельных территориях для своей «Истории Российской с древнейших времен» [5, с.78-85].

В 1760 г. М.В.Ломоносов (1711–1765 гг.) разослал Академическую анкету, ответы на которую просил направить в Академию наук. М.В.Ломоносов стремился привлечь «малых, особливо крестьянских детей к приискам неизвестных руд, дорогих металлов и камней» [5, с.86-92].

В результате появляется ряд интересных краеведческих работ «ученых из народа»:

- «Дневные записки путешествия по разным провинциям Российского государства» И.И.Лепехина (1780–1790 гг.);
- «Исторические начатки о двинском народе» (1785 г.), «Начертание истории г. Холмогор (1790 г.), «Краткая история о городе Архангельском» (1792 г.) В.В. Крестьянина;
- «Нищие на святой Руси» (1862 г.), «История кабаков в России в связи с историей Русского народа (1868 г.) И.Г.Прыжкова.

Преобразования в России, проводимые Петром I в начале XVIII в., когда всемерно укреплялось политическое и экономическое положение страны и усиленно развивалось мануфактурное производство, особенно металлургическая промышленность, основанная на использовании собственных, Российских минеральных ресурсов, началось освоение железорудных месторождений Каменного Пояса – Уральских гор, реформы коснулись и сферы просвещения, ведь молодому и крепнувшему государству Российскому нужны были образованные и знающие люди.

В 1701 г. в Москве открывается школа

математических и навигационных наук, в учебный план которой наряду с математикой (арифметикой, алгеброй, геометрией, тригонометрией), астрономией, геодезией, мореплаванием и др. светскими науками включена была и география. Основным учителем в данной школе был Л.Ф.Магницкий (1669–1739 гг.), образованный и прекрасный педагог, отдавший школе все свои силы и способности. Так же для работы в школе из Англии были приглашены профессор Форвардсон и два преподавателя. Многие питомцы школы математических и навигационных наук принимали самое активное участие в научных экспедициях, организуемых Академией наук, в целях изучения территории Российской империи.

Школьная география в России с начала XVIII века получает всеобщее признание и включается в учебный план многих учебных заведений, например: школа «для детей всякого звания» Феофана Прокоповича в Петербурге (1721 г.), шляхетный кадетский корпус (1731 г.), Морской шляхетный кадетский корпус, созданный из бывших навигационной школы и Морской академии (1752 г.), дворянская и разночинная гимназия при открытом в 1755 г. Московском университете, народные училища (1782 г.) и др.

В XVIII веке учителями хорошо осознавалась роль наглядности – «очевидность познания» в преподавании географии, особенно карты, глобуса, натуральных коллекций.

Благодаря деятельности Ф.И.Янковича, А.Н.Радищева, Н.И.Новикова в среде педагогической общественности появляется значительное число сторонников экскурсионного метода исследовательской деятельности и обучения детей. Н.И.Новиков (1744–1818 гг.) в статье «О воспитании и наставлении детей» предлагает учить детей по возможности на основе непосредственного восприятия изучаемых явлений, проводя экскурсии и наблюдения, не злоупотреблять словесно-книжными приемами обучения.

Подобные педагогические идеи, а так

же условия создания краеведческих лекций при школах и указания на проведение экскурсионных прогулок в природу нашли отражение в «Уставе народных училищ в Российской империи» (1786 г.), «Уставе учебных заведений, подведомственных университетам» (1804 г.).

В программах, утвержденных для реализации в народных училищах в 1782 г., учителям предписывалось «собирать и использовать различные краеведческие сведения, записывать важнейшие местные события, дабы история Российского государства имела со временем достоверные памятки» [1, с.18]. Таким образом, в России в преподавании географии в школе появляются элементы родиноведения – краеведения.

В XIX – начале XX вв. туристско-экскурсионному направлению исследовательской деятельности учащихся в отечественной педагогике стало уделяться большое внимание. Обоснование эффективности учебных экскурсий в получении научно-практических знаний учащимися принадлежит К.Д.Ушинскому, А.Я.Герду, П.Ф.Каптереву, Д.Д.Семенову и др.

К.Д.Ушинский (1824–1870 гг.), придавая «местному элементу» огромное значение как одному из средств наглядности и связи с окружающей жизнью, теоретически обосновал краеведческие исследования, определил «Отечествоведение» как отрасль знаний [1; 3; 4].

Известный методист географии Д.Д.Семенов (1834–1902 гг.) указывал на то, что «преподавание географии должно начинаться с изучения окрестностей, плана класса, в котором учатся дети» [2, с.7].

А.Я.Герд (1841-1888 г.г.) впервые ввел в практику преподавания естествознания экскурсии как метод обучения, «при котором задача учителя заключается в том, чтобы поставить ребенка в положение маленького исследователя» [1, с.18].

В.П.Вахтеров (1853–1924 гг.) и Н.Ф.Бунаков разработали методику широкого применения краеведческих знаний в

обучении. В работе «Дидактические очерки» (1885 г.) П.Ф.Каптерев отмечает учебно-воспитательное значение путешествий и экскурсий, которые должны стать «необходимым элементом общего образования, когда основные представления и знания приобретаются наглядным путем и поэтому становятся более основательными» [4, с.137].

В середине XIX века в России появляются первые учителя, использующие на практике различные формы учебно-исследовательской деятельности учащихся. Одним из первых энтузиастов и организаторов экскурсионной работы и туризма с детьми является декабрист И.Д.Якушкин, который, находясь в ссылке, преподавал в Ялуторовской женской гимназии. Он организовывал летние походы и экскурсии гимназисток с целью изучения ими окружающей среды [2, с.5].

В Александровской учительской школе г. Тифлиса, основанной в 1866 г. и долгое время возглавляемой педагогом Н.П.Захаровым, важным средством обучения считались экскурсии, во время которых закреплялись знания, полученные на уроках. Экскурсии совершались пешком всей школой, знакомили детей с природой, историей и культурой Кавказа. На природе учащиеся вели наблюдения, учились описывать объекты и явления, составляли геологические и ботанические коллекции. Н.П. Захаров считал обязательным проведение экскурсий при изучении географии, ботаники и др. дисциплин естественного цикла [2, с.5].

В течение XIX – начале XX веков Министерство народного просвещения Российской империи обращает внимание и рекомендует проведение школьных экскурсий. В «Школьном уставе» (1804 г.) даются указания о проведении экскурсионных прогулок не только на природу, но и о посещении мануфактур, мастерских ремесленников, что имеет огромное значение для изучения учащимися не только физической, но и экономической географии.

В 1889 г. в специальном циркуляре Министерства народного просвещения Российской империи школам предписывается проведение прогулок для изучения географии, естествознания, истории и др. предметов. С 1902 г. из казны Российской империи начинают поступать ассигнования на проведение школьных экскурсий на каждого ученика и сопровождающее группу экскурсантов – школьников лицо. 2 августа 1910 г. Министерство народного просвещения Российской империи издает циркуляр, который отменяет каникулярные работы учеников, а взамен рекомендует начальникам учебных заведений и педсоветам организовать для учащихся оздоровительно-исследовательские экскурсии и путешествия [2, с.7-9].

Первые массовые ученические экскурсии в России стали проводиться Крымским горным клубом в 1892 г. для учащихся одесских реальных училищ. Во время ученических экскурсий ученики проводили практические наблюдения, ставили опыты и в последствии публиковали результаты в печатных изданиях учебных заведений. К концу XIX века складывается два вида ученических путешествий и экскурсий, один из которых ставит цель изучения географии, геологии, ботаники и др. естественных наук.

К началу XX века в России существует около 100 организаций и обществ, занимающихся проведением экскурсионной работы с учащимися школ. В числе наиболее известных обществ, созданных в этот период: Кавказский альпийский клуб в Тифлисе, Крымско-Кавказский горный клуб в Одессе, Владикавказский горный клуб, Московское общество грамотности, Тверское общество внешкольного развития учащихся. Общество содействия экскурсиям учеников, созданное при Курском реальном училище, общество организации путешествий учеников при Тверской женской гимназии Л.А. Римской-Корсаковой, физико-математический кружок при Ярославской мужской гимназии, научное обще-

ство при Тенищевском училище в Санкт-Петербурге и др. Тематика и направления деятельности этих обществ были весьма разнообразны.

В начале XX века журнал «Русский экскурсант» первым предпринимает попытку классифицировать экскурсии для учащихся.

Участвуя в историко-археологических экскурсиях, школьники исследовали географические особенности местности, памятники старины, занимались этнографическими исследованиями. Главной целью естественно-исторических экскурсий являлось знакомство школьников с природой местности, в которой они живут. При этом особое внимание уделялось сбору коллекций горных пород и минералов, гербариев растений. Для старшеклассников проводились экскурсии на заводы и фабрики, основной целью которых являлась профориентация. В ходе этих экскурсий учащиеся знакомились с техническими средствами (машинами) и технологией производства, что имело большое значение в усвоении знаний по экономической географии. Закреплению знаний по географии способствовали художественно-географические и этнографические экскурсии, а также особо выделенные общеобразовательные и бытовые экскурсии, которые знакомили городских школьников с деревенским бытом и сельскохозяйственным трудом, а сельских школьников с городской жизнью. Собранные во время путешествий и экскурсий материалы пополняли фонды создаваемых при школьных учреждениях краеведческих экспозиций, комнат и музеев.

В это время появляются курсы по подготовке руководителей ученических экскурсий из числа учителей, осваивающих методы экскурсионной работы с детьми. Программы курсов включали лекции, практические занятия и экскурсии по географическим и близким к географии темам: гидробиологические, ботанические, зоологические, геолого-географические.

В конце XIX – начале XX века начали из-

даваться специализированные туристско-экскурсионные журналы: «Русский турист» в Санкт-Петербурге, «Экскурсионный вестник» в Москве, «Записки Крымско-Кавказского Горного клуба» в Одессе, «Русский экскурсант» в Ярославле и др. Каждое общество стремилось на страницах печати поделиться своим опытом туристско-экскурсионной работы. В 1899 г. на страницах журнала «Русский турист» была учреждена специальная рубрика «О школьных путешествиях и образовательных прогулках», где описывался опыт проведения экскурсий в школах России.

Советы по организации и проведению с учащимися географических экскурсий печатались в то время в основном в журналах «Труды общества земледения», «Естествознание и география», а также на страницах журналов: «Русская школа», «Школьные экскурсии и школьный музей» и др. В 1903 г. начинает издаваться научно-методическая литература. И.М.Гревс одним из первых обосновал воспитательно-образовательное значение дальних экскурсий в работе «Образовательные прогулки по России». Б.Е.Райков и Г.И.Боч, известные в дореволюционной России методисты естественнонаучных дисциплин, в 1910 г. опубликовали работу «Школьные экскурсии, их значение и организация».

В это время появляется одно из первых научно-методических пособий, в большей степени связанное с географическими путешествиями и проведением в их рамках географических исследований – «Справочная книжка для путешественников», разделы которой готовили известные русские путешественники и ученые: «Съемка местности» – Ю.М.Шокальский, «Геология» – К.И.Богданович, «Метеорология и климатология» – А.Воейков, «Собирание сведений экономического характера» – Л.Бородовский, «Краткое наставление для ботанических исследований и собирания растений во время путешествий» – И.В.Полибин и др. [2, с.160].

Таким образом, в революционной (до

1917 г.) России в официальную педагогическую науку и школьную практику прочно вошла мысль о развивающем, обучающем и воспитывающем значении экскурсий и путешествий. Учебные экскурсии и туристские путешествия как метод были признаны педагогическим сообществом равноправными среди других методов обучения и воспитания подрастающего поколения, получив название – туристско-краеведческая работа.

Литература

1. Константинов, Ю.С., Куликов, В.М. Педагогика школьного туризма [Текст]: учеб.-метод.

Пособие / Ю.С. Константинов, В.М. Куликов. – 2-е изд., доп. – М.: ФЦДЮТиК, 2006. – 208 с.

2. Константинов, Ю.С. Туристско-краеведческая деятельность учащихся в системе дополнительного образования детей. [Текст] / Ю.С. Константинов. – М.: ЦДЮТиК, 2001. – 180 с.

3. Методика обучения географии в школе [Текст]: учеб. пособие для студ. геогр. спец. высш. пед. учеб. завед. и учит. географ. / Л.М. Панчешникова, И.Д. Душина, В.П. Дронов и др.; под ред. Л.М. Панчешниковой. – М.: Просвещение, 1997. – 320 с.

4. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / Авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

5. Отечественные экономико-географы XVIII-XX веков [Текст] / под ред. Баранского

ВЛИЯНИЕ КОНЦЕПЦИИ ДЖОНА ДЬЮИ НА РАЗВИТИЕ ДИДАКТИКИ В РОССИИ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

Л.А.Валеева

Ключевые слова: Джон Дьюи, школа-труда, советская дидактика, основательная активность, метод проектов, Дальтон-план, С.Т.Шацкий, опытная станция Наркомпроса

В переживаемый отечественной педагогикой период рождения новых педагогических парадигм закономерен интерес к крупным педагогам недавнего прошлого, чьи идеи в значительной степени сохраняют свою актуальность. К педагогам такого уровня относится Джон Дьюи (1859–1952) – известный американский педагог, психолог, философ, идеи которого оказали существенное влияние на развитие отечественной дидактики в начале двадцатого столетия на фоне крупных социально-политических изменений после Октябрьской революции 1917 года.

Это был период реформирования всех сторон общественной жизни и в том числе – перестройки системы народного образования. Справедливой критике подвергались такие недостатки традиционной дидактической системы, как механическое усвоение знаний, зубрежка, отсутствие свободы в школе, неудобство учебных планов

и режима школьной работы для учащихся, непререкаемый авторитет слов учителя. Оторванность образования от реалий жизни не позволяла учащимся в полной мере становиться активными членами общества. Школьное образование подлежало коренному изменению, начались оживленные разработки новой дидактической системы, которая могла бы удовлетворить требования общества.

Наиболее соответствующей идеалам и задачам построения социализма признавалась модель «школы труда». Именно эта модель интенсивно разрабатывалась в западной педагогике еще на рубеже XIX-XX вв. Необходимо отметить, что, как до революции, так и в советское время, труды зарубежных педагогов переводились на русский язык, рецензировались и тщательно изучались. Повышенный интерес советских педагогов к зарубежной педагогике был неслучайным. Отечественным педаго-

гам представлялись сходными социально-политические условия, а также ситуация в сфере образования России и Америки. Соппадали такие аспекты, как материальная необеспеченность учителей, несоответствие школьного курса потребностям и возрасту детей, «книжность» образования. Таким образом, обращение отечественных педагогов к идеям педагогов зарубежья было в первую очередь вызвано переменами, происшедшими в России после Октябрьской революции. Идея трудовой школы, основное направление которой – способствовать осуществлению связи школы с жизнью, была близка советским педагогам. Кроме того, переход от «школы учебы» к «школе труда» в России соответствовал тенденциям мирового педагогического процесса, где с начала XX века происходил процесс смены образовательных парадигм, и модель «школы труда» считалась прогрессивным направлением в педагогике. Данная модель нашла отражение в разработанных в 1918 г. Государственной комиссией по просвещению «Основных принципах Единой Трудовой Школы» (ЕТШ) и «Положении об ЕТШ» [1].

Многие принципы «школы труда», а именно, развитие самостоятельной познавательной деятельности ученика, связь школы с производительным трудом, с жизнью, были свойственны положениям педагогики Джона Дьюи. Педагогам молодой советской республики импонировали его заслуги в развитии педагогической науки: глубокое внимание к особенностям психологии ребенка; энергичная борьба против отживших традиций схоластической школы; последовательная индивидуализация процесса обучения и воспитания; ориентация учения на интересы ребенка; группировка учебного материала вокруг специально выбранных тем (идея комплексов); поиск новых способов обучения; привлечение самих учащихся к организации своей жизни; повышение роли трудового обучения школьников; развитие идеи о необходимости производительного труда в школе,

о связи теории и практики, органической связи школы и общины, способствующей борьбе против абстрактно-схоластической практики традиционной школы. Дьюи уделял особое внимание деятельности ребенка. Он считал, что учеба должна приносить пользу каждому учащемуся, а школа должна развивать врожденные интеллектуальные или практические «импульсы» ученика. Предлагалось строить обучение вокруг какого-нибудь дела, задания. Именно на этих идеях Дьюи были основаны западные дидактические новации – **метод проектов** и **Дальтон-план**.

В России метод проектов получил высокую оценку летом 1918 г. в отделе реформы школы НКП РСФСР, когда он был выдвинут руководителями Института методов школьной работы в лице В.Н.Шульгина, М.В.Крупениной, Б.В.Игнатъева в качестве универсальной формы организации педагогической деятельности [2, с.101-102]. В.Н.Шульгиным была подготовлена специальная листовка с характеристикой проекта, использованного в одной американской школе (проект был связан с проблемой уборки мусора в городе). Началась огромная работа по пропаганде метода проектов, были составлены и разосланы анкеты, связанные с использованием метода проектов с целью «проведения агитации в общесоюзном масштабе» [3]. В проекте ценной считалась трансформация всех сфер организации учебно-воспитательного процесса. Классно-урочная система заменялась проектной, классная комната – производством или естественной обстановкой, жесткая структура объединения учащихся – гибкими бригадами или звеньями. Идеи трудовой школы отвечали и заложенный в проект акцент на самостоятельную опытно-экспериментальную деятельность.

В 1923–1925 гг. Государственный учебный совет составляет новые учебные программы, где содержание обучения школьников располагается не по предметам, а по трем «колонкам»: «Природа и человек», «Труд», «Общество». Более того, вводят-

ся сезонные комплексные темы: «Первое мая – международный праздник трудящихся», «Осенние работы в деревне». В 1930 году Наркомпрос РСФСР утверждает комплексно-проектные программы, в которых рекомендуется применять метод проектов, заменяя школы и классы бригадами и звеньями.

В России начинает активно применяться проектный метод обучения в опытно-показательных учреждениях, подразделяющихся на 5 типов: опытно-показательные школы без определенного уклона, опытно-показательные школы с индивидуальным уклоном, опытно-показательные школы с сельскохозяйственным уклоном, трудовые школы-коммуны, опытные станции. Первую опытную станцию по народному образованию возглавляет С.Т.Шацкий.

В то же время отношение советских педагогов к проектам, используемым в американских школах, было крайне негативным. Отечественные педагоги считали их тривиальными и случайными, лишеными определенной социальной направленности. Сами Д.Дьюи и У.Килпатрик после посещения России отмечали воодушевление, с которым как учащиеся, так и учителя, увлеклись новой работой по проектам. Российский вариант метода проектов существенно отличался от первоначального американского, следовательно, представлял собой иную дидактическую систему. Проекты советской школы подстраивались под местные условия, деревенские или городские, носили политико-просветительский характер, были направлены на улучшение санитарно-гигиенических условий, содействовали ликвидации безграмотности.

Таким образом, главное отличие метода проектов в отечественной школе состояло в его идеологизированности, направленной в основном на коллективную деятельность, тогда как метод проектов Джона Дьюи играл социализирующую роль в развитии индивида.

Необходимо отметить тот факт, что в отечественной педагогике ученые по-

разному трактовали метод проектов. Так, С.Т.Шацкий рассматривал этот метод как средство развития самостоятельности и подготовки школьников к самостоятельной трудовой жизни; П.П.Блонский – как средство развития творческих способностей; П.Ф.Каптерев – как средство развития мышления и всестороннего упражнения ума; А.С.Макаренко – как средство подготовки воспитанников к профессиональной деятельности; Е.Г.Каганов, М.В.Крупенина, В.В.Игнатьев, В.Н.Разлетов, В.Н.Шульгин – как средство слияния теории и практики в обучении [4, с. 21].

В проектной системе диалектично отразились слабые и сильные стороны концепции Единой трудовой школы, разработанной НПС ГУСа. С одной стороны, связь школы с жизнью, учет интересов и потребностей ребенка, отведение педагогу роли организатора ситуаций, стимулирующих самостоятельную работу учащихся в процессе осознанного достижения поставленных целей. С другой – доминирование физического труда над умственным, коллективной деятельности над индивидуальной, работы на предприятиях и колхозах над школьными занятиями. По сути, метод проектов превратился в средство организации трудовой деятельности школьников на производстве, лишенной права выбора и самостоятельности.

Тем самым были допущены ошибки в процессе внедрения проектной технологии обучения в советской школе. Во-первых, метод проектов был провозглашен единственным возможным средством преобразования школы учебы в школу жизни и труда. Советские педагоги не учли тот факт, что развитию личности способствует не использование в педагогической практике отдельных методов, а целостная система проектной деятельности, обеспечивающая вхождение учащихся в процессы поиска, самостоятельного мышления, творчества, выбора средств и способов проектной деятельности [4, с.5]. Это повлекло за собой значительное снижение уровня знаний

школьников. Во-вторых, проблема была в нехватке квалифицированных педагогических кадров, способных применять метод проектов как средство развития, воспитания и обучения учащихся. Попытка формирования у школьников системных знаний по основам наук с помощью проектного метода в массовой школе провалилась.

Неоднозначность подходов к методу проектов вызывала нестабильность его применения в целом по стране. С приходом к власти И.В.Сталина командно-административная система парализует советскую школу, резко возрастает критика метода проектов даже теми, кто поначалу взывал к его повсеместному внедрению, и всем передовым идеям и прогрессивным нововведениям в школе приходит конец. Так, специальным постановлением ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 года «О начальной и средней школе» «метод проектов» был осужден и запрещен в России.

Что касается использования Дальтон-плана в России, то начало его использования восходит к 1922–23 гг., наибольший же интерес к данной технологии приходится на 1924–26 гг. Первоначально он был встречен восторженно. Н.К.Крупская отмечала, что «особенность дальтоновского плана работы заключается в чрезвычайно широкой доле, которая отводится самостоятельности учеников, в ломке всех старых представлений о школьных занятиях. План этот очень увлекателен и заслуживает самого тщательного изучения. Дальтон-план способствует приобретению навыков в области умственного труда, дает возможность учителю специализироваться в своем предмете, работать с большим количеством учащихся, экономить на учебных пособиях» [5, с.164-165]. Некоторыми отечественными педагогами Дальтон-план расценивался как наилучшее построение школьной работы на основе исследовательского метода. Согласно этой позиции, было предложено приложить все усилия на пропаганду этого метода путем распространения литературы, содержащей основные характеристики данной системы,

и создания сети опытных школ с целью перехода к Дальтон-плану.

Отечественные педагоги, поначалу безоговорочно принявшие Дальтон-план, практически не обратили должного внимания на критические замечания английских и американских педагогов. Однако несколько позже, несмотря на положительное отношение советских педагогов, ученые все-таки посчитали Дальтон-план неприемлемым «в чистом виде». По их мнению, он должен был быть критически осмыслен, изменен в соответствии с направленностью советской школы. Уже первые попытки практической реализации Дальтон-плана обнаружили серьезные недостатки этой системы, совпадающие, кстати, с замечаниями зарубежных коллег. Так, отмечали оторванность Дальтон-плана от жизни, завышенные требования к преподавателям, отсутствие хорошо оборудованных лабораторий, пассивное отношение педагогов к ходу развития учащихся, перегруженность учащихся сложными, неадекватными их возрасту заданиями, и, безусловно, крайний индивидуализм, или «архииндивидуальность», противоречащая духу советской школы, где первые позиции всегда прочно занимал коллективизм. Желая преодолеть вышеперечисленные недостатки, советские педагоги внесли в Дальтон-план ряд поправок. Работа отечественных педагогов по Дальтон-плану стала называться лабораторной, а позднее бригадно-лабораторной.

Среди отечественных педагогов наибольший отклик идеи Джона Дьюи нашли в деятельности С.Т.Шацкого. В концепции Д.Дьюи С.Т.Шацкого восхищало следующее: акцентирование в процессе обучения на личности учащегося, глубокий анализ его интересов, идеи прикладного характера учебного познания. Он увидел у Дьюи то, что соответствовало его гуманистическим идеалам: Дьюи развивал тему личности, субъекта, его целенаправленной деятельности.

С.Т.Шацкий считал актуальным призыв Д.Дьюи обратить внимание педагогов на

«живого» ребенка с «его кровью, мускулами, психикой и мозгами» [6, с. 3]. Поначалу Джон Дьюи привлекал его «своей философией прагматизма, которая очень настойчиво ставила проверку идей при помощи жизненного дела, а также чрезвычайно тонким анализом детских интересов» [7, с. 59]. Однако позднее Шацкий приходит к выводу, что утилитаризм, практицизм педагогики прагматизма Дьюи ограничивает сферу его применения в педагогике и что «прагматизм как способ мышления противоречит русской философско-педагогической традиции с ее четко обозначенным общественным интересом, лишает его общественно значимых ориентиров и перспектив» [8, с. 121].

С.Т.Шацкий критически анализировал опыт американского реформатора. Он соотносил воспитательную систему Дьюи с социально-историческими условиями России, стремясь почерпнуть из нее только полезное и необходимое для советской школы. Творческое осмысление наследия Дьюи позволило Шацкому развить на отечественной почве ряд идей, представляющих ему наиболее актуальными для дореволюционной России, как, например, «организация процесса обучения с ориентацией на личностные потребности детей, поиски новых способов обучения, последовательное придание процессу обучения индивидуального характера, объединение учебного материала вокруг специально подобранных тем (идея комплексов), изменение позиции учащихся в учебно-воспитательном процессе с пассивной на активную, делая их посредством этого организаторами своей жизни» [9, с. 92].

Необходимо отметить, что С.Т.Шацкий на разных этапах своей педагогической деятельности по-разному принимал дидактическую концепцию Джона Дьюи. Поначалу он идеализировал ее, затем его позиция приобрела критический аналитический характер, что позволило ему отвергнуть идеи, неадекватные педагогической действительности того времени (например, идея Дьюи о классовой гармонии в сфере школьного

образования) [9, с. 95]. Творчески осмыслив педагогику Дьюи, Шацкий проанализировал возможность ее практической реализации на отечественной почве, приведя ее в соответствие с особыми российскими условиями того времени.

Как известно, идея «школы в среде» – одна из центральных в работах Джона Дьюи. Практическую реализацию эта идея получила в организованной С.Т.Шацким нового типа школы, школы-комплекса – Первой Опытной станции по народному образованию при Наркомпросе РСФСР (1919–1931). Здесь полностью формируется педагогическая концепция С.Т.Шацкого и воплощается новаторский подход педагога к организации учебно-воспитательного процесса.

Однако Шацкий пошел дальше Дьюи в плане трактовки взаимоотношений школы и среды. Он выдвинул новое концептуальное педагогическое требование – разностороннее изучение среды и активное участие в ее преобразовании. Это полностью воплотилось в учреждениях Опытной станции, в деятельности ее воспитанников по повышению культурного уровня окружающей среды [9, с. 93]. В станции была организована библиотечная и клубная работа, труд и отдых детей в летних колониях, на городских площадках, на «улице». Можно сказать, что в Опытной станции С.Т.Шацкий приблизился к реализации своей мечты – построению «детского царства», другими словами, гармонизации личности и среды.

Работа станции вызвала огромный интерес зарубежных педагогов. Так, за 1924–1925 гг. станцию посетили 74, а за 1925–1926 гг. около 5 тыс. иностранных педагогов из Бельгии, Китая, Англии, Германии, Франции, Японии, Польши, Турции, Испании, США [10], в том числе и сам Джон Дьюи. Он провел там два дня, активно вникая в детали организации жизнедеятельности детей и творческую работу коллектива педагогов.

После посещения станции летом 1928 года, в книге «Впечатления о Советской России» (1929), Дьюи назвал Шацкого «символом педагогического движения страны, од-

ним из педагогов-реформаторов, которому революция открыла новые возможности для реализации своих идей на практике» [11, с. 65]. Более того, Дьюи отметил, что его педагогические идеи гораздо более органично были воплощены в России, нежели в Америке. Вот что Дьюи, к примеру, говорил о реализации идеи самоуправления в американских школах. Он подчеркнул, что в Америке эта идея имела стимулирующий характер, который терялся на практике. По этой причине американскую школу ругали за показуху и фальшь, за чрезмерное подражание взрослым политическим формам работы, забывая о собственно детских социальных отношениях. Посещение станции дало Дьюи уверенность в том, что русские учащиеся были гораздо более демократично организованы, чем американские, и получали более систематическую подготовку к общественной жизни [11, с.105-107]. По словам Д.Дьюи, гармонизация школы и конкретной социальной среды в практике Шацкого и его коллег распространялась на содержание и методы обучения, дисциплину, стиль управления школой.

Таким образом, вышеотмеченное сходство социально-политических условий и образовательной ситуации России и Америки стимулировало обращение отечественных педагогов к идеям Джона Дьюи в процессе создания новой системы просвещения в первой трети XX века. Ведущие деятели народного образования 20-30-х годов, такие как С.Т.Шацкий, Н.К.Крупская, П.П.Блонский, А.В.Луначарский и др., положительно относились к личности талантливого американского педагога и давали высокую оценку его деятельности на страницах педагогической печати, что также способствовало появлению интереса и особого отношения к его педагогическому наследию. Все это вместе взятое повлияло на процесс практической реализации идей Джона Дьюи в Советской России. В то же время возникали большие трудности с организацией учебно-воспитательного процесса в контексте дидактической концепции Дьюи, связанные с недостаточной

оснащенностью школ, нехваткой кабинетов-лабораторий как в опытно-показательных школах, так и в массовых, отсутствием методического и дидактического материала, необходимого для самостоятельной работы. Более того, эти передовые технологии могли реализовываться лишь в том случае, если они основывались на уважении к личности ребенка. Однако в конце 20-х годов в России преобладали обратные тенденции, ведущие к тоталитарной системе, отрицающей внутреннюю свободу личности. Отсюда необъективность и предвзятость по отношению к Д.Дьюи и его дидактической концепции.

Литература

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 гг. / под ред. Н.П.Кузина и др. – М.: Педагогика, 1980. – 456 с.
2. *Богуславский М.В.* Творческое использование западных педагогических технологий в деятельности НПС ГУСа // История педагогической технологии: Сб. науч. трудов. – М., 1992. – С. 94-104.
3. Научный архив Российской Академии образования (НА РАО), ф.3, оп.1, д.71, л.5-6.
4. *Блохин А.Л.* Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Д, 2005. – 154 с.
5. *Крупская Н.К.* Эвелина Дьюи. Дальтонский план работы в школе. Елена Паркхерст. Воспитание при помощи Дальтоновского плана. // На путях к новой школе. – 1922. – № 3. – С. 163-168.
6. *Шацкий С.Т.* Предисловие // Дьюи Д. Школа и общество. – М., 1923.
7. *Шацкий С.Т.* Мой педагогический путь // Пед. соч. в 4-х т. – Т. I. – М., 1963. – С. 49-57.
8. *Малинин В.И.* Русские педагоги о школе США // Сов. педагогика. – 1987. – № 4. – С.116-124.
9. *Максимова Г.Ю.* Взаимосвязь творческих идей и опыта С.Т.Шацкого с концепциями и практикой зарубежной педагогики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 209 с.
10. Сведения о посещении учреждений Опытной станции // Научный архив АПН СССР, ф.1, оп.1, ед.хр. 76, л.106.
11. *Dewey, J.*: Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world. – N.-Y., 1929. ■

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧУВАШИИ

Л.А.Сакмарова

Ключевые слова: образование, учебные учреждения, квалифицированные специалисты.

В конце XIX века 96% населения Чувашии проживало в сельской местности и занималось земледелием. По сравнению с центральными районами России, промышленное развитие шло медленными темпами. Крупных промышленных предприятий в крае не было. Насчитывалось 25 промышленных предприятий (лесопильные, кожевенные, винокуренные заводы и механические мастерские, мельничный комбинат, картонная фабрика, типография) [4, с.59].

Одной из задач экономической политики Советского государства являлось сохранение и увеличение главной производительной силы общества – рабочих и технических специалистов.

До Октябрьской революции 1917 г. высшее образование было сосредоточено в Москве, Санкт-Петербурге и некоторых крупных провинциальных городах. Для народов Поволжья и Приуралья ближайшим научным и культурным центром был Казанский университет, под контролем которого находились все учебные заведения округа. По мнению историка Л.М.Гавриловой, за 1880–1916 гг. в его стенах обучались 259 уроженцев Чувашии. По уточненным данным Г.А.Александрова и Ю.П.Смирнова, число чувашей, получивших высшее образование в дореволюционный период, достигает 70 человек.

Со времени образования Чувашской АССР в республике созданы сотни промышленных предприятий, объектов различного назначения. В 1928–1940 годах количество промышленных предприятий возросло с 42 до 402. В годы Великой Отечественной войны были построены и введены в эксплуатацию 93 промышленных предприятия, в том числе электроаппаратный завод и лентоткацкая фабрика, Алатырская обувная фабрика.

Завершив трудный этап послевоенного восстановления народного хозяйства и перевод промышленности на производство мирной продукции, в 50-е годы были приняты меры по многократному увеличению капитальных вложений на развитие всех отраслей экономики страны. Так в Чувашской АССР, если в 4-й пятилетке капитальные вложения в народное хозяйство составили 76 млн. рублей, то в 5-й, 6-й, 7-й пятилетках соответственно 162, 412, 803 млн. рублей [2]. Что способствовало значительному ускорению развития экономики республики.

Во второй половине 60-х годов в республике были введены в эксплуатацию крупные промышленные предприятия и цеха. Среди них чебоксарские заводы электроисполнительных механизмов и электроизмерительных приборов, кабельный завод «Химтекстильмаш», химический комбинат, цеха алатырского завода «Электроприбор», Чебоксарской лентоткацкой фабрики, завода «Энергозапчасть», Чебоксарский завод промышленных тракторов, электроаппаратный, агрегатный, «Чувашкабель» и другие [1, с. 131,179]. Наряду с вводом в эксплуатацию промышленных предприятий, в республике принимались меры по развитию сельского хозяйства. Получили развитие также бытовое обслуживание населения, торговля, общественное питание, транспорт и связь.

Одновременно с вводом в эксплуатацию новых промышленных объектов в 1959–1984 гг. принимались меры по оснащению их новейшими высокопроизводительными станками, оборудованием, технологией, а также по замене устаревшего оборудования новым, более совершенным на действующих предприятиях. Развитие наукоемких и высокотехнологичных производств требует

обеспечения высококвалифицированными специалистами. Подготовкой кадров стали заниматься профессионально-технические училища, средне-специальные и высшие школы.

Становление и развитие средних профессиональных образований в республике имеет свою богатую историю и традиции.

Функционирование средне-специальных учебных заведений в Чувашии для того времени было оправдано необходимостью в короткие сроки осуществить индустриализацию страны. Кадров же с высшим образованием не хватало, их подготовка требовала больших средств и времени.

Поскольку на территории Чувашии не было высших учебных заведений, планомерная подготовка молодежи к поступлению в вузы других городов была организована через Чувашский рабфак, открытый 29 декабря 1921 г. в здании бывшей духовной семинарии. Новый тип учебного заведения начал работать под девизом «От молота и сохи через двери рабфака к высшему свету науки и знаний». В ноябре 1922 г. на Чувашском рабфаке была организована вечерняя группа. С этого времени на дневном отделении рабфака был установлен трехгодичный срок обучения, на вечернем – четырехгодичный.

Учебный план каждого отделения состоял из общего и специального циклов. В частности, студенты технического отделения изучали общественные науки, физику, механику, химию, географию, естествознание, графическую грамоту, чувашский, русский и иностранные языки. Среди 30 преподавателей имелись лица с большим стажем работы (от 20 до 40 лет): Н.А.Алексеев, И.А.Ильинский (математика), И.А.Васильева, В.В.Черпаков (русский язык), С.В.Рубцов (графическая грамота) и другие. К преподавательской работе были привлечены секретарь обкома партии Д.С.Эльмень, заведующие отделами обкома и облисполкома А.М.Михайлов и Г.М.Михайлов, композитор Ф.П.Павлов, литературовед Е.З.Захаров и др.

В июле 1923 г. первые 43 выпускника, в том числе 32 чуваша, окончили Чувашский рабфак в Чебоксарах, 17 из них сразу же поступили в Иваново-Вознесенский политехнический институт, 10 – в Казанский государственный университет. Выпускники рабфака 20-х годов И.Д.Кузнецов, С.Ф.Сайкин, М.И.Ундрицов, И.А.Архипов, В.В.Васильев и другие впоследствии стали профессорами, В.П.Разумов – вице-адмиралом, Н.В.Шубоссини, В.А.Долгов – писателями, И.А.Афанасьев – председателем Совета Министров ЧАССР, П.Р.Шестопапов – председателем Верховного суда ЧАССР и т. п.

Работу по направлению уроженцев Чувашии в учебные заведения страны координировали чувашские секции при агитпропотделах ЦК РКП(б) и ЦК РКСМ. Представительства Чувашской АССР во ВЦИКе, чувашское бюро Совета национальных меньшинств при коллегии Наркомпроса РСФСР, а также студенческие землячества, добивавшиеся выделения определенного количества мест в вузах и техникумах страны с учетом потребности предприятий и учреждений автономной республики. Система брони давала возможность национальным меньшинствам пользоваться льготами: они принимались на учебу с более низким общеобразовательным уровнем, недостаточным знанием русского языка, обеспечивались стипендией и местом в общежитии. Количество иногородних студентов из Чувашии не снижалось: в 1923/24 учебном году – 373, в последующие годы соответственно 425, 560, 716, 819 человек. Из окончивших в 1923–1928 гг. вузы уроженцев Чувашии вернулось в родную республику 83%.

В 1927/28 учебном году из Чувашии в расчете на каждую 1000 человек обучалось: в вузах – 0,6 (по СССР – 1,0), на рабфаке – 0,2 (по СССР – 0,3) человека. Обучение уроженцев Чувашии за ее пределами не давало достаточных гарантий в систематическом и планомерном пополнении рядов интеллигенции, особенно из представительной коренной национальности [6].

В советской системе образования профессиональным навыкам уделялось большое внимание. В 1927 году Наркомпрос утвердил новый учебный план для школ. Он предусматривал разностороннее естественнонаучное и общественно-политическое образование учащихся, а также их трудовое, физическое и эстетическое воспитание, кроме общеобразовательных предметов в учебный план входили и специальные предметы в зависимости от профессионального уклона, принятого в школе. Кроме того, к началу 1929 года профориентация в школах носила всеобщий характер.

Начало развитию сети вузов на территории самой Чувашии положил педагогический институт, открытый 1 октября 1930 г.

Открытие сельскохозяйственного вуза в Чувашии явилось объективной необходимостью. Сельское хозяйство было основной экономической отраслью в республике, однако находилось тогда в отсталом состоянии. Второй вуз республики – Чувашский сельскохозяйственный институт, был открыт в сентябре 1931 г., начал работу в составе двух факультетов: агрономического и зоотехнического с общим контингентом студентов 108 человек и 19 преподавателей. Занятия начались 1 октября 1931 года и проходили в трудных условиях. Не хватало учебных пособий, экспонатов, препаратов, аудиторий, квалифицированных преподавателей. Из 14 штатных педагогов 8 были совместителями. Для проведения занятий приглашались преподаватели пединститута, сельскохозяйственного рабфака, работники Наркомзема. Процесс работы по формированию педагогических коллективов, созданию условий для профессиональной самореализации педагогов потребовал охвата педагогических работников курсами повышения квалификации. К 1940 г. число студентов выросло до 222, преподавателей – до 49 человек. За предвоенные годы вуз подготовил и направил в сельское хозяйство 232 ученых агрономов и зоотехников.

В 1934–1939 гг. в Чебоксарах функционировали Высшая коммунистическая сельскохозяйственная школа (ВКСХШ), которая за это время подготовила 330 руководящих работников для колхозов, МТС, совхозов и районных партийно-советских работников со средним образованием.

В Чувашии происходило дальнейшее развитие сети рабфаков. В 1937 г. на 5 рабфаках Чебоксар, Шумерли и Алатыря обучалось 876 человек. К 1941 г. эти учебные заведения перестали функционировать. За время своей деятельности они подготовили сотни уроженцев Чувашии для поступления в вузы страны. В 1934–1939 годах в г.Чебоксары функционировала Высшая коммунистическая сельскохозяйственная школа, готовившая организаторов аграрного сектора хозяйства.

В 1940–1941 гг. в четырех вузах Чувашии, включая учительские институты, обучалось 1693 студента. К этому времени в народном хозяйстве республики было занято 2100 специалистов с высшим образованием.

В связи с необходимостью совмещения молодежью работы с учебой открываются заочные отделения: в 1955 г. – в сельскохозяйственном институте. В 1956 г. сельскохозяйственный вуз получил новые учебные корпуса в центре города. В 1959 г. Чувашская сельскохозяйственная опытная станция была передана в ведение сельхозвуза. В 1960 г. из 203 преподавателей сельскохозяйственного и педагогического институтов 5 были докторами наук и профессорами, 61 – кандидатами наук и доцентами.

В связи с дефицитом инженерных кадров, в 1955 г. в Чебоксарах был открыт Учебно-консультационный пункт Всесоюзного заочного политехнического института (УКП ВЗПИ), с 1992 г. – Московского государственного открытого университета (МГОУ). Через четыре года после открытия на 9 факультетах обучалось 452 студента по 30 специальностям. За 1955–1991 гг. здесь подготовлено свыше двух тысяч молодых инженеров.

В 1958 г. в Чебоксарах открыт филиал вечернего факультета Горьковского политехнического института с контингентом студентов 90 человек. К началу 1960 г. здесь обучалось 700 человек, подготовительное отделение посещало 300 слушателей. Если У КП ВЗПИ опирался на лабораторную базу Чувашского пединститута, то филиал Горьковского вуза имел собственную учебно-лабораторную базу.

Волжский филиал Московского энергетического института (ВФ МЭИ) был организован приказом Министра высшего и среднего специального образования РСФСР от 16 августа 1961 г. на базе Чебоксарского филиала Горьковского политехнического института. В начале ВФ МЭИ имел только вечернее отделение с 600 студентами и 26 преподавателями. С сентября 1962 г. подготовка кадров началась по дневной, вечерней и заочной формам обучения. С помощью Чебоксарских предприятий было построено 7 новых пятиэтажных учебно-лабораторных корпусов общей площадью 30 тыс. кв. м., 3 студенческих общежития на 1500 мест. Было создано 19 кафедр, 46 учебных лабораторий, 6 кабинетов дипломного проектирования и чертежные залы, оснащенные новейшим оборудованием. Филиал имел свой вычислительный центр и типографию. В 1965 г. на 24 кафедрах трудилось 204 преподавателя, которые обучали 4299 студентов. К сентябрю 1967 г., в момент вхождения в состав создаваемого университета, в нем обучалось 4237 студентов. За 6 лет ВФ МЭИ подготовил 412 инженеров-энергетиков. В 1967 г. на базе Волжского филиала МЭИ и историко-филологического факультета Чувашского пединститута сформировался Чувашский государственный университет, ставший ведущим вузом республики [3, с. 235-254].

Если в 1930 г., когда был открыт первый вуз, соотношение числа студентов, обучавшихся в самой Чувашии, к студентам, обучавшимся вне ее, составляло примерно 1:6, в 1940 г., – 1:3, то в 70-х гг. после открытия университета и других вузовских

структур, – 3:1. Следует учесть, что уроженцы Чувашии продолжали учиться в 200 вузах страны. Удалось сохранить сельскохозяйственный, педагогический, научно-исследовательский институты. Во многом благодаря вузам, особенно в 60-80-х годов, достигнуты обеспеченность почти всех отраслей народного хозяйства республики кадрами с высшим образованием на уровне средних показателей в стране.

В 70-80-е годы доля учащихся в системе начального профессионального образования по отношению к общей численности выпускников средних школ росла и составила в среднем 30%. Однако начиная с 1995 года, в связи с общим настроением населения на получение высшего образования, а также по причине недооценки работодателями роли начального профессионального образования в повышении конкурентоспособности производства, развитие НПО пошло на спад. В условиях демографического спада это привело к сокращению численности поступающих в эту систему, что повлекло за последние 10 лет уменьшению выпуска рабочих кадров в 2 раза. Нарастание дефицита рабочих кадров потребовало проведение коренной реструктуризации сети учреждений начального профессионального образования. Необходимость в этом особенно проявилась после передачи учреждений образования на региональный уровень.

Сегодня в Чувашской Республике создана разветвленная система профессионального образования. Функционируют 84 учреждения, в том числе 20 учреждений высшего (42460 студентов), 33 среднего (234991 студент) и 29 начального (16824 учащихся) профессионального образования.

За 2001–2005 годы в профучилища республики поступили 17,7% выпускников 9-х и 27,7% выпускников 11-х классов общеобразовательных школ. Наблюдается спад численности обучающихся, приема учащихся и выпуска рабочих и специалистов.

В 2005 году в Чувашской Республике на 10 тысяч населения приходилось 123 обу-

чающихся в учреждениях НПО по дневной форме обучения (по Российской Федерации – 108). Обучение ведется на бюджетной основе по 57 профессиям, общим для всех отраслей экономики.

В учреждениях НПО республики ежегодно проходят переподготовку и повышают квалификацию более 4 тысяч человек из числа взрослого населения.

В Чувашской Республике в 2006 году функционирует 33 средних специальных учебных заведения. Из них 30 – государственные, 3 – негосударственные, в них в 2005/2006 учебном году обучалось 27 107 студентов, в том числе в государственных 26 109, в негосударственных – 998.

За последние 10 лет в 1,5-3 раза выросла численность обучающихся по группам специальностей: информатика и вычислительная техника, энергетика, экономика и управление, гуманитарно-социальные, строительства и архитектуры, технологические машины и оборудование, технология продовольственных продуктов. В учреждениях СПО подготовка специалистов осуществляется по 260 специальностям, из которых 45% не имеют аналогов на других уровнях образования.

Ежегодно студентами средних специальных учебных заведений становится около 23% выпускников средних (полных) школ и около 11% выпускников основных общеобразовательных школ.

В последние годы в профессиональных училищах и лицеях, в соответствии с потребностями регионального рынка труда, осуществляется оперативное регулирование структуры подготовки кадров. Определен перечень ключевых профессий широкого профиля, присущих базовым сферам производства. Принят комплекс межведомственных мер по оптимизации профилей подготовки, что позволило устранить дисбаланс между спросом и предложением рабочей силы на рынке труда и дало возможность перейти на договорную систему подготовки кадров.

В настоящее время в республике все

крупные и средние предприятия, организации различных форм собственности имеют прямые связи с учреждениями профессионального образования, доля обучающихся на основании прямых договоров с работодателями в профессиональных училищах составляет 70,5% (в 2005 г. – 69,4%). Вместе с тем, по-прежнему наблюдается нехватка в рабочих высокой квалификации для машиностроительной отрасли экономики.

В 2005/2006 учебном году в республике, включая филиалы, функционирует 22 вуза, в том числе 16 государственных, из них 15 дневных и 1 заочный, 6 негосударственных. Остановимся на вузах, ведущих подготовку инженерно технических кадров.

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова в своем составе имеет 25 факультетов. Университет готовит специалистов по 56 специальностям. По состоянию на 1 января 2006 года в нем обучалось 19 946 студентов, им с 1967 года до 1 января 2006 года выпущено около 60 тысяч специалистов высшей квалификации. Университет еще с 1993 года взял курс на интеграцию образования и добился значительных успехов в этой области.

Чувашская сельскохозяйственная академия имеет в своем составе факультеты: агрономический, зооинженерный, механизации сельского хозяйства, а также учебно-опытное хозяйство «Приволжское». В академии ведется подготовка специалистов по 10 специальностям. В ней в 2005/2006 учебном году обучался 4 661 студент. Ею с 1935 года по 1 января 2006 года выпущено 20 017 специалистов с высшим образованием.

Чебоксарский институт (филиал) Московского государственного открытого университета (приемник Всесоюзного заочного политехнического института) был основан в ноябре 1955 года. В настоящее время в институте обучаются 1700 студентов по техническим специальностям: «Технология машиностроения», «Автомобили и автомобильное хозяйство», «Управление и информатика в технических системах»,

«Промышленное и гражданское строительство», «Литейное производство черных и цветных металлов». В составе института два факультета и восемь кафедр. Учебно-методическую работу осуществляют 112 преподавателей, в том числе 15 докторов наук и профессоров, 67 кандидатов и доцентов.

В вузы республики в 2005 году было подано 40,9 тысячи заявлений, зачислено 15,9 тысячи человек. Конкурс при поступлении в учебные заведения в 2005 году составил в среднем 257 заявлений на 100 мест.

Проблема дефицита высококвалифицированных рабочих кадров в последние годы в стране остается одной из наиболее острых. Как отметил президент ТПП РФ Е.Примаков на недавней встрече с представителями Российского союза промышленников и предпринимателей, сегодня в России только три процента высококвалифицированных рабочих. Для инновационного развития экономики этого крайне мало (для сравнения: в США квалифицированные рабочие составляют примерно пятьдесят процентов занятого населения, в Германии – сорок пять).

Нехватка рабочих – одна из главных проблем трудового рынка страны. На любой бирже труда в любом регионе 80-90 процентов вакансий – рабочие профессии. На большинстве предприятий средний возраст токарей или столяров 53-55 лет.

По оперативным данным промышленных предприятий Чувашской Республики, в перечень наиболее востребованных профессий и высокооплачиваемых специальностей промышленных предприятий в 2006 году вошло 13 рабочих специальностей и 7 специальностей ИТР. Диапазон размера средней заработной платы в зависимости от квалификации, опыта колеблется от 4 до 38 тысяч рублей в месяц.

В почете такие специальности, как регулировщик радиоэлектронной аппаратуры и приборов, оператор станков с программным управлением, станочники широкого профиля, слесарь механосборочных работ,

инженер-конструктор, инженер-программист, слесарь-инструментальщик, токарь, фрезеровщик, закройщик, слесарь-ремонтник швейного оборудования и др.

За последние годы в республике все уровни профессионального образования подверглись глубоким преобразованиям. Постепенно начала формироваться единая взаимосвязанная, взаимопроникающая, открытая система.

Роль образования в судьбе стран и народов в начале XXI века определилась. Именно образованием, по большому счету, были predeterminedены успехи и неудачи многих стран мира на исходе века, включая СССР, Россию и США: в одних странах «чему-то учили, что принесло им успех, в нашей стране чему-то не учили, что и определило наши неудачи» [7].

Система подготовки инженеров в целом в стране осталась традиционной, отраслевой. Методики преподавания остаются неизменными, в них доминируют пассивные формы работы со студентами, академизм и установка на освоение информации (зубрежка), а не понимание. Интерактивные и творческие формы работы (деловые игры, семинары, участие в исследовательских и проектных работах) представлены слабо, по оценке В.Каданикова, в два раза меньше, чем в развитых странах [5].

Сохраняющийся отраслевой разрыв между образованием, наукой и производством до сих пор не позволяет эффективно использовать современное оборудование, как для исследований, так и для обучения.

Чувашская народная мудрость гласит: «Плохой урожай хлеба – беда на год, плохие дети – горе на всю жизнь».

Одной из задач современного образования является повышение качества учебного процесса. Поэтому необходимы такие технологии обучения, которые дадут студентам возможность самостоятельно приобретать знания, а преподавателю моделировать различные учебные ситуации. И такое образование можно назвать лич-

ностным и практически ориентированным образованием. Оно и представляет собой новую модель, модель открытого образования.

Студенты должны готовиться к инженерной деятельности в течение всей учебы, достигая наивысшей степени подготовки в области проектной и инженерной деятельности по специальности, основанной на знаниях и умениях, сформированных в курсовых работах и проектах, обязательно включающих экономические, этические, социально-политические и экологические аспекты, вопросы устойчивого развития и безопасности труда.

Эта модель потребует и от преподавателей нового отношения к делу, что в конечном счете выльется в необходимость иметь два образования – техническое и психолого-педагогическое. Поэтому преподаватель часто не только не знает, как планировать развитие своей педагогической деятельности, поскольку не владеет этими средствами, но чаще всего, в силу этой причины, он даже не видит в этом проблемы и предмета совершенствования. Именно отсюда происходит и ложный, но достаточно распространенный критерий педагогического профессионализма – опыта работы. Не создание педагогической теории, не построение новой методик, а просто – опыт, как у служащих – выслуга лет. Это означает, что преподаватель в своей сфере – в сфере педагогики – не является творцом, а поскольку он сам не творец, то как он может учить

творчеству?

Превращение технических вузов в деятельные, созидающие «организации» ставит перед ними новые задачи применения в своей практике основных принципов создания нового, реализации политики перемен.

Превращение знания в источник успешного развития страны становится основной задачей нового инженерно-технического образования России.

Литература

1. Беляничев, Г. Промышленность и рабочий класс Чувашской АССР. Ч. 2. (1951–1980). Сб. документов / Г.Беляничев. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1970. – 351 с.
2. Иванова, В.А. Чувашская АССР за 70 лет / В.А.Иванова. – Чебоксары: Планета, 1990. – 102 с.
3. Иванова, В.А., Черняховский, М.М. Чувашская АССР – 60 лет / В.А. Иванова, М.М.Черняховский. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1980. – 280 с.
4. Каховский, В.Ф. Родной край: учебное пособие по истории Чувашии. 4-е перераб. и доп. изд. / В.Ф.Каховский. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1977. – 79 с.
5. Мязина, Е. Пять рублей за один. Чиновники собрались писать историю успеха инновационной экономики / Е. Мязина // Известия, 08.07.2002.
6. Прокопьев, И. Чувашия за 50 лет Советской Власти (в цифрах) / И.Прокопьев. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1967. – 101 с.
7. Юрьев А. Материалы к концепции факультета психологии СПбГУ / А.Юрьев // Акмеология: ■

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI ВВ.)

Г.В.Рябова

Ключевые слова: тенденции, экологическое образование школьников.

В основе любой цивилизации лежит образование – передача следующим поколениям приобретенного опыта и знаний, культурных и нравственных

ценностей. В нынешних условиях жесткого экологического кризиса, только преодоление которого может обеспечить сохранение человечества на планете, основой нравствен-

ного воспитания и образования человека станут, прежде всего, разработка принципов взаимоотношений человека и природы. В этой связи экологическое образование школьников приобретает важное значение.

Экологическое образование школьников – непрерывный процесс обучения, воспитания и развития учащихся, направленный на формирование их экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, окружающему миру, в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды.

Осознание современного состояния экологического образования в школе невозможно без рассмотрения эволюции и выделения предпосылок и этапов его развития. В связи с этим нами был проведен ретроспективный анализ, на основе которого были выявлены предпосылки, обуславливающие особенности становления экологического образования:

- политические: отсутствие законодательной и нормативно-правовой базы экологического образования; изменение государственной образовательной политики страны; ослабление государственного контроля и внимания общества к экологическим проблемам;

- социально-педагогические: адаптация личности к экологическим нормам, законам и правилам поведения, создание условий для формирования свободной, экологически сознательной личности;

- культурно-исторические: сохранение и накопление позитивных экологических традиций, универсальность общечеловеческой экологической культуры; проявление историко-региональных особенностей;

- социально-экономические: усложнение структуры общества и удовлетворение потребностей в экологических знаниях во многих сферах жизнедеятельности; подготовка высококвалифицированных специалистов экологического профиля.

Данные предпосылки позволили нам систематизировать основные характерис-

тики экологического образования и выделить основные этапы развития экологического образования в рассматриваемый период хронологически. Нами были выделены четыре этапа.

Первый этап – 1950–1967-е годы XX века – этап становления экологического образования школьников как «теории экологического воспитания». Характерен переходом от пассивной регламентации природопользования к активному широкомасштабному преобразованию природной среды.

Второй этап – 1968–1979-е годы – этап основания «природоохранного просвещения». Природоохранное образование рассматривалось как междисциплинарное, и поэтому не выделялось в отдельный курс, экологические вопросы включались в различные учебные предметы. Большое место в природоохранном воспитании отводилось внешкольной деятельности учащихся. Наблюдается распространение термина «экология».

Третий этап – 1980–1999-е годы – этап обоснования «экологического образования» как новой области педагогической теории и практики. Принимается нормативно-правовая база российского образования и законов в области охраны окружающей среды (закон «Об охране окружающей природной среды»), определяется государственная политика в области экологического образования. Начинает развиваться непрерывное экологическое образование как новое направление школьного образования. Вносится этико-гуманистическое содержание в теорию и методику экологического образования.

Четвертый этап – 2001–2007-е годы – современный этап развития экологического образования. На этом этапе наблюдается модернизация российского образования, его интеграция в мировое образовательное пространство.

Отмеченные выше предпосылки и этапы развития экологического образования позволили нам выделить основные тенден-

ции развития экологического образования школьников. Тенденция в соответствии с энциклопедическим толкованием понимается как направление развития какого-либо явления, мысли, идеи [3].

Среди ведущих тенденций развития экологического образования школьников нами выделяется тенденция создания эколого-образовательной среды школы, заложенной в социальном и природном экологизированном окружении учащихся как комплекса условий, влияний и возможностей формирования эколого-ориентированной личности школьника.

Эколого-образовательное пространство – это часть социального пространства, в рамках которого осуществляется нормированная образовательная деятельность субъекта, направленная на усвоение знаний об экосистемной организации природы, приобретающих личностнозначимый смысл; формирование практических умений и навыков учащихся по улучшению состояния окружающей среды и здоровья, а также экологической культуры, включающей экологическое мышление, мировоззрение и нравственное поведение через бережное и ответственное отношение к окружающему миру; это процесс и результат освоения и созидания субъектом приемлемых способов разрешения им проблем своего существования в природной среде.

Проявление другой тенденции – тенденции включения экологического образования в образовательный минимум и включения в структуру всех основных школьных предметов элементов экологического образования – заметно с середины 1990-х гг.

Интегральный характер содержания экологического образования обуславливает сложный состав знаний, имеющих мировоззренческое значение. Наблюдается тенденция перехода от антропоцентрического содержания экологического образования к экоцентрическому на основе интегрального характера межпредметных связей школьных предметов гуманитарного и естественнонаучного циклов.

В последнее время активно обсуждается вопрос о форме трансляции экологического материала в основной и средней школе. Судя по опубликованному проекту Концепции структуры и содержания общего образования, Министерство образования РФ отдает предпочтение интегративной форме обучения. Очевидно, что выбор этого пути во многом вынужденный. На школу обрушился поток предложений самых разнообразных курсов, в основу которых включены практически все общественно-гуманитарные науки: экология, этика, социология, философия, экономика и т.д. Следовательно, можно выделить тенденцию гуманизации и усиления духовно-нравственного потенциала экологического образования школьников на основе общекультурного фундамента и конкретных экологических курсов, развиваемых в общем образовании, определяемые нравственным и культурным императивами.

Экология вносит свой вклад в раскрытие целостного представления о мире и человеке. Это предполагает разработку гибких форм экологизации образования на междисциплинарной основе. Кроме того, необходимо учитывать федеральный, национально-культурный и региональный уровень общеобразовательной системы. Из этого следует вариативность формы включения экологического материала в учебные планы и программы [1]. Возникает тенденция проявления многовариативной модели школьного экологического образования на однопредметной, многопредметной основе и смешанных моделях конструирования учебного процесса.

Многопредметная модель экологического образования предполагает глубокую экологизацию содержания в логике построения традиционных учебных предметов как естественнонаучного, так и общественно-гуманитарного циклов [4, с.15]. В различные предметы включаются знания, связанные с раскрытием понятия «среда», осмысление этого понятия как интегративного посредством специфических для каж-

дого предмета методов обучения; обеспечение усвоения этого понятия посредством разнообразных приемов и форм обучения.

Однопредметная модель экологического образования предполагает изучение экологии в рамках самостоятельного предмета [4, с.16]. Такой подход рекомендован Всемирной хартией охраны природы, в которой отмечено, что «курсы охраны окружающей среды» должны стать составной частью общей системы образования. В ряде стран такие курсы созданы и обозначены в учебных планах разных типов школ.

Выделение самостоятельного курса экологии имеет положительные и отрицательные аспекты. Последние связаны с опасностью локализации и фрагментарности экологических знаний в сознании учащихся. Отсюда, необходим поиск оптимального объема и структуры всего содержания учебного материала в таком предмете.

Смешанная модель экологического образования представляется нами наиболее перспективной. В этой модели содержание экологических знаний вводится с учетом особенностей традиционных учебных предметов, а также целостно в самостоятельных интегрированных предметах, которые предусматриваются для каждого этапа обучения.

В настоящее время увеличивается количество изучаемых в школе предметов, растет сетка часов, отведенных на предметы гуманитарного и социально-политического блока [2]. Это увеличение часов происходит в ущерб другим предметам, в первую очередь за счет предметов естественно-

научного цикла: математики, астрономии, физики, химии, биологии, экологии. Т.е. наблюдается сокращение количества часов, отводимых на изучение биологии и других естественно-научных дисциплин.

Чтобы выстроить оптимальную стратегию развития среднего общего экологического образования, нами был изучен зарубежный опыт развития экологического образования школьников с целью возможности его использования для совершенствования отечественной системы образования и представлен сравнительно-сопоставительный анализ тенденций развития экологического образования в отечественной и зарубежной педагогике.

Мы гораздо глубже осмысливаем незнакомое явление, когда сравниваем его со знакомым (например, зарубежную систему экологического образования школьников с отечественной). И можно лучше уяснить даже то, что нам знакомо, сопоставляя его с незнакомым, но однотипным явлением.

Характеристика общих тенденций, выявление и анализ инвариантов представляют первостепенную важность. Без этого невозможно составить правильное представление о реальном процессе развития образования в мире в целом, и экологического в частности, а некоторые побочные явления, связанные с особенностями той или иной страны, могут быть ошибочно приняты за общую закономерность.

Сравнительно-сопоставительный анализ теории общего среднего экологического образования в отечественных и зарубежных исследованиях (вторая половина XX – начало XXI вв.) представлен в табли-

Таблица 1

Теоретические основы	Отечественная модель экологического образования	Западная модель экологического образования
Цель экологического образования	Становление экологической культуры личности и общества. Передача знаний, умений и навыков.	Формирование экологической грамотности, понимания мира природы, человека как части природы. Всестороннее развитие личности.

Теоретические основы	Отечественная модель экологического образования	Западная модель экологического образования
Педагогические условия задачи реализации экологического образования	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие экологического сознания личности. 2. Осознание сущности экологических законов, понимание причин противоречий (конфликтов) в системе «природа-общество» как несоответствие природных и социальных законов. 3. Узкий прагматический взгляд на проблемы окружающей среды и развития. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осознание морального выбора способа целесообразной деятельности, познания себя и отношение к себе и окружающему миру как части самого себя. 2. Развитие осознания опасности экокатастроф и локальных экологических кризисов. 3. Широкий этически ориентированный взгляд на проблемы окружающей среды и развития.
Принципы построения системы экологического образования	Принципы гуманизации, научности, прогностичности, взаимосвязанного раскрытия глобальных, региональных и локальных аспектов экологии, интеграции, непрерывности, единства общего и экологического образования, гибкости, вариативности, проблемности, системности и междисциплинарности.	Принципы всеобщности, целостности, гуманизации, прогностичности, интеграции, непрерывности, гибкости, вариативности, проблемности, системности и междисциплинарности.
Содержание экологического образования	Учение об экосистемах как совокупности абиотических и биотических компонентов, обладающих новыми свойствами. Содержание экологического образования сводится к традиционным образовательным областям и существующим учебным предметам. Тенденция преобладания дидактически интегративного, гуманитарного, общеобразовательного подхода к экологическому образованию как более продуктивного. Тенденция проявления многовариативной модели экологического образования на однопредметной, многопредметной основе и смешанной модели конструирования учебного процесса. Содержание образования существенно ограничено рамками действующих программ.	Содержание экологического образования сводится к экологическому взаимодействию, включающему разнообразные процессы, исследование которых опирается на комплекс методов – теоретических, эмпирических и практических. Тенденция проявления многовариативной модели экологического образования на однопредметной, многопредметной основе и смешанной модели конструирования учебного процесса. Содержание образования предусматривает так называемый неформальный компонент и включает в себя этические ценности.
Отношение природа – человек – общество	Антропоцентрическое (центром всех устремлений и действий является человек: все для человека, все во благо человека). Человек противопоставляется природе, где высшей ценностью обладает только он. В природе все ценно лишь постольку, поскольку может быть полезно человеку. Земля – естественная среда человека.	Отказ от антропоцентрического и переход к экоцентрическому (осознание взаимосвязи человека и окружающей среды). Человек подчиняется требованиям природы. Непосредственное общение ребенка с природой. Эмоционально-чувственное отношение. Возрастает значение эстетической ценности природы. Земля – общий дом всего живого.

Теоретические основы	Отечественная модель экологического образования	Западная модель экологического образования
Деятельность учителя в реализации экологического образования	Ведущая роль в образовательном процессе отводится учителю, авторитетный тип лидерства.	Создание благоприятной образовательной среды, мотивация и совместное с учащимися достижение образовательной цели, фасилитационный тип лидерства.
Отношения учитель-ученик	Преобладает авторитарный тип отношений. По большей части субъект-объектные отношения (преподаватель – субъект, ученик – объект, на который воздействует преподаватель), хотя и появились субъект-субъектные. Дидактическое обучение, управляемое учителем.	Формальное образование с совокупностью процессов социализации индивида. Сотрудничество и уважение личности учащегося. Субъект-субъектные отношения, предполагающие равноправное взаимодействие в процессе достижения образовательной цели
Формы реализации экологического образования	Утверждает однообразие (унифицированность) содержания, форм и методов образования. Традиционные виды: лекции, беседы, семинары, практические занятия, экскурсии, наблюдения (ориентация на развитие левополушарного рационального мышления). Хотя последнее время стали появляться и интерактивные формы, но для них характерны фрагментарность и разобщенность. Преобладание объяснительно-иллюстративного обучения. «Объективное» изучение объектов общества и природы, избежание спорных вопросов, концентрация внимания на местном уровне.	Утверждает разнообразие (вариативность) содержания, форм и методов образования. Интерактивные формы: ролевые игры, направленные дискуссии, «мозговой штурм», решение проблемных задач; обучение через сотрудничество; междисциплинарные исследовательские проекты, синектика, латеральное мышление, построение ассоциативных связей, природоохранная работа. Системность и преемственность форм и методов образования. Преобладание проблемного обучения, исследовательских технологий в непосредственной природной среде. Целенаправленное изучение взаимосвязи спорных вопросов на локальном, национальном и глобальном уровнях, рассмотрение политических и экономических проблем, соотнесенность исследуемых вопросов с проблемами личного выбора и ответственности.
Основные тенденции развития экологического образования	1. Тенденция включения экологического образования в образовательный минимум и включение в структуру всех основных школьных предметов элементов экологического образования. 2. Тенденция перехода от антропоцентрического содержания экологического образования к эоцентрическому на основе интегрального характера межпредметных связей школьных предметов гуманитарного и естественнонаучного циклов.	1. Тенденция гуманистического синтеза педагогических традиций культур различных стран в содержании школьного образования, отвечающая требованиям постиндустриального общества в плане использования экологообразовательных, адаптивных технологий обучения.

Теоретические основы	Отечественная модель экологического образования	Западная модель экологического образования
	<p>3. Тенденция гуманизации и усиления духовно-нравственного потенциала экологического образования школьников на основе общекультурного фундамента и конкретных экологических курсов, развиваемых в общем образовании, определяемых нравственным и культурным императивами.</p> <p>4. Тенденция проявления многовариативной модели школьного экологического образования на основе однопредметной, многопредметной и смешанной модели конструирования учебного процесса.</p> <p>5. Тенденция внедрения в практику общеобразовательных школ новых форм экологического образования учащихся (межпредметные уроки, ролевые и сюжетные игры, методы и приемы имитации и игрового моделирования, походы-экспедиции по исследованию и охране природы родного края, полевые практикумы, конференции и т.д.).</p> <p>6. Тенденция обеспечения непрерывности экологической подготовки школьников на протяжении всего обучения в школе на основе и взаимосвязи классной, внеурочной и внеклассной форм работы по взаимодействию школьников с природной средой.</p> <p>7. Тенденция создания эколого-образовательной среды школы, заложенной в социальном и природном экологизированном окружении учащихся как комплекса условий, влияний и возможностей эколого-ориентированной личности школьника.</p>	<p>2. Тенденция создания непрерывного экологического образования в целом, и школьного в частности, как согласованной стратегии выживания и сбалансированности общественных и природных интересов в условиях формирующейся мировой цивилизации.</p> <p>3. Тенденция проявления междисциплинарного подхода содержания экологического образования во взаимоотношениях школьника и окружающей среды, определяющих сформированность ценностей по использованию или злоупотреблению живыми и неживыми ресурсами.</p> <p>4. Тенденция распространения западного педоцентризма по укреплению здоровья учащегося посредством организации разумного досуга («обучение на свежем воздухе»).</p> <p>5. Тенденция содержательного смещения акцентов с биоэкологии (классической экологии) в область социальной экологии и энвайронменталистики (средологии).</p> <p>6. Тенденция формирования нового типа экологического сознания школьников в связи с реализацией задач устойчивого развития общества как развития, при котором численность населения и экономическая система остаются относительно постоянными и соотносятся с продуктивной способностью экологической системы планеты Земля.</p>

Литература

1. *Каропа Г.Н.* О новом подходе к экологическому образованию // Школьное естественно-географическое образование: проблемы, поиски и перспективы: Материалы межвузовской научно-практической конференции, 25-26 марта 1998 г. – Могилев, 1998. – С. 50-54.

2. *Кучменко В.С.* Экологическое образование. Перспективы развития. – 1993. – С. 27-29.

3. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка /

Изд-во: М.: Русский язык; Издание 16-е, испр. 1984. – 797 с.

4. Программно-методические материалы «Экология»: (5-11 класс). – М.: Дрофа, 2002. – 224 с.

5. *Ecology in Education / Ed. Monica Hale.* – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 191 p.

6. *Environmental Education in the Schools: Creating a Program that Works! / Ed. Judy A. Braus, David Wood.* – Washington: NAAEE, 1993.

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Ш.Г.Зиятдинов

Ключевые слова: концепция устойчивого развития; общество устойчивого развития; новая экологическая культура.

Несмотря на предпринимаемые усилия многих стран, состояние окружающей нас среды продолжает ухудшаться. Человечество столкнулось со все обостряющимися противоречиями между растущими потребностями и неспособностью биосферы обеспечить их, не разрушаясь, с проблемами нищеты, голода, болезней, неграмотности и продолжающейся деградации экологических систем, от которых зависит его же благосостояние. В результате социально-экономическое развитие приняло характер ускоренного движения к глобальной экокатастрофе, при этом ставится под угрозу не только удовлетворение жизненно важных потребностей и интересов будущих поколений людей, но и сама возможность их существования. Озабоченная этим обстоятельством, Генеральная Ассамблея ООН еще в 1984 году была вынуждена создать Международную комиссию по окружающей среде и развитию, которую возглавила премьер-министр Норвегии Гро Харлем Браундланд.

Перед комиссией были поставлены задачи:

- предложить долгосрочные стратегии в области окружающей среды, которые позволили бы обеспечить устойчивое развитие к 2000 году и на более длительный срок;
- рассмотреть способы и средства, используя которые мировое сообщество смогло бы эффективно решать проблемы окружающей среды, и др.

Результатом деятельности комиссии стал фундаментальный доклад под названием «Наше общее будущее», основной вывод которого состоял в необходимости достижения устойчивого социально-экономического развития, при котором решения на всех уровнях принимались бы с полным

учетом экологических факторов. На основе этого доклада Комиссией ООН была составлена **Концепция устойчивого развития (КУР)** мирового сообщества и дано общепринятое сейчас определение: устойчивое развитие (УР) – **это развитие, которое обеспечивает удовлетворение потребности и чаяния настоящего поколения, не подвергая риску опасности способность будущих поколений удовлетворять свои нужды.** В докладе подчеркивалось, что для того, чтобы развитие было устойчивым, следует учитывать не только его экономические и экологические аспекты, но также стабильность в развитии политической, социальной и других областей жизни общества. При таком понимании УР возможны свои критерии устойчивости по всем направлениям развития общества, которые должны быть системно объединены под общей идеей УР. При таком толковании УР соединяет в единую социоприродную систему экологические, социальные и культурологические характеристики. На КУР, очевидно, надо смотреть как на реакцию на кризис, возникший в результате неспособности общества адаптироваться к быстро меняющимся условиям окружающей среды в эпоху НТП, потери способности к саморегуляции, к эффективному управлению. Выход из кризиса – в изменении взаимодействия человека и природы через развитие теории и практики устойчивого управления.

В дальнейшем, после завершения многоплановой работы по созданию проектов, документов, под эгидой ООН в Рио-де-Жанейро (3-14 июня 1992 г.) состоялась вторая Международная конференция по окружающей среде и развитию. Целью конференции было подведение итогов 20-летней деятельности мирового сообщес-

тва после Стокгольмской конференции. (Первая конференция ООН по проблемам окружающей человека среды состоялась в Стокгольме в 1972 году.) Беспрецедентная встреча глав правительств и лидеров 179 стран, собравшихся на конференции, была обусловлена стремительно ухудшающейся глобальной экологической ситуацией и прогнозируемой на основе анализа ее динамики глобальной катастрофой, которая может разразиться уже в XXI в. и привести к гибели всего живого на планете.

Конференция Рио-92 продемонстрировала осознание пагубности традиционного пути развития, который был охарактеризован как неустойчивое развитие (НУР), чреватое кризисами, катастрофами, омницидом (гибелью всего живого). Переход на новую модель (стратегию) развития, получившую название модели УР, представляется естественной реакцией мирового сообщества, стремящегося к своему выживанию и дальнейшему развитию. Возникла идея разрешить это противоречие на пути перехода к такому цивилизационному развитию, которое не разрушает своей природной основы, гарантируя человечеству возможность выживания и дальнейшего непрерывающегося, т.е. управляемого и устойчивого развития.

В Рио-92 были обсуждены многие вопросы, основные из которых нашли отражение в пяти документах:

- Декларация по окружающей среде и развитию («Декларация Рио»);
- Программа действий ООН «Повестка дня на XXI век»;
- Заявление «О принципах в отношении лесов»;
- Рамочная конвенция «Об изменении климата»;
- Конвенция «О биологическом разнообразии».

Таким образом, конференция «Рио-92» подтвердила необходимость перехода человечества к УР, и теория УР составила концептуальную основу принятых там решений. В ее документах УР определяется

как развитие, позволяющее на долговременной основе обеспечить стабильный экономический рост, не приводящий к деградационным изменениям окружающей среды.

Принятая конференцией «Повестка дня на XXI век» или «Повестка-21» представляет собой долгосрочную программу дальнейших действий в глобальном масштабе, ориентированную на изменение взаимоотношений между людьми, государствами, человечеством в целом и окружающей средой. В этом документе отмечается, что человечество переживает решающий момент в своей истории. Единственный способ обеспечить себе более безопасное и более процветающее будущее видится в документе в решении проблем окружающей среды и экономического развития в комплексе и согласованно. В реальной действительности решить экологические проблемы без решения социально-экономических невозможно. И в Рио было отмечено, что «экология без экономики – это всеобщая нищета». В «Повестке-21» рассматриваются как насущные проблемы сегодняшнего дня, так и вопросы подготовки к решению проблем следующего столетия, при этом должны удовлетворяться основные нужды людей, повышаться уровень жизни для всех и в то же время эффективно сохраняться экологические системы. Ни одна страна не может добиться этого в одиночку, но все становится возможным через совместные усилия в рамках всемирного сотрудничества в целях УР.

Следующая Международная конференция под эгидой ООН (Всемирный саммит по УР – ВСУР) состоялась в Йоханнесбурге (Южная Африка, 2–4 сентября 2002 года). «Саммит Земли – 2002», как его еще называют, подвел итоги, с которыми человечество подошло к третьему тысячелетию, скорректировал дальнейшее движение в соответствии с новой стратегией цивилизованного развития. В отличие от саммита в Рио-92, ВСУР не акцентировал свое внимание только на проблемах охраны окружа-

ющей среды, а вынес на первый план социально-экономические вопросы. На ВСУР было признано, что

- искоренение нищеты;
- изменение неустойчивых моделей потребления и производства;
- охрана и рациональное использование природных ресурсов;
- устойчивое развитие в условиях глобализации и т.д.

в интересах социально-экономического развития человечества являются главнейшими целями и основными потребностями УР.

На саммите было подчеркнуто, что именно глобальные угрозы и негативные тенденции социально-экологического, социально-экономического и социально-политического планов обостряют глобальные проблемы и усиливают опасность дальнейшего движения к общепланетарной антропоэкологической катастрофе.

Следует также подчеркнуть, что в документах ВСУР впервые устанавливаются временные сроки движения мирового сообщества по пути УР, например, практическую реализацию перехода к УР предполагается начать с 2005 г. Именно к этому времени государства планеты должны будут создать концепции, планы действий, стратегии, программы, органы (службы, советы и т.п.) для того, чтобы реализовать новый для мирового сообщества курс (форму) социально-экономического развития.

Однако вместе с тем, ВСУР-2002 показал, насколько противоречив и труден путь человечества к целям выживания и УР. Мы пока интуитивно и лишь на уровне здравого смысла отчасти понимаем, что развиваться по старым рецептам уже нельзя, иначе оно останется без будущего. Новая цивилизация должна будет обеспечить баланс приоритетов – сохранения окружающей среды и устойчивого развития цивилизации. Такая стратегия означает отказ от упрощенного представления о развитии человечества.

Ясно, что традиционная модель развития, по которой мировое сообщество дви-

жется по инерции (уже не в направлении всеобщего прогресса), грозит планетарной катастрофой. Вторая модель – модель УР существует пока лишь на концептуально-теоретическом уровне и представляет собой в основном лишь политические декларации и благие пожелания на глобальном, региональном, национальном и местном уровнях. Эта реальность создает массу трудностей в искоренении модели НУР. Стратегические цели изменения курса развития вступают в противоречие с политикой, тактикой и конкретным поведением ныне действующих властей и народов планеты, которые думают о будущем в лице лишь узкого круга своих представителей. Устойчивое будущее не появится без борьбы с неустойчивым настоящим. В этом – противоречие и драматизм XXI века, который в зависимости от разрешения этого противоречия станет либо веком перехода к устойчивому будущему человечества, либо концом его истории в прямом смысле этого слова.

И только по мере осуществления «Повестки-21» и Плана выполнения решений ВСУР будет становиться понятным, начинаем ли мы уходить от грозящей глобальной катастрофы и приближаться к очередному «светлому будущему» (теперь уже устойчивому), либо все наши надежды окажутся такими же утопическими как и ранее декларируемые варианты этого (как оказалось – не очень светлого) будущего. На конференции было заявлено, что **«настала пора обеспечить выполнение принятых ранее решений на национальном и международном уровнях. Пора переходить к делу».**

ВСУР в Йоханнесбурге показал, что прогресс в продвижении к УР на глобальном уровне слишком мал в сравнении с процессами разрушения окружающей среды, а также качества жизни. В то же время наиболее заметным достижением за последнее десятилетие стала реализация Местных повесток на XXI век в ряде стран.

В России этот процесс только начинается, и начинается он преимущественно в

Европейской части, поскольку есть прямой контакт с носителями положительного опыта из городов Европы. Отметим также, что в России пока нет общероссийских документов, аналогичных «Повестке-21», принятых в других странах, хотя «Концепция перехода Российской Федерации к УР» была утверждена Указом Президента РФ еще в апреле 1996 г.

Вместе с тем отметим, что очень многие не только социально-экономические, но и экологические мероприятия, проведенные за тридцать лет от Стокгольмской конференции до ВСУР, оказались действиями лишь в рамках модели НУР, ибо глобальная экологическая ситуация в мире за этот период существенно ухудшилась (о чем свидетельствуют статистические данные).

Путь УР международного сообщества постепенно становится все более ясным благодаря объединению усилий всего сообщества в выработку стратегии совершенствования человеческой цивилизации и определении средств ее реализации. Тем не менее, осмысление этого понятия, поиск его определения продолжают. К настоящему времени накоплен большой объем фундаментальных знаний и знаний эмпирических закономерностей по проблеме «человек и окружающая среда», свидетельствующих о том, что первостепенными задачами человечества являются не только понимание сложной картины взаимоотношений в биосфере, но и практическое обеспечение УР природы и общества.

Понятие УР в наши дни трактуется как в узком, так и в широком смысле. Основной идеей, которая должна быть привита

молодому поколению, должна быть мысль, сказанная в свое время еще Д.И. Менделеевым, – «невозобновляемые природные ресурсы – это Богом данное богатство, которое принадлежит всем, а не только нынешнему поколению». Отметим, что эта идея заложена в основу концепции УР.

В широком смысле УР понимается как процесс, соответствующий новому типу функционирования цивилизации с социально-экономическими, экологическими, культурными параметрами, радикально отличными от исторически сложившихся. Ставится задача оптимизации управления не только природно-ресурсным потенциалом, но и всей совокупностью природно-социокультурного богатства. Для построения эффективного и справедливого мирового экономического порядка, который помог бы всем странам встать на путь УР, необходимы отношения партнерства между всеми странами. По существу, речь идет о комплексной системе показателей, определяющей динамику УР цивилизации, т.е. к достижению гармонии Общества и Природы.

УР представляет собой социоприродную форму развития, учитывающую экологические и другие глобальные императивы и представляющую, в отличие от экономически детерминированного НУР, систему экозволюции общества и природы. Известно, что в рамках модели НУР все различия в уровне развития стран привязаны к рыночно-потребительской экономике (рис. 1). Такое одномерное экономическое измерение лежит в основе деления стран на развитые, развивающиеся и страны с переходной экономикой.



Рис. 1. Одномерная модель неустойчивого развития (НУР) – рыночно-потребительская экономика

Таким образом, потребительско-технологический подход к природе, проявляющийся в стремлении получить максимальную прибыль в конкурентной борьбе производителей за счет природы, в отношении к природе как бесплатному и неисчерпаемому источнику богатства, приводит к неустойчивости взаимодействия природы и общества.

В отличие от данной модели НУР в модели УР, прежде всего наряду с экономическими показателями или индикаторами (которые остаются), в большей степени начинают проявляться индикаторы развития социальной сферы и экологической деятельности. Т.е., в перспективе человечество должно перейти на 3-х мерную модель УР с тремя основными параметрами: экономика, социальная сфера, экология (рис. 2). На этом развитие модели УР не завершается, поскольку в дальнейшем количество параметров будет лишь возрастать, все более преодолевая одномерность рыночно-экономической модели. При ноосферной ориентации УР добавится группа индикаторов, отражающих интеллектуально-духовные и рационально-информаци-

онные характеристики развития и ресурсы, которые в отличие от материально-вещественных и природных ресурсов и факторов безграничны и создают основу для выживания и непрерывно долгого развития цивилизации, которые в перспективе будут становиться все более весомыми по сравнению с упомянутыми тремя параметрами. Например, В.И.Вернадский считал, что мерилом национального и индивидуального богатства в предсказанной им ноосфере (сфере разума) станут духовные ценности и знания Человека, живущего в гармонии с окружающей средой. При решении любых проблем приоритет необходимо отдавать факторам природным, а не экономическим или даже не социальноэкономическим. На смену прежним, ориентированным исключительно на развитие экономики, стратегиям должна прийти стратегия, в центре которой находится Человек. Необходимо развивать и пропагандировать новую экологическую культуру. Основное свойство, присущее экологической культуре, связано с тем, что приоритетной в ней остается забота о природных условиях существования будущих поколений.

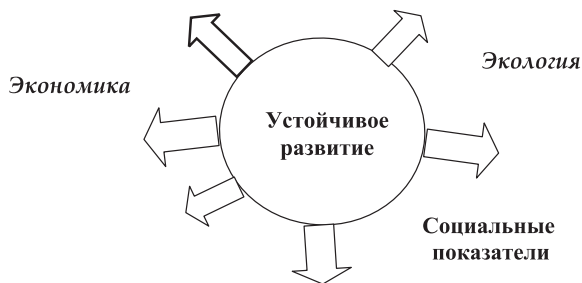


Рис. 2. Многомерная модель устойчивого развития мирового сообщества

При признании трехмерной и многомерной моделей УР на пути движения мирового сообщества к УР все страны становятся развивающимися. Даже США и другие развитые страны с традиционной однобокой рыночно-потребительской экономикой не являются обществами УР. В рамках трехмерной модели УР важно соблюдать баланс развития по всем трем группам (измерениям) параметров, а не только по одной

из них, подтягивая отстающие индикаторы до уровня, соответствующего новой цивилизованной модели (рис. 3).

По всей видимости, со временем будет предложена иная классификация типов государств с учетом трехмерности групп индикаторов такого развития. В рамках этой новой модели развитыми окажутся другие страны, нежели в рамках модели НУР (в частности, считающиеся традиционно



Рис. 3. Модель общества устойчивого развития



Рис. 4. Модель общества неустойчивого развития

развитыми страны из «золотого миллиарда» здесь уже не будут лидировать) (рис. 4). В итоге одномерный, «экономический человек», ориентированный на удовлетворение материальных потребностей и

успех в потребительской модели евроатлантической цивилизации, в результате постиндустриальной революции уступит место многоплановому человеку, «человеку творческому», «богатой индивидуаль-

ности». В постиндустриальном обществе на первый план выдвигается новый социальный тип личности: у человека появляется возможность выбора между работой по найму и собственным бизнесом, между различными способами самовыражения и материальным успехом, он может свободно выбирать и строить по своему усмотрению отношения с другими людьми и т.д. На основании идей Н.Н.Моисеева, А.Д.Урсула и других исследователей, можем принять, что переход на стратегию УР означает постепенное обеспечение целенаправленной системной самоорганизации общества во всех основных сферах деятельности. В этом смысле УР должно характеризоваться как минимум тремя критериями – экономической эффективностью, экологической безопасностью и социальной справедливостью. Соответственно, новая система прав человека, соответствующая УР, должна объединять в своем базовом наборе все упомянутые сферы и общие цели новой цивилизационной парадигмы (рис. 3).

При этом необходимость смены жизненной парадигмы за исторически короткое время, сопоставимое со временем жизни одного поколения, обуславливает необходимость создания новой системы образования для устойчивого развития (ОУР), т.е. в реализации стратегии УР в XXI в. важное место отводится образованию. Тем самым концепция УР возлагает на школу громадные задачи. УР – это не только охрана природы, а необходимость научиться жить в гармонии с окружающей средой, социумом и самим собой, чтобы обеспечить лучшее качество жизни не только себе и другим, но и будущим поколениям. Ведь не далек тот день, когда будущее окажется в руках современных школьников. В конечном счете, их жизнь, судьба планеты будет зависеть от того, какие ценности они будут исповедовать.

Идея реализации комплексной долгосрочной программы ООН по ОУР была поддержана правительствами разных стран на ВСУР-2002 в Йоханнесбурге. В дальнейшем

57-я сессия Генеральной ассамблеи ООН в 2003 г. приняла резолюцию о десятилетии ОУР под эгидой ООН и объявила 2005-2015 годы декадой ОУР, в рамках которой оно станет приоритетным для систем образования многих стран мира. Для разработки концепции ОУР и координации работы по организации ОУР, при ЮНЕСКО была создана специальная комиссия по образованию, науке и культуре, в состав которой вошли представители 55 стран. Комиссию возглавили директор международного департамента Министерства окружающей среды Швеции Дж.Кан и декан географического факультета МГУ, член-корр. РАН, профессор Н.С.Касимов. В стратегию ОУР, разработанную этой комиссией, были включены основные положения ОУР, учитывающие экономический, экологический и социальный аспекты современности и специальные положения, которые непосредственно относятся к процессу формирования экологического мировоззрения, экологической культуры и экологического воспитания подрастающего поколения. Приведем некоторые из них, которые имеют непосредственное отношение к системе образования:

- образование в интересах УР развивает и укрепляет потенциал экологической культуры граждан, социальных групп и населения стран, что позволяет им делать выбор в интересах УР;

- ОУР – непрерывный процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни человека, начиная с раннего детства и вплоть до вузовского и послевузовского образования;

- ОУР реализуется при сохранении традиционного акцента на преподавание отдельных предметов, но с насыщением их идеями УР;

- ОУР включает широкий диапазон методов обучения, включая интерактивные, что способствует философскому осмыслению мира и разъяснению ценностных категорий;

- обязательным элементом ОУР является регионализация, то есть органичное

сочетание социально-экономических и экологических проблем на местном и глобальном уровнях;

- необходимо стимулировать публикации учебно-методических материалов для педагогов, учащихся, научных работников и т.д.

Следует отметить, что для общеобразовательной системы России данная тематика

не нова. В Российских школах экологическая тематика начала разрабатываться более 30 лет назад. В разработке системы экологического образования школьников большую роль сыграли отечественные ученые В.Н.Глазачев, А.Н.Захлебный, И.Д.Зверев, Н.М.Мамедов, Б.М.Миркин, Л.Г.Наумова, И.Т.Суровегина, Э.А.Турдикулов, А.Д.Урсул, и др. ■

ИНТЕГРАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИЛ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ, СЕМЬИ И ОБЩИНЫ В США

Р.Р.Фахрутдинов

Ключевые слова: среда, семья, община, сотрудничество школы, семьи и общины.

Интеграция условий воспитания, интеграция фактора микросреды позволяет создать целостную систему социального воспитания школьников. Интеграция как цель и путь создания целостности должна быть структурно оформлена и функционально направлена. В структуры интеграции входят: интегративная цель, выведенная из присущих каждому компоненту целей, но не равная их суммативному единству; функции интеграции, представляющие суть действия, направленного на достижение интегративной цели; выделение компонентов каждого из них; интегративная деятельность, основанная на взаимозаинтересованности, взаимозависимости; интегративный коллективный «дух»; интегративный орган управления.

При создании целостности на основе интеграции мы исходим из того, что, во-первых, изменяются сами компоненты, входящие в структуру целого, во-вторых, появляются новые интегративные качества, несвойственные образующим ее компонентам. Свойство интеграции как целостности определяют ее особыми интегративными связями. Исходя из точки зрения, что воспитательная система представляет из себя систему взаимодействия, и что именно взаимодействие его компонентов утверждает эту систему в рамках данного качества, возникает необходимость рассмотрения категории «взаимодействие», как клеточки этой системы. «Взаимодействие» – категория философская, методологический научный принцип. Для социальной педагогики из четырех представленных аспектов данной категории: гносеологического, логического, онтологического, методологического наибольший интерес представляет

методологический аспект, т.е. выяснение роли данной категории в познании педагогических явлений, и гносеологический, т.е. рассмотрение его как научного принципа, позволяющего глубже проникнуть в содержание общественного воспитания. Для взаимодействия как реального явления выделяются основные признаки: одновременность сосуществующих объектов; двусторонность связей взаимопереходов субъекта и объекта в субъект; закономерность связей на уровне сущности; взаимообусловленность изменений сторон; внутренняя самоактивность объектов. Итак, «взаимодействие» представляет собой одну из форм связи материальных систем. Эта связь характеризуется одновременным и взаимообусловленным изменением свойств двух систем. Взаимодействие выступает как процесс, происходящий по меньшей мере между двумя системами в некотором определенном промежутке времени, когда изменение состояний систем происходит не просто согласованно (что может быть обусловлено общим внешним воздействием среды), но взаимообусловлено.

В аспекте создания интегрированной модели социального воспитания нами представлено взаимодействие школы, семьи и общины в США. Сотрудничество школы, семьи и общины в США имеет глубокие исторические корни и является приоритетным направлением государственной образовательной политики страны. В американской педагогической литературе до сих пор трудно найти четкие определения, какие виды совместной деятельности учителей, родителей и местного сообщества следует считать «сотрудничеством школы, семьи и общины». Отсюда можно сделать

вывод, как отмечают многие американские ученые (К.Джордан, Э.Орозко, П.Хаммер, Э.Хендерсон, К.Мэпп и М.Хониг), проблема сотрудничества школы, семьи и общины еще недостаточно хорошо исследована и находится в стадии теоретического осмысления. Остановимся на сущности определяющих категорий, обозначенных в рамках проблемы нашего исследования, а именно термины «семья», «община», «сотрудничество школы, семьи и общины» на основе «вовлечения родителей», «вовлечения семьи» и «вовлечения общины». Требуется пояснения и ключевое для этой области социальной работы понятие «община». Английскому community (общество, сообщество, община) достаточно трудно подобрать адекватное соответствие в русском языке. Лексема «общество» гораздо шире по значению и обозначает «обособившуюся часть материального мира» [1, с.436]. «Община» же имеет некоторую патриархальную семантическую окраску, но все же оно ближе по смыслу к английскому «community», и поэтому именно его мы предлагаем использовать в качестве эквивалента, имея в виду, что община – «это относительно небольшая часть людей, проживающих на одной географически ограниченной территории и имеющих общие интересы и сложившуюся культуру» [2, р. 43].

К концу XX столетия в трудах американских педагогов, социологов и этнографов насчитывалось до 94 определений общины, при чем 69 из них включают в себя общественное взаимодействие, общие связи и географический критерий как определяющие характеристики данного явления. В качестве наиболее приемлемых для нашего исследования подходов к определению общины можно принять концепции, сформулированные американскими учеными Р.Уорреном, С.Брукфилдом, Дж.Райтом и М.Гэлбрейтом.

Совершенно очевидно, что различные подходы к определению понятия «община» пересекаются и частично совпадают, делая концептуальное обобщение термина «община» очень широким и емким. Исходя из

вышесказанного, для целей нашего исследования мы признаем, что общиной следует считать такую общность людей, которые компактно проживают на определенной территории, обладают общинной целостностью и обеспечивают существование и развитие отдельных индивидуумов, групп и организаций.

По определению М.Бьянчи, Д.Спейна и М.Файна, под термином «семья» понимается малая группа взрослых и детей, основанная на браке или кровном родстве, члены которой связаны общностью быта, взаимной ответственностью и определенным набором правил, регулирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми и выполняющая функции сохранения жизни и здоровья всех ее членов, удовлетворения их физических, материальных и духовных потребностей, рождения и воспитания детей, создания условий, благоприятных для развития и самореализации каждого ее члена. Семья является важнейшим институтом человечества. Социальные, личные и эмоциональные связи укоренены в семейных отношениях глубже, чем в любом другом социальном измерении. В то же время институт семьи переживает в наше время серьезный кризис. Как отмечают специалисты, «...ежедневно в зале суда в Соединенных Штатах слова «предоставлен развод» повторяют более чем 4 тыс. раз, т. е. фиксируют более миллиона разводов в год» [3, р. 201].

До 1850 года статистические данные по разводам в США фактически неизвестны. В 1867 году в Соединенных Штатах было зафиксировано приблизительно 10 тыс. разводов. Однако с тех пор показатели разводов демонстрируют неизменный рост: по данным Бюро переписи населения США, в 1997 (не рекордном году) было зарегистрировано 2 млн. 384 тыс. браков и 1 млн. 163 тыс. разводов. Кроме того, более 100 тыс. пар каждый год выбирают раздельное проживание без оформления развода.

В настоящее время картина семейных отношений в США выглядит следующим образом: традиционные (ядерные) семьи составляют 48% всех американских семей,

семьи с одним родителем – 26%, семьи при повторных браках – 16%, распространенные семьи (с дедушками, бабушками и другими родственниками, проживающими под одной крышей и ведущим совместное хозяйство) – 6%, семьи без родителей – 2%. Еще 2% приходится на другие разновидности семей, такие как семьи с усыновленными детьми, семьи, где незамужние матери из экономических соображений проживают со своими родителями и др. В целом американские исследователи выделяют 11 основных разновидностей семьи.

Из-за сложности формулирования универсального рабочего определения понятия «вовлечение родителей» многие теоретики чаще прибегают к созданию не столько самого определения, сколько к классификации видов деятельности, которые можно отнести к разряду сотрудничества школы с семьями учащихся.

Так, И.Гордон, В.Рейвогел и П.Боч выделяют шесть типов участия родителей в обучении детей в школе: 1) традиционный тип (родитель в роли постороннего наблюдателя); 2) участие родителей в принятии решений в области школьной политики (в качестве членов школьных консультативных советов или в рамках деятельности местных отделений Родительско-учительской ассоциации); 3) волонтерство; 4) работа в качестве оплачиваемых помощников учителя; 5) повышение педагогической культуры родителей (участие родителей в семинарах по развитию навыков воспитания детей); 6) обучение детей в домашних условиях [4, с. 47-53].

В 1988 году Джойс Л.Эпштейн, директор Центра по организации сотрудничества семей, школ и общин при Университете Джонса Гопкинса в Балтиморе, создает несколько отличающуюся классификацию видов совместной деятельности школы и родителей по обучению и воспитанию детей: 1) «основная обязанность родителей», включающая обеспечение здорового развития и безопасности детей, а также подготовку их к обучению в школе; 2) «основная обязанность школы», в которую входит об-

щение с родителями по поводу школьных программ и достижений ребенка в учебе; 3) «вовлечение родителей в деятельность школы», которое подразумевает работу родителей в качестве добровольных помощников учителей, а также посещение школьных представлений и спортивных соревнований; 4) «обучающая деятельность дома», которая может быть инициирована как родителями, так и самим ребенком, когда он задает взрослым членам семьи вопросы познавательного характера или просит помочь в выполнении домашнего задания; 5) «участие родителей в управлении школой и принятии решений». Сотрудничество школы и семьи включает в себя следующие направления:

Тип 1. Формирование педагогической культуры родителей. Школа обучает родителей навыкам воспитания детей и создания дома благоприятной для обучения обстановки. Вместе с этим персонал школы изучает быт и традиции семей, принадлежащих к различным социально-экономическим и национально-этническим слоям общества.

Тип 2. Общение. Школа поощряет как прямые личные контакты родителей и учителей, так и коллективное общение родителей со школой во всех вопросах деятельности школы, включая учебные планы и успеваемость учеников.

Тип 3. Волонтерство. Родители учащихся участвуют в работе школы в качестве волонтеров. Школа организует специальную подготовку родителей, желающих помочь в обучении своих детей, и предоставляет им возможности для плодотворной работы.

Тип 4. Организация познавательной деятельности детей в домашних условиях. Школа привлекает родителей к помощи детям в выполнении ежедневных домашних заданий и организации других видов познавательной деятельности, оказывает методическую помощь и обеспечивает необходимыми для этого учебными материалами.

Тип 5. Участие родителей в принятии решений. Родители учащихся принимают

участие в работе консультативных и руководящих органов школы, в деятельности местных отделений Национальной родительско-учительской ассоциации и других общественных организаций, которые занимаются определением направлений школьной политики и содержания образования.

Тип 6. Сотрудничество с местной общиной. Школа ведет учет и координацию ресурсов и деятельности местных предприятий, организаций, колледжей, университетов и т.д., которые можно использовать для обучения и развития школьников. Кроме того, школа оказывает образовательные, информационные и другие услуги родителям и всем жителям общины.

Следующие виды совместной деятельности школы и общины в исследовательской литературе наиболее часто описываются в качестве наиболее эффективных типов вовлечения общины в процесс обучения и воспитания школьников:

- Создание на базе школы возможностей для оказания медицинских и других услуг населению общины. Такие школы обычно называют центрами «комплексного обслуживания» (имеются в виду образовательные, медицинские и др. услуги) или «общинными» школами.

- Сотрудничество школы и местных предприятий в организации профессиональной подготовки учащихся школы в условиях реальной трудовой деятельности.

- Осуществление на базе школы программ занятости детей и подростков во внеучебное время, цель которых – развитие и коррекция познавательной деятельности, а также помощь работающим родителям в присмотре за детьми.

- Участие общинных организаций, предприятий и учреждений в реформировании школы, целью которого является, наряду с улучшением местной школы, организация сети социальных служб, необходимых для общины, привлечение жителей к участию в местном самоуправлении и создание «новых стандартов уровня жизни в общине».

- Взаимодействие школы и местных предприятий, при котором предприятия

предоставляют школе свои материальные и технические ресурсы, оказывают консультационную помощь и привлекают своих сотрудников для работы в школе в качестве волонтеров.

- Совместные проекты с местными организациями здравоохранения и социальными службами, с общественными молодежными организациями, направленные на предоставление дополнительных образовательных услуг детям и молодежи как на базе школы, так и за ее пределами.

- Сотрудничество школ с местными университетами или колледжами: университеты предоставляют школам свои ресурсы, консультации и возможности профессионального роста персонала, а школы становятся исследовательской базой или участвуют в других совместных образовательных проектах.

- Прямые контакты отдельных членов общины (священников, соседей и других взрослых) со школьниками с целью оказания им помощи в учебе и в жизни.

- Обучение и преподавание с использованием возможностей учреждений и организаций дополнительного образования и культуры, таких как музеи, библиотеки и т.д.

- Образовательные программы, предоставляемые общинными организациями и учреждениями, направленные на создание для школьников возможностей участия в совершенствовании благосостояния общины.

- Волонтерская деятельность жителей общины с целью помощи детям в изучении отдельных школьных предметов.

- Организация программ совещательного обсуждения и изучения членами общины спорных вопросов в образовании, которые позволяют создать механизм двустороннего обмена информацией между школой и общиной.

- Участие общины в определении направлений школьной политики через участие лидеров общины в деятельности руководящих органов школы.

Многие исследователи также отмечают, что степень участия родителей в де-

тельности школы и причины, по которым школьный персонал приглашает родителей в школу, зависит от типа школы и ступени обучения ребенка. Так, специалисты Министерства образования США приводят следующие примеры, иллюстрирующие закономерности в данном вопросе:

- Родители учеников 12 класса отмечают, что школьные учителя чаще общаются с ними по поводу академической успеваемости детей, чем по поводу их поведения.

- Родителей старшеклассников частных школ чаще вызывают в школу, чтобы попросить поработать в школе в качестве волонтеров или для того, чтобы обсудить планы дальнейшего обучения ребенка, в то время как родителей старшеклассников государственных школ чаще вызывают в школу по поводу пропусков занятий.

- Родителей белых старшеклассников чаще приглашают в школу поработать в качестве волонтеров, чем родителей афроамериканцев, латиноамериканцев или выходцев из стран Азии. Родителей чернокожих детей чаще, чем белых или латиноамериканцев, вызывают в школу для того, чтобы рассказать им, как помочь детям в выполнении домашних заданий.

- Родителей старшеклассников в школах, где 41% или более учащихся получают бесплатные или частично оплачиваемые обеды (малообеспеченные и многодетные семьи) чаще, чем родителей в школах, где количество таких детей достигает менее 5%, вызывают в школу по поводу академической успеваемости детей или учебных программ. Родителей сельских школьников реже всего приглашают в школу по поводу пропусков занятий, а родителей городских школьников реже просят поработать в школе в качестве волонтеров.

В 1995 году Дж.Эпштейн приходит к выводу, что вовлечение родителей в деятельность школы не может происходить без опоры на местную общину. Она дополняет свою классификацию пунктом о сотрудничестве с общинами, и уже в таком виде данная классификация становится общепринятой как исследователями, так

и учителями-практиками в национальном масштабе.

В последнее время американские исследователи так же, как и в случае с вовлечением семей, пытаются классифицировать различные виды сотрудничества общин со школами. Так, М.Кэхилл предлагает классифицировать все виды сотрудничества по их основной направленности. Его классификация состоит из пяти позиций: 1) предоставление необходимых услуг детям и молодежи; 2) совместные образовательные проекты школы и общины; 3) сотрудничество в создании развивающих программ для молодежи; 4) сотрудничество школы и общины в сфере развития местной экономики; 5) создание общинно-ориентированных школ [5, с. 9].

В соответствии с классификацией, предложенной Н.Барбор и Ч.Барбором, можно выделить три основных направления взаимодействия общины со школой: 1) воздействие общины на духовно-нравственное становление личности ребенка; 2) развитие познавательной сферы детей; 3) создание в общине условий, благоприятных для жизни и деятельности.

Раскрытие сущности сотрудничества школы, семьи и общественности позволяет наметить ориентиры реализации данной идеи в рамках отечественной системы образования и воспитания.

Литература

1. Философский энциклопедический словарь / ред. кол. С.С.Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. – М.: Советская Энциклопедия, 1989. – 2-е изд. – 815 с.
2. *Clegg J.* Dictionary of Social Services: Policy and Practice. – L., 1982. – 279p.
3. *Skidmore R., Thackeray M., Farley W.* Introduction to SocialWork. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1991. – 5 ed. – 384 p.
4. *Bauch, P.A., Vietze, P., & Morris, V.* What Makes the Difference in Parental Participation? // *Childhood Education*, 1973, 50. – Pp. 47-53.
5. *Cahill, M.* Schools and community partnerships: Reforming schools, revitalizing communities. – Chicago, IL: Cross City Campaign for Urban School Reform, 1996. ■

ПАМЯТИ АКАДЕМИКА М.И.МАХМУТОВА

25 марта 2008 года на 82 году ушел из жизни Мирза Исмаилович Махмутов. М.И.Махмутов – академик Российской академии образования и академик Академии наук Республики Татарстан.

Он восемнадцать лет с 1958–1976 гг. возглавлял министерство просвещения Татарстана. Именно на этот период приходится наиболее высокие достижения в сфере образования Республики Татарстан.

Для учителей и директоров школ – он не просто уважаемый министр. Это, по сути, всеми любимый, но очень требовательный организатор, настойчивый и убедительный пропагандист, умеющий внедрить в практику достижения передовой педагогической науки и идей проблемного обучения.

Для сотрудников Казанской дидактической лаборатории, созданной им – генератор идей, ученый-дидакт Всесоюзного масштаба, каковым он и являлся. Именно его научное творчество сделало Казань психолого-педагогической Меккой проблемного обучения. Регулярные Всесоюзные конференции в Казани стали трибуной для выступления известных всей стране ученых-педагогов: М.А.Данилова, И.Я.Лернера, П.Р.Атутова, И.Г.Огородникова, психологов – Т.В.Кудрявцева, А.М.Матюшкина.

К середине 70-х годов Татария стала Всесоюзным центром развития теории и практики проблемного обучения, а Мирза Исмаилович – ведущим его идеологом. Подтверждала эти позиции и вышедшая в 1975 г. в Москве монография М.И.Махмутова «Проблемное обучение: основные вопросы теории», которая была воспринята учительством страны как наиболее значимая публикация по педагогической теории и практике проблемного обучения.

Казалось, научная и административная вершина в деятельности М.И.Махмутова достигнута, но встал новая проблема – всеобщего среднего профессионального образования. В Казани открывается научно-исследовательский институт профессионально-технической педагогики Академии педагогических наук Советского Союза.

Естественно, этот институт возглавил Мирза Исмаилович Махмутов, в скором времени избранный действительным членом АПН СССР. Необходимо отметить, что М.И.Махмутов – первый академик АПН СССР из Татарии. Научные исследования по дидактике, педагогике профессионально-технического образования поставили М.И.Махмутова в ряд выдающихся ученых педагогов страны второй половины XX столетия.

Научно-исследовательский институт под руководством М.И.Махмутова объединил в Казани лучшие молодые педагогические силы страны, здесь был открыт первый в Казани Ученый совет по защите докторских диссертаций по педагогике. Педагогическая школа М.И.Махмутова получила второе дыхание.

Разносторонность творческой деятельности М.И.Махмутова проявилась в публикациях начала XXI в., наиболее яркой из которых является фундаментальный труд «Мир ислама», где широко представлена синергия развития разных по обычаям, но близких по сути культур. Можно воспользоваться метафорой: интеллект М.И.Махмутова пронесся яркой кометой по научно-педагогическому и культурному небосклону Татарстана и оставил заметный след в истории России.

Поэтому и память о нем будет жить не только в сердцах тех, с кем он соприкасался, но и в энциклопедиях, трудах последующих ученых-исследователей. Есть все основания надеяться, что память о М.И.Махмутове будет увековечена в названиях улиц, школ, институтов г.Казани и Татарстана.



*Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор В.И.Андреев,
доктор педагогических наук, профессор В.Г.Каташев,*

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Андреев В.И. Концепция саморазвития Поволжского отделения РАО на период 2008–2012 год (<i>Проект</i>).....	3
Раковская О.Л. Саморазвитие творческой активности студентов колледжа в процессе учебной проектной деятельности	7
Голованова И.И. Влияние групповых технологий обучения на развитие лидерских качеств личности и проектирование «Я-концепции творческого саморазвития» студентов	13
Иванова В.М. Образовательная поддержка как средство развития процесса самоактуализации студентов	19
Еремеева О.А. Развитие субъектности студентов вуза в рамках образовательного пространства	25

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Ратнер Ф.Л., Иксанова Г.Р., Иванов В.Г. Условия адаптации студентов к кредитной системе обучения.....	31
Горшкова Н.К. Проектирование системы оценки качества учебных достижений учащихся.....	38
Ахмадуллина Р.Г. Совершенствование системы контроля и оценивания учебно-познавательной деятельности учащихся	44
Максимов Н.А. Особенность перехода от дискретного образования к непрерывному образованию	50
Камашева Ю.Л. Научно-методическое обеспечение как составляющая системы гарантии качества образования в вузе	55
Евсеева Е.А. Особенности антропологического подхода в повышении эффективности обучения истории педагогики	61
Мокрушина Н.Н. Использование мультимедийного проектирования как средства развития интеллектуальных мотивов при обучении иностранному языку на неязыковых специальностях.....	66

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Солобутина М.М. Прогностическая способность в структуре коммуникативной компетентности.....	72
Нащекина Н.В. Условия развития прогностической компетентности руководителей образовательных учреждений в процессе повышения квалификации	79
Лопарева М.А. Формирование рефлексивных умений студентов в коммуникативно-познавательной деятельности	83
Иванова С.Г. Аксиологический аспект развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении на иностранном языке	89
Телегисова С.С. Технология диалога культур как средство формирования языковой компетентности студентов	94
Маклашова Ф.Г. Рефлексивная технология активизации профессионально-личностного саморазвития учителя в общеобразовательном учреждении	99

Яковенко Т.В. Кейс-метод в образовательном процессе	105
Мухамбетова А.Б. Развитие исследовательских умений учащихся в обучении биологии	109
Бессонова Н.В. Педагогический потенциал учреждения дополнительного образования детей в формировании информационной культуры подростка	114

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Крапивина М.Ю. Использование имитационно-моделирующих технологий в обучении студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению	120
Климونتова Ж.Н. О самоорганизации личности в процессе эстетического освоения образовательной области «искусство»	125
Александрова С.Н. Педагогические условия формирования правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	130
Абдуллина Г.А. Влияние учебно-исследовательской деятельности на развитие экологической культуры старшеклассников	137
Асадчих Л.Е. Условия формирования инновационной организационной культуры образовательного учреждения	142
Корнилова С.А. Совершенствование форм и методов учебно-исследовательской деятельности учащихся в условиях школьного музея	147
Соловьева Е.Е. Основные направления педагогической деятельности в воспитании учащихся «группы риска»	153
Васильева А.А. Становление толерантной личности студента в поликультурном пространстве вуза	161
Смирнов Д.В., Холодцова И.И. Социально-педагогические предпосылки саморазвития и самореализации подростков и молодежи средствами учебно-исследовательской деятельности	166
Юдина О.И. Формирование этнической толерантности с позиции аксиологического подхода	171

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Кожкарова Ю.В. Способы воспитания и развития интеллектуальных мотивов учения у студентов при обучении иностранному языку	177
Хакимов Р.И., Полутина И.В. Организация и подготовка путешествий (походов) по маршрутам выходного дня с детьми младшего, среднего и старшего школьного возраста	182
Голованов В.П., Голованов Р.В. Социальное партнерство семьи и учреждения дополнительного образования детей как фактор доступности и повышения качества дополнительного образования детей	187
Иванова Т.Г. Педагогические условия развития познавательного интереса учащихся в условиях коррекционного класса	196
Шаехова Р.К., Латыпова Р.И. Психолого-педагогические основы проектирования и реализации предшкольного образования	201
Попова Р.Р. Гендерные особенности восприятия студентами психотравмирующих событий	207
Храмова Н.А. Характеристика физического самоимиджа как фактора развития личности	212

Реан А.А., Глазкова Е.А. Трехкомпонентный подход к решению проблемы тревожности при концертном выступлении у учащихся детских музыкальных школ.....217

Ледянкина Е.В. Особенности воспитания неприятия насилия у младших школьников223

ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Морозова А.Р. Мониторинговая технология социально-педагогической оценки качества учебно-методического комплекта, обеспечивающего школьный образовательный процесс.....229

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Тымко Н.В. Социально-педагогические условия развития географического образования школьников в контексте становления туристско-краеведческой деятельности (дореволюционный период).....236

Валеева Л.А. Влияние концепции Джона Дьюи на развитие дидактики в России в первой трети XX века242

Сакмарова Л.А. Историко-педагогический анализ развития системы инженерно-технического образования Чувашии248

Рябкова Г.В. Тенденции развития экологического образования школьников (вторая половина XX – начало XXI вв.)254

Зиятдинов Ш.Г. Образование в условиях становления общества устойчивого развития.....261

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Фахрутдинов Р.Р. Интеграция воспитательных сил среды на основе взаимодействия школы, семьи и общины в США269

Памяти академика М.И.Махмутова274

CONTENTS

ORIENTATION OF THE EDUCATION ON THE SELF-DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY

Andreev V.I. Concept of the self-development of Povolzhskiy branch of the RAO (Russian Academy of Science) for the period 2008–2012 (project)	3
Rakovskaya O.L. Self-development of the creative activeness by the college students in the process of studying project activity	7
Golovanova I.I. Influence of the group technologies of education on the development of leader characteristics of a personality and designing of «I-concept of creative self-development» by the students	13
Ivanova V.M. Educational support as a means of development of student's self-actualization process	19
Eremeeva O.A. Subjectivity development by the students from higher education institutions in the framework of educational space	25

PERFECTION OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Ratner F.L., Iksanova G.R., Ivanov V.G. Conditions of students' adaptation to credit system of education	31
Gorshkova N.K. Designing of the estimate system of the studying achievements quality of students	38
Maksimov N.A. Peculiarity of the conversion from discrete education to continuous education	50
Kamasheva U.L. Scientific and methodic provision as a part of system of quality guaranteeing of education at higher education institutions	55
Evszova E.A. Peculiarities of anthropological approach to the improvement of quality of pedagogical history study	61
Mokrushina N.N. Use of multimedia projection as a means of intellectual motives development by foreign languages teaching by non-language specialists	66

COMPETENT APPROACH IN EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Solobutina M.M. Prognostication ability in the structure of communicative competence	72
Nashkina N.V. Conditions of prognostication competence development by leaders of educational institutions in the process of qualification advancement	79
Lopareva M.A. Forming of reflexive skills of students in communicative and cognitive activity	83
Ivanova S.G. Аксиологический aspect of students' communicative competence development in business communication in a foreign language	89
Telegisova S.S. Dialog of cultures technology as a means of forming of students' language competence	94
Maklashova F.G. Reflexive technology of activation of professional and personal self-development of a teacher secondary education institution	99
Yakovenko T.V. Case-method in educational process	105
Mukchambetova T.V. Development of research skills by biology teaching	109
Bessonova N.V. Pedagogical potential of introducing additional education for children in the process of forming adult's informational culture	114

PROBLEMS OF THE SOCIALIZATION AND CULTURE'S DEVELOPMENT OF THE STUDYING YOUNGSTERS

Krapivina M.U. Use of imitation and modeling technologies in the process of university students' education of on the personality oriented communication in a foreign language	120
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Klimontova Zh.N. About self-organization of a personality in the process of aesthetical learning of educational sphere «art».....	125
Aleksandrova S.N. Pedagogical conditions of forming of law culture by orphans and by children without trusteeship.....	130
Abdullina G.A. Influence of learning and research activity on the development of ecological culture of senior students.....	137
Asadchikh L.E. Forming conditions of innovational organization culture of tan educational institution.....	142
Kornilova S.A. Perfection of forms and methods of studying and research activity of pupils under the conditions of museum.....	147
Solovyeva E.E. Main directions of pedagogical activity in the process of education of students in «group of risk».....	153
Vasilyeva A.A. Emerging of tolerance of student' personality in the multicultural space of a university.....	161
Smirnov D.V., Kholodzova I.I. Social and pedagogical prerequisites of self-development and self-realization of teenagers and youngsters through educational and research activity.....	166
Udina O.I. Forming of ethnical tolerance in the view of axiological approach.....	171

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION SAND SELF-DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY

Koshkarova U.V. Ways of education and development of intellectual motives by students while studying foreign language.....	177
Khakimov R.I., Polutina I.V. Organization and preparation of weekend trips (marches) with the children of younger, middle and older school age.....	182
Golovanov V.P., Golovanov R.V. Social partnership of a family and an institution of additional education of children as a factor of accessibility and quality advancement of additional children education.....	187
Ivanova T.G. Pedagogical conditions of development of cognitive interest of students under conditions of correction class.....	196
Shaekhova R.K., Latypova R.I. Psychological and pedagogical basis of projection and realization of school education.....	201
Popova R.R. Gender peculiarities of students' perception of psychoshocking events.....	207
Khramova N.A. Characteristics of physical self-image as a factor of personality development.....	212
Rean A.A., Glazkova E.A. A three component approach to solve the problems of children's anxiety before the concert.....	217
Ledyankina E.V. Specific features of upbringing primary school children to be against violence.....	223

THE PROBLEMS OF MONITORING OF THE QUALITY OF EDUCATION

Morozova A.R. A monitoring technology of social pedagogic evaluation of the quality of educational systematic methods which support school educational process.....	229
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

THE HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIC IDEA

Tymko N.V. Social pedagogic conditions for the development of geographical education in the making tourist and local lore activity (pre-revolutionary period).....	236
Valeeva L.A. The influence of John Dewyj conception on the development of didactic in Russia in the third of XX century.....	242
Sakmarova L.A. Historical pedagogic analysis of the development of the system of engineering education in Chuvash region.....	248

Ryabkova G.V. The tendency of the development of ecological school education (from the mid of XX to the beginning of XXI centuries)	254
Ziatdinov Sh.G. Education in the conditions of establishment of steadily growing society	261
Fakhrutdinov R.R. Integration of educational forces of environment ob the basis of interaction of schools, families, community in the USA	269
In memory of academician M.I. Makhmutov	274

НАШИ АВТОРЫ

АБДУЛЛИНА Г.А. – учитель химии и биологии МОУ «Лицей № 83», соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

АЛЕКСАНДРОВА С.Н. – аспирант кафедры педагогики Чебоксарского государственного педагогического университета им.И.Я.Яковлевой

АНДРЕЕВ В.И. – председатель Поволжского отделения РАО, академик РАО, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики КГУ

АСАДЧИХ Л.Е. – аспирантка кафедры непрерывного профессионального образования Курского государственного университета

АХМАДУЛЛИНА Р.Г. – учитель русского языка и литературы МОУ «Лицей № 11 им. Т.И. Александровой» г. Йошкар-Олы

БЕССОНОВА Н.В. – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук

ВАСИЛЬЕВА А.А. – старший преподаватель кафедры лингвистики Нижнекамского филиала Московского гуманитарно-экономического института

ГЛАЗКОВА Е.А. – преподаватель детской школы искусств, соискатель кафедры психологии развития Южно-Уральского Государственного Университета

ГОЛОВАНОВ В.П. – доктор педагогических наук, Заслуженный учитель РФ, заведующий лабораторией ФИРО, ведущий научный сотрудник ГосНИИ семьи и воспитания

ГОЛОВАНОВ Р.В. – руководитель структурного подразделения информационно-издательского центра ГОУ Московская городская станция юных туристов, соискатель Института педагогики и психологии профессионального образования РАО

ГОЛОВАНОВА И.И. – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ГОРШКОВА Н.К. – доцент кафедры гуманитарных дисциплин Волжского филиала Московского автомобильно-дорожного института (ГТУ) г.Чебоксары

ЕВСЕЦОВА Е.А.– кандидат педагогических наук, научный сотрудник кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, докторант кафедры педагогики Казанского государственного университета

ЕРЕМЕЕВА О.А. – заведующая учебно-методической частью, ст. преподаватель филиала Камской государственной инженерно-экономической академия г.Чистополь

ЗИЯТДИНОВ Ш.Г. – кандидат физико-математических наук, доцент Бирской государственной педагогической академии, докторант кафедры теории и методики обучения физике МПГУ г.Москва

ИВАНОВ В.Г. – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор по учебной работе Казанского государственного технологического университета, заведующий кафедрой педагогики и методики профессионального образования

ИВАНОВА В.М. – аспирантка кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета

ИВАНОВА С.Г. – старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социально-экономических специальностей Оренбургского государственного университета

ИВАНОВА Т.Г. – аспирантка кафедры педагогики начального образования Чебоксарского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

ИКСАНОВА Г.Р. – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры английского языка Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

КАМАШЕВА Ю.Л. – начальник учебно-методического управления Института экономики и права, аспирантка кафедры педагогики и психологии Института экономики и права г.Казани

КЛИМОНТОВА Ж.Н. – ассистент кафедры педагогики Воронежского Государственного Педагогического Университета

КОРНИЛОВА С.А. – руководитель Центра воспитания военной историей Московской городской станции юных туристов

КОШКАРОВА Ю.В. – старший преподаватель кафедры иностранных языков, аспирант кафедры инновационных образовательных теорий и технологий УрГПУ

КРАПИВИНА М.Ю. – старший преподаватель кафедры иностранных языков, гуманитарных и социально-экономических специальностей факультета филологии Оренбургского государственного университета

ЛАТЫПОВА Р.И. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Института развития образования Республики Татарстан, к.п.н.

ЛЕДЯНКИНА Е.В. – методист факультета педагогики начального и дошкольного образования Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани

ЛОПАРЕВА М.А. – старший преподаватель кафедры медицинской и биологической физики Оренбургской государственной медицинской академии

МАКЛАШОВА Ф.Г. – заместитель директора по учебно-воспитательной работе высшей квалификационной категории, г.Казань

МАКСИМОВ Н.А. – ассистент кафедры информационных систем в экономике Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации

МОКРУШИНА Н.Н. – аспирант Уральского государственного педагогического университета, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии

МОРОЗОВА А.Р. – начальник отдела учебно-методической литературы и межрегионального сотрудничества Министерства образования и науки Республики Татарстан

МУХАМБЕТОВА А.Б. – аспирант кафедры зоологии Астраханского государственного университета

НАЩЕКИНА Н.В. – аспирант кафедры непрерывного профессионального образования Курского государственного университета

ПОЛУТИНА И.В. – методист СГМОУ ДОД ЦВО «Творчество» г. Самара

ПОПОВА Р.Р. – старший преподаватель кафедры практической психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казани

РАКОВСКАЯ О.Л. – соискатель Института Теории и Истории Педагогики РАО г. Москва, преподаватель русского языка и литературы ГОУ СПО Строительный колледж № 26

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор, директор института языка Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

РЕАН А.А. – профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО

РЯБКОВА Г.В. – учитель биологии татарской гимназии № 1 Вахитовского района г. Казани

САКМАРОВА Л.А. – старший преподаватель кафедры архитектуры Чувашского государственного университета г. Чебоксары

СМИРНОВ Д.В. – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра проблем общего и дополнительного образования ГНУ «Институт содержания и методов обучения РАО», г. Москва

СОЛОБУТИНА М.М. – старший преподаватель кафедры практической психологии факультета психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казани

СОЛОВЬЕВА Е.Е. – аспирант кафедры педагогики КГУ

ТЕЛИГИСОВА С.С. – аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры немецкого языка и МПНЯ Оренбургского государственного педагогического университета

ТЫМКО Н.В. – учитель географии ГОУ средняя общеобразовательная школа № 443 Восточного окружного управления образования Департамента образования г. Москвы

ФАХРУТДИНОВ Р.Р. – учитель английского языка СОШ № 144 Советского района г.Казани

ХАКИМОВ Р.И. – преподаватель БОЖ и БЖД Самарского муниципального университета им. Наяновой

ХОЛОДЦОВА И.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента туризма и гостеприимства НОУ ВПО Институт технологии туризма г. Пушкино Московской области

ХРАМОВА Н.А. – старший преподаватель Камской государственной инженерно-экономической академии г.Чистополь

ШАЕХОВА Р.К. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования Института развития образования Республики Татарстан

ЮДИНА О.И. – ассистент кафедры общей педагогики факультета гуманитарных и социальных наук Оренбургского государственного университета

ЯКОВЕНКО Т.В. – учитель биологии высшей квалификационной категории, старший преподаватель кафедры методики преподавания естественнонаучных дисциплин ИРО РТ

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского государственного университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают «Казанский государственный университет им. В.И.Ульянова-Ленина» и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

С ноября 2006 года журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 года на журнал «Образование и саморазвитие» можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625 информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агенство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- «Ориентация образования на саморазвитие личности»;
- «Совершенствование качества образовательных систем»;
- «Компетентностный подход в обучении и саморазвитии»;
- «Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи»;
- «Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности»;
- «Проблема мониторинга качества образования»;
- «История образования и педагогической мысли»;
- «Проблемы зарубежной педагогики» и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- отправить статью в электронном варианте (pedagogika@ksu.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде (420008, г.Казань, ул. Кремлевская, д.18, КГУ, каф. педагогики, журнал «Образование и саморазвитие»);
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета

Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института

Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210х297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, шрифт 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **ключевые слова**, которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Ключевые слова: психическое состояние, ситуация, событие, субъективный опыт.

В тексте, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание на: слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

Модель готовности к ЗОЖ

Таблица 2

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, шрифт жирный). Ссылки на литературу оформляют с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. *Бабанский Ю.К.* Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга

Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

б) статья из сборника научных трудов

Хабриева, О.А. Высказывания П.П.Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389.

в) статья из журнала

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г. (год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

По всем вопросам, связанным с журналом, обращаться на кафедру педагогики Казанского государственного университета к Галимовой Эльвире Габдельбаровне по телефону: **8(843) 231-54-26** или по электронному адресу: pedagogika@ksu.ru