

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИИ
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Томский государственный педагогический университет»



**XIV Всероссийская с международным участием
конференция
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Наука и образование»
(19–23 апреля 2010 г.)**

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
ЧАСТЬ 1
XIV СИБИРСКАЯ ШКОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО
«ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ»
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Томск 2010

ББК 74.58
В 65

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»*

- В 65 XIV Всероссийская с международным участием конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (19–23 апреля 2010 г.) : В 6 т. Т. III : Педагогика и психология. Ч. 1 : XIV Сибирская школа молодого ученого «Проблема повышения качества и эффективности научно-исследовательской деятельности научно-педагогических кадров». Проектирование образовательно-воспитательного пространства. Актуальные проблемы педагогики и психологии ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство ТГПУ, 2010. – 375 с.

Научные редакторы:

Дмитриенко В.А., д.ф.н., проф., чл.-корр. РАО

Мелик-Гайказян И.В., д.ф.н., проф.

Соколова И.Ю., д.п.н., проф.

Востриков А.А., д.п.н., проф.

Минин М.Г., д.п.н., проф.

Дудина Е.Н., к.п.н.

Титова Г.Ю., к.п.н., доц.

Беляева Л.А., к.п.н., доц.

СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ

© ГОУ ВПО «ТГПУ», 2010

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

XIV СИБИРСКАЯ ШКОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО «ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ»

ШКОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО КАК НАУЧНАЯ ПРОПЕДЕВТИКА.....	10
<i>Дмитриенко В. А.</i>	
ИКТ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	14
<i>Бетенекова Т. Ю.</i>	
ОПТИМИЗАЦИЯ КВАЛИМЕТРИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК.....	17
<i>Браславец С. К.</i>	
ИСТОРИЯ МОЛОДЕЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ И ДИНАМИКА ЕГО РАЗВИТИЯ.....	30
<i>Геворкян А. А.</i>	
ДОСТОЙНАЯ ЦЕЛЬ В ЖИЗНИ – КЛЮЧЕВАЯ ПРОБЛЕМА САМООБРАЗОВАНИЯ	36
<i>Дмитриев В. А.</i>	
АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ КУРСА РАЗВИВАЮЩЕЙ ЭСТЕТИКИ.....	42
<i>Ерохина Р. К.</i>	
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	49
<i>Жевлакова Н. Н.</i>	
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИС В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА.....	51
<i>Жигинас Н. В.</i>	
ПЕДАГОГИКО–ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОЗДАНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ	57
<i>Захарова И. С.</i>	
СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	62
<i>Колоскова Д. Б.</i>	
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЛЯТИВИЗМА СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ НАУКИ.....	67
<i>Куликов С. Б.</i>	

НАПРАВЛЕННОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (1918–2005 ГГ.)	72
<i>Лобанов В. В.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ – ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ АКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	77
<i>Меньшикова Е. А.</i>	
ЛИЧНОСТНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОТРУДНИКА ФСИН	81
<i>Мингалёва И. Н.</i>	
ВОЗРАСТАНИЕ ШКОЛЬНЫХ РИСКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК СЛЕДСТВИЕ ВОЗРАСТАНИЯ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ УЧАЩИХСЯ	85
<i>Минина Е. В.</i>	
ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	91
<i>Миронова И. В.</i>	
ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ – ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ	98
<i>Мырзабаев Б. С.</i>	
РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В ВУЗАХ РК (НА ПРИМЕРЕ ЮЖНО-КАЗАХСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. МУХТАРА АУЕЗОВА)	102
<i>Мырзабаев Б. С., Тойлыбаев Б. А.</i>	
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ	106
<i>Нарзулаев Р. С.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА И ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	109
<i>Никольская О. Л.</i>	
КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ	123
<i>Перевозникова И. В.</i>	
«ИМИДЖ» – ЦЕННОСТЬ КАЖДОГО ПРОФЕССИОНАЛА	128
<i>Полуэктова Е. Б.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	131
<i>Прудникова Т. А.</i>	
ТРАНСЛЯЦИЯ ПРЕДЗАЩИТЫ ТЕМЫ КАНДИДАТСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ НА ЗАСЕДАНИИ КАФЕДРЫ ВУЗА	135
<i>Рачковский В. П.</i>	

ФОРМИРОВАНИЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	140
<i>Сартакова Е. Е.</i>	
ВИДЕОНОВОСТИ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ	149
<i>Семенова С. С.</i>	
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ.....	154
<i>Скрипниченко В. И.</i>	
ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ В НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗАХ.....	159
<i>Суханов А. В.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	164
<i>Темербекова А. А.</i>	
ОСОБЕННОСТИ УСЛОВИЙ И ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОООБРАЖЕНИЯ	170
<i>Тен М. Г.</i>	
РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	175
<i>Трусова Е. В.</i>	
РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	179
<i>Шадрина Е. В.</i>	

ПРОЕКТИРОВАНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ИЗ ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В МОУ СОШ № 16 ГОРОДА ТОМСКА.....	184
<i>Астраханцева Е. В.</i>	
РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	186
<i>Кашникова С. С.</i>	
СОЗДАНИЕ НОРМАТИВНЫХ УСЛОВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МОУ СОШ № 36 ГОРОДА ТОМСКА.....	191
<i>Костюк Н. А., Безменова Л. А.</i>	

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГОРОДСКОЙ ПРОБЛЕМНО-ТВОРЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ И СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА.....	192
<i>Крюкова М. Н.</i>	
УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ.....	196
<i>Мурзина М. Н.</i>	
УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ.....	201
<i>Сикорская Е. В.</i>	
РАЗВИТИЕ И УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УДОД И ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ООУ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ.....	204
¹ <i>Тужикова Т. А.,</i> ² <i>Тихонова Н. И.</i>	
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ №59.....	215
<i>Чумакова Т. В.</i>	
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО НОВАТОРСТВА ПЕДАГОГОВ И КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГИМНАЗИИ №13	218
<i>Юдина Н. Н.</i>	

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

«ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ» КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ОБУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОВ.....	223
<i>Абатуров И. А.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ.....	227
<i>Азбукина В. А.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	232
<i>Алексеева А. С., Костоусова Е. В.</i>	
ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	237
<i>Аушева М. В., Тишкина Ю. Н.</i>	
ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ	240
<i>Бабаева А. В.</i>	

ИССЛЕДОВАНИЕ ГРУППОВОГО ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ МЕТОДОМ ФОКУС-ГРУПП.....	243
<i>Белоусова Т. М., Подлипская Т. И., Потехина К. В.</i>	
ПСИХОЛОГИЯ ФИЛОСОФИЯ СВОБОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ Л.Н. ТОЛСТОГО И С.Л.СОЛОВЕЙЧИКА	246
<i>Богомолов К. С.</i>	
О МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА 12-ЛЕТНЕЕ ОБУЧЕНИЕ.....	251
<i>Жолдасбекова С. А., Будеева Д. Ж.</i>	
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ В ПЕРИОД РЕФОРМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 1984 Г. (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАЗЕТЫ «СОВЕТСКИЙ УЧИТЕЛЬ»).....	255
<i>Витт Д. М.</i>	
ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТСКОЙ СКАУТСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТРО «АССОЦИАЦИЯ СКАУТОВ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ»).....	261
<i>Гайфулин А. В.</i>	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	263
<i>Жевлакова Н. Н.</i>	
ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА В ПЕРИОД С 2006 ПО 2009 ГГ	266
<i>Зобнина И. С.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПРАВА.....	270
<i>Киндяшова А. С.</i>	
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА	274
<i>Киндяшова А. С.</i>	
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ЭКОНОМИКИ	277
<i>Козуб Л. В.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «СКАЗКОТЕРАПИЯ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАЗНОГО ВОЗРАСТА	283
<i>Козьма Н. М.</i>	
ПРОЯВЛЕНИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	286
<i>Кречетов Г. А., Ли К. Ю.</i>	
ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В СИБИРИ В ГОДЫ «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ»	289
<i>Кречетов Г. А.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ	295
<i>Лингевич О. В.</i>	

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	297
<i>Дубинина И. А., Костенко И. Н., Макарова Е. Е., Приходченко Р. О.</i>	
ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ АГРЕССИВНЫХ СТУДЕНТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА	302
<i>Муранова К. О., Буртовая Н. Б.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С НЕДОСТАТОЧНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	308
<i>Новокрещенова П. В.</i>	
ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	310
<i>Обсков А. В.</i>	
ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ	313
<i>Гайдашов А. А., Петухова А. В.</i>	
КРИТИКО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ	316
<i>Питерская И. П.</i>	
АКТУАЛЬНОСТЬ ИДЕЙ КОММУНАРСКОЙ МЕТОДИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	321
<i>Попов А. А.</i>	
ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ	325
<i>Пошаев Д. К., Сауытов Е.Б.</i>	
МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ОПЫТ ТАМБОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА	329
<i>Прохоров А. В.</i>	
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИК НЕЙРОЛИНВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	334
<i>Пушкарева О. С., Прохватилова Е. В.</i>	
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ И КОМПЕТЕНТОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	337
<i>Романова Л. А.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ БРАКОВ	341
<i>Тимохина И. М.</i>	
ПРИЧИНЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В СПОРТИВНОМ КОЛЛЕКТИВЕ	346
<i>Фирсова Н. А., Ермолович О. В.</i>	
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ	349
<i>Шапрова Г. Г.</i>	

ВОСПИТЫВАЮЩАЯ РОЛЬ КИНЕМАТОГРАФА В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ	353
<i>Шахманов П. Е.</i>	
К ПРОБЛЕМЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА	358
<i>Шварева О. В.</i>	
КОРРЕЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И РАННЕГО ОНТОГЕНЕЗА.....	363
<i>Юсупова Е. В.</i>	
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКИХ ИНИЦИАТИВ.....	368
<i>Яковенко В. Н.</i>	
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГОРОДСКОЙ ПРОБЛЕМНО-ТВОРЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ ШКОЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ ПО ВОСПИТАНИЮ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	371
<i>Яковенко В. Н.</i>	

XIV СИБИРСКАЯ ШКОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

«ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ»

ШКОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО КАК НАУЧНАЯ ПРОПЕДЕВТИКА

Дмитриенко В. А.

Томский государственный педагогический университет
Институт теории образования

Около двадцати пяти Школ молодого ученого, начиная с 1979 года, проведено по нашей инициативе только в Томске – на базе ТГУ, ТГПУ. В первую очередь хотелось бы обратить внимание на следующие вопросы:

Что такое Школа молодого ученого? Каково ее содержание и сущность? Каковы особенности ее структуры, функционирования, развития в социокультурном и научном прогрессе?

Если обратиться к опыту мировой науки, то в мире вышло всего три основных работы, в которых освящается опыт различных научных сообществ:

- это ученые в организациях;
- ученые в невидимых колледжах;
- сборник «Школа в науке», инициатором его создания выступил член-корр. РАН С.Р. Микулинский. Этот труд создан сотрудниками двух институтов: института теории истории и организации науки (АН ГДР) и института истории естествознания и техники. Продуктом работы этих двух институтов по данной проблеме явился капитальный и интересный во многих отношениях сборник, который освещает различные

аспекты формирования и развития научных школ. Авторами которого в частности являлись М.Г. Ярошевский (специалист в области научного творчества), А.Л. Кребер (наукоед ГДР) и целый ряд других известных ученых.

В узком значении научная школа – это специфический способ организации группы ученых для разработки и реализации крупных идей исследовательских программ лидера.

Какого рода и типа бывают научные школы? Каковы формы их эволюции и развития? Эти вопросы настолько важны, что могут стать предметом специального научного исследования.

Существуют научные стандарты мирового класса, которые ориентированы на осмысление, рефлекссию того, что такое научная школа и какого рода, типа они бывают.

Существуют научно-образовательные школы, классическим примером таковой в нашей стране могла бы быть научная школа И.М. Сеченова.

Другим видом являются исследовательские школы – во главе которой стоит крупный ученый-лидер, он выдвигает концепцию или базовую идею, принцип, программу, окружает себя группой молодых ученых, которые развивают, «двигают» вперед основную идею, заложенную лидером этого направления.

Есть образовательная школа. Смысл образовательной школы заключается в том, чтобы создать у молодых ученых мотивацию к научной деятельности.

Конечно, ученым не рождаются, подобно тому, как не у каждого есть голос для исполнения вокала, нечто дано от природы, однако для обработки, окультуривания этого голоса существуют специальные учебные заведения. Подобно этому и в науке, несмотря на мощный сдвиг в области психологии, физиологии и медицинских наук проблема творчества и специфика научного творчества остается до сих пор дискуссионной и недостаточно изученной, нет фундаментальной теории научного творчества. Если считать природным задатком – наличие способности к научной деятельности, то вполне понятно какой большой путь необходимо пройти молодому человеку, для того, чтобы стать настоящим ученым.

Встает вопрос: «Выработало ли человечество какие-либо формы и способы, способствующими превращению человека с соответствующими задатками, интересами, способностями, которые очевидно могут развиваться еще, по сути, в дошкольном образовании в человека науки. Можно ли развивать эту способность?» С моей точки зрения вложить в человека природную способность – нельзя, но можно

окультурить, развить и провести его более экономной и эффективной дорогой к тому высокому званию, которое именуется «Ученый».

Сегодня для России подготовка ученых, должна являться, на мой взгляд, стержневым, национальным проектом. Наука является важнейшим агентом социально-экономических преобразований. Однако, за годы перестройки, у нас в несколько раз уменьшилось количество молодых ученых, масса молодых ученых уезжает за рубеж, и это было бы прекрасно если бы они возвращались в Россию. Уехавшие математики, физики, представители точных наук являются большой потерей для России и для развития ее научного потенциала.

В Российской академии наук средний возраст ее членов свыше 70 лет, аналогичная ситуация в РАО, членом которой я являюсь. Образовалась некая критическая ситуация, когда молодые еще не сформированы должным образом как ученые, а представители старшего поколения постепенно отходят от дел.

Таким образом, перед всей сферой образования стоит фундаментальная проблема: в каких организационных формах сделать прорыв с точки зрения воссоздания потенциала науки, научных школ в России, для того, чтобы наука заняла подобающее место в структуре нашего общества? Ни о каком управлении обществом, ни о каком прогнозировании нельзя говорить серьезно не опираясь при этом на соответствующие научные основания, которые вырабатывает наука. Если наука не подключена к этим процессам, то этот вопрос становится предметом различного рода утопий, мечтаний. Поэтому подготовка молодых научных кадров сегодня имеет существенное значение.

Остановимся на историческом аспекте создания и развития научных школ. Какая научная школа, из известных мировых, наиболее близка к тем сложностям, трудностям, успехам, которые мы сегодня имеем? Считаю, что наиболее показательной в этом плане является школа И.М. Сеченова.

Приведу в качестве аргумента несколько примеров:

- общение крупного ученого и его учеников – вопрос коммуникативной компетенции. Компетентностный подход после Болонского процесса стал своеобразным музыкальным проигрышем в ряде работ, в том числе педагогических. Если взять компетентностный подход в науке, компетентностный подход к отдельному ученому, то возникает вопрос какими базовыми, ключевыми и профессиональными компетенциями должен обладать современный ученый? Это интереснейшая проблема, которая может быть предметом научного исследования.

- чрезвычайно важной проблемой является исследование природы и характера общения крупного ученого со студентами. До сих пор у нас недостаточно тех ученых, которые по-настоящему бы понимали, что буквально со студенческой скамьи нужно «вести» молодого ученого, оказывая ему помощь, давая советы при подготовке дипломной работы, а затем и в написании кандидатской диссертации. Например И.М. Сеченов, возглавляя кафедру физиологии в Академии физиологии и хирургии в Петербурге, предложил темы для научных исследований Боковой-Обручевой и Н.П. Суловой – это при отсутствии женского образования в России! Уезжая за рубеж, И.М. Сеченов проводит интересные эксперименты и предлагает своей ученице (Н.П. Суловой) включить полученный им материал в ее докторскую диссертацию.
- соавторство с учениками. Сейчас мы вступили в столетие (исследования, проведенные Г.М. Добровым), когда 40 % научных публикаций мира – это публикации в соавторстве. Коллективистские начала все более проникают во внутреннюю ткань научной деятельности. И.М. Сеченов написал единственную работу в соавторстве со своим студентом Паршутиным. И.М. Сеченов – мировая величина, являясь профессором ряда ведущих вузов России и за рубежом, пишет совместную со студентом монографию, которая называлась «Новые опыты в изучении мозга и спинного мозга» (1865 г.). Это, на сколько нам известно, единственная совместная монография студента и ученого с мировым именем. Таким образом, роль научного руководителя чрезвычайно велика в становлении молодого ученого (тема, структура, идеи, совместные статьи для научных журналов, обсуждение научных работ и т.д.).

В истории науки имели место различные сценарии развития научных школ от возникновения научной школы, ее расцвета, кульминации и затем ее постепенного распада. Единственный вид наименее предрасположенных к распаду школ – это те, из которых вырастают новые направления научных исследований, а иногда и новые отрасли науки. Примером может служить школа В. Вундта, основателя экспериментальной психологии.

Есть такие направления, продуктом которых является не столько «производство личности» в определенном плане, а формирование специальной отрасли науки или области научных исследований.

Это школы-долгожители, которые будут, по мере развития науки, развиваться в дальнейшем.

В данном случае мне бы хотелось, чтобы у нас было больше докладов и сообщений по поводу рефлексии над самой научной деятельностью. В мире есть три попытки сделать это:

К.Р. Поппер «Логика научных исследований» (1934) идея фасилитации;

Т.С. Кун, являясь физиком и прекрасным мировым историком, ввел понятие «парадигма»;

Имре Лакатос выдвинул интересную идею, что на науку нужно смотреть не как на систему знаний или социальный институт, а как на выработанную определенную программу или программы. Поэтому этапы в развитии науки, по его мнению, отличаются исследовательскими программами.

И в заключение отмечу, что венцом, выделенных мировым науковедением, являются три ипостаси науки:

- наука как система знаний;
- наука как деятельность;
- наука как социальный институт.

Эта триада должна лежать в основе нормального функционирования различных современных научных школ, в том числе и нашей.

ИКТ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Бетенекова Т. Ю.

Томский государственный педагогический университет

Любая система обучения, во всех ее формах и проявлениях, только в том случае станет отвечать своему предназначению, если в ней присутствуют: устойчивая мотивация познавательной деятельности; взаимопонимание учителя и учащегося; наличие достаточного условия и эффективного управления познавательным интересом.

Помочь учащимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал – одна из основных задач современной школы.

Эффективность работы школы в настоящее время определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие способностей каждого ученика, формирует личность школьника, готовит его к познавательной деятельности.

Учебная деятельность школьника – это целенаправленная познавательная деятельность, протекающая в специально организованных условиях. Учебная познавательная деятельность стимулируется познавательным интересом.

Познавательный интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности.

На уровне сознания главными активаторами интереса являются изменения в стимуляции и новизна стимуляции. Фактор новизны может быть связан как с внешней стимуляцией, так и с внутренней – с процессами воображения, памяти и мышления.

Многие ученые занимались изучением познавательной деятельности и познавательного интереса. Это: Д.Дьюи, К.Э.Изард, А.Маслоу, М.Ф.Беляев, Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, И.М. Цветков, Г.И. Щукина. Для данного исследования интересны выводы Ю.К. Бабанского [1].

В развитии устойчивого интереса Ю.К. Бабанский рассматривает четыре способа, или как он называет, пути:

- 1) интеллектуальный, сопровождающийся стремлением понять и осмыслить объект своего интереса;
- 2) путь опосредования, при котором занятие, не интересное само по себе, опосредовано другим интересом;
- 3) путь интенсивных эмоций;
- 4) эффективная деятельность.

В современных условиях можно использовать способ предложенный Ю.К. Бабанским «путь опосредования, при котором занятие, не интересное само по себе, опосредовано другим интересом», в том смысле, что обычные учебные занятия не совсем интересны нынешним школьникам, а им интересны занятия с применением компьютера.

При этом очень важно искать новые формы учебных занятий с применением компьютеров. В настоящее время разработано достаточное количество компьютерных программ (виртуальные лабораторные работы, тесты, программа – открытая физика, электронные учебные издания и др.), позволяющих в концентрированной форме изучать и повторять материал по теме в темпе, который сам ученик подбирает для себя в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями. Другие программы (Adobe Flash, PowerPoint, и др.) позволяют моделировать опыты, постановка которых в школе невозможна вследствие их сложности, например, по атомной физике. Уроки с использованием компьютерных программ привлекают учащихся,

создают положительную мотивацию к учебе и дают возможность более глубоко изучить предмет, а также расширить границы учебника. Однако в большинстве программ нет методического описания их применения, его приходится учителю разрабатывать самостоятельно. Так, пока не установлено как можно сочетать компьютерные и реальные лабораторные работы.

Целью, данного исследования является определение соотношения эффективных способов сочетания виртуальной и реальной лабораторной работ, определение склонности детей к выполнению тех или иных лабораторных работ, выявление возможности выполнения работы «сильными» и «слабыми» учащимися. Далее возможно подобрать соотношение выполнения лабораторных работ, которые позволяют сохранить познавательный интерес, дать необходимые знания, развить умения.

В виртуальной лабораторной работе есть описание, но его приходится обрабатывать подбирать соответствующие вопросы и уточнения. Чтобы разрабатывать методику соотношения работ виртуальной и реальной, необходимо осуществить сравнение реальной и компьютерной лабораторной работы. Рекомендации: учащимся, которые затрудняются в изучении предмета лучше всего сначала выполнить виртуальную лабораторную работу в классе, а потом, только реальную, что касается учащихся, способных к изучению предмета, им предлагается сразу выполнение реальной лабораторной работы, виртуальная работа выступает в качестве домашней работы по подготовке к реальной лабораторной работе в классе.

Положительным результатом выполнения виртуальной работы является: повышение интереса к предмету, повышается самооценка учащихся из-за подсказок в самой программе и от уменьшения просьб в помощи учителя, помогает выстроить логику выполнения реальной лабораторной работы. Но также нельзя не учитывать и отрицательные стороны использования виртуальных лабораторных работ. Применение одних только виртуальных работ ведет к затруднению учащихся повторить свои действия в реальности, отсутствию реального общения, общение сводится только к общению с компьютером.

В результате совместного использования виртуальной и реальной лабораторных работ у учащихся появляется мотивация к изучению предмета, появляется интерес, появляются новые знания, активизируется участие школьников на всех этапах выполнения работы, появляются вопросы, практически способствующие углублению знаний, выявлению трудностей с последующей корректировкой.

В качестве заключения хочется отметить, что использование компьютера на уроках не только повышает познавательный интерес, но и дает другие эффекты. Повысился уровень культуры учащихся; снизилась трудоемкость процесса контроля и консультирования; развилось плодотворное сотрудничество учителя с учащимися; повысился уровень функциональной грамотности в сфере информационных технологий учащихся; осуществился переход от роли учителя — транслятора знаний к роли учителя — консультанта, помощника, направляющего деятельность учащихся.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.

ОПТИМИЗАЦИЯ КВАЛИМЕТРИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Браславец С. К.

Институт теории образования

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: А. А. Востриков, д.п.н., профессор

Современная стадия развития общества формирует соответствующее отношение к образованию. На предыдущих стадиях — доиндустриальной и индустриальной — основой развития являлись традиции (на первой), и последовательный НТП, дух предпринимательства и конкуренции, свободы и демократии (на второй). На современной постиндустриальной стадии доминируют теоретические знания и информация, компетентность и профессионализм, зрелая демократия.

На предыдущих стадиях развития ведущую роль в обществе играли церковь и армия (доиндустриальная) и промышленно-финансовые корпорации (индустриальная), на нынешней (постиндустриальная) — университеты как центры научных знаний.

Раньше ведущими социальными группами являлись священники и феодалы (доиндустриальная стадии) и бизнесмены (индустриальная), в современной жизни главенствуют научно-технические специалисты.

Прежде ключевыми сферами экономики были сельское хозяйство (доиндустриальный период) и промышленность (индустриальный), ныне — сфера услуг, в которой прежде всего — наука и образование.

Если в прежние времена организационно-техническими характеристиками экономики являлись малопроизводительное натуральное хозяйство на базе ручного труда и примитивной техники

(доиндустриальная стадия) и массовое товарное производство на основе общественного труда и машинных технологий (индустриальная), то теперь – высокоразвитая рыночная экономика, эффективно использующая НТР, автоматизацию и информационно-компьютерные технологии.

Таким образом, всё это – теоретические знания и информация, компетентность и профессионализм, университеты как центры научных знаний, научно – технические специалисты, наука и образование, информационно-компьютерные технологии – определяют соответствующее отношение к образованию. В чём его сущность, если речь идет о гуманитарном образовании?

Исходным материалом для образования является информация, она же является главным богатством и ценностью для организации своей жизни каждым субъектом существующей цивилизации. Современный человек является заложником того выбора, оптимальность которого позволит ему максимально комфортно прожить свою единственную (а потому и не дающую возможность на исправление ошибочного выбора) жизнь. Выбор своего смысла жизни, друзей, спутника жизни, увлечения, политического руководства, ценностных ориентиров, нравственного императива, направления реализации своих способностей, таланта или даже гениальности (о наличии которых человек всю свою жизнь может так и не узнать в результате неправильного, а потому ошибочного выбора).

Выбор предполагает наличие информации (от лат. *informatio* – разъяснение, изложение), разнообразие которой дает возможность желаемого выбора. Естественно, ограниченное количество информации существенно сужает возможности оптимального выбора, который может оказаться за пределами этого ограниченного количества информации или, иначе говоря, может быть невозможным из-за недостаточности информации. Поэтому информации не может быть однозначно достаточной, то – есть такой, количество которой вроде бы не предполагает стремления к её расширению.

Однако и погоня за дополнительной (могущей оказаться просто избыточной) информацией имеет свою отрицательность, которая может обречь выбор человека на растворение в таком количестве информации, которую он оказывается не в состоянии переработать, проанализировать и осмыслить. Правда, в этой ситуации на помощь приходит великое достояние Билла Гейтса, который своими компьютерными технологиями позволяет выплывать в современном информационном океане, однако ими вооружены все ищущие свой выбор субъекты современной цивилизации, что и уравнивает их возможности. А при равенстве этих

возможностей приоритетной оказывается образовательная основа, которая у каждого настолько же индивидуальная, насколько же и конкурентная.

Поэтому в образовании главным оказывается не запоминание как можно более объёмной информации (в надежде на то, что вдруг что-нибудь из неё понадобится в момент осуществления выбора). Главное – умение анализировать информацию для её осмысления, целью которого и является тот единственно правильный, а потому и оптимальный выбор. Необходимость в этом выборе существует постоянно и повсеместно, а те, которые так не думают, просто проходят мимо этого выбора (чем отнюдь не способствуют условиям комфортности существования в своей жизни). И потому в основу оптимизации освоения гуманитарных знаний нужно класть заинтересованность студентов в постоянном выборе из определённых составных частей предлагаемых проблем, результативность которого обеспечивает соответствующая квалиметрия как способ количественной оценки качества продукции, которой в данном случае как раз и являются знания студентов.

Однако герменевтика понятия «знание» требует определенной дискурсивности. Знание как форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека прежде существовало как накопление и некое «складирование» информации, что предполагало заучивание ее наизусть. Но если человек «осваивает» знания путем заучивания информации наизусть, то при наличии эмоциональной (так называемой «фотографической») памяти он может запечатлеть информацию механически, без осмысления, а потому и бесполезным для выбора образом. Когда же приходится информацию воспринимать не просто для заучивания, а для выбора, то её приходится разделять на составные части для компаративности, невозможной без их осмысления, а выбор вообще и оптимальный в частности возможны только как результат этого осмысления. Это заставляет согласиться с мнением американского психолога и бихевиориста Берреса Фредерика Скиннера, суть которого в том, что «образование – это то, что остается, когда всё выученное забыто». Бихевиористы полагают, что предметом психологии является не сознание, а поведение, которое понимается как совокупность двигательных, словесных и эмоциональных реакций на воздействия (выступающих как стимулы) внешней среды.

Кажущаяся ограниченность данной схемы «стимул – реакция» вполне компенсируется необихевиоризмом Чолмена и Халла, которые предложили в эту схему промежуточные переменные в виде

различных познавательных и побудительных факторов. Таким познавательным и побудительным фактором должно явиться стремление студентов к аналитической мыслительности как фундаментальной основе для оптимального выбора. Поэтому в основу заданий для освоения гуманитарных наук предлагается информация, раскладываемая на составные части (анализ), и среди них есть та главная, которую можно определить только путём сравнения, а сравнение этих частей возможно только через реальное понимание каждой из этих составных частей.

Любой человек (студент в том числе) – явление тонкое, нестандартное (зачастую дисперсивное или даже аберративное). Поэтому примитивная стандартизация в оценке результативности выполнения им учебного задания в разбеге от 2 до 5 баллов (а в зачетке и вообще от 3 до 5) давно устарела и столь же давно не соответствует необходимой степени дифференциации в оценке учебной деятельности студентов. Теперь уже даже средняя школа пытается раздвигать прокрустово ложе недостаточности оценочной шкалы. В частности, школа № 1968 г. Москвы торжественно объявила о переходе на десятибалльную систему оценок: 2, затем 2 с плюсом, далее 3 с минусом, потом 3, после чего 3 с плюсом и так далее до 5 с плюсом. Не для хвастовства, а для констатации факта автор эту систему апробировал 18 лет назад и тогда она казалась чуть ли не безоговорочной панацеей для оценочной градации учебной результативности студентов.

Однако в нынешнее время она уже безусловно паллиативна и потому требует дальнейшего усовершенствования за счет динамической верификации. Магистральная перспектива ее в том, что величина отметки должна быть прямо пропорциональна степени значимости проблемы, апробируемой через соответствующее задание. Оптимальным результатом оценки должны быть варианты, когда студент может получить как 10 баллов в случае исключительно успешного ответа, так и минус 10 баллов в случае предельно неудачного ответа. То есть диапазон оценочной шкалы дифференцируется в пределах 20-ти баллов, что порождает в студентах предельную мыслительную концентрацию в стремлении как минимум избежать ухода в минус, а как максимум – забраться как можно выше в иерархической шкале положительного результата.

В каком состоянии оценка знаний находится в зарубежных системах образования? В Японии 100-балльная процентная система отметок; похожая предусмотрена Болонским процессом, который с 1999 года призван гармонизировать систему высшего образования в Европе. В США «индекс качества» выражается в буквах: А = 4.0,

В = 3.0, С = 2.0, Д = 1.0, Е (F) = 0.0. Десятые доли, представленные знаками «+» и «-», широко используются. Их считают как х.3 и у.7: В+ = 3.3, В- = 2.7. Во Франции и Бельгии используется 20-ти балльная шкала: наивысшая оценка – 20, диапазон от 10 до 20 – «проходной» рубеж, от 1 до 10 – отрицательные. В Германии используют 6-ти балльную шкалу с обратной зависимостью: 1 – «отлично», 2 – «хорошо», 3 – «достаточно», 4 – «удовлетворительно», 5 – «неудовлетворительно» и 6 – «очень плохо». Школы Украины работают по 12 – балльной системе, отличником считается тот, кто учится на 10, 11 и 12.

Итак, в силу недостаточности оценочной шкалы необходимо модифицировать латентные возможности квалиметрии для развития и усовершенствования метрической системы оценки полученных студентами знаний. В ее основе некий комбинированный метод, включающий в себя максимально возможным образом достоинства лекции и семинара, одновременно сведя к минимуму недостатки обоих.

Проявлением здорового студенческого прагматизма является имманентная заинтересованность в итоговой аттестации (вот оно, бихевиористское сочетание познавательно-побудительного фактора!). Поэтому реальным способом повышения продуктивности технологии вузовского учебного процесса является создание таких условий итоговой аттестации, которые сделают обязательным для студентов максимально возможное посещение занятий. У студентов есть возможность (и в конечном итоге вырабатываемая как обязанность) на каждом из этих занятий через обратную связь за счет выполняемых заданий набирать сумму баллов, которая в итоге может обеспечить такой средний балл, который необходим для автоматического экзамена (АЭ).

Ранее мы выяснили, что в принципе сущность образования заключается в получении такого количества информации, которое позволяет человеку через её осмысление оптимизировать выбор, оказывающийся наиболее продуктивным для достижения эффективного результата.

Эффективный результат является следствием сочетания желания и возможностей, а в их взаимодействии сдерживающим началом являются возможности (в силу разного умения их реализации), поэтому их совершенствование путем правильного выбора и положен в систему предлагаемого опроса.

Его апперцепция в том, что студент должен из определенного количества причин, следствий, признаков и прочих структурных частей информации определить главную, или, что чаще, три главных, причем они расставляются приоритетным образом, то – есть в зависимости

от значимости – на 1, 2 и 3 места. Совершенно очевидно, что подобный выбор невозможно сделать без чёткого представления, понимания и оценки всех структурных частей проблемы, без чего (представления, понимания и оценки), в принципе, невозможно научное изучение окружающих человека явлений.

Информационной основой для подобного выбора может быть учебная и научная литература, но в силу определенной специфики именно гуманитарных наук объективная действительность приносится в жертву идеологической ангажированности, поэтому оставлять студентов наедине с такой информационно деформированной литературой (как это обычно происходит на традиционном семинаре) неэффективно. Исходя из этого, задача преподавателя – дать студентам рафинированную от всех внешних попыток искажения научную информацию (что является как бы чисто лекционной спецификой занятия), которую затем студенты, вооружившись двумя безотказными для правильного изучения гуманитарных наук инструментами – логикой и сопоставлением – реально объективируют через них предполагаемое представление, понимание и оценку.

Восприятие информации, а затем ее представление, понимание и оценка – собственно, и являются сущностью лекционно-семинарского симбиоза в рамках одного занятия. Здесь важно не само это взаимодействие лекционных и семинарских особенностей, а то, как это осуществляется. Опрос предполагает чёткую градацию вариантов ответа в таком их количестве, которое предполагает значительную дифференциацию оценки учебного результата. Одни правильно определили в приоритетной тройке только один правильный ответ, другие – два, третьи – все три (за каждый – по 1 баллу), но в этой тройке неправильно расставили приоритеты, а кто-то сумел в правильной приоритетной тройке главных структурных частей расставить 1, 2, 3 места. Это дает возможность избегать уравнилельности – 2, 3, 4, 5 баллов (или пусть даже пятимерности, если ставить 1 балл, скажем, тому, кто отсутствовал на занятии в отличие от того, кто присутствовал, но ответил совершенно неправильно и получил свои «честно заработанные» 2 балла).

Каким образом студент может добиться правильного ответа при определении тройки? Для этого существуют следующие технологии.

Первая: просто угадать, рассчитывая на удачу, везение, «легкую руку» и прочие метафизические изыски. Достоинством этой технологии является легкость и непринужденность, недостатком – как правило, малая результативность (особенно когда надо выбирать приоритетную тройку не из 6, а из 7, 8 и так далее). Конечно, определенный

элемент счастливой случайности в правильном выборе «методом тыка» существует, но % его реализации слишком непредсказуем, а потому и малоэффективен.

Вторая технология: внимательно слушать объяснение преподавателя по сущности и перспективе сегментарных частей данной проблематики, что должно дать информационную основу для логического выбора. То – есть в процессе объяснения пусть и не «в лоб», напрямую, но для «особо сообразительных» дается правильное направление для выбора, что уже заставляет студентов максимально сосредоточиться на восприятии информации, способствующей ее результативному анализу. Недостаток этой технологии в том, что она основана на предельном внимании, которое требует определенного интеллектуального, физического, нервного и тому подобного напряжения, что в силу длительности может утомлять, а потому и утрачивать эффективность учебного поиска. Достоинство же этой технологии в том, что ее результативность безусловно выше простого угадывания, лежащего в основе первой технологии.

Третья технология предполагает при получении информации не улавливать пусть и скрытые, но реально существующие подсказки со стороны преподавателя, а путем реализации собственного интеллектуального потенциала. Самостоятельно искать правильный ответ (что особенно ценно потому, что преподаватель со своей готовностью все объяснить не будет всегда под рукой и в конце концов наступит для молодого человека такое время, когда третья технология оптимизации выбора для него станет единственной). Минус этой технологии в личной ответственности за свой выбор (а умение нести ответственность – не простое, а потому и не всем доступное умение). Плюс же – не только в максимально возможной результативности правильного ответа, но и в формировании путем использования этой технологии особо значимого (так называемого креативного) мышления, обладатель которого особенно востребован в конкурентной борьбе на рынке труда.

Подобная динамика в данной рейтинговой дифференциации, когда любой успешный или неудачный ответ способен резко переместить студента как вверх, так и вниз – порождает нативный азарт, который дополнительно возбуждает эмоциональную готовность студентов сродни классической литературной заповеди «бороться и искать, найти и не сдаваться». Именно поэтому перед каждым очередным занятием преподаватель обречён оказываться в плотном кольце студентов, которые желают узнать, как – в лучшую или худшую сторону – изменилась их средняя оценка после очередного задания, выполненного

на предыдущем занятии. Такие письменные опросы выгодны для преподавателя еще и тем, что лишают необходимости проводить переключки посещаемости, которые особенно нудны, обременительны и затратны по времени как для студентов, так и для преподавателя (особенно при многочисленности студенческого потока).

При определении приоритетной тройки разбег в баллах минимально от 1 до 6,5 (при условии, что в приоритетной тройке за каждое правильно определённое место полагается «плюс», то – есть 0,5 балла). Ответ студент оформляет всего лишь тремя цифрами, расставленными сверху вниз, что предельно упрощает для него оформление ответа, а для преподавателя делает проверку быстрой, неустомительной и безошибочной (хватает буквально 4 – 6 минут для проверки работ студенческого потока в 45-60 человек). Конечно, подобный письменный опрос лишает студентов устного высказывания, дающего возможность контролировать, поправлять и развивать их речь, но при многочисленности студенческого потока для этого просто не оказывается времени.

Если студент должен набрать по десяти обязательным заданиям для АЭ 45 баллов при максимальном балле равному 5, то при заданиях, которые обещают максимум 6,5 баллов (а в некоторых случаях даже и более), желание реализовать более заманчивую перспективу заставляет студента с большим энтузиазмом выполнить задание не просто хорошо, а как можно более лучшим образом. Пятибалльную систему (возникшую в российском образовании еще в 1837 году) надо менять на более дифференцированную. И прежде всего потому, что этот ограниченный диапазон как не стимулирует лучших студентов, так и не напрягает худших. При этом небольшом цифровом разбеге трудно сравнить, а без сравнения нет конкуренции, которая в соответствии с законом естественного отбора расставляет людей иерархически в соответствии с реализацией их возможностей.

Однако изменение оценочного диапазона только в сторону увеличения (6, 7, и так далее баллов) может создать иллюзию слишком легкого достижения суммы баллов, необходимой для АЭ (45 баллов). Особенно для тех студентов, которые, «бурно стартовав», уже к середине занятий, набрав 30 – 35 баллов, вроде бы обеспечили для себя желаемый результат без последующего максимального напряжения (как бы чисто инерционно «накатываясь на победный финиш»).

«Утрачиваемость» подобного рода нежелательных иллюзий как раз и обеспечивается наличием таких заданий, отметки за которые расширяют числовую иерархию не только вверх, но и вниз. Причём опускаясь не только до очевидных 1 или 0 баллов, но и уходя ниже,

где цифры идут уже с «минусом», и потому каждый такой неудачный ответ не только не увеличивает итоговую сумму баллов (хотя бы на 1 балл при самом неудачном ответе в условиях традиционной пятибалльной системы), но и даже сокращает ее, делая перспективу итоговой 45-балльного результата не столь уж и безусловной.

Подобная динамика в данной рейтинговой дифференциации, когда любой успешный или неудачный ответ способен резко переместить студента как вверх, так и вниз – порождает некий азарт, который дополнительно возбуждает эмоциональную готовность студентов сродни классической литературной заповеди «бороться и искать, найти и не сдаваться». Именно поэтому перед каждым очередным занятием преподаватель обречён оказываться в плотном кольце студентов, которые желают узнать, как – в лучшую или худшую сторону – изменилась их средняя оценка после очередного задания, выполненного на предыдущем занятии. Такие письменные опросы выгодны для преподавателя еще и тем, что лишают необходимости проводить переключки посещаемости, которые особенно нудны, обременительны и затратны по времени как для студентов, так и для преподавателя (особенно при многочисленности студенческого потока).

Задания должны быть строго дифференцированы в зависимости от сложности проблемы, объема информационной доступности, близости к гипотетической или аксиоматической сущности и так далее, а главное – от уровня актуальности конкретных проблем, которые являются смыслом изучаемой науки. Таким образом, студенты будут ориентированы на особо старательное решение заданий, обещающих наиболее высокие баллы, а они обязаны соответствовать тем заданиям, которые определяют принципиальную сущность изучаемого предмета.

Итоговый средний балл для АЭ равен 4,5 (если суммарные 45 баллов разделить на 10 выполненных заданий). Однако для тех студентов, кто посетил все до единого занятия, сумма баллов делится на 9, и тогда для среднего балла в 4, 5 достаточно набрать сумму не 45 как обычно, а 40,5, что для одних студентов несколько (а для некоторых существенно) легче. Это условие является логическим бонусом для тех, кто считает посещение всех занятий своей безусловной учебной обязанностью. Совершенно бесполезно заставлять студентов посещать занятия, но полезно их заинтересовать в необходимости посещения.

Данный бонус не панацея, но для определенной части студентов является той льготой, которую они с трепетной старательностью реализуют. Многолетняя практика использования этого «посещенческого»

бонуса свидетельствует о том, что их обладатели 100% имеют АЭ, причем только на «отлично». Поэтому если приходится работать снова в этой же группе (преподавая уже следующий предмет), проблем с посещаемостью, а потому и с успеваемостью уже не может быть в принципе: те студенты, которые не сумели в первый раз оценить свое «счастье», на сей раз уже его не упустят.

Конечно же, всегда были, есть и будут такие студенты, которые по разным причинам отстали от очевидных претендентов на АЭ и потому задолго до завершения занятий могут утратить надежду на достижение 45 баллов, гарантирующих АЭ. Но поскольку «надежда умирает последней», а до последнего занятия еще далеко, постольку эта надежда на АЭ должна быть сохранена до последнего занятия, что достигается следующим образом.

В ситуации, когда итоговый средний балл у студента оказался меньше 4,5 и итоговая перспектива его вращения всего лишь, например, между 2,8 и 3,4 (что так или иначе далеко от 4,5), его стремление получить все-таки не 2,8, а 3,4 нужно «подогреть». Это возможно при том условии, что если сумма баллов всех студентов группы, деленная на количество этих студентов, даст 4,0 и более, то АЭ окажется доступен не только отличникам. Эти групповые 4,0 вполне возможны в том случае, если у всех отличников максимальными баллами будут не прежние пресловутые только лишь 5 баллов, а 5,6, 5,9 или даже 6,2, ибо даже отличник отличнику рознь, а «троечник», имея возможность получить 2,8 – все-таки будет биться за 3,4.

При подобной «демократизации» АЭ его оценочный диапазон должен варьироваться. То – есть если те, у кого индивидуальные результаты 4,5 и выше – получают «отлично», то те, у кого 3,4, получают тоже автомат, но «удовлетворительно». В данном случае не может быть никакого обвинения в пресловутой «уравниловке», так как АЭ различимы качественным разделением на «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»; это скорее в студенческой группе своего рода «семейный подряд», при котором максимально реализуются индивидуальные возможности студентов одной группы.

В конечном итоге даже если этот «семейный подряд» не сработал, каждому студенту, оставшемуся без АЭ, совершенно небезразлично, с каким итоговым средним баллом идти на экзамен (пусть даже не АЭ): 2,8 или 3,4. Все же с последним как-то надежнее, так как преподаватель на экзамене обращает внимание на тот средний балл, с которым студент явился на итоговую аттестацию.

Кому-то десяти обязательных заданий вполне хватит для АЭ, однако они – эти десять заданий – состоятся задолго до окончания курса.

И теперь для тех, кто отстал от студентов, уверенно реализующих свой потенциал, начинают играть существенную роль задания дополнительные. Отметка за дополнительное задание ставится не следом за обязательными, а вместо них, но в том случае, если оказались выше основных. То – есть студенты видят, что эти дополнительные задания могут (хотя и не гарантируют) поднять итоговую сумму и, возможно, обеспечив таким образом АЭ («отлично» или другими, пусть менее престижными обозначениями итогового результата).

Подобное соединение лекционной и семинарской работы в одном учебном занятии предполагает отсутствие однообразия и монотонности, которые зачастую характерны для классической лекции или семинара. Кроме того, оно делает необходимым пристальное и устойчивое внимание студентов к предлагаемой информации, которая поступает к студентам чаще всего эксклюзивно (хотя и в разных версиях, самостоятельный выбор которых студентам предстоит в каждом очередном задании). Но в такой методике есть определенный недостаток, сущность которого в общей совместной работе над одинаковым для всех заданием. Нейтрализация этого недостатка предполагается двумя способами.

Во-первых: не должно быть ни одного повторяющегося по объёму, смыслу, оценочному диапазону и прочим признакам задания, иначе студенты быстро «вычислят» унифицированный стереотип, который позволит им не анализировать каждую новую проблему, а за счет повторяемости заданий стандартно «подгонять» ответ под нужную оценку.

Во-вторых: каждый студент может получить задание для самостоятельной работы, которая позволит ему реализовать качества, необходимые для успешного результата. Каждый, но не любой, а только тот, который:

А) сумел убедить преподавателя в том, что ему по силам не простой компилятивный вариант ответа, а настоящая аналитическая, где-то даже научная работа;

Б) не является заложником любой легковесной, а потому легкодоступной информации, а в состоянии определить разницу между научным поиском и другими действиями авторов учебной литературы, зачастую движимых интересами, далекими от научного содержания.

Такая работа может при желании студента все-таки в итоге оказаться недоступной для него, поэтому он должен знать, что только за сам факт ее выполнение (за «старание») отметка ему не гарантирована (тем более что она не «обязательная»). Но в случае положительного результата оценка, конечно же, не должна ущемляться в узкие тиски

пятибалльной системы, а может быть итоговым результатом, гарантирующим АЭ («отлично») даже независимо от всех остальных учебных показателей.

Помимо одновременного выполнения обязательных заданий нужно использовать возможности для индивидуального распределения результатов учебного труда. Для этого во время изложения лекционного материала нужно периодически предлагать проблему, правильно разрешив которую, студент может повысить сумму своих баллов.

Масштаб оценки в данной ситуации зависит от того, как реагируют на предлагаемую проблему студенты. Если желающих ответить очень много, из-за чего бывает даже трудно определить, кто же вызвался первым (а приоритетность ответа обязательна для того, чтобы у студентов не возникло сомнения в объективности преподавателя), то задание явно слишком простое и оценивать тут просто нечего, то есть ответ слишком прост в силу своей очевидности.

Если же вообще нет желающих попытаться ответить, то в этом случае наоборот – проблема, может быть, не только слишком сложна, а просто недоступна. Оптимально, когда на обозначенную проблему (как вопрос, требующий разрешения) отзываются 2 – 3, может быть, 5 – 6 человек. Разумеется, такое инициативное рвение не нужно карать уменьшением суммы баллов в случае неудачной попытки (то есть неправильного ответа). Если же ответ удачный, то можно добавить к сумме баллов энтузиаста «плюс», который сам по себе многого не дает, но два «плюса» – это уже целый балл (как то самое лыко, которое всегда в строку). Возможно добавление 1 балла, 2-х и так далее, причем в данной ситуации 2 балла – это не отрицательная оценка («неудовлетворительно»), а добавление в общую сумму баллов, которая по-прежнему делится на прежний знаменатель, равный количеству выполненных заданий, а потому средний балл возрастет.

Аксиологией АЭ является стремление максимально сократить зависимость студента от необходимости сдавать экзамен в традиционной (то есть устаревшей) форме. Дело в том, что и поныне сохраняющаяся экзаменационная традиция предполагает то, что студент чаще всего непосредственно накануне экзамена, а чаще всего – ночью, безжалостно насилуя свою молодую память, тупо заучивает набор информационных блоков, которые лихорадочно стремиться сохранить в памяти хотя бы до истечения экзамена. В этом нет научного поиска, а есть мучительное изнурение студента преподавателем (впрочем, и наоборот тоже).

Предлагаемая же система не требует от студентов заучивания дат, формулировок, исторических личностей, а учит, анализируя их влия-

ние на исторический (политический, социологический и так далее) процесс, понимать то, что происходит в нашей жизни вокруг нас. Принципиально важным является не заучивание наизусть какой-либо информации (то, что необходимо в силу востребованности – оно и так осядет в памяти, причём только в силу востребованности), а в умении анализировать эту информацию, размышлять над её использованием для своего блага. Если молодые люди научились анализировать гуманитарную информацию и делать на этом основании свой правильный выбор – это послужит основой для того нравственного императива, который позволит этот выбор преследовать, за него бороться и добиваться его реализации.

Следуя данной системе, добросовестные студенты уже к середине курса начинают ощущать заведомо очевидную перспективу достижения той суммы баллов, которая обеспечивает АЭ. Достигнутый набор баллов может подействовать умиротворяющее настолько, что кое-кто начинает полагать необязательным дальнейшее посещение занятий (во всяком случае, регулярное). И потому для нейтрализации этой радостной антиципации полезно дополнительно «напрячь» потенциальных прогульщиков сообщением о том, что теперь, с одиннадцатого занятия начиная, за каждую пропущенную пару от уже накопленной суммы баллов будет вычитаться по 2 балла. То есть по одному за каждый пропущенный час. Не следует рассчитывать на то, что студенты, образно выражаясь, «застегнутся на все пуговицы», но то, что пропускать занятия они будут (если будут) с оглядкой на нежелательную отрицательную динамику, сокращающую «непосильным трудом» добытую ранее сумму баллов – доказано многолетней верификацией.

На протяжении двадцати лет авторский поиск валидной модели повышения эффективности при изучении гуманитарных наук шел в самых разных направлениях. И этот поиск в итоге привел к той альтитуде, которая в последние 10 -13 лет исправно дает необходимый результат. Желаемая «аффинажность» при изучении гуманитарных наук явилась результатом реализации тех возможностей, которые дает рационально используемая квалиметрия.

Литература

1. Михеев В.И., Потапова А.Ю., Методы измерения в педагогических исследованиях. М., Изд. центр АПО, 2002.
2. Яковлев Е.В., Квалиметрический подход в педагогических исследованиях. Новое видение. Педагогика. 1999. № 3.
3. Angela Little Alison Wolf Assessment in Transition Moscow «Prosveshcheniye» 2007 (А. Литтл, Э. Вулф, Новое в оценке образовательных результатов. Москва: «Просвещение», 2007).

4. Кананыкина, Е. С. Система оценки качества знаний студентов в современной Великобритании / Е. С. Кананыкина. // Право и образование. - 2007. № 8. С. 64–69.
5. Субетто А.И. Введение в квалиметрию высшей школы. Учебное пособие в 4-х книгах. Книга 1. М.: Исследовательский центр Гособразования СССР, 1990.

ИСТОРИЯ МОЛОДЕЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ И ДИНАМИКА ЕГО РАЗВИТИЯ

Геворкян А. А.

Институт теории образования
Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: В. И. Ревякина д. п. н., профессор

В теории и методике воспитания издавна существовала и существует идея о том, что детско-юношеское движение, объединяющее детей – важный фактор развития личности, ее социализации, ибо оно, будучи реальной разновидностью движений современности, является во всем мире начальной ступенью демократии, истоком гражданственности, развития творческого потенциала в обществе.

Развитие молодежного движения в России можно описать в виде синусоидального графика, на котором прослеживается несколько волн, начинающихся возникновением каких-либо направлений, продолжавшихся их расцветом и заканчивающихся спадом и приходом им на смену новых. Некоторые из возникающих направлений в конечном итоге полностью исчезали, другие оставались, но в сильно трансформированном виде, третьи сохранялись в более или менее прежнем виде. Все данные изменения, в первую очередь были приурочены к крупным политическим событиям.

Первую волну событий следует отнести к дореволюционному периоду и охарактеризовать как скаутскую. Действительно, дореволюционная скаутская организация России была наиболее широкомаштабным направлением неформального молодежного движения. Безусловная заслуга скаутинга состоит в том, что она сильно способствовала личностному росту детей и подростков, раннему психологическому взрослению и самоуправляемости. Детально разработанная система роста и система символических поощрений повышали и личную заинтересованность детей. Скаутская система также разработала ряд деятельностных форм, которые в дальнейшем составили джентльменский набор клубов и отрядов: игры типа КВН и «Зарница», палаточные лагеря и т.д. [1, с. 3].

Кроме скаутов, широкую известность получила педагогическая деятельность педагогов-новаторов С.Т. Шацкого и П.П. Блонского, непосредственно предшествующая колониям А.С. Макаренко. Например, в принципах современной социальной ролевой игры отражается педагогический эксперимент С.Т. Шацкого. Педагогическое дело, начатое Шацким, носило общественный характер и имело своей задачей провести в жизнь трудовое воспитание, детское самоуправление и удовлетворение детских интересов, которые не только не встречали какого-либо отклика в старой школе, но, как правило, подавлялись. В основу совместной жизни сотрудников и детей был положен физический труд и общественное начало. Дети сами готовили пищу, оборудовали помещение, выполняли работы по его уборке, трудились на огороде, в саду, в поле, на лугу, на скотном дворе, подростки учились работать на сельскохозяйственных машинах. Труд осознавался детьми как необходимое условие жизни и вносил организованность в их жизнь, сплачивал коллектив детей и сотрудников. И хотя работа клуба велась в тяжелых условиях, он привлекал все больше и больше детей. Вскоре сложилась сеть клубных кружков: физики, химии, литературы, рисования, пения, рукоделия. Кроме занятий по интересам, члены клуба посещали театр, картинные галереи, музеи, совершали прогулки за город – это тоже было интересным времяпрепровождением, т.к. многие дети из бедных рабочих семей никогда не бывали на природе, не отлучались дальше своей улицы. А что касается руководителей кружков, то они стремились к тому, чтобы дети были не просто посетителями, а инициативными и активными участниками общего дела.

Исследуя вторую волну, можно сделать вывод, что она включает в себя период между гражданской и второй мировой войнами. Важным событием на данном этапе является создание на основе самоуправления пионерии. Изначально пионерия появилась, как противопоставление дореволюционным скаутам. Общеизвестно, что многие формы работы были заимствованы у скаутов, но есть одно коренное отличие. Фоновой деятельностью для скаутов были в основном лесные игры, где каждый патруль соответствовал названию животного. Что касается пионеров, то они заявили о своей серьезности, а их отряды взяли имена не животных, а революционных и исторических героев. Пионеры занимались общественно-полезными делами. Их первыми делами были сбор продуктов в помощь голодающим, сбор металлолома и макулатуры. Кроме этого, пионеры разработали и реализовали программу безграмотности в деревнях. Пионерские отряды распределяли своих членов по разным деревням и направляли их туда

для обучения неграмотного населения грамоте и чтению. Настоящая взрослая деятельность и обуславливала быстрое психологическое взросление ребят.

В 20-ые годы во время борьбы с контрреволюцией заинтересованность Советской власти в самоуправляющейся организации нужной идеологической направленности была высокой, так как самоуправляющаяся организация проявляла гораздо большую работоспособность, нежели формализованная. Однако, в 30-ые годы, когда с контрреволюцией было в основном покончено, эта заинтересованность прошла и самоуправляющаяся организация приобрела статус нежелательной. С другой стороны, после победы Иосифа Сталина во внутрипартийной борьбе самоуправление стало противоречить навязываемой политике. Один за другим вышли несколько указов, прикрепляющих пионерские отряды к школам, тогда как раньше они существовали не только при школах, но также при предприятиях, дворах, а иногда и просто сами по себе. Таким образом, пионерам в качестве ведущей навязывалась учебная деятельность, которая по своей сути индивидуалистична, и именно с этого момента пионерия начала деградировать. Как неосознанный протест против формализации, от пионерии отделились самостоятельные направления: тимуровцы, коммуны А.С. Макаренко и так называемые производственники.

Главной заслугой выдающегося педагога-практика А.С. Макаренко, продолжившего традиции С.Т. Шацкого, считается создание ребячьих коммун из социально дезадаптированных детей, которых в то время было предостаточно. Он выступил популяризатором идеи воспитания детей на книгах, начиная свою работу еще в 20-ые годы параллельно с пионерией. Макаренко был великим и талантливым педагогом, и беспризорники, попадавшие в коммуны, менялись прямо на глазах. Именно в коммунах было впервые опробовано детское производство [2].

Рассматривая тимуровское движение, можно отметить тот факт, что оно расцвело в 30-ых годах после выхода в свет соответствующей книги Аркадия Гайдара. Это были отряды, собиравшиеся в основном из дворовых ребят и предводительствуемые также школьниками. Тимуровцы активно выполняли общественно-полезные дела, помогали старикам, гоняли хулиганов и наводили порядок. Здесь можно заметить сходство со скаутами, но тимуровцы сохранили пионерскую ориентацию на серьезность.

Что касается производственников, то здесь дети сами собирали металлолом, сами строили железную дорогу и миниатюрные поезда, а также организовывали экспедиции, которые приносили реальную

научную пользу (в сфере геодезии и картографии). Именно здесь прослеживается преемственность от пионерии 20-ых годов в смысле серьезности дел, раннего психологического взросления и самоуправления.

После Великой отечественной войны в неформальном молодежном движении наступает глубокий спад, продолжающийся около десяти лет. С середины 50-ых годов начинает набирать ход третья волна неформального движения, начало которой совпало с гибелью «Великого Вождя», XX съездом КПСС и хрущевской оттепелью.

В данный период времени возникло несколько новых направлений неформального молодежного движения. Первое из них – это поисковики, которые появились сразу после войны, а в 50-ые годы их движение достигло расцвета. Война оставила после себя большое количество следов, особенно в местах упорных боев, и под лозунгом чтения памяти павших формируются поисковые отряды, все так же, как и пионеры 20-ых с тимуровцами, ориентированные на полезное дело. Поисковые отряды ориентировались на поиске железа, поиске захоронений пропавших без вести.

Следующим направлением неформального молодежного движения, возникшего в период оттепели, являлось движение КСП (Клубов Самодеятельной Песни). Общеизвестно, что многие члены этого клуба сами являлись поисковиками. Еще в довоенный и военный периоды культуру, названную потом Авторской Песней, активно внедряли в песенный мир и поддерживали Михаил Светлов, Булат Окуджава. Например, песни Окуджавы, прошедшие вместе с ним всю войну, не раз помогали поддерживать дух бойцов в тяжелые фронтовые дни.

На фоне некоторых изменений в процессе воспитания и образования молодежи того периода и развития детско-юношеских объединений, возникло новое мощнейшее направление неформального молодежного движения, которое называлось коммунарством, несколько отличавшееся от макаренковских коммун. Основателем этого направления был ленинградский педагог, доктор педагогических наук, академик Игорь Петрович Иванов, создавший в Ленинграде Фрунзенскую коммуну. Первым отличительным признаком коммунарства был и остается культ самоуправления. В основу коммунарской методики была положена методика коллективного творческого воспитания и положен принцип трех «сами». Ребята сами планировали дело, сами его проводили и сами его обсуждали. Последнее было весьма важно, так как рефлексия в коммунарской методике всегда занимала очень важное место. Ярким примером коммунарской методики воспитания является пионерский лагерь «Орленок». Педагоги-коммунары,

работавшие в «Орленке», собирали туда активистов школьных пионерских организаций и проводили с ними серии дел по коммунарской методике. Загоревшиеся ребята возвращались в школы и пытались организовывать там нечто подобное. Так коммунарская система работы начала распространяться на школьную внеклассную жизнь [3].

Нетрудно заметить, что все вышеперечисленные направления неформального молодежного движения, возникшие в этот период (и поисковики, и коммунары) – так или иначе были в своей деятельности связаны с туризмом. Наличие сложившегося ощущения самценности туризма, обилие проводимых походов и необходимость разработки новых маршрутов спровоцировало создание детских и молодежных турклубов.

Наряду с условно-позитивными, в 70-ых годах появились направления неформального молодежного движения, имеющие отрицательный знак. К таким молодежным движениям можно отнести хиппи. Неприятие окружающей действительности, а, особенно, факт ущемления свободы, тем не менее не выливался у них в какую-нибудь конструктивную программу. Они находили себя в странствиях по стране: не затрачивая никаких средств, путешествовали автостопом и временно жили у таких хозяев, которые всегда готовы были их приютить и прокормить. Конец 70-ых отмечается также возникновением движения панков. Следует отметить, что первые панки по своему культурному имиджу и направленности существенно отличались тем, что их основной идеей было изучение и пропаганда западного образа жизни.

В начале 80-ых возникли молодежные организации с яркой политической окрашенностью, например, нацисты. Создавались они обычно людьми умными, отлично понимающими, чего хотят. Но остальной контингент подбирался из наиболее легковнушаемой и склонной к необдуманного экстремизму молодежи. Стараясь сохранить состав своих организаций именно такими, лидеры старались не делать их слишком открытыми в отличие от хиппов и панков.

Итак, третья волна закончилась с окончанием времен застоя. Неожиданно в политической жизни страны произошли коренные изменения. Сначала перестройка, а потом падение СССР. Естественно, что эти перемены не могли не отразиться и на неформальном молодежном движении. Например, что касается панков, то западный образ жизни, за который они боролись, теперь повсюду, поэтому данное движение трансформировалось в совершенно бесцельное скопление молодежи, жаждущее самовыражения любым способом.

Следует отметить тот факт, что в наше время возникли новые направления молодежного неформального движения. Сюда можно

отнести скаутинг, но его следует рассматривать в России как возникновение нового движения, а не возрождение старого скаутинга, так как в скаутинг перешли очень многие лидеры, работавшие ранее в других направлениях и во многом сохранившие старые традиции.

Другим мощным направлением, интегрировавшим в себе многих бывших лидеров других направлений, стало движение ролевых игр. Основные источники нынешних ролевиков – это хиппи и различные педагогические круги. Долгое время разные ветви ролевых игр развивались совершенно обособленно. Первая попытка некоего грандиозного фестиваля была предпринята в 1990 году в окрестностях Красноярска, а чуть позже были проведены Хоббитские Игры в Москве, где наблюдалось большое количество народа. Именно этот момент можно считать началом движения ролевиков-хоббитов [4].

Современное общественное движение вариативно по направленности деятельности, разнообразно по формам и механизмам реализуемых программ и проектов. Сохраняется неравномерное распределение детских и молодежных общественных организаций по стране. Их большая часть сосредоточена в крупных экономических центрах, столицах республик, входящих в состав Российской Федерации. Определяющей стала тенденция объединения общественных организаций в рамках региональных и межрегиональных союзов, ассоциаций, «круглых столов».

Добровольное объединение детей возможно лишь тогда, когда они видят в нём перспективу интересной жизни, возможность удовлетворения своих разнообразных интересов и потребностей. Важно, чтобы организация повышала социальную значимость их деятельности, вела к раннему психологическому взрослению и самоуправляемости.

Литература

1. Росс Н. Скаутизм в Сибири (1918–1919) [Текст] // Н.Росс. Сибирская газета. – 2006. №39. Октябрь. – С. 3.
2. Жураковский, Г.Е. Педагогические идеи А.С. Макаренко. – Москва: Издательство Академии Педагогических наук РСФСР, 1963. 327 с.
3. Соловейчик, С.Л. Игорь Петрович Иванов и коммунарская методика // Режим доступа: www.kommunarstvo.ru
4. Псмит Р. Ролевые игры: история жанра. Аналитические статьи // Режим доступа: www.lki.ru

ДОСТОЙНАЯ ЦЕЛЬ В ЖИЗНИ – КЛЮЧЕВАЯ ПРОБЛЕМА САМООБРАЗОВАНИЯ

Дмитриев В. А.

Политехнический институт Сибирского федерального университета
г. Красноярск

Научный консультант: И. Ю. Соколова, д.п.н., профессор.

Проблема воспитания подрастающего поколения, подготовки его к будущей самостоятельной жизни, была актуальна во все времена. Это одна из самых главных проблем стоящих перед человечеством. Так как именно воспитание и обучение формирует личность человека, определяет его будущее мировоззрение, деятельность, поступки, отношение к самому себе и к окружающим людям, природе, вещам, способность или неспособность решать возникающие проблемы, в конечном итоге – быть успешным. Это то, что всегда определяет будущее человечества. Однако, все ли сегодня в нашем образовании так благополучно, что мы можем с уверенностью и оптимизмом смотреть в будущее? Практика реальной жизни показывает, что далеко не всегда массовое образование обеспечивает каждого из нас необходимыми жизненными качествами, гарантирующими успешность в будущем. Попытаемся понять, почему многовековой опыт человечества, связанный с разработкой многочисленных концепций образования и образовательных систем так и не привел человечество к желаемой цели – воспитания всесторонне развитой, гармоничной и успешной личности?

Сегодня традиционная система образования осуществляет преимущественно функцию передачи подрастающему поколению накопленного в прошлом опыта. Как правило, в виде уже готовых, систематизированных по отраслевому принципу знаний. Содержание, объем, и смыслы передаваемых знаний строго регламентируются учебными программами, а не конкретными и актуальными потребностями обучающихся, их индивидуальными особенностями, природными задатками и способностями. При этом, организация педагогического процесса осуществляется в рамках субъект-объектных отношений, складывающихся между учителем и учеником. Это, с одной стороны, позволяет наиболее простым, методически хорошо выстроенным и наименее затратным способом (классно-урочная система) обеспечить качественную передачу этого самого опыта, а с другой стороны, превращает ученика в неравноправного объекта педагогического воздействия со стороны учителя, системы передаваемых знаний и образовательного процесса в целом. Это противоречие порождает большое количество

нежелательных эффектов в системе традиционного образования. Об этом много пишут и постоянно говорят. Резюмируя мнения различных исследователей можно сделать обобщающие выводы:

- 1) человеческая цивилизация находится в состоянии глобального кризиса;
- 2) знаниевая парадигма системы массового общего и профессионального образования не обеспечивает формирование жизненно важных качеств личности творческого человека, способного самостоятельно принимать ответственные решения в условиях неопределенности информации, противостоять кризисным явлениям в жизни, развивать себя и культуру в целом;
- 3) традиционная система образования исчерпала ресурсы своего развития и нуждается не просто в модернизации, а в глубинном, сущностном реформировании. В основе реформирования системы образования должна быть гуманистическая парадигма образования, построенная на личностно-ориентированном подходе, субъектной модели отношений и проективных технологиях.

Разделяя эти точки зрения, хотелось бы внести в них ряд существенных соображений. Дело в том, что идеалом гуманистического, личностно-ориентированного образования, позволяющего реально самоактуализироваться, самореализоваться человеку, является самообразование. Именно самообразование исключает нежелательные эффекты традиционного образования, «накоротко замыкая» человеческое сознание с объективной реальной действительностью. В самообразовании нет учителя, как такового, нет субъекта над объектом, нет эталонов сравнения, готовых образцов, «правильных ответов» и «оценщиков» этих ответов. В самообразовании человек должен все делать сам: систематизировать информацию, оценивать ситуацию, формулировать задачу, находить ее решение, проверять полученные решения и нести за них ответственность, постоянно рефлексирова ход своей деятельности. Жизненный путь многих выдающихся людей, вошедших в историю человечества своими изобретениями и открытиями, показывает, что лучшими университетами для них была сама жизнь, в которой нет готовых знаний и, каждый из них, достигая высот своего творения, делал это сам, постоянно самообразовываясь. В подтверждение сказанного очень убедительны слова А. Эйнштейна, который говорил: «В сущности, почти чудо, что современные методы обучения еще не совсем удушили святую любознательность, ибо это нежное растение требует наряду с поощрением, прежде всего

свободы – без нее она неизбежно погибает»[3]. Справедливо возникает вопрос, почему же столь идеальная система самообразования не стала достоянием миллионов людей, которые самостоятельно могли бы подняться до уровня самореализации, свойственной известным ученым и изобретателям?

Как показали исследования [1] жизненного пути многих выдающихся людей, реализовавших свой природный потенциал в различных областях человеческой деятельности и, достигших выдающихся результатов, характерной, обобщенной особенностью для всех них было наличие Достойной цели в жизни. Именно Достойная цель в жизни определяла вектор развития этих людей, глубинный смысл и мотивацию их деятельности. Г.С. Альтшуллер в своих исследованиях однозначно определил понятие «Достойной цели в жизни», как «представляющую собой общечеловеческую ценность в виде новой, никем не решенной задачи, направленной на развитие жизни на земле». Как видно из этого определения, «Достойная цель в жизни» совпадает с конкретными нерешенными задачами открытого типа, имеющими проблемный характер (содержащими в себе противоречия). Полностью разделяя эту точку зрения, хотелось бы еще и добавить, что наличие такой «Достойной цели в жизни» – основа мотивации в самообразовании, ее движущая сила. Мы считаем, что именно по этой причине подавляющее большинство людей, не занимается постоянно самообразованием, а предпочитает пользоваться тем образованием, которое предоставляет ему общество. Итак, в основе качественного самообразования, непрерывного и опережающего, лежит лично значимая и общественно полезная «Достойная цель в жизни». Без нее исчезает смысл самообразования, как впрочем, и образования вообще. Зачем напрягаться и тратить время, если не понимаешь для чего и во имя чего это делаешь?

Посмотрим, а отягощено ли таким понятием, как «Достойная цель в жизни» наше традиционное стандартное образование? Все наши попытки обнаружить в концепциях многочисленных педагогических систем хоть какое-то упоминание о целях в жизни, которые можно было бы сопоставить с понятием «Достойной цели в жизни», оказались тщетными. Почему-то о таких высоких материях в рамках даже постмодернистских концепций образования, не говоря уже о массовом образовании, не упоминается? Много говорится о личностно-ориентированном образовании, субъект-субъектных отношениях, гуманизации и гуманитаризации, деятельностном подходе и так далее. Все это конечно правильно, но без актуальной, «Достойной цели в жизни», мотивирующей личность к деятельности, все наши попытки

реформировать образование на практике превращаются хоть и в правильные, но декларируемые пожелания. Мы глубоко убеждены, что нельзя на практике реализовать гуманистический подход в образовании, личностно-ориентированно обучать и воспитывать через деятельность, не понимая того, а что нужно-то самому ученику! Тем более, что он зачастую и сам не знает чего он в жизни хочет! Он не знает, как конкретно самоопределиться в жизни, выбирать актуальные цели и познать самого себя!

В этом случае, что ему предлагается сейчас? Различные образовательные услуги, среды, учебные заведения, курсы и дисциплины, вплоть до выбора конкретного педагога. Казалось бы все правильно, здесь тебе и демократизм, и свобода выбора и плюрализм, и возможность согласования внутренних образовательных потребностей с возможностями образовательной системы, учета индивидуальных особенностей каждого с методикой или технологией его обучения. Такой полимодальный подход, как способ разрешения обозначенной проблемы выбора, представляет для ученика широкий спектр проб. Пробуй и выбирай, что тебе по душе. Почти как в магазине при покупке товара. Но это кажущаяся простота и доступность выбора образовательного пространства и области знаний «по душе», оборачивается закономерным, итоговым результатом, сводящим идею свободного выбора к обычному, стандартному и худшему варианту традиционного, уже имеющегося образования. Поясним эту мысль.

Что может выбирать человек, не умеющий выбирать и не имеющий жизненного опыта? Он может выбирать только то, что ему предложат из стандартного набора! То, что уже есть, а не то, что будет! Потому, что система образования может предложить только то, что было в опыте человеческом – конкретные отраслевые, предметные знания. Их и можно передать. Но существующая система образования сейчас не может передавать того, чего еще не было – знаний будущего, которое еще не наступило, но в котором каждый подрастающий молодой человек предполагает жить. Ну а если мы не можем предложить сегодня чего-нибудь из будущего, то предлагают выбирать из прошлого, в котором, уже никто не живет. Но так ли ценно человеку прошлое, если его невозможно по объективным причинам вернуть, в нем уже невозможно что-то изменить, выбрав лучший вариант, опять же, из «чужого, незаказанного» опыта прошлого? Получается весьма странная ситуация, когда полимодальность современного образования предлагает широкий спектр отраслевых фактологических знаний, никак не согласованных с потребностями личности всегда находящегося в настоящем времени, предлагает переместиться ему

обратно в прошлое и пожить «чужой, прошлой жизнью». При этом изначально делается установка, что прожитая «чужая жизнь (имеется в виду накопленный опыт) – правильная жизнь. А когда же будем жить своей жизнью и нести полную ответственность за совершенные действия, включая и ошибочные? Когда освоим «правильный» чужой опыт, согласуя свою жизнь с образцами и эталонами прошлой, правильной жизни? Но кто сказал, что правильный опыт в прошлом соответствует истине в настоящем, а тем более будущем?

Предлагая множественность в образовании, мы не предлагаем способа поиска в этой множественности истины, а заставляем сознание каждого индивида пройти путь выбора по «Методу проб и ошибок», который, как известно хоть и самый простой способ поиска истины, но и самый неэффективный. Обрекая нашего ученика на бесконечный поиск, путем перебора многочисленных вариантов (осуществляя пробы) и, совершая при этом не менее многочисленные ошибки, наш ученик сильно начинает напоминать того самого «сапера, который ошибается только один раз». Разница лишь только в том, что «сапер» погибает физически, а ошибающийся ученик погибает духовно. При этом, сама то система образования занимает позицию «стороннего наблюдателя», она как бы «умывает руки», снимая с себя ответственность за то, что не дает никакой гарантии в том, что, перебрав определенное количество вариантов образовательных услуг (сегодня в основном – платных) наш ученик приобретет успешный опыт в самостоятельном постижении истины. А раз таких гарантий нет, то ничего не остается, как выбирать то, что проще, что знакомо и понятно, что проверено, где легче освоить и понять, куда уже все давно ходили и, это стало престижно. Трудно представить себе, что кто-то захочет выбрать непонятное, сложное и неперспективное. Вот здесь-то мы и сваливаемся к обычному, классическому образованию, которое не предлагало чего-либо выбирать, а жестко и авторитарно, в полном смысле слова, «вело за руку» каждого из нас, диктуя стандартный, минимальный набор универсальных жизненно важных знаний, стремясь воспитывать в каждом из нас некий обобщенный образ идеального, нравственного, ответственного человека, находящегося в гармонии с самим собой и с миром.

Критикуя современные подходы в образовании, хотелось бы предложить наше видение реформирования системы образования. Ранее было показано, что наиболее перспективным направлением развития системы образования является создание действенных механизмов поэтапного трансформирования существующего образования в самообразование каждого, как идеального способа становления

самореализующейся, самоактуализирующей, саморазвивающейся и самоутверждающейся личности. Как было показано ранее, главной причиной неэффективного самообразования личности является отсутствие в его жизни «Достойной цели». Но для того, чтоб она появилась необходимо, чтоб в идеале, каждый человек мог самостоятельно ее выбирать, уточнять и корректировать по мере продвижения к ней. Но именно этому, его как раз никто и не научил! Кстати, и не собираются это делать. Что делать? Учить способам выявления из массива окружающей информации новые и нерешенные задачи.

Речь идет о синтезе в сознании человека задачных систем открытого типа, для которых характерным моментом является неопределенность условий, размытое и нечеткое представление о конечном результате и отсутствие способа (алгоритма) решения. Можно смело утверждать, что задачи такого типа являются наиболее трудными для человеческого сознания. Это связано с отсутствием опыта синтеза (обнаружения) задачных систем открытого типа из объективной, неактуализированной окружающей информации. В этом случае вопрос «Чему в первую очередь надо научить человека в системе образования, чтоб впоследствии он мог самостоятельно и эффективно самообразовываться?» Получает однозначный ответ – способу превращения внешней информации в актуализированную проблемную задачу, которая может трансформироваться в «Достойную цель в жизни».

Нами был разработан и апробирован на старшекласниках, студентах технического и педагогического университетов, слушателях курсов повышения квалификации, учителях и преподавателях вузов, алгоритм превращения информации в новую и нерешенную задачу [2]. Общее количество слушателей, обучаемых по методике обращения информации в нерешенную задачу, составило 482 человека (преимущественно студенты технического университета автотранспортного и инженерно-педагогических факультетов). Эффективность алгоритма проверялась путем сравнения результатов до, и после обучения. Так было установлено, что до обучения алгоритму, всего лишь 3% студентов и преподавателей сумели в «режиме свободного поиска» из внешней информации точно сформулировать новые и нерешенные ранее задачи. Подавляющее большинство (83% обучаемых) вообще не смогли перевести внешнюю информацию в четко сформулированную проблемную задачу, чаще всего, вместо задачи формулировалась в неявном виде пожелание (потребность в чем-то). После обучения предложенному алгоритму преобразования внешней информации в новую и нерешенную задачу, 78 % обследуемых сравнительно легко справились с этим заданием и осуществили синтез

открытых задачных систем, содержащих в себе противоречия. Причем, сделали это самостоятельно, без привлечения дополнительной помощи преподавателя.

Проведенные экспериментальные исследования позволяют сделать очень важный вывод о том, в рамках сложившейся, традиционной системы образования, становится возможным обучить различный контингент учащихся (студентов, старшеклассников и преподавателей) алгоритму превращения внешней, неактуализированной информации в задачную систему открытого типа. И, что особенно очень важно, практическому применению этого алгоритма для самостоятельного синтеза проблемных задач, полученных путем переработки внешней информации.

Таким образом, на практике было доказано, что независимо от уровня интеллектуального развития, способностей и индивидуальных особенностей, каждый, при желании, может освоить предложенный алгоритм и самостоятельно превращать внешнюю информацию в задачные системы, совпадающие по своим характерным признакам с «Достойной целью в жизни».

Можно научить каждого, видеть вокруг себя нерешенные задачи, значит, становится возможным выбору «Достойной цели» в жизни еще в период обучения в общеобразовательных учреждениях и учреждениях профессионального образования.

Литература

1. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. – Мн.: Беларусь, 1994. 279 с.;
2. В.А. Дмитриев. Методологические основы творческой подготовки инженеров на базе технологии инновационного проектирования. Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 2 (46) 2005 Серия: Педагогика. С. 109-114.;
3. Энштейн А. Физика и реальность. – М.: 1965. 267 с. С. 134.

АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ КУРСА РАЗВИВАЮЩЕЙ ЭСТЕТИКИ

Ерохина Р. К.

Институт теории образования
Томский государственный педагогический университет

При формировании определённых знаний о различных эстетических направлениях культуры вполне достаточно тех школьных

предметов эстетического цикла, которые являются базовыми: изобразительное искусство, музыка, ритмика, при стандартной нагрузке по 1 часу в неделю, которые этим предметам отведены.

Но для формирования эстетизма как свойства личности в школе возникла необходимость в разработке новых предметов эстетического цикла и новая система организации формирующего личность обучения.

Развивающая эстетика – инновационное направление школьного образования, концептуальный и методологический аппарат которого обеспечивает разработку новых школьных предметов эстетического цикла, и образовательных технологий.

В разрабатываемой образовательной технологии развивающей эстетики представлены различные виды учебной деятельности, направленные на раскрытие музыкальных, художественных и общеэстетических способностей детей.

С позиции авторов данного инновационного курса (Видгофа В.М., Вострикова А.А., Голосуцкой Г.Е., Ерохиной Р.К., Шадриной Е.П.) развивающая эстетика – это новое направление современной продуктивной педагогики [1]. Оно возникло как ответ на повышение общественного значения воспитания эстетической культуры личности учащихся.

Результатом первого этапа коллективного труда стало создание инновационного комплексного курса предметов развивающей эстетики, таких как:

1. Развивающая эстетика музыкальной выразительности;
2. Развивающая эстетика художественной выразительности;
3. Развивающая эстетика личностного имиджа.

Каждый учебный предмет развивающей эстетики строится на трех компонентах:

- 1) диагностика физических, общеэстетических и специальных способностей;
- 2) освоение творческих инструментов, как ведущих компонентов творческой деятельности;
- 3) тренировка способов применения этих инструментов в процессе самореализации.

Каждый учебный курс содержит определенное количество учебных действий, отличающихся друг от друга определенными особенностями. Легкость и свобода освоения каждого вида учебной деятельности определяется набором соответствующих им способностей. С другой стороны затруднения в освоении и выполнении этих

учебных действий говорит о том, что в этом случае нужная нам способность выражена слабо, или не выражена вообще [2].

Эта концепция предполагает рассмотрения комплекса:

- а) легкость и свобода выполнения;
- б) затруднения в выполнении учебных действий.

В этом случае можно разбивать любой учебный курс на виды учебной деятельности и диагностировать наличие способностей и затруднения по каждому виду деятельности.

Таким образом, мы получаем индивидуальную диагностическую карту готовности ребёнка к обучению, также выстраиваем возможную траекторию развития способностей до такого уровня, когда процесс обучения пойдет успешно.

В рамках деятельности Федеральной экспериментальной площадки [3] в октябре 2003 на базе гимназии №1 г. Томска было проведено первичное диагностическое обследование детей 1-ых классов по следующим показателям:

1. Эмоциональность;
2. Воображение.
3. Мимика;
4. Интонация;
5. Ритмичность;
6. Пластическая импровизация.

Цель исследования:

1. Получение информации об исходном общеэстетическом и эмоциональном уровне развития детей и их творческих способностях.
2. Сравнительный анализ полученных результатов в экспериментальной и контрольной группах.

Для достижения данной цели решались следующие задачи:

1. Выявление групп с различными уровнями способностей;
2. Сравнительный анализ с группами контроля.

Основным способом получения информации являлись:

- 1) индивидуальное и групповое тестирование детей (классические и авторские тесты),
- 2) наблюдение детей в учебном процессе.

Критерии оценок и анализ результатов

Уровень подготовленности детей оценивался по следующей системе:

- Н (низкий) – отказ от выполнения, не справился с заданием;
- НС (ниже среднего) – справился с трудом или только с частью задания;

- С (стандарт) – средний уровень, с заданием справился удовлетворительно;
- ВС (выше среднего) – с лёгкостью справился с более сложным заданием;
- В (высокий уровень) – уровень гораздо выше среднего, легко справился с заданием повышенной сложности, выполнил его творчески;

Важно, чтобы диагностика проводилась в дневное время, в комфортных для детей условиях преподавателями, которые детям хорошо знакомы, в присутствии психолога или медсестры образовательного учреждения.

В основной (экспериментальной) группе 1-го А на начало эксперимента 26 человек. Первичная (входная) диагностика выявила следующие показатели подготовленности:

Критерий	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат
Эмоциональность	5 чел. (19,2 %)	18 чел. (69,2 %)	3 чел. (11,5 %)
Воображение	8 чел. (30,7 %)	14 чел. (53,8 %)	4 чел. (15,3 %)
Мимика	4 чел. (15,3 %)	22 чел. (84,6 %)	0 чел.
Ритмичность	5 чел. (19,2 %)	16 чел. (61,5 %)	5 чел. (19,2 %)
Интонация	6 чел. (23 %)	13 чел. (50 %)	5 чел. (19,2 %)
Пластическая импровизация	4 чел. (15,3 %)	21 чел. (80,7 %)	1 чел. (3,8 %)

У большей части детей наблюдается средний уровень общеэстетической подготовленности и творческой активности.

В группе контроля 1-го Б на начало эксперимента 25 человек. Первичная (входная) диагностика выявила следующие показатели подготовленности:

Критерий	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат
Эмоциональность	2 чел. (8 %)	22 чел. (88 %)	1 чел. (4 %)
Воображение	7 чел. (28 %)	15 чел. (60 %)	3 чел. (12 %)
Мимика	4 чел. (16 %)	21 чел. (84 %)	0 чел.
Ритмичность	5 чел. (20 %)	12 чел. (48 %)	8 чел. (32 %)
Интонация	5 чел. (20 %)	19 чел. (76 %)	1 чел. (4 %)
Пластическая импровизация	1 чел. (4 %)	22 чел. (88 %)	2 чел. (8 %)

В диагностическом исследовании были использованы авторские, а также стандартные тесты [4].

На начало эксперимента проведённая диагностика показала, что большинство детей имеют средний уровень подготовленности. Это соответствует статистическим показателям исходного физического, эстетического и эмоционального уровня развития детей, их творческих способностей для данной возрастной группы. При сравнительном анализе диагностируемых показателей зафиксирован примерно одинаковый уровень подготовленности детей.

Приведем пример первичного исследования критериев «Эмоциональность» и «Пластическая импровизация».

Для первичного исследования эмоций и эмоциональной выразительности предлагаются 4 парные мимические маски, в которых закодированы четыре эмоциональных состояния человека и их оттенки.

В процессе тестирования необходимо выявить:

1. Может ли ребенок узнать и назвать переживание.
2. Как ребенок выражает переживание мимически.
3. Может ли ребенок описать переживание, начиная словами: «Я чувствую».
4. Присутствие и выразительность жестикуляции при передаче эмоции.
5. Как ребенок выражает данное чувство интонацией.
6. Может ли ребенок придумать ситуацию, при которой возникает данное переживание.

Пластическая импровизация.

В отличие от индивидуального диагностирования эмоциональности, диагностика пластической импровизации проходит в группе.

Детям предлагается произвольно потанцевать или подвигаться под разнохарактерные музыкальные фрагменты. При этом оцениваются:

- общее психофизическое состояние: закрепощение (стеснение), агрессивность, инициатива;
- пластичность;
- координация двигательная и пространственная;
- ритмичность;
- выразительность и эмоциональность, творческая фантазия.

В ходе экспериментальной исследовательской работы наряду с тренировочными занятиями проводилась также и сравнительная диагностика учащихся обеих групп в середине учебного года (промежуточная диагностика) и в конце учебного года (заключительная диагностика).

Промежуточная диагностика выявила следующие показатели:

Критерий	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат
Эмоциональность	1 чел. (3,8 %)	14 чел. (53,8 %)	11 чел. (42,3 %)
Воображение	1 чел. (3,8 %)	9 чел. (34,6 %)	16 чел. (61,5 %)
Мимика	0 чел.	26 чел. (100 %)	0 чел.
Ритмичность	5 чел. (19,2 %)	14 чел. (53,8 %)	7 чел. (26,9 %)
Интонация	4 чел. (15,3 %)	15 чел. (%)	7 чел. (26,9 %)
Пластическая импровизация	3 чел. (11,5 %)	17 чел. (%)	6 чел. (42,3 %)

По данным уже промежуточной диагностики, после 5 месяцев учебных занятий виден рост творческой активности, а вместе с тем и повышение общеэстетических способностей.

Учащиеся контрольной группы, не посещавшие предметы курса развивающей эстетики, также прошли промежуточную диагностику по тем же критериям, что и вначале учебного года. Результаты промежуточной диагностики практически совпадают с результатами первичной.

Критерий	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат
Эмоциональность	4 чел. (16 %)	20 чел. (80 %)	1 чел. (4 %)
Воображение	7 чел. (28 %)	15 чел. (60 %)	3 чел. (12 %)
Мимика	4 чел. (16 %)	21 чел. (84 %)	0 чел.
Ритмичность	5 чел. (20 %)	12 чел. (48 %)	7 чел. (28 %)
Интонация	5 чел. (20 %)	19 чел. (76 %)	1 чел. (4 %)
Пластическая импровизация	4 чел. (16 %)	19 чел. (76 %)	2 чел. (8 %)

Далее представлены результаты диагностики на конец учебного года (заключительная диагностика).

Показатели результатов диагностики экспериментальной группы 1А:

Критерий	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат
Эмоциональность	0	20 чел. (80%)	16 чел. (%)
Воображение	1 чел. (28 %)	15 чел. (60 %)	16 чел. (%)
Мимика	0 чел. (16 %)	21 чел. (84 %)	12 чел.
Ритмичность	2 чел. (20 %)	12 чел. (48 %)	11 чел. (28 %)
Интонация	1 чел. (20 %)	19 чел. (76 %)	11 чел. (4 %)
Пластическая импровизация	0 чел. (16 %)	19 чел. (76 %)	11 чел. (8 %)

Показатели результатов диагностики контрольной группы 1Б:

Критерий	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат
Эмоциональность	4 чел. (16 %)	20 чел. (80 %)	1 чел. (4 %)
Воображение	7 чел. (28 %)	15 чел. (60 %)	3 чел. (12 %)
Мимика	4 чел. (16 %)	21 чел. (84 %)	0 чел.
Ритмичность	5 чел. (20 %)	12 чел. (48 %)	7 чел. (28 %)
Интонация	5 чел. (20 %)	19 чел. (76 %)	1 чел. (4 %)
Пластическая импровизация	1 чел. (4 %)	19 чел. (76 %)	2 чел. (8 %)

Дальнейшая работа по апробации инновационного курса Развивающей эстетики в последующие годы показала не только рост творческих способностей детей в рамках предметов курса, но и в работе учащихся на других предметах, а также в межличностных отношениях внутри класса. По оценке классного руководителя и некоторых родителей авторами были сделаны следующие выводы:

- 1) предметы курса развивающей эстетики помогают ребёнку формировать опыт творческого самовыражения;
- 2) групповые творческие задания развивают умение в области проектной деятельности;
- 3) ситуация необходимости в презентации своей индивидуальности и творческой неповторимости даёт возможность ребёнку избавиться от замкнутости, обрести уверенность в себе;
- 4) тренинг танцевальных, вокальных и художественных способностей помогает ребёнку развиваться во всех творческих направлениях;
- 5) опыт, приобретаемый учащимися на уроках курса развивающей эстетики может быть применим во всех видах учебной деятельности. А также в межличностных отношениях.

Литература

1. Востриков А.А. Основы продуктивной педагогики развивающей эстетики в школе. Проблемы и технологии продуктивного обучения предметам развивающей эстетики в школе. Материалы конференции. Томск, 2004. С. 3–25.
2. Востриков А.А., Голосуцкая Г.Е. Развивающая эстетика личностного имиджа в начальной школе. Монография, Томск. 2006. 220 с.
3. Ерохина Р.К. Особенности разработки курса развивающей эстетики музыкальной выразительности на основе компетентностного подхода, как инновационного курса эстетического воспитания в школе. Научно-практический журнал Южного научного центра АПН Украины Наука и образование №67, 2007 г. С. 18–24.
4. Барышева Т.А., Тулина И.Г., Шекалов В.А. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей. Изд.: Феникс, Ростов-на-Дону. 2004. 416 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Жевлакова Н. Н.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: В. Н. Куровский, д.п.н., профессор, заслуженный учитель РФ

Проблема здоровья сейчас у всех на слуху. Все чаще вспоминают слова классика о том, что «здоровье – это не все, но без здоровья – все ничто».

Недостаток витаминов, неправильный режим дня, пьющие родители, деформирующее детскую психику авторитарное воздействие учителей – все это было и осталось. Но в современных демократических условиях прежний стиль преподавания оказался еще более дезадаптирующим. Продолжают возрастать учебные нагрузки, уменьшается двигательная активность детей, приводя к гиподинамии и нарушениям осанки, свободное время все чаще отдается просмотру видеофильмов и компьютерным играм, что создает дополнительную нагрузку на зрение и психику детей. Работа детей с видеодисплеями сопровождается выраженным воздействием на зрение. О росте числа юных курильщиков, массовом потреблении подростками пива, проблеме токсикомании и наркомании и говорить не приходится – раньше это не носило массового характера.

Согласно совместным представлениям целью образования является всестороннее развитие ребенка с учетом его возрастных возможностей и индивидуальных особенностей при сохранении и укреплении здоровья.

Существуют разнообразные формы и виды деятельности, направленные на сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Комплекс этих мер получил в настоящее время общее название «здоровьесберегающие технологии» – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. В концепции школьного образования предусмотрено не только сохранение, но и активное формирование здорового образа жизни и здоровья обучающихся.

Главным критерием результативности здоровьесберегающих педагогических технологий, их влияние на развитие ребенка, увеличение резервов его здоровья и, как частный вариант, готовность ребенка легко адаптироваться к школьным нагрузкам. Таким образом, очень

важно, чтобы каждая из рассмотренных технологий имела оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге сформировала у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное и неосложненное развитие [1, с. 68.].

Среди здоровьесберегающих технологий, применяемых в системе образования, можно выделить несколько групп, а соответственно, и разные методы и формы работы.

1. Медико-гигиенические требования (МГТ). Все проблемы, связанные со здоровьем человека, традиционно относятся к компетенции медиков, к ответственности системы здравоохранения. На самом же деле, хотя понятие «здоровье» является краеугольным в медицине, на практике медики давно уже занимаются не столь здоровьем, сколько болезнями. Провозглашаемый профилактической медициной приоритет профилактики перед лечением остается благим пожеланием.

В первую очередь к медико-гигиеническим технологиям относятся контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентацией СанПиНов. Если учитель может только почувствовать, что воздух в классе слишком сухой, то врач-гигиенист сможет определить это инструментально и дать рекомендации по эффективному устранению нарушений. Медицинский кабинет школы организует проведение прививок учащимся, оказание консультативной и неотложной помощи обратившимся в медицинский кабинет, проводит мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению учащихся и педагогического коллектива, следит за динамикой здоровья учащихся.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии (ФТО). Направлены на физическое развитие занимающихся: закаливание, тренировку силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, отличающих здорового, тренированного человека от физически немощного. Реализуются на уроках физкультуры и в работе спортивных секций.

3. Экологические здоровьесберегающие технологии (ЭЗТ). Направленность этой технологии – создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой. В школе это и обустройство пришкольной территории, и зеленые растения в классах, рекреациях, и живой уголок, и участие в природоохранных мероприятиях.

4. Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ). Грамотность учащихся по этим вопросам обеспечивается

изучением курса ОБЖ, педагогов – курса БЖД, а за обеспечение безопасности условий пребывания в школе отвечает директор.

5. Здоровьесберегающие образовательные технологий (ЗОТ). Главный их отличительный признак – не место, где они реализуются, а использование психолого-педагогических приемов, методов, технологий, подходов к решению возникающих проблем. Их реализация достигается лишь в полной мере лишь при осознании всеми педагогами образовательного учреждения своей солидарной ответственности за сохранение здоровья учащихся и получении необходимой профессиональной подготовки для работы в этом направлении [2, с. 49].

Здоровьесберегающие образовательные технологии можно рассматривать как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики – одной из самых перспективных образовательных систем 21 века, и как совокупность приемов, форм и методов организации обучения школьников, без ущерба для их здоровья, и как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровья обучающихся и педагогов.

Таким образом, главная задача реализации здоровьесберегающих технологий – такая организация образовательного процесса на всех уровнях, при котором качественное обучение, развитие и воспитание обучающихся не сопровождалось нанесением ущерба их здоровью.

Литература

1. Сивцова А.М., Использование здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях// Методист. № 2. 2007. С. 68.
2. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРКТИ, 2003. 273 с.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИС В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Жигинас Н. В.

Томский государственный педагогический университет

С проблемой психического здоровья студенчества связан феномен идентичности, который выражает самореферентность студента в логике целостной детерминации личности, находящейся в том или ином состоянии учебной идентичности и в движении к профессиональной.

Молодежь является именно той общественной группой, которая переживает период становления социальной зрелости, и положение которой определяется социально-экономическим состоянием общества. Как важнейшая составляющая человеческого капитала и социальный ресурс общества, молодежь обладает наиболее долгосрочным потенциалом, поэтому возможности её самореализации являются значимым фактором обновления России. Студенчество как социально-психологическая возрастная категория является переходной социальной группой, на которую современное общество возлагает большие надежды. Но современная образовательная ситуация характеризуется тем, что часть студентов находится в кризисной ситуации, испытывает груз экзистенциальных проблем: они включены в многочисленные потоки информации, в реальность, в переживание своей ценности, необходимости профессионального выбора. Разнонаправленность данных процессов особенно затрудняет формирование личностной идентичности в юношеском, студенческом возрасте, когда молодые люди не могут осмыслить противоречия и выработать целостную систему ценностей.

В феноменологической традиции личность предстает как уникальная, неповторимая, экзистенциальная сущность, «самопринадлежность» (Р.Гвардини, 1990), а идентичность выражает тогда самореферентность человека в логике целостной детерминации личности. По Л.Б.Шнейдер (2000), структурирование идентичности означает определенную целостность и упорядоченность разворачивания идентичности как феномена функционального и экзистенциального бытия, нарушение этих условий определяется в работе как экзистенциальный кризис идентичности. Изучение идентичности возможно при выполнении следующих условий: во-первых, идентичность должна исследоваться в многообразии проявлений и единстве всех ее сторон с учетом ее интенциональной сущности, во-вторых, идентичность изучалась путем анализа психических связей в контексте интерактивных, перцептивных, коммуникативных, экзистенциальных, функциональных, ментальных и речевых процессов. Поэтому вектор диссертационного исследования задается такими экзистенциальными категориями как свобода, ответственность, самосознание, выбор, самоопределение, самоорганизация, персонализация, в направлении которого анализируется феномен идентичности.

В практическом плане обращение к проблеме идентичности связано с усилением интереса к проблеме выбора во всех сферах жизненного пространства, самовыражения, обретения «сущностного Я» в хаосе бытия, определения путей, которые выбираются, и оценивания

«расстояний, которые способны пройти» (А.А. Брудный). Желанная устойчивая идентичность, стягивающая в один узел функциональное бытие и экзистенциальную свободу человека, становится предметом многочисленных исследований, механизмы ее порождения интерпретируются в различных психологических концепциях либо в категориях самосознания, либо в категориях сознания и бессознательного. На основании проведенного исследования, нами сделаны следующие предположения генез экзистенциального кризиса идентичности в условиях общественной нестабильности обусловлен такими факторами, как повышенной потребностью в духовном самоопределении; условия общественной нестабильности актуализируют экзистенциальный аспект репрезентаций личности, который способствует разрешению внутренних противоречий; кризис идентичности наступает в результате стагнации в развитии личности и служит ее преодолению, которое выражается в обретении смысла, определении ценностей и их реализации; наблюдаемая в клинической психологии актуализация подходов, связанных с психологией здоровья отражает тенденцию изменения парадигмы в сторону исследования объективной и субъективной психической реальности в диалектической диаде «психическое здоровье – психическое расстройство»; в каждом случае позитивного/негативного разрешения экзистенциального кризиса идентичности студентов отмечается его соответствие с представлениями студента о своем психологическом здоровье.

Эмпирические гипотезы исследования представлены следующими допущениями:

1. "Я-экзистенциальное" отражает личностные особенности высшего экзистенциального уровня, особенности не каких-то конкретных личностных структур, а общих принципов отношений личности с окружающим ее миром, рефлексия мира, искание смысла жизни.

2. Формы проявления, экзистенциального кризиса идентичности связаны с изменением основных структур личности, характера и содержания взаимодействий личности и социума; со взаимосвязью актуальных переживаний с социальными, экзистенциальными, с пограничностью ситуации, в которой представлен как потенциал роста и обновления, так и деструктивные тенденции.

3. Типология экзистенциального кризиса идентичности включает аспекты, как общих паттернов переживаний, так и специфических, связанных с особенностями самоактуализации студента в образовательном пространстве.

4. Возможны два вектора развития личности в условиях кризиса – позитивная и негативная дезинтеграция, с последней связывается понятие «кризисной личности».

5. Компонента профессионального самоопределения является сопровождающей экзистенциального кризиса и выступает в виде учебно-образовательный кризис идентичности (1курс) и учебно-профессиональная кризис идентичности (5 курс).

6. Личностные и средовые факторы позитивного выхода из экзистенциального кризиса идентичности связаны с особенностями смысловой и коммуникативной сферы студентов.

7. Принципы работы сопровождения обусловлены ее конечной целью – приведение личности к целостности, к меньшей конфликтности, раздробленности сознания, деятельности, поведения, что на клиническом уровне фиксируется как «адаптивность». Эффективность стратегий сопровождения – в их направленности не на работу с самой проблемой и содержанием возникших противоречий, а на созидание нового смысла, смыслопорождении, смыслостроительстве, когда результатом внутренней работы личности по преодолению, проживанию критических жизненных ситуаций становится изменение в ее внутреннем субъективном мире.

Концепция, отражающая сущность проведенного исследования по изучению экзистенциального кризиса идентичности представлена в следующем образом:

1. Идентичность личности как многомерный и интегративный социально-психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, временную и пространственную тождественность и определенность, формируется в ходе коммуникации и интеракции со значимым и обобщённым «Другим» посредством рефлексивных и нерефлексивных процессов идентификации, интроекции, интернализации, интериоризации, самокатегоризации и самостереотипизации, самоосознания, самоотношения, самооценки и самоопределения.

2. Идентичность личности как переживание самотождественности обуславливается социально-психологическими факторами, которые можно выявить с помощью синтеза и взаимной верификации проективных по форме и феноменологических по содержанию данных, в которых представлены эмоциональные, когнитивные, поведенческие, коммуникативные особенности личности, а также особенности проявления её бессознательного.

3. Экзистенциальный кризис идентичности студентов возникает в результате нереализованности основных образовательных ценностей и смыслов, а также вследствие резких изменений в жизни.

Данные причины могут, как совпадать, так и действовать независимо друг от друга.

4. Выявленные индикаторы экзистенциального кризиса идентичности отражают неудовлетворенность студента основными сферами своей жизни, главной из которых является учебно-образовательная, и связанные с этим негативные переживания. Выделение индикаторов экзистенциального кризиса идентичности позволяет своевременно диагностировать кризис и является необходимым условием понимания механизма действия кризиса в развитии личности.

5. Экзистенциальный кризис идентичности может выполнять конструктивную функцию в развитии личности, способствуя ее реализации, многомерности проявлений и духовной трансформации личности, а также обусловить стагнацию личностного развития студента; и деструктивную – обусловить донозологические нарушения психического здоровья, быть симптомом актуального невротического или психотического процесса («метафизическая интоксикация»).

6. Выделение индивидуально-психологических, социокультурных и трансперсональных измерений экзистенциальных кризисов идентичности, а также факторов, способствующих их разрешению, необходимо для его успешного преодоления в ходе практической психологической работы и благополучного прохождения возможных будущих кризисов. При оказании психологической помощи в ситуации экзистенциального кризиса идентичности основное внимание следует уделять формированию у человека конструктивной установки на здоровый образ жизни.

7. Развитие экзистенциального кризиса идентичности протекает не по законам онтогенеза, а по законам актуального или ситуативного генеза. Это происходит в тех ситуациях, которые коренным образом меняют жизнь человека, которые заставляют человека осознать и переосмыслить свои личностные ресурсы, развивать их, идти дальше. Конечно, эти ситуации стрессогенны, эмоциональны, зачастую неопределенны и требуют больших энергетических затрат. Но преодолев их, человек становится сильнее и устойчивее.

8. Индивидуально-психологические, социокультурные и трансперсональные измерения кризиса и феноменологическое разнообразие причин кризисов служат подтверждением того, что данным кризисам свойственно радикальное изменение всей ценностно-смысловой системы человека.

9. Стратегии сопровождения эффективны, когда направлены на работу с самой проблемой и содержанием возникших противоречий.

Возможности преодоления личностного кризиса содержательно зависят от жизненных обстоятельств и саморегуляционных навыков личности, от объективных характеристик ситуации и отношения к ней личности, а формально – от степени выраженности поведенческих реакций. Автор отмечает, что переживание кризисной ситуации, каким бы сильным оно не было, само по себе не ведет к ее преодолению, точно также анализ ситуации, ее обдумывание не приводит к ее лучшему осознанию. Подлинная проблема – в созидании нового смысла, в смыслопорождении, смыслостроительстве, когда результатом внутренней работы личности по преодолению, проживанию критических жизненных ситуаций становится изменение в ее внутреннем субъективном мире – обретение нового смысла, нового ценностного отношения, восстановление душевного равновесия.

10. Эмпирическая модель первичной профилактики психического здоровья студентов в направлении предупреждения патогенного развития экзистенциальных кризисов конструируется как система психологического сопровождения психического здоровья студентов в социальной ситуации их развития, где рассматриваются индивидуально-психологические, социокультурные и трансперсональные измерения ценностно-смыслового экзистенциального кризиса профессионального самоопределения студента; феноменологическое разнообразие причин экзистенциальных кризисов как одного из проявлений коммуникативной интолерантности и его индикаторы; переживание кризиса и факторы, способствующие разрешению кризисной ситуации: защитные механизмы и копинг-стратегии;

11. Тренинговые программы могут являться быстрым и эффективным средством в работе психолога со студентами, находящимися в экзистенциальном кризисе идентичности.

12. Эффективность модели профилактики психического здоровья студентов должна выстраиваться как многомерная и многоуровневая система психологического сопровождения. Результатом процесса психологического сопровождения служат такие состояния, как уверенность в смысле жизни, вера в конечную ценность своего «Я» и самоценность других индивидуумов, убежденность в смысле мироздания, которая помогает преодолеть собственное ощущение неуверенности, способствует более высокому уровню интегрированности личности, социальной адаптации и креативности.

13. Базовые принципы психолого-педагогического сопровождения студентов в структуре психологической службы вуза. Стратегия сопровождения кризиса студентов подчинялась экзистенциальной логике, согласно которой наиболее важным было осознание студентами

своего внутреннего мира в контексте переживаний целостного бытия-в-мире, способов пребывания в мире и расширения конструкта «я-и-мир». Психолог службы сопровождения вуза выступает как значимый Другой в позитивном разрешении студенческих кризисов.

14. Наблюдаемая в клинической психологии актуализация подходов, связанных с психологией здоровья, отражает тенденцию изменения парадигмы в сторону исследования объективной и субъективной психической реальности в диалектической диаде «психическое здоровье – психическое расстройство». В каждом случае экзистенциального кризиса идентичности как позитивного соответствует представлениям человека о занимаемом им месте в континууме «здоровье – болезнь».

Литература

1. Гвардини, Р. Конец нового времени / Р. Гвардини // Вопр. философии. – 1990. – № 4. – С. 153.
2. Шнейдер, Л. Б. Реконструкция идентичности. Структурный и динамический аспект / Л. Б. Шнейдер // Развитие личности. 2000. № 2. С. 44–69.
3. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. М. : Лабиринт, 1998. 336 с.
4. Условия стабилизации психического здоровья участников педагогического процесса в педагогическом университете // Совр. психотерапия в мед. практике : материалы научно-практ. конф. / под ред. В. Я. Семке. Томск, Новокузнецк, 2007. С. 92–95.

ПЕДАГОГИКО-ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОЗДАНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

Захарова И. С.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: И. Ю. Соколова, д.п.н., профессор

Современный век – это век высоких технологий во всех сферах человеческой деятельности. И никто не будет отрицать, что современный учебный процесс уже немыслим без широкого применения новых информационных и коммуникационных технологий. Эти технологии используются на уроках в школе, на занятиях в ВУЗах в очной и заочной формах обучения, в системе экстерната. Проявилась и новая форма обучения – дистанционная, полностью основанная на средствах информационных и коммуникационных технологий.

Во-первых, внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека другому.

Во-вторых, современные ИКТ призваны повысить качество обучения и образования. По мнению многих специалистов, новые информационные образовательные технологии на основе компьютерных средств позволяют повысить эффективность занятий на 20–30 % [1].

В-третьих, они позволяют человеку быстрее и успешнее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям. Это дает каждому человеку возможность получать необходимые знания [1].

Самым ярким примером реализации ИКТ стало появление Интернета – глобальной компьютерной сети с ее практически неограниченными возможностями сбора и хранения информации, передачи ее индивидуально каждому пользователю.

Говоря об ИКТ в образовании, необходимо также отметить средства учебного назначения, реализованные на базе технологии Мультимедиа. Мультимедиа – это совокупность компьютерных технологий, использующих одновременно несколько компьютерных сред: графику, текст, видео, анимацию, звуковые эффекты (например, видео\аудиофрагменты, фотодокументы, анимированные карты и схемы, реконструкции, панорамы) [2, с. 315; 3; 1].

Как известно, информацию человек получает посредством своих органов чувств. Всех людей условно можно разделить на аудиалов (лучше воспринимают информацию на слух), визуалов (ведущий канал восприятия – зрительный), и кинестетиков (усваивают информацию, манипулируя предметами). Конечно, такое разделение весьма условное и каждый человек использует несколько каналов восприятия информации. Эта психологическая особенность и определяет эффективность применения средств Мультимедиа. Задействуя сразу несколько каналов восприятия, различные форматы мультимедиа данных упрощают восприятие информации потребителем. Поскольку экспериментально установлено, что, например, при устном изложении материала обучаемый за 1 мин воспринимает и способен переработать до 1 тыс условных единиц информации, а при подключении органов зрения – до 100 тыс таких единиц.

Такие средства не только облегчают восприятие информации, но и обладают большим эмоциональным зарядом. Эти средства образовательного назначения могут являться средством стимулирования и повышения мотивации обучения, а так же средством повышения познавательного интереса учащихся, поскольку известно, что для учащихся

возможность поработать за компьютером дополнительное время является сильным стимулом. Работая с мультимедиа-средствами, ученики могут влиять на свой собственный процесс обучения, подстраивая его под свои индивидуальные способности и предпочтения, и личностных психологических качеств (восприятия, памяти, мышления и пр.). Они изучают именно тот материал, который их интересует, повторяют изучение столько раз, сколько им нужно, что способствует более правильному восприятию [4, с. 50].

Таким образом, использование качественных мультимедиа-средств позволяет сделать процесс обучения гибким по отношению к социальным и культурным различиям между школьниками, их индивидуальным стилям и темпам обучения, их интересам.

Однако, любой учитель и преподаватель – практик подтвердит, что на фоне достаточно частого положительного эффекта от внедрения ИКТ, во многих случаях их использование никак не сказывается на повышении эффективности обучения, а в некоторых случаях такое использование имеет негативный эффект.

Поэтому встает вполне закономерный вопрос: как воспользоваться теми уникальными возможностями, которые несут с собой средства новых технологий? Какие педагогико-эргономические требования предъявляются к созданию и использованию программных средств, предназначенных для обучения?

Педагогико-эргономические требования – это дидактические требования, а также требования, учитывающие физиологические и психологические возможности человека, учет и выполнение которых в совокупности обеспечивает высокую эффективность применения программных средств учебного назначения, при минимальной затрате ресурсов.

Таким образом, программные средства учебного назначения должны выполнять следующие функции:

- 1) эффективно управлять деятельностью обучаемого по изучению учебной дисциплины или ее блока;
- 2) стимулировать учебно – познавательную деятельность;
- 3) обеспечивать рациональное сочетание различных видов учебно – познавательной деятельности;
- 4) рационально сочетать различные технологии представления материала – текст, графику, видео, анимацию [5, с. 65].

Кроме общих требований, существуют еще и специальные, которые условно можно разбить на 3 категории: к содержанию, структуре и техническому исполнению [5, с. 65].

С точки зрения содержания программные средства учебного назначения должны обеспечивать полноту представления конкретной предметной области, эффективность используемых педагогических и методических приемов, а именно:

- достаточный объем материала, соответствие Государственному образовательному стандарту;
- актуальность, новизна и оригинальность;
- практическая содержательность, культурологическая составляющая, системность и целостность;
- соответствие принципам вариативности и дифференцированного подхода к обучению;
- реализация четкой логики изложения теоретического материала с возможностью прослеживания обучаемым всех цепочек рассуждений с помощью специальных схем;
- особая четкость постановок задач;
- использование различных методов и средств активизации познавательной деятельности обучаемых для всех форм учебно– воспитательного процесса (изучение проблемных ситуаций, постановка задач исследовательского характера, требующих для своего решения привлечения знаний из других источников и т.д.) [5, с. 65–66].

Требования к структуре программных средств учебного назначения. Считается, что наиболее эффективными являются курсы, основанные на альтернативных способах предъявления учебного материала: на основе линейной и нелинейной схем. В рамках линейной схемы предъявляются учебные материалы, последовательная работа с которыми позволяет обучаемому достигнуть необходимого уровня знаний. Нелинейная схема обеспечивает работу на более высоком уровне, когда обучаемому в зависимости от успешности освоения той или иной темы предлагается дополнительный теоретический материал, к которому он может обратиться для углубленного изучения рассматриваемого вопроса. Кроме того, обучаемому могут быть предложены дополнительные разделы курса, материал которых важен для его профессионального и творческого роста. Этот вопрос должен быть изучен педагогом при отборе содержания [5, с. 67].

Требования к техническому исполнению:

- 1) оптимальность объема требующейся памяти, корректность автоматической установка, ее доступность для пользователя – непрофессионала;
- 2) выполнение ими всех заявленных функций и логических переходов;

- 3) качественность программной реализации, включая поведение при запуске параллельных приложений, скорость ответа на запросы, корректность работы с периферийными устройствами;
- 4) адекватность использования и гармония средств мультимедиа, оригинальность и качество мультимедиа-компонентов;
- 5) оптимальность организации интерактивной работы электронных средств обучения;
- 6) эргономичность программного продукта, обеспечение требований HCI – Human-Computer Interface – интерфейс «человек-компьютер», (т.е. интуитивная ясность, дружелюбность, удобство навигации) [5, с. 70–71].

Информационные и коммуникационные технологии на современном этапе развития позволяют учащимся освоить большой объем информации. Но при этом преподавателю нужно очень осторожно и разумно подходить к использованию электронных средств и технологий в учебном процессе. Поскольку, «воспитывая всезнайку-энциклопедиста, можно потерять творца, так как программа обучения, ориентированная только на усвоение, воспитывает потребителя, который начинает возмущаться, когда от него требуют творческого подхода к задаче» [6].

На сегодняшний день цель образования – включить человека в прошлое, настоящее и будущее культуры. Основой образования должны являться не столько учебные предметы, сколько способы мышления и деятельности, т.е. процедуры и методы рефлексивного характера. Образование – это не только и даже не столько трансляция информации, не только и даже не столько апелляция к интеллекту, сколько апелляция к чувствам, к индивидуально неповторимому миру человека, к его мироощущению, мировосприятию, мировидению [4, с. 50].

Поэтому не нужно забывать одно золотое правило при всей фантастичности возможностей современных технологий: они не самоцель, а лишь средство достижения дидактической цели [2, с. 331].

Литература

1. <http://festival.1september.ru/articles/502404/>
2. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: «Гардарики», 2005. 520с. <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/mult/mult1.html>
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 192с.

4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 192 с.
5. www.ru.wikipedia.org/

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Колоскова Д. Б.

Институт теории образования
Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: А. А. Востриков, д.п.н., профессор

В последнее время для молодых специалистов – выпускников российских вузов все более и более актуальным становится умение свободно общаться на иностранном языке в сфере своей профессиональной деятельности. Это связано с изменениями внутри российского общества, которое становится все более открытым внешнему миру, вследствие чего возрастает число профессиональных контактов с представителями иностранных государств.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г., а также в решениях ЮНЕСКО и требованиях Совета Европы подчеркивается необходимость совершенствования языкового образования и определяются его основные задачи [1].

Современный специалист, являющийся профессионалом в своей области, обязан владеть хотя бы одним иностранным языком. Это умение необходимо для того, чтобы работать с информацией, доступной мировому сообществу, а также общаться с коллегами по профессии в разных странах. При приеме на работу в некоторых странах требуется «Европейский языковой портфель» – документ, подтверждающий уровень владения иностранными языками.

Учитывая обширные научные и практические исследования по данному вопросу, можно уверенно сказать, что в условиях научно-технического прогресса, когда все больше развиваются и крепнут международные контакты в области науки, техники и культуры, было бы неправильно рассматривать иностранный язык (ИЯ) в неязыковом вузе как своего рода вспомогательную дисциплину, которая лишь косвенно помогает будущему специалисту овладеть знаниями, необходимыми для будущей профессии. Наоборот, практическое владение ИЯ является сегодня одной из важнейших характеристик специалистов высшей квалификации любого профиля. Знание ИЯ включается в спектр качеств, неотъемлемо характеризующих, подобно

философским, политическим и эстетическим знаниям, личность любого специалиста.

Однако, нынешняя ситуация в образовательном процессе свидетельствует о том, что уровень владения ИЯ выпускников не соответствует запросам современного общества и требованиям современного рынка труда и является объектом критики работодателей. Хотя выпускники вузов и обладают навыками чтения специальной литературы со словарем, однако, серьезные затруднения у них вызывает восприятие иноязычной речи на слух, аргументирование собственного отношения к прочитанному и ведение профессионального диалога на иностранном языке. В условиях развития глобальных экономических связей такие специалисты испытывают определенный дискомфорт, что не способствует более активному продвижению российских товаров, технологий и услуг на международный рынок.

Таким образом, в современной системе высшего образования остро стоит проблема низкого уровня подготовленности студентов к изучению иностранного языка. Поступив в вуз, студент сталкивается с совершенно иным уровнем овладения ИЯ, чем тот, к которому он привык в школе. К тому же не секрет, что многие выпускники школ имеют слабую успеваемость по дисциплине «иностранному языку», у них не сформированы навыки овладения ИЯ, что мешает им воспринимать более сложную программу вуза. В результате этого многие студенты испытывают большие затруднения в учебе и не могут овладеть иностранным языком на уровне, требуемом современными образовательными стандартами. Закончив вуз, специалист не владеет иноязычной коммуникативной компетенцией, не может использовать знание ИЯ в своей профессиональной деятельности. Это приводит к снижению качества подготовки специалистов в вузе. Отсюда возникает задача: выявить организационно-педагогические условия, способствующие повышению уровня подготовки студентов к эффективному овладению ИЯ.

Вопросы, связанные с потенциальными развивающими возможностями дисциплины «иностранному языку» в неязыковом вузе, являются объектом пристального внимания ученых. В настоящее время исследователи рассматривают широкий круг проблем, раскрывающих глубокий потенциал ИЯ в высшей школе, например: средства активизации мыслительной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку (И.Л. Бим, И.В. Гизатулина, Е.И. Пассов), учебные задания, организующие творческую деятельность учащихся в процессе обучения иностранному языку (Д.В. Десятников,

С. В. Калинина), специфические для изучения иностранного языка мотивы (Г. А. Китайгородская, Н. М. Симонова и др.) [2].

Необходимо отметить, что в проведенных исследованиях большое внимание уделяется отдельным компонентам учебной деятельности при изучении ИЯ, выявлению условий повышения интеллектуального развития обучаемых и очень мало говорится о важности повышения готовности студентов к изучению ИЯ в вузе. Также имеется противоречие между общественной потребностью в вузовской подготовке компетентного специалиста, способного к активной познавательной деятельности, и зачастую пассивной ориентацией обучающихся в неязыковом вузе при изучении ИЯ; между методикой обучения, ориентированной в основном на учебную группу, уровнем развития интересов личности и содержанием учебных занятий.

Готовность к изучению ИЯ предполагает наличие у студента определенной мотивации и способностей. В связи с этим, исследователи уделяют большое внимание как повышению мотивации студентов к обучению, так и развитию у них определенных навыков, ключевых компетентностей.

Не секрет, что зачастую неэффективное преподавание иностранного языка снижает мотивацию к обучению. Для решения этой проблемы ряд исследователей (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина и др.) предлагают использование личностно-деятельностного подхода к образованию. Ключевой идеей данного подхода является становление учащегося субъектом саморазвития, самообразования, самореализации и самоактуализации, при котором учебный процесс, его категории (цели, содержание, методы, формы, средства) становятся личностно-значимыми ориентирами.

Использование личностно-деятельностного подхода в обучении предполагает индивидуализацию учебного процесса, которая лежит в основе хорошо спланированной целенаправленной, систематизированной учебной деятельности, что кардинально отличается от традиционного дифференцированного подхода, при котором студент является объектом учебного процесса (не имеет возможности выбора и самооценки), а дифференциация используется бессистемно за счет упрощения заданий. Будучи субъектом учебной деятельности, студент выбирает свой путь в обучении, руководствуясь собственными потребностями, возможностями и целями, что значительно повышает мотивацию к изучению ИЯ. Среди принципов данного подхода в исследовании выделяются те, которые необходимо учитывать при моделировании учебного процесса для слабо успевающих студентов: принципы алгоритмизации учебной деятельности, посильности,

исключения соперничества, предсказуемости, постоянного наличия опоры, стимулирования успехом, приоритета текущего контроля над итоговым [3].

Среди студентов с низким уровнем обученности по иностранному языку, объединенных в одну группу, также существуют различия, предполагающие индивидуализацию и дифференциацию обучения внутри нее, что может быть реализовано за счет использования технологии индивидуальных образовательных траекторий. Данная технология позволяет студенту двигаться по индивидуальному маршруту на оптимальном для него уровне, соответствующем его потребностям и возможностям, в привычном темпе, в условиях, обеспечивающих его реальное движение.

Под «индивидуальной образовательной траекторией» (Н.В. Кузьмина, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, и др.) обычно понимается маршрут студента в учебной деятельности, направленной на овладение умениям и навыкам иноязычной устной речи, который формируется в соответствии с системой пошаговых инструкций и учебных действий, разработанных преподавателем и осознанно принятых каждым учащимся. Студентам предлагается несколько способов проработки учебного материала, различающихся количеством заданий, детальностью инструкций, предполагаемой формой выполнения заданий, наличием и развернутостью опор и итоговыми требованиями. Плюсом такого подхода является то, что студенты индивидуально выбирают путь учения на основе осознанной самооценки возможностей, потребностей и целей в изучении ИЯ. Индивидуальные образовательные траектории характеризуются вариативностью дидактического материала и различием итоговых требований, что ориентировано на разные способности студентов. Выбор уровня сложности субъективен и определяется конкретными учебными задачами студентов, самооценкой, уровнем притязаний, их опытом и индивидуальными особенностями, что способствует движению учащихся к получению полноценного профессионального образования в иностранном языке [4].

За последние годы к одним из прогрессивных направлений профессиональной подготовки специалистов в вузе относится компетентностный подход, соответствующий принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и напрямую связан с переоценкой содержания образования и образовательного результата на систему ключевых компетентностей.

Понятие «компетентностный подход» получило распространение в начале XXI века в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Компетентностный подход

предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании. Правительственная Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности». Предполагается, что в число формируемых и развиваемых ключевых компетентностей должны войти информационная, социально-правовая и коммуникативная компетентность [5, 6].

Компетентностный подход в общем образовании объективно соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. Вместе с тем этот подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами, существующими критериями оценки учебной деятельности студентов, педагогической деятельности преподавателей, работы вузовской администрации. Как отмечают исследователи, для эффективной реализации компетентностного подхода в образовании необходимо создать еще много условий. Например, необходима теоретическая и методическая подготовка кадров к реализации компетентностного подхода в системе педагогического образования, в том числе в центрах повышения квалификации; изменения в нормативной базе деятельности образовательных учреждений, прежде всего, в документах об итоговой аттестации студентов, аттестации кадров и учреждений образования; формирование нового поколения примерных учебных программ и учебных пособий. Без реализации этих условий говорить об осуществлении компетентностного подхода еще рано [7].

Таким образом, несмотря на то, что многие исследователи занимались проблемой повышения готовности студентов к изучению ИЯ, они затрагивали отдельные аспекты этой проблемы – повышение мотивации к обучению, формирование ключевых компетенций у студентов и др. Отметим, что у данной проблемы не выявлено комплексного решения, позволяющего в целом повысить уровень готовности студентов первого курса к изучению ИЯ, а значит сделать их обучение в вузе более эффективным и плодотворным, позволить им стать действительно высококвалифицированными специалистами.

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года: Приложение к приказу Минобразования России от 17.11.2008. №1662-р.
2. Пассов Е.И. Современные направления в методике обучения иностранным языкам. Воронеж, 2002. № 22.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
4. Бозиев Р.С. Инновационные процессы в национальном образовании / Р.С. Бозиев, Л.А. Харисова // Педагогика: научно-теоретический журнал / Российская академия образования. М., 2006. № 3.
5. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2.
7. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании. Ростов на Дону, 2007.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЛЯТИВИЗМА СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ НАУКИ

Куликов С. Б.

Томский государственный педагогический университет

*Научный консультант: В. А. Дмитриенко, д.ф.н., профессор, член-корр РАО,
заслуженный деятель науки РФ*

Актуальность вопроса о концептуальных предпосылках преодоления релятивизма современной философии науки обусловлена существенным теоретическим расхождением между интенциями классической мысли, связанными с представлением об организации целостности научного знания, а также современными подходами к пониманию самой идеи целостной организации науки. В рамках классики И. Кант, выделяя метафизические основы естествознания, использует различие способов представления природы в формальном и материальном их значении [1, с. 987]. Это предполагает, что «...всякое учение, если оно система, т.е. некая совокупность познания, упорядоченная сообразно принципам, называется наукой. ... Наукой в собственном смысле можно назвать лишь ту, достоверность которой аподиктична. ... Наука о природе получает право называться таковой лишь от чистой своей части» [1, с. 988–989]. Таким образом, научным, с классической точки зрения, признаётся знание, содержащее в себе систему априорных законов или могущее быть развитым в таковом

качестве. Причём этому идеалу наиболее полно соответствует математика, в особенности евклидова геометрия и арифметика [1, с. 990].

Основанием классической позиции выступает представление о специфических характеристиках априорного познания. Согласно И. Канту, априорное знание получают, исходя из независимых от опыта возможных («чистых») представлений познаваемого предмета [1, с. 991]. Такое познание обусловлено требованием особой формы созерцания. Эта форма базируется на конструировании понятий, соответствуя дедуктивной организации оснований математики. Поэтому, хотя чистая философия о «высшей», формальной природе (принципах вещей) и возможна без математики, любое учение о конкретной (материально определённой) природе от математики неотрывно и «...будет содержать науку в собственном смысле лишь в той мере, в какой может быть применена в нём математика» [1, с. 991]. Таким образом, носителем формальной (трансцендентальной) истины является «чистая философия» или метафизика, познание из «одних лишь понятий» [1, с. 989]; носителем же материальной, конкретной истины выступает математика. Многие другие классические авторы (Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. Лейбниц, Г. Гегель и др.) придерживались в целом аналогичных воззрений на роль математики в структуре общенаучного знания.

В работе [2] доказано, что в современной философии науки происходит радикальное переосмысление классических позиций в пользу постановки под вопрос ценности дедуктивного знания как такового, а с ним – единства оснований науки (т.е. их релятивизация). Такие воззрения проникли даже в «царство» дедукции – формальную логику в виде идеи относительной произвольности построения аксиоматических теорий и применения методов логического анализа [3, с. 5; 4, с. 2–3]. При этом релятивизм современной философии науки напрямую вытекает из положений Э. Гуссерля, направленных на критику фундамента физико-математического естествознания.

Раскрытие концептуальных предпосылок преодоления современного релятивизма становится возможным в условиях интерпретации в работе [5] философии науки как относительно самостоятельной отрасли фундаментального знания, единство предметной области которой не дедуцируемо и не синтезируемо, но задаётся как особая оппозиция исследовательской культуры в качестве предела её осознанного самосознания.

Содержание данных предпосылок непосредственно связано с двумя моментами:

1. Выделение роли философии науки в онтологическом познании.
2. Раскрытие базиса развития философии науки, служащего фундаментом самой возможности понимания действительных процессов.

В этом отношении в современной мысли сохраняет актуальность важное теоретическое противоречие. С одной стороны, согласно К. Попперу, «перед естественными науками и натуральной философией стоит грандиозная задача – создать когерентную и понятную картину Вселенной» [6, с. 13]. С другой стороны, решение этой задачи принципиально затруднено в рамках современных концепций [5, с. 11-20]. Мы полагаем, что выход здесь может быть обнаружен в ходе анализа оснований концептуализации времени в классической и современной философии.

Аргументация нашего тезиса подразумевает, во-первых, утверждение о том, что время относится к числу фундаментальных категорий естествознания. Это обусловливается направленностью естественнонаучной мысли на выделение структуры и закономерностей протекания природных процессов. Во-вторых, как замечает М. Хайдеггер, «наука вообще может быть определена как совокупность обосновательной взаимосвязи истинных положений. Эта дефиниция и не полна, и не улавливает науку в её смысле. Науки как образы поведения человека имеют способ бытия этого сущего (человека). Это сущее мы схватываем терминологически как присутствие. ... В доказательство того, что – и как – временность конституирует бытие присутствия, было показано: историчность как бытийное устройство экзистенции есть «в основе» временность» [7, с. 27, 451]. Из всего этого следует, что категория времени в естествознании как элементе общенаучного знания отсылает не только к области природных процессов, но также их смыслу относительно проблематики бытия вообще и вопросов бытия человека в особенности.

Поэтому мы и полагаем, что роль философии науки в онтологическом познании может быть установлена в ходе анализа оснований концептуализации времени в классической и современной философии. Раскрывается один из путей обоснования философии науки через выявление её специфики в общих рамках онтологического познания как проблематического отношения действительность/человек.

В работе [8] выявлено следующее:

1. Природа времени имеет внутренне противоречивый (парадоксальный) характер и заключается в единстве его существования и несуществования.

2. Время отождествляется с мнимым движением в греческой классике, а также идеальным (формальным) процессом становления природы в немецкой классической мысли.

3. Общее понимание времени связано с его «математичностью», т.е. формальностью и универсализмом как регуляцией языковой практики, по Аристотелю, а также организацией количественных параметров осмысленности природных процессов, по Г. Гегелю.

Дальнейшие исследования показали, что, в частности, Ж.-П. Сартр в ходе анализа идей Р. Декарта, И. Канта, Г. Гегеля, Э. Гуссерля, А. Бергсона и других мыслителей приходит к выводу, что с философской точки зрения на природу и структуру действительности невозможно достигнуть рационального решения задачи, какой конкретный вид имеет основание науки: феноменологии сознания или противопоставления сознания и бытия. Решение такой задачи может быть выполнено лишь прагматическим образом, на базе метафизического постулата о познавательной «выгоде» особого рода. В этом отношении время только в возможности относится к природе так же, «...как в физике Эйнштейна, где считают возможным говорить о познаваемом событии как об имеющем пространственные измерения и одно временное измерение и определяющем своё место в пространстве-времени» [9, с. 624]. Данный вывод предполагает, что правомерен и неклассический подход, и традиционный. Неклассический подход включает представление о том, что мир и его атрибуты – это феномен человеческого сознания. В рамки традиционных воззрений входит оппозиция между субъектом и объектом (различение сознания и бытия) и подразумевается противопоставление пространства и времени, например, в виде точки и числа (т.е. местоположения объекта, а также меры его становления [10, с. 51–59]).

Всё это на современном этапе принципиально затрудняет философское обоснование естествознания.

В данном отношении мы занимаем принципиальную позицию, фундаментальными предпосылками которой являются: 1) идея дискретности культурно-исторического процесса, а также 2) виртуальный характер взаимодействия осознанных пределов самосознания философского и научного знания (элементы предельности обнаруживаются в реальной истории и находятся в оппозиционном отношении к прошлым и (или) гипотетически возможным будущим моментам) [5, с. 11–44]. Наша позиция отсылает к комплексу философских положений, но также может быть сформулирована в естественнонаучных категориях момента времени t , энергии E , массы тела m , а также расстояния r (входят в классическую теорию гравитации (И. Ньютон)

и релятивистскую механику (А. Эйнштейн)). Становится возможной особая интерпретация, в контексте которой время связывает действие явления или его «энергию» со своего рода «массой», исторической значимостью отдельного предела самосознания через аналог «расстояния» как напряжённости культурно-исторического пространства, т.е. оппозиционного характера взаимодействия установок. Выявляется комплекс философских идей, которые позволяют обнаружить путь рационального обоснования естествознания, соподчиняя современный уровень философского понимания времени и бытия и элементы естественнонаучного знания.

Таким образом, концептуальные предпосылки преодоления релятивистских установок современной философии науки, подразумевают:

1. Выделение роли философии науки в онтологическом познании в свете формирования особого понимания времени, выявляющего значение данной категории не только в естественнонаучной, но и в гуманитарной мысли.
2. Отраслевое подразделение философии науки на базе раскрытия априорных пределов осознанного самосознания её культурно-исторического развития.

Всё это открывает перспективу познания природных и культурно-исторических процессов на базе общности относительно самостоятельных комплексов естественных и гуманитарных дисциплин, их активного взаимодействия и взаимного обогащения.

Литература

1. Кант И. Метафизические начала естествознания. М.: Мысль, 1999. 1712 с.
2. Куликов С.Б. Критика Э. Гуссерлем оснований физико-математического естествознания: релятивистские следствия // Философия науки. 2005. № 4. С. 3–13.
3. Шуман А.Н. Современная логика: теория и практика. Минск: Экономпресс, 2004. 416 с.
4. Комендантский В.Е. Теория вывода в многозначных логиках. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Москва, 2003. 27 с.
5. Куликов С.Б. Вопросы становления предметной и проблемной области философии науки. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. 200 с.
6. Поппер К. Квантовая теория и раскол в физике. М.: Логос, 1998. 192 с.
7. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. 512 с.
8. Куликов С. Б. Некоторые аспекты проблемы основ процесса конструирования человека: соотношение смыслов времени в философии природы и философской антропологии // Конструирование человека: Сб. тр. всерос. научной конф. с международным участием (г. Томск, 13–15 июня 2007 г.). Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. С. 210–215.
9. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: ТЕРРА-Книжный клуб; Республика, 2002. 640 с.

10. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: В 3х т. М.: Мысль, 1974–77. Т. 2. Философия природы. 695 с.

НАПРАВЛЕННОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (1918–2005 ГГ.)

В.В. Лобанов

Институт теории образования
Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: В. И. Ревякина, д.пед.н., профессор

После революции 1917 года сложившаяся в царской России система образования была в значительной мере унифицирована – гимназии, реальные училища и другие учреждения общего образования были объединены в Единую трудовую школу (далее – ЕТШ). В помещениях ЕТШ в первые годы Советской власти велась и внеурочная кружковая работа, организаторам которой также требовались определенные ориентиры, нормативные организационно-педагогические установки.

В связи с этим очевидно, что направленность и содержание внеурочной и внешкольной образовательно-воспитательной деятельности в конце 1910-х – начале 1920-х годов определил цикл документов, посвященных работе ЕТШ. Образование в этих программных документах провозглашалось приоритетной задачей государства, существование частных школ и других негосударственных образовательных учреждений более не допускалось. Согласно Положению о Единой трудовой школе РСФСР [1, с. 374–380], утвержденном на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 года, обучение должно было носить общеобразовательный политехнический характер, причем трудовому, физическому и эстетическому образованию отводилось видное место, как это было уже принято в ряде развитых стран. Дополнительное образование детей осуществлялось в трудовой школе в рамках учебно-воспитательного процесса, для чего в школе, открытой для детей семь дней в неделю, один день освобождался от обычных занятий для чтения, экскурсий, спектаклей и других самостоятельных занятий. Особую важность для легализации идеи дополнительного образования детей имела 32-я статья Положения, гласившая, что «Внутренняя жизнь школьной коммуны должна строиться на началах полной свободы объединения всех членов коллектива в группы и кружки, преследующие образовательные и воспитательные цели».

Многие организационно-педагогические установки, характерные для системы советских внешкольных учреждений и, в дальнейшем, для учреждений дополнительного образования, также впервые были отражены в документах трудовой школы. В новой трудовой школе не допускалось задание обязательных уроков и работ на дом, запрещались любые наказания. Специфической чертой, перешедшей из практики ЕТШ в учреждения внешкольного воспитания и дополнительного образования, стало формирование учебных групп по степени подготовленности учащихся к выбранному роду занятий (статья 20 Положения об ЕТШ).

Вскоре после утверждения Положения об Единой трудовой школе, народный комиссар просвещения А.В. Луначарский и Государственная комиссия по просвещению провозгласили и опубликовали «Основные принципы Единой трудовой школы», уточнив и конкретизировавшие формы, методы и особенности работы «стержневого элемента» системы народного образования [2, с. 262–272]. Видное место в учебно-воспитательном процессе отводилось курсам, дополняющим основную школьную программу. В основном такие курсы преподавались во время так называемых «вольных занятий» – термина «дополнительное образование» в те годы просто не существовало. Об увеличивающемся значении дополнительного образования свидетельствует в этом документе, например, мнение А.В. Луначарского о том, что «ребенок должен учиться... гуляя, коллекционируя, рисуя, фотографируя, моделируя, лепя, склеивая из картона, наблюдая растения и животных, растя их и ухаживая за ними». Вполне логично, что такой подход к образованию с трудом мог быть реализован в рамках обычных школьных занятий, и для его осуществления требовалось выделение дополнительного, свободного от предметных занятий времени.

Последствия такого подхода мы видим в широком распространении в советской образовательной практике школьных кружков «Умелые руки». Отмечая важность развивающей задачи образования, в «Основных принципах» подчеркивался высокий развивающий потенциал таких предметов как рисование, лепка, пение и музыка, многие из которых преподаются сегодня лишь в «элитных» и частных школах. В настоящее время, кстати, отношение к предметам спортивного и эстетического цикла двойственно: с одной стороны, они вносят значительный вклад в гармонизацию личности учеников, с другой – несомненно, что увеличение количества предметных часов содействует перегрузке учащихся, которая после реформирования ЕТШ стала неотъемлемой чертой советского и российского образования. Также не-

обходимо указать, что увеличение общего количества часов, состоявшееся благодаря включению в учебный план вышеуказанных предметов, сохранилось и после того, как сами рисование, лепка и прочие «искусства» стали преподаваться в меньшем объеме. «Добавленное время» распределилось между уроками точных и естественных наук, увеличение доли которых в учебных планах стало неизбежным после усложнения программ. «Менее необходимые» для школы «второстепенные» предметы стали преподаваться, в основном, в рамках кружковой работы, как в общеобразовательных, так и во внешкольных учреждениях.

Особо отметим важность для развития дополнительного образования части текста «Основных принципов», свидетельствующей, что ученикам разрешалась организация различных кружков, обществ, студий, постоянных или временных: «Пусть устраивают они научные кружки, редакции журналов, политические клубы, общества для устройства выставок, для спорта, для организации балов, спектаклей, хоров, оркестров и т.д.». Широкое распространение разнообразной кружковой работы в Единой трудовой школе способствовало, несомненно, всестороннему развитию ее воспитанников.

Окончательно принципы педагогической и организационной работы ЕТШ были закреплены в Уставе [3], утвержденном 18 декабря 1923 года Советом народных комиссаров РСФСР. В нем устанавливалось, что Единая трудовая школа имеет целью дать детям возможность приобрести знания и навыки, необходимые им для разумной организации как своей личной жизни, так и жизни в обществе. Вполне современная формулировка, тем не менее, дополнялась более подробным комментарием: «Вся работа в школе и весь строй ее должны способствовать выработке в учащихся классового пролетарского самосознания и инстинктов, осознанию солидарности всех трудящихся в борьбе с капиталом, а равно подготовке к полезной производительной и общественно политической деятельности». Таким образом, законодательно был установлен идеологизированный характер образования, впоследствии характерный как для всей системы образования, так и для внешкольных учреждений, количество которых в Советском Союзе резко увеличилось с начала 1930-х годов.

В этой связи рассмотрим документ более позднего времени – Положение об областном, краевом, республиканском дворце (доме) пионеров, утвержденное Министром просвещения РСФСР 11 ноября 1947 года. Согласно этому документу, дом (дворец) пионеров, являясь внешкольным учреждением, должен был помогать пионерской организации и школе в воспитании пионеров, юных ленинцев, «преданных

своему народу, большевистской партии, ненавидящих врагов своей Родины, стойких, дисциплинированных, умеющих преодолевать трудности, стремящихся к знанию, готовых встать в ряды строителей и защитников Родины» [4, л. 1]. Анализ этого абзаца позволяет нам сделать выводы о сохранении преимущественно воспитательной направленности обучения, его идеологическом характере, а также широком распространении в домах пионеров массово-политической и военно-спортивной работы. Действительно, как следует из дальнейшего текста, каждый дворец или дом пионеров должен был иметь в своем составе три основных отдела: отделы массовой работы, военно-спортивной работы, а также отдел науки и техники [4, л. 2].

Изучение государственных документов о работе дворцов и домов пионеров конца 1940-х годов позволяет нам выделить следующие направления их деятельности: массовую политическую работу, культурно-просветительскую деятельность (устройство праздников, гуляний, утренников, т.е. то, что сегодня назвали бы организацией досуга), кружковую работу. Отметим, что все эти направления реализовывались также во взаимодействии с пионерскими и комсомольскими организациями, по отношению к которым внешкольные учреждения выполняли методические функции.

Проанализируем аналогичный документ 1987 года – Типовое положение о дворце (доме) пионеров и школьников. Как следует из Положения, важнейшими направлениями деятельности внешкольных учреждений оставались массово-политическая и культурно-просветительская работа, организация досуга пионеров и школьников, а также методическая помощь. Однако представляется закономерным, что документ, тем не менее, предполагал гуманистическую направленность работы со школьниками – предусматривал развитие интересов и способностей детей, призывал ориентироваться на их образовательные потребности [5]. В этой связи нам представляется особенно важным выделение отдельным пунктом (1.4) общих требований к внешкольной работе, заключающихся в массовости, добровольности и свободе выбора детьми и подростками видов занятий. Анализ документа также показывает, что основными для внешкольных учреждений считались следующие направления деятельности (в документе – «профили»): технического творчества, рационализаторства и изобретательства; художественного творчества; туристско-краеведческой работы; натуралистической работы и сельскохозяйственного опытничества; спортивной и оборонно-массовой работы. Увеличение количества направлений деятельности по сравнению с «Положениями...» 1947 и 1969 годов позволяет нам обоснованно говорить о постепенном

возрастании вариативности образования, расширении содержания работы внешкольных учреждений. Отметим, что специальный отдел с одноименным названием (согласно «Положению... 1987 года) организовывался в учреждении при наличии более десяти кружков соответствующего направления; при этом отдел массово-политической работы создавался вне зависимости от количества кружков во Дворце (Доме) пионеров и школьников. Таким образом, можно обоснованно утверждать, что в конце 1980-х годов государство по-прежнему считало важнейшей именно массово-политическую составляющую всей многообразной работы внешкольных учреждений.

После событий 1991 года система внешкольного воспитания была преобразована в систему дополнительного образования. 7 марта 1995 года был принят основной документ, прямо установивший содержание и особенности работы учреждений дополнительного образования (УДО) – Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей. В этом Положении учреждение дополнительного образования впервые определялось как место развития мотивации личности к познанию и творчеству, где развитие личности обучающихся должно происходить в ходе реализации дополнительных образовательных программ [6]. В документе подчеркивалась деидеологизация дополнительного образования, его гуманистическая направленность и светский характер. Интересно, что Положение более не предусматривало обязательное наличие каких-либо направлений деятельности (например, научно-технической), что, вероятно, объясняется ориентацией на повышение вариативности образования.

Действительно, с появлением в учреждениях платных образовательных услуг появилась подкрепленная финансовыми соображениями потребность учитывать запросы и склонности детей, полнее удовлетворять их образовательные интересы. При этом задачи УДО в области воспитания и развития детей, как и в советский период, в последнее время вновь выходят на первый план. На наш взгляд, это обусловлено как личностно ориентированным характером современного дополнительного образования, так и уменьшением возможностей общего образования в деле воспитания школьников.

Литература

1. Положение об Единой трудовой школе // Декреты Советской власти: сборник. Т. III: 11 июля – 9 ноября 1918 г. М.: Издательство политической литературы, 1964.
2. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании за 1917–1947 гг. Вып. 2. М.-Л., 1947.
3. Собрание узаконений РСФСР, 1924, №2, ст. 15.

4. Положение об областном, краевом, республиканском дворце (доме) пионеров // Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. Р-1452, Оп. 1, д. 3.
5. Типовое положение о дворце (доме) пионеров и школьников (утверждено приказом Министерства просвещения СССР от 20 июля 1987 г. №135).
6. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей (утверждено Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 марта 1995 г. №233; в редакции Постановлений Правительства РФ от 22.02.1997 №212, от 08.08.2003 №470).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ – ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ АКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Меньшикова Е. А.

Томский государственный педагогический университет

*Научный консультант: В. А. Дмитриенко, д.ф.н., профессор, член-корр РАО,
заслуженный деятель науки РФ*

Проблема психологической готовности детей к успешному учению в школе глубоко изучалась в отечественной и зарубежной науке (Л.В. Выготский, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.Eyенck, D.Cookson, K. Stoney и др.). Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить два основных подхода к проблеме. Сторонники первого – педагогического, рассматривают формирование знаний, умений и навыков у детей до поступления в школу (Т.И. Тарунтаева, Л.И. Журова, Ф.А. Сохин и др.), развитие элементов учебной деятельности на занятиях с детьми дошкольного возраста (Л.А. Венгер, А.Н. Давидчук, К.Н. Поливанова и др.), воспитание различных качеств у дошкольников в семье (Н.Eyенck, D.Cookson, K. Stoney и др.). Эти исследования направлены на подготовку к успешному обучению в школе дошкольников в семье и детском саду. Представители второго подхода – психологического, рассматривают содержание готовности детей к школьному обучению, выделяя различные аспекты, сферы готовности к школе (И.В. Дубровина, Я.А. Коломинский, Е.А. Панько и др.), новообразования в развитии ребенка (Л.И. Божович, Р.П. Ефимкина, Р.С. Немов и др.), предпосылки готовности к школьному обучению (В.С. Мухина и др.), связь психологической готовности к школе с обучаемостью (М.М. Безруких, С.П. Ефимова и др.), анализируют единое психологическое новообразование возраста (Д.Б. Эльконин, Е.Е. Кравцова и др.). Учеными много сделано в плане разработки программ подготовки детей к обучению, в области диагностики школьной зрелости, в области изучения сути и специфики феномена

готовности к школе. Однако, проблема выявления существенных взаимосвязей между компонентами психологической готовности детей к школьному обучению и их успехами в усвоении учебного материала долгое время оставалась за рамками научных исследований. Проведенное нами исследование в этом направлении позволило установить наиболее значимые компоненты школьной зрелости (отношение к учебной ситуации, преднамеренное запоминание, логическое мышление и организованность), развитие которых на старте школьного обучения существенно влияет на успешность обучения детей младшего школьного возраста [1].

На следующем этапе проведенного нами исследования, мы поставили задачу выявить взаимосвязи между развитием у детей значимых компонентов школьной зрелости (отношения к учебной ситуации, преднамеренного запоминания, логического мышления и организованности) и их познавательной позицией, сформировавшейся в результате обучения в младших классах. Под познавательной позицией детей младшего школьного возраста нами понимается тип отношения учащихся ко всем сторонам действительности (предметному миру, миру человеческих отношений, самому себе), проявляющийся в способах выражения этих отношений к познанию в учебной деятельности и повседневном поведении [2]. Познавательная позиция ученика представляет собой взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: познавательный интерес, эмоциональное отношение к процессу познания, нравственно-волевые качества личности и рефлексивный компонент (отношение к роли ученика и понимание успеха в учебной деятельности). Выявлены уровни развития познавательной позиции учащихся (очень высокий, высокий, средний, низкий). Познавательную позицию детей, имеющих высокий и очень высокий уровни ее развития мы назвали активной.

Характеристика детей с очень высоким уровнем развития познавательной позиции. Для них свойственно положительное, ответственное, осознанное отношение к учебе, трудолюбие, ярко выраженная настойчивость в поиске решений и способность ориентироваться в незнакомом учебном материале. Стремление понять закономерности и причинно-следственные связи. Усвоение знаний на уровне понимания. В учебе их привлекает и радует процесс познания, а не отметка. Им свойственно предпочтение интеллектуальных занятий в свободное время (чтение, просмотр познавательных телевизионных передач). Характерна благополучная семейная ситуация и поощрение родителями познавательной деятельности.

Характеристика детей с высоким уровнем развития познавательной позиции. Эти дети также характеризуются положительным, ответственным, осознанным отношением к учебе, трудолюбием. Они настойчивы, усваивают знание на уровне понимания. Учеба доставляет им радость. При постановке цели и поиске решений задачи они действуют с большей осторожностью, требуют большего участия и поддержки учителя. Уверенно применяют знания в знакомой ситуации. Характерна благополучная семейная ситуация.

Характеристика детей со средним уровнем развития познавательной позиции. Им свойственно неустойчивое ситуативное отношение к учебе. Возможен даже «уход от трудностей». Эмоции удивления и радости больше на необычность, новизну и развлекательность материала. Понимание и принятие цели, поставленной учителем, выполнение учебных действий по образцу. Положительные эмоции от пребывания в школе. Познавательный мотив – интерес к отметке учителя. Усвоение знаний в значительной степени на уровне запоминания. Проявляют избирательный интерес к отдельным предметам или темам. Семейная ситуация разная. Родители не особенно настойчивы в своих требованиях.

Характеристика детей с низким уровнем развития познавательной позиции. Им свойственно негативное, либо равнодушное отношение к познанию. Учеба не доставляет им радость, скорее вызывает отрицательные переживания. Имеют место пробелы в знаниях. Дети проявляют интеллектуальную лень. Возможны пропуски занятий. Семейная ситуация разная, чаще – неблагополучная. Возможно отклоняющееся от нормы поведение.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие взаимосвязи между компонентами психологической готовности детей к школьному обучению и развитием у них познавательной позиции.

1. Дети с учебным и предучебным типом отношения к учебной ситуации демонстрируют, как правило, высокий и очень высокий уровень развития познавательной позиции школьника.
2. Дети псевдоучебным отношением к ситуации обучения чаще демонстрируют средний или низкий уровень развития познавательной позиции ученика.
3. Дети с высоким уровнем развития преднамеренного запоминания дают широкую картину развития познавательной позиции (от среднего до очень высокого).

4. Высокий уровень развития познавательной позиции демонстрируют дети с высоким, реже – средним уровнем развития логического мышления, поскольку позиция ученика не связана напрямую с успеваемостью. Однако, среди детей с высоким и очень высоким уровнем развития познавательной позиции, больше школьников, с высокими показателями логического мышления.
5. Большое значение имеет развитие организованности на старте школьного обучения. Дети с высоким уровнем развития этого компонента демонстрируют высокий и очень высокий уровни развития познавательной позиции.
6. Выявлена взаимосвязь между развитием организованности и нравственными качествами ученика (его трудолюбием, ответственностью, упорством и настойчивостью). Эти качества присущи детям с высоким и очень высоким уровнем развития познавательной позиции ученика.

Выявлено, что уровень развития познавательной позиции не связан напрямую с оценками учащихся по учебным дисциплинам. Высокий и очень высокий уровни могут демонстрировать дети с широким диапазоном успеваемости. Они могут учиться на «отлично», «4» и «5», и даже иметь одну тройку, например, по русскому языку или математике. При этом они имеют высокие показатели по трудолюбию, упорству и настойчивости в учебной деятельности и процесс познания приносит им радость. Они могут проявлять углубленный интерес к какому-то одному из учебных предметов.

Установлено, что дети с высоким и очень высоким уровнем развития познавательной позиции понимают успех как личное достижение, являющееся результатом собственного труда. Они расценивают свои неудачи не как случайность или стечение обстоятельств, а как свою недоработку. Эти дети не склонны учиться ради оценки, им интересен сам процесс познания.

Выявлено, что дети с высоким и очень высоким уровнем развития познавательной позиции, в большинстве своем, – дети из благополучных семей. Неблагоприятная семейная ситуация отрицательно влияет на формирование познавательной позиции. Исследование показало, что для детей с высоким и очень высоким уровнем развития познавательной позиции свойственны нравственно-волевые качества личности: правдивость, трудолюбие, упорство и настойчивость. Установлено также, что личность учителя имеет существенное значение в развитии познавательной позиции ученика.

Психологическая готовность к школьному обучению является предпосылкой развития активной познавательной позиции у детей младшего школьного возраста, формирование которой необходимо для успешного становления личности.

Литература

1. Меньшикова Е.А. Психолого-педагогические аспекты готовности детей к успешному обучению в школе // Современные проблемы и инновационный опыт развития образования в Сибири / Под ред. В.А. Дмитриенко. Томск: Томский государственный университет, 2002. С. 217–273.
2. Меньшикова Е. А. О психолого-педагогической природе активной познавательной позиции младших школьников / Е. А. Меньшикова // Начальная школа. 2009. № 10. С. 18–21.

ЛИЧНОСТНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОТРУДНИКА ФСИН

Мингалёва И. Н.

ФГОУ ВПО Кузбасский институт ФСИН России

В настоящее время идёт тенденция на повышение качества образования, Россия вступила в так называемый «Болонский процесс». В условиях процессов гуманизации и глобализации мирового сообщества активно происходит процесс реформирования системы высшего образования.

Сегодня основной целью профессионального образования является подготовка инициативных высокообразованных молодых людей, компетентных, готовых к саморазвитию. Обучение в ВУЗе должно способствовать становлению профессиональной культуры будущего специалиста.

В значимой степени это касается именно системы юридического образования, особенно в свете реформирования пенитенциарной системы РФ и во исполнение Указа Президента РФ от 26 мая 2009г. №599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в РФ». Качеству и состоянию высшего юридического образования в настоящий момент в нашей стране уделяется значительное внимание, в частности очень важное место отводится получению высшего образования работниками ФСИН, так как потребность ФСИН в сотрудниках с высшим юридическим образованием очень велика [2,с.16].

Осуществление педагогического процесса в специализированном ВУЗе системы ФСИН определено требованиями государства,

предъявляемыми к подготовке офицерских кадров. Содержание обучения в ведомственных образовательных учреждениях определяется ГОСТ, квалификационными требованиями к выпускникам, а также учебными планами и программами, реализуемыми в высшем учебном заведении. В связи с этим решаются следующие задачи: обеспечить обучающихся системой разносторонних специальных знаний, выработать необходимые значимые профессиональные навыки и умения, сформировать высокие нравственные качества, развить интеллектуальные и физические способности, психологически подготовить их к будущей деятельности по прямому предназначению. В этом проявляется многофункциональность педагогического процесса в ВУЗе ФСИН России.

В соответствии с Концепцией воспитательной работы с курсантами и слушателями образовательных учреждений УИС Минюста России, особо важное значение придается воспитательной системе, воздействующей на курсантов, и обеспечивающей формирование профессионально-значимых и личностных качеств [4, с. 1].

Очевидно, что успех реформирования УИС во многом определяется состоянием её кадрового потенциала, способного решать поставленные задачи на высоком профессиональном уровне. В новых условиях повысились требования к деловым, моральным и личным качествам её сотрудников.

Выбор профессии юриста должен являться закономерным условием возвращения в личности курсанта нравственных идеалов и ценностей.

В процессе подготовки кадров в системе ведомственного профессионального образования реализуются четыре основные функции: образовательная, определяющая содержание обучения; организационная, позволяющая направлять деятельность сотрудника на достижение поставленных служебных задач, научно организовывать процесс подготовки к профессиональной деятельности; воспитательная, предполагающая формирование у сотрудника необходимых нравственных качеств, его мировоззрения в ходе обучения; психологическая, формирующая у обучаемого устойчивость к воздействию стрессовых факторов и обеспечивающая надежность действий в условиях, связанных с риском для жизни и здоровья [3, с. 11].

Принцип гуманизации и гуманитаризации профессиональной подготовки в ВУЗе ФСИН предполагает создание содержательных, организационных и методических условий, обеспечивающих становление зрелой личности сотрудника ФСИН с учетом индивидуальных особенностей и этапов становления ценностного отношения к себе

как к профессионалу и к системе служебных отношений, построенных на принципах единоначалия и подчинения. В тоже время, в качестве основных результатов профессиональной подготовки специалиста ВУЗа системы ФСИН должны стать самооценność и исполнительность, эмоциональная устойчивость, рефлексивность и уважение к правам человека вообще, и заключенного, в частности. В данном контексте ВУЗы системы ФСИН должны быть, как определяет П. Рогонов, не просто “кузницей кадров”, а центром культуры, источником гуманистических знаний и нравственного воспитания [6, с. 58–65].

К сотруднику УФСИН предъявляются высокие моральные, нравственные и этические требования. При нарушении норм морали общественное мнение осуждает сотрудника значительно строже, чем лиц других профессий. Практически, во всех учебных изданиях указывается, что высоких результатов могут добиться только сотрудники, обладающие определенными качествами: «Возможности и успехи личности в работе и жизни определяются не только тем, к чему она стремится, но и чем она обладает для реализации своих устремлений, как она может претворить их в жизнь» [5, с. 7].

Для повышения качества образования мы должны вводить в систему оценки качества образования не только оценку уровня знаний, но и умений, навыков и компетенций, кроме этого должна быть включена и оценка индивидуально-личностных качеств обучающихся.

С нашей точки зрения, осуществляя психологический отбор кандидатов на учёбу в образовательные учреждения ФСИН России, важно обращать внимание на тот блок личностных характеристик, к которому относится направленность личности, включающая такие составляющие, как ценностные ориентации, мотивы поступления на службу, личные цели.

На базовых ценностях личности и профессиональной направленности личности основывается профессиональная культура сотрудников УИС. «Профессиональная направленность – это основная детерминанта поведения человека, механизм, определяющий как героические, так и позорные поступки сотрудников. Существенные искажения в ценностных ориентациях личного состава не могут быть компенсированы высоким уровнем развития других свойств личности, они свидетельствуют о профессиональной непригодности специалиста» [1, с. 17].

В связи с особыми и высокими требованиями к личностным, деловым и специальным профессиональным качествам сотрудников УИС, возникает потребность в квалифицированных кадрах, чьи индивидуально-психологические особенности выражают готовность к службе

с наибольшей эффективностью. Речь идет о специалистах, обладающих определенной системой ценностей, так как её наличие представляется необходимым психологическим условием для формирования такого важного личностного новообразования, как возникновение зрелых жизненных планов, личного и профессионального самоопределения.

Нами проводится работа по изучению особенностей и динамики становления системы ценностей курсантов, их индивидуально-психологических особенностей в процессе обучения и овладения профессиональной деятельностью в высшем образовательном учреждении ФСИН России. На наш взгляд, это необходимо для решения насущных проблем Федеральной службы исполнения наказаний РФ: совершенствования системы отбора на службу, повышения эффективности профессиональной подготовки и формирования личности сотрудников, её дальнейшей коррекции, и в конечном итоге обеспечения службы квалифицированными кадрами.

Литература

1. Из опыта работы подразделений психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений МВД России. Материалы учебных сборов курсов повышения квалификации / сост. Е.В. Лапшин, Е.А. Киселёва. М.: Академия ГПС МВД России, 2000. С. 17.
3. Казак Б.Б. О состоянии юридического образования в Псковском юридическом институте ФСИН России // Безопасность уголовно-исполнительной системы. 2009. № 3(7). С. 16.
4. Климанов Д.А. Правовое и организационное регулирование подготовки кадров в учреждениях высшего профессионального образования Федеральной службы исполнения наказаний: состояние и перспективы: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.11/ Д.А. Климанов. Рязань, 2009. 25с.
5. Концепция воспитательной работы с курсантами и слушателями образовательных учреждений УИС Минюста России (на период до 2005 г.). М., 2001. С. 1.
6. Культура и служебный этикет сотрудника ФСИН России: метод. пособие / ФГОУ УЦ УФСИН РОССИИ. Воронеж, 2005. С. 7.
7. Рогонов П. Не зная единым (о духовно-нравственной подготовке студентов) // Высшее образование в России. 1996. № 4. С. 58–65.

ВОЗРАСТАНИЕ ШКОЛЬНЫХ РИСКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК СЛЕДСТВИЕ ВОЗРАСТАНИЯ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ УЧАЩИХСЯ

Минина Е. В.

Заместитель директора по УВР, МОУ «СОШ №89»

Со второй половины XX века в теории и практике педагогики активно обсуждается вопрос о предупреждении учебных перегрузок учащихся. Уже тогда для совершенствования содержания образования предлагалось: «уточнить перечень и объем материала изучаемых предметов, устранить перегрузку учебных программ и учебников, освободив их от излишне усложненного, второстепенного материала; предельно четко изложить основные понятия и ведущие идеи учебных дисциплин;... по каждому предмету и классу определить оптимальный объем умений и навыков, обязательных для овладения учащимися» [2].

На современном этапе образовательная политика России направлена на модернизацию школы, основной задачей которой является повышение качества образования за счет расширения содержания, индивидуализации и профилизации образования, использования современных технологий образования. Несмотря на то, что общий объем нагрузки “за партой” в основном остается стабильным, современные дети быстро теряют полученные знания, а их здоровье вызывает все большие опасения. Перегруженность содержания сегодняшнего школьного образования серьезно сказывается на состоянии здоровья детей и подростков, что, в свою очередь, приводит к трудностям в усвоении ими содержания школьных предметов, количество которых из-за изменяющихся жизненных условий человечества неуклонно возрастает, а содержание в связи с требованиями общества усложняется. По данным Института возрастной физиологии РАО, школьная образовательная среда порождает факторы риска нарушений здоровья, с действием которых связано 20–40 % негативных влияний, ухудшающих здоровье детей школьного возраста. Исследования ИВФ РАО позволяют проранжировать школьные факторы риска по убыванию значимости и силы влияния на здоровье учащихся:

1. Стрессовая педагогическая тактика;
2. Несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
3. Несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса;

4. Недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей;
5. Провалы в существующей системе физического воспитания;
6. Интенсификация учебного процесса;
7. Функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья;
8. Частичное разрушение служб школьного медицинского контроля;
9. Отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

Таким образом, традиционная организация образовательного процесса создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. В результате существующая система школьного образования имеет здоровье-затратный характер [1].

Остановимся на одном из факторов риска: интенсификации учебного процесса.

Фактическая учебная школьная нагрузка в общеобразовательных классах МОУ СОШ № 89 составляет:

Таблица 1

Фактическая нагрузка учащихся МОУ «СОШ № 89» в 2009–2010 учебном году.

	Нагрузка учебная	Нагрузка с часами дополнительного образования	Нагрузка с приготовлением домашних заданий	Фактическая нагрузка
Начальная школа	4 – 4,2	6 – 6,2	7,5 – 8,2	8
Основная школа	5,3 – 6	6,3 – 7	8,8 – 11	11
Средняя школа	6		4	11

По данным таблицы видно, что у учащегося рабочий день такой же, как у взрослого человека, значит, дети проводят без движения от 9 до 11 часов в сутки.

При этом некоторые учащиеся заняты еще и в учреждениях системы дополнительного образования (ДХШ, ДМШ, СЮТ и т.д.), на которые у них уходят 1–2 часа.

Учащиеся в свободное время также играют в компьютерные игры, читают художественную литературу, смотрят телевизионные передачи. На эти занятия по интересам, особенно, компьютерные игры от 2 до 6 часов.

Получается, что учебный план не снижает учебную нагрузку, а Существенное увеличение учебной нагрузки в классах не проходит

бесследно: у этих детей чаще отмечается большая распространенность и выраженность большая утомляемость, сопровождаемая иммунными и гормональными дисфункциями, более низкая сопротивляемость болезням и другие нарушения.

За последнее время произошло реальное уменьшение количества часов по основным предметам. При этом содержание и объем учебного материала за последние 50 лет по этим предметам не уменьшились. Но добавлены новые обязательные предметы, с так называемого «регионального компонента».

Это сокращение количества часов и добавление новых неизбежно привело к увеличению домашних заданий и интенсификации учебного процесса.

Наравне с этими, проблемы все нарастают как снежный ком и приобретают катастрофический характер, а именно происходит увеличение требований, предъявляющих к уровню подготовки учащихся (ЕГЭ, ГИА) при одновременном снижении качества усвоения учебного материала большинством учащихся.

Остановимся на основном факторе, которые способствуют росту слабоуспевающих учащихся, которые формируются в школе и школой – перегрузка учащихся.

Что скрывать, что в школе нарушаются элементарные нарушения норм школьной гигиены, как нерегулярное проветривание класса, плохая освещенность классной комнаты и пр., которые ведут к резкому снижению работоспособности учеников на уроках, а отсюда и к снижению эффективности усвоения материала на уроке, что ведет затем к усложнению характера домашней работы, вызывает перегрузку.

Проблема устранения перегрузки учеников учебной работой самым непосредственным образом связана и с использованием на уроках различных методов развития интереса к предмету (например: методов создания ситуаций эмоционально-нравственных переживаний, ситуаций занимательности, ситуаций познавательного спора, методов разнообразных познавательных игр, учебных дискуссий и др.).

Особо следует подчеркнуть значимость отбора оптимально необходимого числа домашних и классных упражнений по родному языку, математике, физике и другим предметам, чтобы сформировать у учеников необходимые умения и навыки. Некоторые учителя нашей школы стремятся решать эту задачу увеличением числа упражнений без получения от каждого из упражнений максимальной образовательной отдачи. Проанализировав анкеты сделан вывод: что не все учителя умеют отбирать минимально необходимое число упражнений для уроков и домашних занятий.

Из анкетирования учащихся и родителей основная проблема перегрузки учеников связана с объемом домашнего задания.

Некоторые статистические данные по МОУ СОШ № 89:

Продолжительность приготовления домашних заданий у 75% детей в рабочие и выходные дни не превышает допустимых нормативов. При этом выполнение домашних заданий в учебные дни в течение более 4,0 часа отмечено у старшеклассников в 35% случаев, в выходные — в 25 % случаев.

Таблица 2

Фактическая нагрузка учащихся МОУ «СОШ № 89» выполнения домашних заданий (в часах).

	Нагрузка с приготовлением домашних заданий
Начальная школа	1,5 – 2
Основная школа	2,5 – 4
Средняя школа	4

Объем домашнего задания по опросу учащихся и родителей превышает норму времени по его выполнению (особенно по циклу гуманитарных предметов) в V классах на 5 %, в VI классах – на 7 %, в VII классах – на 12 %, в VIII классах – на 20 %, в IX классах – на 35 %, X–XI классах – на 25 %.

По математике существенно превышают нормативы домашней работы в VIII, IX и XI классах примерно от 5–15 %.

По естественному циклу дисциплин (биология, физика, химия) превышали нормы домашней работы на 12 % у XI классов.

В педагогической литературе неоднократно повторяются предложения и, более того, описывается опыт обучения без домашних заданий за счет значительной интенсификации учебного процесса на уроках. И опыт работы показал, что в принципе по некоторым темам учебных курсов реализовать такую методику возможно. Но анализ широкой практики подобной работы показывает, что отказ от домашних заданий отрицательно сказывается на качестве знаний и особенно умений школьников. Ведь каждый ученик имеет несколько отличающийся темп учебной деятельности, разные типы памяти и мышления. И поэтому крайне полезно поручать школьникам самостоятельно поработать с текстом учебника, выполнить упражнения, практические задания в домашних условиях.

Говоря о воспитательных мерах предупреждения перегрузки школьников, надо в то же время иметь в виду, что порою, сама перегрузка учеников занятиями во многих кружках и факультативах приводит их к переутомлению во время выполнения домашних заданий, так как им не хватает для этого необходимого времени (данные таблицы).

Поэтому главным решением проблемы минимизации домашнего задания для учащихся в школе это:

- внедрение технологий интенсификации и оптимизации учебной деятельности на уроке,
- четкое отслеживание объема домашних заданий по различным предметам,
- недопущение перегрузки школьников письменными внеклассными работами (рефераты, доклады, сочинения и т.д.).

Для реализации двигательной активности учащихся начальной школы в расписании первой половины дня предусмотрены ежедневные динамические часы, регулярно проводятся спортивные часы, занятия ОФП между уроками и самоподготовкой и секция спортивных игр во время кружковых занятий.

Для ослабленных детей организовано проведение занятий в группах лечебно-физической культуры.

Учащиеся, имеющие логопедические затруднения, посещают коррекционные индивидуальные занятия.

На основании рекомендаций Министерства образования школой 89 приняты следующие принципы организации здоровьесберегающего обучения с целью предупреждения учебной перегрузки школьников:

- 1) рационально составлять дневное и недельное расписание уроков;
- 2) задавать домашние задания в течение учебной недели, не оставляя минимум заданий на выходной;
- 3) избегать трудоемких, малоэффективных работ на уроках (копирование рисунков, карт, написание сочинений и рефератов по истории, обществоведению, географии, биологии, физике, химии);
- 4) письменные контрольные работы проводить только по русскому языку, литературе, математике, контрольные задачи решать только по математике, физике, химии;
- 5) не давать домашних заданий по рисованию, пению, труду и физкультуре;
- 6) не допускать более одной контрольной работы в день и не более двух в неделю;
- 7) не допускать скопления письменных работ к концу учебных четвертей;
- 8) на уроках уделять достаточное внимание повторению ранее пройденного, а на объяснение нового материала отводить ми-

нимум (в V-VIII классах 15 минут, в VIII–XI классах 25 минут);

- 9) отводить достаточное время на закрепление материала;
- 10) не перегружать уроки второстепенным материалом, неубедительными примерами;
- 11) не подменять слово учителя сообщениями учеников, которые учителю приходится дублировать;
- 12) не тратить учебное время на разные развлекательные приемы, на многословные записи, чтение учебников в классе без четкого задания, написание сочинений без подготовки.

Таким образом, проблема устранения перегрузки учащихся не может быть решена лишь каким-то одним аспектом деятельности школы. Здесь необходима комплексная оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе. Официально считается, что основной причиной являются перегруженность учебных планов и программ и отсутствие индивидуального подхода при обучении детей, которые «...приводят к нарастающим трудностям в усвоении учебного материала и стойкой неуспеваемости» [3].

Недостатки, выявленные в процессе проведенного нами анализа позволили яснее осознать тот факт, что истинная реформа требует радикального изменения подходов к конструированию содержания образования на всех уровнях. Существующее сегодня содержание образования целиком ориентировано на получение сведений, которые часто плохо структурированы, недостаточно обобщены, а их объем входит в противоречие с возможностями учащихся по их усвоению, увеличению объема домашних заданий. Все это, на наш взгляд, наряду с не всегда удачными попытками повысить эффективность обучения за счет внедрения современных обучающих технологий, приводит к снижению уровня интереса и обеднению мотивации учения школьников, учебным перегрузкам, увеличению количества заболеваний, носящих явный дидактогенный характер.

Литература

1. Костенко Л.В. Здоровьесберегающие технологии в школе / режим электронного доступа: <http://www.openclass.ru/>.
2. Народное образование в СССР. Сборник нормативных актов – М.: Юрид. лит., 1987.
3. О ходе эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Информация Минобразования России и РАО //Официальные документы в образовании. Информационный бюллетень. – №19 (190) июль 2002.

ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Миронова И. В.

МОУ «СОШ №89»

Интеграция – (лат) – восстановление, восполнение, объединение частей в целое (integer – целый), причем, не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие, взаимовидение.

«Рост научных знаний», – отмечал В.В. Вернадский, – все более стирает грани между науками. Мы все более специализируемся не по наукам, а по проблемам».

В настоящее время человечество переживает чрезвычайно сложный период, связанный с всевозрастающим загрязнением биосферы, истощением ресурсов и другими многочисленными кризисными явлениями. Для «объяснения» и «понимания» происходящих процессов широко используются вновь возникающие понятия: глобализация, постмодернизм, устойчивое развитие, и т.д. При этом стремительно трансформируются образовательные системы. «Территория» гуманитарной образовательной области расширяется, тогда как естественно-научной, наоборот, сокращается. (Например, за счет таких курсов как «Социализация личности», «Литературное наследие Сибири», «Экология Томской области», «История Сибири», «Мировая художественная культура» и других предметов, вводимых в рамках различных образовательных региональных экспериментов).

Ясно, что при наблюдаемых кризисных социальных перестройках проблема, чему учить и как, встает «в полный рост». Обсуждать происходящие процессы с подрастающим поколением необходимо, но вот чему учить?...

...Что такое образование в самом широком и исчерпывающем смысле? «Образование – это прежде всего общая культура понимания сути протекающих процессов, глубокие знания, выходящие за узко-профессиональные рамки...Целью образования является воспроизводство и развитие социальной системы». (И.Шарыгин.) А с точки зрения семантического анализа слово «образование» что означает? «Образ», «лик»... – создание образа, личности, человека. Возможен ли человек без образа, лика, лица? «Безобразный человек»? Не является ли это доказательством того, что интегративность лежит в основе формирования личностного начала в человеке?

Любой принцип как таковой – это некая идея, которая предопределяет деятельность в целом. Принципы интеграции должны были быть принципами задолго до того, как педагоги заговорили

об интеграции, поэтому интеграция в образовании – не мода, не очередная компания. Она является отражением активного развития интегративных процессов в современной науке, политике, экономике, существенного ускорения темпов развития социальной жизни в целом и образования в частности. О грядущем единении, интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания писал ещё К. Маркс: «Впоследствии естествознание включит в себя науку о человеке в такой же мере, в какой наука о человеке включит в себя естествознание: это будет одна наука». (Соч. 2-е изд., т. 42, с. 41–174).

Для целостного восприятия мира нужен объединяющий подход, нужна интегративность разных способов освоения мира. В рамках такого подхода высвечиваются субъективные, гуманитарные начала любого знания. Абстрактная модель явления на основе установленных фактов строится интуитивно, путём догадки, а выводы и их обоснование делаются строго логически. А. Пуанкаре принадлежат слова, которые точно характеризуют суть ситуации: «Интуиция творит, а логика доказывает». Все фазы движения человеческого познания одинаковы как для естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин.

Между наукой и искусством, между рациональным и образным мировосприятием, между логикой и интуицией, между естественнонаучным и гуманитарным мышлением нет отношений противоречий, а есть отношения взаимодополнений. Эти «дополнительности» качественно равнозначны, но не предполагают обязательного равенства их количественных мер. Образую целое, они во взаимодействии приобретают новые свойства. Но целостность не означает полного слияния «дополнительностей», они остаются узнаваемыми, различимыми.

Процесс модернизации образования сопровождается дифференциацией самой системы образования: растёт количество составляющих ее элементов, умножаются внутренние и внешние связи, система и ее среда приобретают новые функции. Усложнение внешних и внутренних отношений на определенном этапе угрожает утратой целостности и разрушением самой системы. Образование перестает отвечать тем требованиям, которые предъявляет ей новая среда; к тому же ее собственная структура настолько усложняется, что возникают серьезные трудности в эффективном выполнении образовательных задач. На определенном этапе интеграционные процессы сменяются дифференциацией. Проблемная ситуация, более известная как кризис образования, активизирует поиск новых образовательных форм и значительно усиливает интегративные процессы. Введение в образовательный процесс дополнительных учебных курсов (фактически – новых дисциплин) усиливает фрагментарность преподавания: если прежде

знания о мире были представлены ученику, условно говоря, в десяти базовых предметах, то нововведения приводят к тому, что сам по себе целостный мир делится теперь уже между двадцатью большими и малыми учебными курсами. Такая интеграция лишь по видимости повышает степень целостности образования и только усиливает негативные последствия предметоцентризма.

Всем известна притча о трех слепцах, ощупывавших разные части тела слона: один – хобот, другой – ногу, третий – хвост; и спорящих о том, что есть «слон». Похож ли слон на удава, бревно или на веревку?

В настоящее время одним из самых серьезных обвинений науке (математике, физике, естественнонаучным дисциплинам) является разъединение целостного мира, дегуманизация человеческого миропонимания, мышления, противопоставление искусственного мира техники миру природному. Именно в этом видят причину глобального экологического кризиса и кризиса человеческой цивилизации вообще. Исходя из тезиса о превалировании в науке логической формы мышления, предполагается, что: «Усиление функций одного полушария головного мозга ведёт к подавлению другого, потере воображения, чувственности, состояния любви. Культурное развитие человека суживается до технологического, в результате чего перед нами – бездушное, роботообразное существо».

Гуманитаризация образования – это реальное требование времени, связанное с необходимостью реализации главного принципа образования: «схватить» человека в его целостности, поставить ребенка в центр образования, превратить его в субъекта интегративных процессов.

Развитие личности предполагает ориентацию не только в мире общей культуры, но прежде всего в «жизненном пространстве» человека, во всех аспектах его профессиональной деятельности, которая отнюдь не сводится только к технологиям и механизмам их реализации. Таким образом, одна из задач гуманизации и гуманитаризации образования состоит в том, чтобы сделать его личностно – ориентированным, значимым для каждого конкретного человека, чтобы раскрыть личностный смысл изучаемого предмета. Например, какое отношение имеет математика к формированию нравственно-моральных ценностей? Трудно представить более, казалось бы, несовместимые образовательные области, но... Хочется привести большой отрывок из интереснейшей статьи Хинчина А. «О воспитательном эффекте уроков математики».

«Каждый математик рано привыкает к тому, что в его науке всякая попытка по тем или иным мотивам действовать тенденциозно, заранее склоняясь к тому или другому решению вопроса

и прислушиваясь только к аргументам, говорящим в пользу избранного решения, — всякая такая попытка заведомо обречена на неудачу, и ничего, кроме разочарования, пытающемуся принести не может. Такое положение, при котором неправильная или не до конца правильная аргументация могла бы оказаться выгодной для аргументирующего, здесь просто принципиально невозможно. Поэтому математик быстро привыкает к тому, что в его науке выгодна только правильная, объективная, лишенная всякой тенденциозности аргументация, что успех может принести только непредубежденное, беспристрастное напряжение мысли. И независимо от своего общего морального уровня он в своей научной работе всегда руководствуется исключительно соображениями объективной истинности.

Но эту черту, естественно развивающуюся у математика-специалиста, в известной степени воспитывает в себе, занимаясь математикой, и каждый неспециалист, в частности каждый школьник. Ему хорошо известно, что втереть очки учителю математики невозможно, что никакой апломб и никакое красноречие не помогут ему выдать незнание за знание, неполноценную аргументацию за полноценную. И как бы лжив он ни был в других отношениях, в математике он остережется отстаивать неверное утверждение или неправильное доказательство.

Но и здесь, как это часто бывает, моральные навыки, приобретенные в какой-либо одной области, в известной мере переносятся и на другие сферы мышления и практической деятельности. Теоретическая честность, ставшая для математика непреложным законом его научного мышления и профессиональной (в частности, педагогической) деятельности, довлеет над ним во всех его жизненных функциях — от абстрактных рассуждений до практического поведения.

...Я всегда интересовался этой чертой и много раз наблюдал, как она развивается в людях под влиянием серьезного научного общения, в частности под воздействием уроков математики. Это очень радостная и морально возвышающая картина, когда человек постепенно преодолевает в себе отвратительную мещанскую привычку — подчинять законы мышления своим личным, мелким, корыстным интересам, теоретически защищать все то и только то, что ему практически выгодно; когда он научается уважать объективную правильность аргументации как высшую духовную и культурную ценность и все чаще и со все более легким сердцем жертвовать ради нее своими личными интересами. Доведенная до предела, эта черта представляет собою не что иное, как честность и правдивость — одно из лучших украшений нравственной личности человека».

Эта выдержка подтверждает один из основополагающих принципов интеграции – антропоцентризм. Этот принцип был сформулирован основоположником межпредметной интеграции Джоном Дьюи на рубеже прошлого и нынешнего веков: "В настоящее время начинается перемена в деле нашего образования, заключающаяся в перемещении центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрологический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования, он – центр, вокруг которого они организуются". Действительно, если взглянуть на самый обычный урок как на интегрированную систему, то легко можно обнаружить его антропоцентрический характер. Учебная литература, мышление взрослого и ребенка, некоторые массивы информации и т.д. представляют собой нечто обособленное и внешнее по отношению друг к другу. Ситуация меняется, когда субъекты и средства образования интегрируются в смысловом пространстве учебной проблемы. Ответ ученика – самое яркое проявление антропоцентризма интеграции: ребенок интегрирует старые и новые знания, знания и чувства, понятия и смыслы, собственное положение с позицией учителя, личный опыт и проблемную ситуацию и т.д. Даже в системе традиционного обучения ученик систематически проявляет себя субъектом интеграции, поскольку освоение знаний возможно только в активной, деятельностной форме.

Еще одним принципом интегративности образования является явление «культуросообразность». Принцип культуросообразности интеграции образования означает то, что современное образование путем межпредметной интеграции должно существенно повысить свой культуросообразный характер. В образовании должна воспроизводиться, моделироваться национальная культура в ее органичной исторической целостности от истоков до наших дней. Система традиционного образования не моделирует культуру: в гуманитарных дисциплинах, плохо согласованных друг с другом, представлены отдельные формы культурной деятельности. Ученику предъявляются знания по историографии, литературоведению, граждановедению и пр. В одно и то же время ребенку предлагается изучать историю мексиканской революции, китайскую философию, творчество Ф.М.Достоевского, искусство античности, экономическую географию современной России и государственное устройство европейских стран. До культуры ли здесь?

Культуросообразность, так же как и другие принципы интеграции, не является абсолютно новым принципом образования. В традиционном

образовании родная культура представлена достаточным количеством системных знаний по таким предметам, как язык, литература, история, география и др. Воссоздание национальной культуры в образовании возможно путем интеграции основных гуманитарных дисциплин в пределах новой дидактической системы – интегрального гуманитарного образовательного пространства. В принципе, совершенно безразлично, какая культура будет моделироваться в образовании – это вопрос национальных предпочтений. Великолепные возможности для создания интегрального пространства в школе предоставляет курс «Мировая художественная культура», который невозможен без внутрипредметной и межпредметной интеграции. Он обеспечивает необходимые дидактические условия для погружения ученика в культуру, для того, чтобы личность переживала культуру народа как свою собственную судьбу, была в культуре, жила культурой, наполняла свою жизнь смыслами в процессе ее творческого развития.

Результаты интеграционного обучения проявляются в развитии творческого мышления учащихся, оно способствует интенсификации, систематизации учебно-познавательной деятельности, а также овладению грамотой культуры. Задача интегрирования не только показать области соприкосновения нескольких учебных дисциплин, а через их органическую реальную связь дать ученикам представление о единстве окружающего нас мира. Иначе интеграция может превратиться в поверхностную констатацию-пародию на межпредметные связи.

Проанализировав структуру интеграции, можно выделить следующие уровни (ступени) интеграции:

1. Тематическая интеграция (два-три учебных предмета раскрывают одну тему). Этот уровень можно назвать иллюстративно-описательным.

2. Проблемная интеграция (одну проблему решают учащиеся возможностями разных предметов).

3. Концептуальная интеграция (концепция рассматривается различными учебными предметами в совокупности всех их средств и методов).

4. Теоретическая интеграция (философское взаимопроникновение различных теорий).

Последний диалектический уровень интеграции предполагает использование понятий и принципов, заимствованных из разных областей знаний. Данный уровень позволяет представить мир как целостную картину.

Различные науки, а следовательно, разные учебные предметы, изучая действительность, пользуются различными средствами.

Если представить интеграцию как взаимодействие всех ее аспектов, то она может выглядеть следующим образом: взаимопроникновение, взаимодополнение, взаимосочетаемость, взаимозависимость.

Учитель, интегрирующий на уроке различные предметы, должен учитывать противоречия сущности познания. Только обобщенные представления об окружающем мире дают возможность адекватно в нем ориентироваться.

Интеграция уроков компьютерной графики и изобразительного искусства позволяет средствами информационных технологий соединять современные средства обучения с искусством. Учащиеся могут создать собственную графическую картину и выработать свой способ выражения творческого поиска.

Задача учителя, планирующего интегрированный урок, – научить ребят мыслить собственными категориями, сопоставлять обобщенные выводы с конкретными явлениями. А для этого нужно, чтобы учащиеся пытались взглянуть на вещи, явления заново, как на непривычные для них.

Альтернативность и вариативность мышления – возможность, которую представляет интегрированное обучение, и в этом его огромная польза. Литература, изобразительное искусство, компьютерная графика образуют свой способ выражения мира, и он имеет право на существование. В данной интеграции способом усвоения учебного материала будет репродуктивный, поисковый, творческий.

Результатами интеграции могут стать:

- 1) системность знаний;
- 2) умения – обобщенные, способствующие комплексному применению знаний, их синтезу, переносу идей и методов из одной науки в другую, что лежит в основе творческого подхода к научной художественной деятельности человека в современных условиях;
- 3) формирование мировоззренческой направленности познавательных интересов учащихся;

Литература

1. Данилюк А.Я. – "Три принципа интеграции образования"// Ежемесячный электронный педагогический журнал «Научно-педагогические школы Юга России».
2. Ревягин Л.Н. Современная научная революция, синергетика и гуманитаризация образования //Всероссийская научно-методическая конференция "Гуманитарное образование: история, методология, технология".
3. Хинчин А.О воспитательном эффекте уроков математики. //«Педагогические статьи», М.: АПН РСФСР, 1963.

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ – ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Мырзабаев Б. С.

ЮКГУ им. М.Ауезова, г. Шымкент, Республика Казахстан

На современном этапе Республика Казахстан развивается на пути создания демократического правового государства, и поэтому особо актуальна задача формирования и развития правовой культуры подрастающего поколения. В повышении правовой культуры населения особая роль принадлежит интеллигенции, которая должна быть не только творцом, но и примером, образцом высокого правового сознания и правовой культуры.

В «Комплексной программе воспитания в организациях образования Республики Казахстан» правовое воспитание рассматривается как важнейший компонент всестороннего развития личности, как источник формирования, преобразования, правовой культуры и поведения человека, особенно подрастающего.

Сегодняшний студент – это завтрашний высококвалифицированный специалист – педагог, интеллигент, наставник. Он же является локомотивом развития научно-технического и социально-культурного процесса. От того, в каком уровне сформировано его гражданское сознание, правовая культура, напрямую зависят сложные процессы общественного прогресса, на развитие которых он оказывает прямое или косвенное влияние.

Как наиболее развитая, передовая часть современной молодежи – студенчество, каждодневно включается в правовые отношения, иногда не осознавая сложность, важность, серьезность такого рода общественных отношений. Переступая порог университета, студент с первых дней учебы, занимаясь учебной деятельностью, уже выступает как полноправный субъект правовых отношений. Согласно Уставу университета студент будет наделен определенными правами и обязанностями. Он также включается в правовые отношения с преподавателями, сокурсниками, структурными подразделениями и молодежными организациями вуза.

Во время учебной и производственной практик студенты вступают в более сложные правовые отношения с фирмами, предприятиями, организациями, являющиеся базами практик. Здесь студент более серьезно чувствует правовую ответственность, потребность в наличии правовых знаний.

Наши наблюдения показывают, что чем студент более активен в учебе, в общественной работе и других сферах, тем больше возможностей для развития его правовой культуры, тем выше уровень его правовой воспитанности. Так, например, студенты-активисты Южно-Казахстанского государственного университета им. М. Ауезова, являющиеся членами студенческого самоуправления, показывали более высокие знания правовых норм, умения их использования в реальных условиях. И, наоборот, наши беседы и наблюдения со студентами неюридических специальностей университета показали поверхностные знания студентов по тем аспектам права, которые непосредственно касаются их учебы и жизнедеятельности в период обучения в университете.

Вузы вводят новшества в процесс подготовки специалиста, стараясь обеспечивать высокое качество их подготовки. Мы считаем, что настало время уделить должное внимание и правовым аспектам формирования профессионально-личностных качеств у будущих специалистов. Без этого невозможно обеспечивать высокий уровень их правовой культуры. А специалист малограмотный в правовых отношениях, в наше время, и тем более в недалеком будущем, постоянно наталкивает себя и своих подчиненных на многие проблемы.

Анализ литературы, а также изучение и обобщение опыта правового воспитания студентов вуза позволяет нам выделить ряд проблем правового воспитания студентов в условиях реализации молодежной политики:

- а) в период адаптации к условиям вуза, студент недостаточно получает необходимые правовые знания, что мешает ему быть полноценным субъектом правовых отношений в период учебы вузе;
- б) у студентов неюридических специальностей фактически не формируется готовность к правовым отношениям в условиях будущей профессиональной деятельности;
- в) меры по правовому воспитанию студентов во внеаудиторной воспитательной работе носят чисто формальный, эпизодический характер, даже при усвоении правовых знаний студентами, они не преобразуются в правовые убеждения, навыки и привычки правопослушного поведения и грамотного построения правовых отношений.

Период адаптации студента к условиям вуза мы рассматриваем как наиболее ответственный период реализации молодежной политики в вузе. Вчерашний абитуриент, оказавший в новом качестве в вузе, сталкивается со многими социальными, психологическими, нравственными проблемами. Каждый из этих проблем, так или иначе,

затрагивает и правовую сторону. Студент-первокурсник должен получить необходимый минимум правовых знаний, необходимых для учебы и жизнедеятельности в условиях вуза. Это знакомство с Законами и нормативными актами о высшей школе, с Уставом университета, с Правилами проживания в студенческом общежитии, с функциями преподавателей, кураторов, руководителей вуза, и конечно с непосредственными правами и обязанностями самого студента.

В существующей практике, хотя, на первый взгляд, ведется определенная работа в этом направлении, практика показывает его малоэффективность. Это связано с тем, что в работе с первокурсниками еще доминирует рутинные формы работы – словесные наставления, инструкции и пр. Отсутствуют практикоориентированные подходы к выработке правовых знаний, убеждений и привычек у студентов.

Содержание вузовского образования, по нашему мнению, позволяет формировать у студентов неюридических специальностей, где правовая компетентность будущего специалиста не является доминирующей целью, необходимые, на наш взгляд знания и умения правовоспитательного характера. Вузовские курсы – предметы общепрофессионального и специального цикла, учебная и производственная практика студентов, при правильном использовании их правовоспитательного потенциала, служат эффективным средством формирования и развития правовой культуры будущего специалиста. Для этого нужно добиться правовой направленности реализации молодежной политики в вузе, где будущие специалисты могли знакомиться с правовыми нормами будущей профессиональной деятельности, применять на практике полученные правовые знания, эффективно взаимодействовать с другими участниками правовых отношений.

Студентов необходимо вооружить необходимым и достаточным минимумом правовых знаний, которые определяют правовую компетентность специалиста соответствующей отрасли. В то же время, следует учесть, что зачастую правовые знания студентов не трансформируются в их убеждения, навыки и привычки. Поэтому, необходимо добиться реального воплощения приобретенных студентов правовых знаний в убеждения и привычки. Это возможно путем включения студентов в такие правовые отношения во время, например производственной практики, когда он осознанно должен применять свои знания и умения по вопросам права (трудового, семейного и др.).

Одной из серьезных проблем вузовской системы правового воспитания студентов, по нашему мнению является то, что меры по правовому воспитанию студентов во внеаудиторной воспитательной работе носят чисто формальный, эпизодический характер. Сегодня лишь

малая часть студентов втянута в общественную работу по сравнению со временем существования комсомола. Формы организации внеаудиторной воспитательной работы тоже не всегда привлекательны для современных студентов. В вузах время от времени организуются молодежные мероприятия по правовому воспитанию, кураторские часы на правовую тему, встречи с сотрудниками правоохранительных органов и др. Однако систематической, целенаправленной работы по правовому воспитанию в большинстве случаев так и не проводится. При таких мероприятиях студенты остаются пассивными слушателями.

Мы полагаем, что организация внеаудиторной работы по правовому воспитанию студентов должен носить систематический характер, в котором должны доминировать инновационные формы реализации молодежной политики. Они исходят из активной позиции студентов в правовоспитательном процессе. Это – неделя правовых знаний, круглые столы, семинары, диспуты на правовую тему, конкурсы лучших сочинений студентов, презентации, проекты и др. Во всех этих формах работы главным действующим лицом будут студенты.

Реализация молодежной политики среди студентов характеризуется сотрудничеством, сотворчеством с сокурсниками, преподавателями, административными работниками вуза, квалифицированными специалистами будущей своей отрасли деятельности, правоведами. Будущий специалист в течение всего периода обучения в вузе осознанно вступает в правовые отношения, овладевает необходимыми правовыми знаниями, умениями. Будет готовым к эффективным правовым отношениям в условиях реальной профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ проблем правового воспитания студентов в учебном учреждении доказывает нам то, что это является основным направлением реализации молодежной политики. Соответственно это дает нам новые возможности формирования правовой культуры будущего специалиста.

Литература

1. Комплексная программа воспитания в организациях образования Республики Казахстан. Астана, 2000.
2. Матехина М.В. Правовое воспитание молодежи: понятие, структура, место в общественной жизни // Право: история, теория, практика. Брянск, 2001. С. 168–175.
3. «Один год молодежной политики: сценарии лидеров» Министерство образования и науки Республики Казахстан. Астана, 2006 г.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ
МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В ВУЗАХ РК
(НА ПРИМЕРЕ ЮЖНО-КАЗАХСТАНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. МУХТАРА АУЕЗОВА)**

Мырзабаев Б. С., Тойлыбаев Б. А.

ЮКГУ им. М. Ауезова, г. Шымкент, Республика Казахстан

В эпоху глобализации, интенсивного развития средств коммуникации, которые меняют образ жизни, общения и мышления, интеллект человека, его способность к преобразующей, созидательной деятельности становятся основным капиталом общества. В этих условиях одной из актуальных проблем казахстанского общества является формирование личности профессионально и социально компетентной, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию. Исторически сложилось так, что именно молодежь, и особенно студенческая молодежь, всегда отличалась неравнодушием, социальной активностью, являясь носителем самых свежих, перерабатывающих застывшие представления о мире идей.

Диплом международного уровня, дающий своему обладателю право работать в любой стране мира – сегодня это мечта каждого студента. В своем Послании Президента РК народу Казахстана от 29 января 2010 года говорил: ***«Качество высшего образования должно отвечать самым высоким международным требованиям. ВУЗы страны должны стремиться войти в рейтинги ведущих университетов мира»***. Южно – Казахстанский государственный университет им. М.Ауезова вкладывает свои усилия в развитии качества образования и реализации государственной молодежной политики Казахстана. Конечно же, это позволит готовить специалистов профессионально компетентных, востребованных на мировом рынке труда.

Общей целью реализации государственной молодежной политики в Южно – Казахстанском государственно университете им. М. Ауезова создание социально-экономических, правовых, организационных условий и гарантий для духовного, культурного, образовательного, профессионального становления и физического развития молодежи, раскрытия ее творческого потенциала в интересах всего общества. Необходимо считать разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием.

Основными задачами реализации государственной молодежной политики являются:

- защита прав и законных интересов студенческой молодежи;
- предоставление помощи и социальных услуг студентам;
- реализация социально значимых инициатив студенческой молодежи.

Глава государства не раз подчеркивал необходимость аттестации учебных заведений на уровне международных стандартов. За последние годы университет успешно прошел две аттестации, блестяще подтвердив свое право на предоставление образовательных услуг. К международной аккредитации ЮКГУ им.М.Ауезова подошел имея на вооружении современные методы обучения и воспитания студентов. Европейское аккредитационное агентство ASIIN (Дюссельдорф, Германия) отметил не только уровень материально-технического оснащения, но и высочайшую мотивацию к обучению наших студентов. Демократические принципы самоуправления в вузе, по признанию экспертов, можно использовать и в высших учебных заведениях Европы.

Студенческое самоуправление является неотъемлемой частью всей общеуниверситетской системы управления и реализует важнейшие функции организации студенческой жизни. Руководство университета оказывает максимальную поддержку деятельности студенческого совета. Ректор университета регулярно встречается со студентами, ежемесячно участвует в заседаниях студенческого актива, где обсуждаются проблемы обучения, организация и развития общественной жизни студентов, их научно-исследовательского и творческого потенциала и студенческой жизни в целом. На сегодняшний день студенческая молодежь университета активно участвует в процессах реализации государственной молодежной политики Казахстана, являясь членами республиканских и местных молодежных организаций.

Молодежное крыло Народно – демократической партии «Нур Отан» «Жас-Отан» – это реальная политическая и социальная сила. Она объединяет студенческую молодежь вуза на пути создания интеллектуальной нации, о чем неоднократно говорил в своих выступлениях Президент Республики Казахстан Нурсултан Назарбаев. Успешно ведет свою деятельность молодежное движение «Альянс студентов Казахстана», который создан при поддержке министерства образования и науки Республики Казахстан.

Студенты ЮКГУ им. М. Ауезова первыми среди вузов Казахстана разработали «Билль о правах и обязанностях студентов» с целью признания интересов, потребностей молодежи и реализации социально-

значимых молодежных инициатив. Ежемесячно в университете проходит День студенческого самоуправления. В этот день решаются различные вопросы по улучшению учебно-воспитательного и научного процессов в вузе. Работает студенческая «Почта доверия». Между студентами и ректорами налажена тесная взаимосвязь. Через систему сети Internet, на e-mail ректора студенты отправляют свои предложения, замечания, идеи по организации и усовершенствованию всего комплекса общеобразовательных процессов университета.

Для развития взаимодействия и взаимообогащения культур студентов разных национальностей в университете функционирует молодежное объединение Малая Ассамблея ЮКГУ, в которую вошли студенты 29-ти национальностей. Лидеры Малой Ассамблеи занимаются организацией и проведением различных мероприятий не только в университете, но и в масштабе города, области и республики. В целом курс молодежного движения Малой Ассамблеи ЮКГУ нацелен на то, чтобы студенты разных национальностей, имея равное право на получение качественного образования, сохранение национальной культуры и языка, взаимодействовали и взаимно обогащали друг друга на основе казахстанского патриотизма.

С 2005 года на базе университета функционирует областной штаб студенческих строительных отрядов (ССО) и отрядов «Жасыл ел». На сегодняшний день количество бойцов строительных отрядов превысило более двух тысяч студентов. Студенты университета активно участвуют в реализации жилищной программы и программы по озеленению региона.

Для развития художественно-творческих способностей, активизации познавательной деятельности и привития духовного, нравственного и физического потенциала студенческая молодежь университета посещает факультет общественных профессий. Это – уникальная структура, которая дарит студентам не только простор для творческой самореализации, но и возможность обретения ими дополнительной специальности с учетом требований современного рынка труда.

Одним из основных приоритетов молодежной политики является социальная поддержка студенческой молодежи. Университет принимает на себя высокую социальную ответственность по созданию благоприятных предпосылок для развития потенциала молодежи, определения и реализации их социальных интересов и жизненных перспектив.

Социальная поддержка студентов строится по следующим направлениям:

- Обеспечение планомерного и рационального использования средств на решение бытовых проблем студентов;
- Выделение средств на премирование лучших студентов-активистов университета;
- Всесторонняя поддержка и участие в проведении культурно-массовых и спортивных мероприятий университета;
- Оказание благотворительной помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

Университет прилагает все усилия по улучшению воспитательной работы и создания необходимых условий для получения студентами образования, соответствующего мировым стандартам.

Воспитание у молодежи стремления к физическому совершенству как необходимого условия всестороннего и гармоничного развития личности является целью пропаганды здорового образа в университете. Студенческая молодежь уделяет большое внимание пропаганде здорового образа жизни. Особое место в деятельности университета занимает массовый спорт. Ежегодно в университете силами студентов проводятся студенческая спартакиада по различным видам спорта.

На этапе реформирования государственного и общественного устройства в Республике Казахстан в определенные периоды различные проблемы приобретают приоритетное значение, определяя вектор развития страны, формируя фундамент будущего. Происходящие сегодня перемены в первую очередь затрагивают молодое поколение нашей республики. В такие периоды исключительную важность приобретает продуманная государственная молодежная политика.

Молодежная политика – как фактор влияния на подрастающее поколение имеет свою историю. В зависимости от представлений о роли и месте молодежи она принимала ту или иную форму содержания. Сегодняшний день молодежной политики – день активного участия молодежи в процессах, событиях и решениях. День, когда именно молодые лидеры сами создают сценарии своей жизни и жизни своей страны.

Сегодня мы можем с гордостью констатировать: государственную молодежную политику в вузах Казахстана строит сама молодежь страны.

Литература

1. Послание Президента РК народу Казахстан от 29 января 2010 г.
2. Закон Республики Казахстан от 7 июля 2004 г. «О государственной молодежной политике в Республике Казахстан».

3. «Один год молодежной политики: сценарии лидеров» Министерство образования и науки Республики Казахстан. Астана, 2006 г.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Нарзулаев Р. С.

Институт теории образования

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: В. А. Дмитриенко, д.ф.н., профессор, член-корр РАО, заслуженный деятель науки РФ

За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции – адаптивная и гуманистическая. Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая – развитием его личности, творческой индивидуальности.

С одной стороны, учитель подготавливает своих воспитанников к нуждам данного момента, к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но с другой стороны он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры несет в себе вневременной фактор. Имея в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее [1].

В трудах учителей всегда содержится гуманистическое, общечеловеческое начало. Сознательное его выдвижение на первый план стремление служить будущему характеризовали прогрессивных педагогов всех времен. Так, например деятель в области образования середины XIX в. Фридрих Адольф Вильгельм Дистверг, которого называли учителем немецких учителей, выдвигал общечеловеческую цель воспитания: служение истине, добру, красоте. «В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслителей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям» [2]. В реализации этой цели, считал, что особая роль принадлежит учителю, который является живым поучительным примером для ученика. Его личность завоевывает ему уважение, духовную силу и духовное влияние. Ценность школы равняется ценности учителя.

Великий русский писатель Лев Николаевич Толстой видел в педагогической профессии, прежде всего, гуманистическое начало, которое находит свое выражение любви к детям «Если учитель имеет только любовь к делу, – писал Толстой, – он будет хороший учитель.

Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он совершенный учитель» [3].

Прежде всего, учитель является проводником, который позволяет открыть ученикам новые реальности знания, новую среду жизни, а также учитель выполняет функцию мировоззренческого понимания культурной жизни общества [1].

Любой поступок человека, если он в той или иной степени влияет на других людей и небезразличен для интересов общества, вызывает оценку со стороны окружающих. Мы оцениваем его как хороший или плохой, правильный или неправильный, справедливый или несправедливый. При этом пользуемся понятием морали.

Мораль в прямом его значение этого слова понимается как обычай, нрав, правило. Часто в качестве синонима этого слова используют понятие этика, означающее привычку, обыкновение, обычай. В другом значении «этика» употребляется как философская наука, изучающая мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами, можно судить о его уровне нравственности. Иначе говоря, нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

Поведение человека оценивается по степени соответствия определенным правилам. Если бы таких правил не было, то один и тот же поступок оценивался бы разных позиций и люди не могли бы прийти к единому мнению – хорошо или плохо поступил человек. Правило, имеющее общий характер, т.е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, носит нравственной нормы. Норма – это правило, требование, определяющее, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать[4].

Право, как и другие социальные нормы, представляет собой совокупность, систему правил поведение. На протяжении многих столетий право бесспорно удерживало лидирующую роль в регулировании общественных отношений. Явный приоритет права над другими социальными нормами объясняется, прежде всего, тем, что оно устанавливается государством, его органами, призванными осуществлять управление делами общества. Важно подчеркнуть, что право

представляет собой упорядоченную, логически стройную систему правил, содержащихся в нормативно – правовых актах и иных письменных источниках. Мораль, обычаи, традиции, некоторые религиозные и иные социальные нормы существуют только в сознании людей, по разному понимаются и применяются ими. Более того, социальные нормы отдельных социальных групп могут существенно отличаться друг от друга. В отличие от них право характеризуется друг от друга. В отличие от них право характеризуется особыми формами его выражения, существования и особыми способами согласования норм права между собой. От иных социальных норм право отличает также и обеспечение реального действия его государством. В отличие от права нарушение морали, обычаев, корпоративных и иных социальных неюридических норм не влечет каких либо правовых последствий. За несоблюдением социальных неюридических норм не применяются и меры государственного принуждения. Право же предоставляет собой систему общеобязательных правил поведения, которые устанавливаются государством и охраняются им от нарушения [5].

Как действенный регулятор общественных отношений право выполняет ряд социальных функций. Функции права обусловлены общими целями и задачами, которые выполняет в обществе правовая система, основными направлениями деятельности которой являются утверждение, защита и обеспечение прав и свобод личности и интересов общества, выполнение личностью и обществом своих обязанностей, регулирование социально – культурного, политического и экономического развития на всех уровнях общественной структуры. С учетом этого, под функциями права следует понимать обуславливаемое социальным назначением права направление его воздействия на общественные отношения. Как отмечают В.Н. Кудрявцев и В.П. Казимирчук, функции права необходимо рассматривать в единой системе социального управления и в неразрывно связи с экономическими, собственно социальными, политическими и идеологическими факторами общественного развития. Поэтому объективным критерием классификации социальных функций права могут служить основные виды общественных отношений, определяющих структуру общества. Необходимо учитывать, что право является одним из элементов социальной системы и оказывает влияние на все составные части общества, имея при этом самостоятельное значение в жизни конкретного общества [6].

Основной и ведущей функцией правовой системы в обществе является функций правовой системы в обществе является функция

интеграции, сплочения социальных образований групп, классов, этносов, наций. Во взаимодействии со всеми социальными институтами правовая система призвана содействовать достижению цели социального и национального согласия, обеспечения интересов и прав человека, защиты его от всех видов дискриминации по национальному, этническому, возрастному, классовому, статусному и иным признакам. Право призвано стимулировать, организовывать и мотивировать поведение и деятельность человека и общества в целом на решение задач, способствующих полному раскрытию социально – положительных качеств человека. Говоря об интегративной функции права, мы имеем в виду его роль в интеграции социума и удержании последнего от чреватых распадом конфликтов и потрясений. Рассматриваемая функция нацелена на достижение объединяющего общества социального согласия через разрешение конфликтов в рамках всеобщей правовой формы. Разумеется, право не является единственным фактором социальной интеграции. Общество удерживается в рамках системной целостности благодаря взаимодействию сложного комплекса ценностно – нормативных регуляторов – права, нравственности, религии, культуры, моды, этикета, нормативов делового общения [5].

Литература

1. Сластенин В.А., Исаев.И.Ф., Шиянов., Е.Н. Педагогика. М., 2002. С. 7–8.
2. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения М., 1956. С. 237.
3. Толстой Л.Н. . Педагогические сочинения. М., 1956. С. 362.
4. Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993.
5. Степанов О.В., Самыгин.П.С. Социология права. Ростов н/д., 2006. С. 56–57.
6. Кудрявцев В.Н., Казимирчук В.П. Современная социология права. М., 1995. С. 67.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА И ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Никольская О. Л.

Томский государственный педагогический университет

Психолого-педагогическими основаниями разрабатываемой нами концепции актуализации творческого потенциала студентов педвуза и педагогов начальных классов в процессе профессионального развития являются следующие:

1. Актуализация творческого потенциала реализуется нами в опоре на *множество научно-теоретических подходов к профессионально-личностному становлению будущего учителя*, ведущие из них: деятельностный (Б.Г. Ананьев, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, В.А. Дмитриенко, П.Ф. Каптерев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); диалогический (М.М. Бахтин, М. Бубер, В.С. Библер); акмеологический (А.Н. Рыбников, Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач, Н.А. Асташова); личностный (В.А. Болотов, В.П. Зинченко, В.В. Сериков). Основным положением личностного подхода является ориентация при проектировании и реализации целостного педагогического процесса на личность, которая выступает как цель, субъект, результат и важнейший критерий эффективности педагогической деятельности и рассматривается в качестве саморазвивающейся системы, включающей в траекторию своего движения другие личности. Подход позволил раскрыть сущность актуализации творческого потенциала как процесса самосовершенствования личности педагога, студента, его творческих качеств, выявить условия и механизмы актуализации творческого потенциала, учитывающие индивидуальные особенности человека, обеспечить актуализацию творческого потенциала педагога, студента как процесса, включающего развитие разных аспектов личности: творческое мышление, чувства, рефлексии успехов и затруднений профессиональной деятельности.

Считаем, что обозначенные подходы находятся в тесном взаимодействии, взаимодополняют и корректируют друг друга, а, следовательно, образуют целостную гуманистически ориентированную модель, в рамках которой и осуществляется актуализация творческого потенциала педагогов начальных классов и студентов педвуза.

2. Антропоориентированный подход к изучению личности, в соответствии с которым человек рассматривается как природно-общественное и духовно-практическое существо в совокупности своих сущностных сил и родовых способностей (И. Кант (мысли о самоценности человека и человеческой личности), М. Шеллер ("человек – это существо, превосходящее само себя и мир"), А. Геллен, И. Фихте, русские религиозные философы (В. Розанов, В. Соловьёв, Н.А. Бердяев ("человек прежде всего существо творческое"))); Г.Олпорт акцентировал значимость личностного роста в активном "процессе становления", в котором индивид является ответственным за планирование хода своей жизни и потенциальные возможности личной самореализации [16, с. 271–304]. Согласно концепции А. Адлера, человек обладает активностью и творческой силой, которая делает его архитектором собственной жизни, самоопределяющейся личностью.

"Мы творчески и активно... формируем свою личность", – писал А. Адлер об активности личности в самопостроении и называл человека художником своей собственной личности [14, с. 159].

3. В процессе становления личности происходит развитие её потенциала (саморегуляции, саморазвития, самореализации, самоактуализации и т.д.).

4. Источником развития человека являются: а) его потребность в самоизменении, самоактуализации (современная зарубежная гуманистическая психология экзистенциализма – К. Юнг, А. Адлер, Э. Фромм, Г. Олпорт); б) с позиций философии экзистенциализма личность рождается, становится при решении экзистенциальной задачи поиска и обретения смысла жизни, роли и места человека в сложном мире, в процессе выбора жизненного пути; в) наличие активности и творческой силы, которая делает его архитектором собственной жизни, самоопределяющейся личностью (А. Адлер) [14, с. 159]; г) наличие внутренней активности личности как "проявление потенциалов", "проявление своих способностей, таланта" (Э. Фромм), – "Быть активным – ... это значит обновляться, расти" [16, с. 270], д) человек внутри себя обладает потенциалом и тенденцией (латентной или очевидной) к движению, зрелости, реорганизации себя и своего отношения к жизни, эта тенденция называется тенденцией к росту, самоактуализации. Она существует у каждого и ждет только подходящих условий для того, чтобы освободиться и реализовать себя и позволяет "выразить и задействовать потенциал организма до такой степени, что подобная активность усилит организм или личность" (К. Роджерс) [16].

К. Юнг пишет, что в процессе индивидуального развития человека центром, сердцевинной личностью становится самость: "Самость означает всю личность" [14, с. 127], а конечной целью развития личности является ее самореализация. Согласно концепции А. Адлера, человек обладает активностью и творческой силой, которая делает его архитектором собственной жизни, самоопределяющейся личностью. "Мы творчески и активно... формируем свою личность", – писал А. Адлер об активности личности в самопостроении и называл человека художником своей собственной личности [16: 159].

Американский психолог Г. Олпорт определил личностный рост как активный "процесс становления", в котором индивид является ответственным за планирование хода своей жизни и потенциальные возможности личной самореализации [16, с. 271–304].

Одно из центральных понятий гуманистической психологии – *самоактуализация личности*. К. Роджерс полагал, что в каждом человеке имеется стремление становиться компетентным, целостным,

полным, то есть тенденция к самоактуализации является для человека основополагающей. Самоактуализация, с одной стороны, – это *процесс*, включающий в себя действие таких личностных функций, как рефлексия, смыслотворчество, создание собственной картины мира, а с другой – *способность* человека к самоутверждению, существующая у большинства людей.

Тезисы А. Маслоу и К. Роджерса о *наличии неограниченного потенциала* человека для самосовершенствования, о влиянии на развитие личности потребностей человека в самоуважении, самоактуализации важны для понимания процесса становления личности. Анализ взглядов представителей зарубежной гуманистической психологии на становление личности показывает, что важной *психологической проблемой* является *самопознание личностью сущности процесса становления внутренних механизмов саморазвития и самоорганизации*.

5. Представление о «потенциале» **как совокупности имеющихся средств, возможностей** в какой-либо области, например экономической, военной, научной и т.д.", и творческом потенциале как многофункциональной системе со своей структурой, компонентами (задатки, способности, мотивации, ценности, личностные черты и др.) и параметрами (активность, инициативность, самостоятельность и др.), динамично развивающихся в образовательной среде.

Обратимся к родовому понятию "*потенциал*", его видам и характеристикам. Происходящее от латинского *potentia* – мощь, сила, это понятие изначально обозначало запас, ресурс, средство, которое может быть использовано для решения задачи и достижения цели, а также возможность индивида. Войдя в понятийный аппарат многих наук и сочетаясь с категориями "возможность", "действительность", понятиями "развитие", "становление", "актуализация", "самосозидание", понятие "потенциал" трансформировалось, обогатилось новым содержанием и получило современную интерпретацию.

С философской точки зрения, категории "возможность" и "действительность", выступая модальными характеристиками бытия, выражают как вероятность тенденцию становления, так и ставшую реальность. "Возможность", возникая в рамках "действительности" как одна из ее потенций, презентрует будущее в настоящем и, превращаясь в "действительность", порождает новые возможности – такова диалектика их взаимоперехода.

Изучение понятия "творческий потенциал личности" выявило широкий спектр взглядов и позиций в исследовании данного явления (Н.А. Бердяев, К. Роджерс, А.М. Матюшкин, В.Д. Дружинин, Д.Б. Богоявленская, Дж. Рензулли, Р. Стернберг, Н.С. Лейтес,

Ю.Н. Кулюткин и др.). Исследования показали, что под категорией "потенциал" понимаются процессы развития, реализации, раскрытия, самореализации, актуализации (К. Роджерс, А. Маслоу, А.М. Матюшкин и др.) человеческих возможностей, задатков, ресурсов, резервов организма и т.д. (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, М.К. Мамардашвили и др.).

Кроме того, был отмечен разносторонний характер данного понятия и актуализация исследователями функциональной значимости компонентов творческого потенциала. Так, работы российских ученых (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин и др.) доказывают, что системообразующими факторами творчества является творческая (познавательная, интеллектуальная, исследовательская и т.п.) активность и личностная свобода (В.А. Ясвин), которые при наличии общих способностей выше среднего уровня могут заметно усиливать творческую направленность личности.

Ведущими подходами к изучению творческого потенциала личности являются: подход, в основе которого лежат представления о способностях человека, при этом творческий потенциал отождествляется с творческими способностями и определяется как интеллектуально-творческая предпосылка творческой деятельности (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, И.П. Волков, Я.А. Пономарёв, Е.Л. Яковлева и др.); деятельностно-организационный, где творческий потенциал рассматривается как синтетическое качество личности, характеризующее меру ее возможностей осуществлять деятельность творческого характера (Г.С. Альтшуллер, В.А. Моляко, В.Г. Рындак, В.Ф. Овчинников, В.П. Ушачев и др.); развивающий, сторонники которого творческий потенциал определяют как совокупность реальных возможностей, умений и навыков, обуславливающих соответствующий уровень развития личности (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.); онтологический, в рамках которого творческий потенциал рассматривается как характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации (В.Н. Николко, М.В. Колосова и др.); интегративный, представители которого творческий потенциал определяют как интегративное качество личности, отражающее потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития (С.Г. Глухова, Е.А. Глуховская, В.В. Коробкова, П.Ф. Кравчук, А.Л. Санникова, А.К. Уразова и др.).

Понятие "потенциал личности" сочетается с понятием "актуализация" в гуманистических теориях личности (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и другие), "актуализация" при этом

трактуются как перевод знаний, умений, навыков, поведения, эмоций из потенциального состояния в актуальное действие. Развитие личности соотносится с развитием скрытых ресурсов, потенциальных возможностей и способностей (врожденного потенциала), потребностей познать самого себя (А. Маслоу), с раскрытием внутреннего потенциала: "тенденция роста, движения вперед... становится актуальной в противоположность потенциальной" (К. Роджерс).

Потенциал считается характеристикой состояния и уровня реализации возможностей деятельности в социально-психологических исследованиях Б.Д. Парыгина, а "потенциал личности" понимается как определенный уровень ее психических возможностей и внутренней энергии, направленной на творческое самовыражение и самоутверждение [13, с. 154]. Объективный механизм саморазвития субъекта деятельности К.А. Абульханова, В.А. Сластенин и другие ученые связывают с процессом, когда человек постоянно стремится превзойти себя, раскрыть свой неисчерпаемый потенциал. В качестве деятельностных категорий В.И. Слободчиков выделяет "ресурс", "потенциал", "действие", "условие", "цель" и рассматривает потенциал как структурированный ресурс определенной мощности [15, с. 48].

В.А. Спивак и Т.И. Артемьева основанием для определения понятия "потенциал личности" полагают имеющиеся ее возможности к выполнению различных функций, потенциальные способности, проявляющиеся у личности перед решением новой задачи, и актуальные способности, которые реализуются и развиваются в зависимости от требований конкретного вида деятельности.

Игнатовой В.В. в педагогическом контексте *потенциал личности*, представляет собой сущностную видовую характеристику человека, заключающуюся в совокупности врожденных и приобретенных способностей субъекта относиться к окружающей действительности, определяющую норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия, имеющую объективную направленность в зависимости от потребностей личности и ценностных ориентации и реализующуюся (развертывающуюся) в деятельности. Потенциал личности связывается ученым с "неактуализированными в конкретный момент возможностями личности, которые способны проявиться в дальнейшем при особых обстоятельствах (факторах, условиях, средствах и так далее)" [6, с. 79].

В акмеологическом понимании А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина личностный потенциал "включает в себя не только потенциальное личности (способности, природно-обусловленные профессионально важные качества, позитивные наследственные факторы),

но и систему постоянно возобновляемых и умножаемых ресурсов: интеллектуальных, психологических, волевых, что способствует прогрессивному личностному и профессиональному развитию" [3, с. 226].

Таким образом, содержание понятия "потенциал личности" представлено целым рядом *признаков*: когнитивных, которые связаны с осознанными *потребностями* (познания самого себя в творчестве, самоактуализации, самореализации, профессионализме и др.); экзистенциально-ценностных, связанных с проявлением *ценностного отношения* к личностным *ресурсам* (возможностям, способностям, средствам, качествам личности) с точки зрения их значимости для личностного развития, жизненной самореализации; деятельностно-креативных, раскрывающих *возможности* личности (активно и самостоятельно действовать в разнообразных ситуациях, совершать ответственные поступки; к житнетворчеству в сочетании с целеполаганием, рефлексией собственного жизненного опыта и отношений), готовности развивать все свои *способности*, чтобы проявить их при особых обстоятельствах, факторах, условиях, средствах.

Описание существенных признаков потенциала личности, по мнению одного из основателей гуманистической психологии К. Роджерса, исходит из того, что поведение и деятельность человека всегда регулируются неким объединяющим мотивом – потребностью самоактуализации, то есть "свойственной человеку тенденции развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность" [16].

В объеме исследуемого понятия выделены виды потенциалов личности: гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный, моральный, духовный, лидерский, рефлексивно-деятельностный, социально-психологический и другие.

С психологической точки зрения развитие зрелой личности, какой является студент, представляется как "процесс вхождения в новую социальную и профессиональную среду и интеграции в ней" (Г.М. Андреева). При этом само развитие студента осуществляется в сфере как потенциального, так и актуального (Л.И. Анцыферова и другие), то есть связано с реализацией его личностного потенциала, который должен охватывать не только собственное потенциальное (способности, природно-обусловленные профессионально важные качества, позитивные наследственные факторы), но и систему постоянно возобновляемых и умножаемых ресурсов – интеллектуальных, психологических, волевых, что способствует прогрессивному личностному и профессиональному развитию [3, с. 226].

Сторонником деятельностно-организационного подхода является М.С. Каган. Он выделяет в структуре личности пять потенциалов,

соотношением которых она определяется: гносеологический, аксиологический, творческий. Последний характеризуется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действиям, созидательному и (или) разрушительному, продуктивному и репродуктивному, а также мерой их реализации в той или иной (или нескольких) сферах труда, социально-организаторской и революционно-критической деятельности; коммуникативный, художественный потенциал личности. Таким образом, резюмирует М.С. Каган, личность определяется не своим характером, темпераментом, физическими качествами и т.п., а тем, что и как она знает; что и как она ценит; что и как она создает; с кем и как она общается; каковы её художественные потребности и как она их удовлетворяет. К пяти потенциалам в структуре личности, предложенным М.С.Каганом, необходимо добавить, на наш взгляд, потенциал саморегулирования и самосовершенствования, о котором говорил И. Павлов; «Человек есть, конечно, система ... но система, в горизонте нашего современного научного видения, единственная по высочайшему саморегулированию сама по себе поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая».

На наш взгляд, «творческий потенциал педагога» – это особое личностное образование (или некая система), возникающее во взаимодействии и взаимосвязи педагога, студента с другими участниками педагогического процесса, предполагающее активность педагога, студента и фиксирующееся в способности преобразовывать себя, основывающееся на качествах, присущих человеку от рождения в виде задатков, преобразующихся затем в качества личности – творца (гибкость ума, продуктивность мышления, способность видеть проблему и др.). На наш взгляд, актуализация творческого потенциала педагога, студента представляет собой многомерное явление, которое требует разносторонних методов исследования.

6. Положение Б.Г. Ананьева о целостности потенциалов человека, перекликающееся с рассмотрением проблемы развития личности как целостного взаимосвязанного процесса, объединяющего внешнюю и внутреннюю стороны развития личности, нашедшее так же свое выражение в холистической модели развития (М. Вертгеймер), согласно которой механизмом развития становится *поиск препятствий развития: стереотипов, догм, установок*. «Гештальтпсихология пытается войти внутрь проблемы; не имеем ли мы в самом подходе, в самом тезисе, в основной гипотезе, в методе исследования чего-то такого, что выступает в качестве догмы». *Для саморазвития человеку важно исследовать проблему, затруднение изнутри, т.е. свои установки, точки зрения, поведенческие и мыслительные стереотипы, предположе-*

ния. Анализ самого себя через эти проявления позволяет человеку выяснить направления своего развития.

Исследование актуализации творческого потенциала педагога, студента, на наш взгляд, предполагает выявление противоречий, присущих его профессиональной инновационной деятельности, которые становятся движущими силами его профессионального саморазвития. Одним из значимых противоречий, обсуждаемых нами в исследовании, является противоречие между необходимостью актуализации творческого потенциала педагогов, студентов для реализации ими творческой деятельности и психолого-дидактическими затруднениями (ПДЗ), возникающими в процессе освоения данной деятельности – понятие, выделенное нами в ходе теоретического и экспериментального исследования, как ведущая психологическая и дидактическая категория данного исследования), как фактор, препятствующий актуализации творческого потенциала педагогов, студентов при их подготовке к инновационной, творческой деятельности. На наш взгляд, ПДЗ являются ключом к пониманию *природы механизмов эффективности при проведении курсов повышения квалификации педагогов и подготовке будущих педагогов к творческой деятельности по инновационной технологии обучения* [11, 12].

В психологии **затруднения** трактуются как перерыв в деятельности, наступающий в связи с какой-либо преградой или помехой. Попадая в новые условия освоения инновационных технологий, педагог испытывает массу сложностей. Нередко он осознает свою неготовность работать по-новому в изменившихся условиях. Ему приходится осваивать незнакомые для себя способы учебной деятельности, включаться в неизвестную ему образовательную ситуацию, находить иные пути разрешения психологических и дидактических проблем при внедрении новой технологии. Опыт работы по инновационным технологиям показывает, что перечень трудностей учителей не ограничивается только дидактическими. Анализ затруднений учителей при прохождении ими курсов повышения квалификации с целью овладения инновационными технологиями обучения показывает, что это трудности самого разного характера. По причинам неясности возникновения и проявления в учебном процессе их невозможно достаточно четко разделить на психологические и дидактические. Поэтому, на наш взгляд, правильнее их определить как **психолого-дидактические затруднения**. Наше исследование по анализу ПДЗ проведено на базе 18 общеобразовательных средних школ г. Томска, на факультете начальных классов ТГПУ, а также в ТОИПКРО. Диагностика затруднений учителей осуществлялась

непосредственно при прохождении ими процесса обучения на курсах повышения квалификации. При этом затруднения оказались индикаторами для руководителя курсов и самих педагогов, показывающими уровень овладения методикой инновационного обучения. Выяснилось, что на каждом этапе овладения методикой – свои проблемы. Психолого-дидактические затруднения, связанные с освоением новых образовательных технологий, классифицированы нами на 4 группы. Трудности: 1) связанные непосредственно с освоением технологии инновационного обучения (на примере «Практического человекознания»); 2) осмысления и практического перенесения полученных теоретических знаний на практику; 3) связанные с организацией учебного процесса; 4) определяющиеся личностным состоянием студента, педагога (ригидностью мышления, личностными барьерами, узким кругозором) [11, 12].

Изучая инновационные технологии, педагоги сталкиваются с новыми видами деятельности, у них значительно расширяется творческий диапазон. Однако, при осуществлении всего вышесказанного, препятствием часто становятся установки педагогов на традиционный стиль деятельности, когда они опасаются выйти за рамки учебника и методических рекомендаций, данных в нем. Они хотели бы, чтобы каждое учебное действие было предписано, полагая, что их задача – руководствоваться установкой на воспроизведение образца. Творческая же деятельность "здесь и сейчас" требует дополнительной подготовки. К трудностям, возникающим в процессе повышения квалификации учителей, следует отнести отсутствие *исследовательских навыков, недостаток методологической культуры*, необходимой при переходе педагога в статус экспериментатора-исследователя, работающего в образовательном учреждении инновационного типа в режиме развития и др.

Сравнительный анализ трудностей, характерных для учителей, осваивающих инновационные методики преподавания курса практического человекознания, показал, что у педагогов, занимающихся по системе Л.В.Занкова в Красноярском краевом институте повышения квалификации работников образования (ККИПКРО), во многом обнаруживаются затруднения, совпадающие с *психолого-дидактическими барьерами*, которые нелегко преодолевают учителя в ходе нашего эксперимента. Это происходит потому, что педагогу сложно соотнести эмпирические и теоретические знания при определении содержания обучения, установлении уровня общего психического развития учащихся, освоении типических свойств и специфики новой методической системы.

У проблемы разрешения трудностей есть две стороны: а) использование развивающих технологий для начальной школы и б) освоение этих технологий в рамках курсов повышения квалификации. Мы пришли к выводу: педагог начальной школы, настоящий или будущий, без специальной подготовки, направленной на освоение инновационных технологий и актуализацию его творческого потенциала, не способен их освоить. Имеются в виду *личностно-ориентированное образование*, информационные технологии, развивающее обучение по системам Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова, а также педагогика Вальдорфской школы и методика М.Монтессори, практическое человекознание. Таким образом, системы, имеющие инновационный характер обучения, отличны от традиционной системы, которая ориентируется на знаниевый подход (знания, умения, навыки). Кроме того, они требуют от педагога выполнения совершенно новых видов деятельности.

Таким образом, заключаем: возникновение описанных трудностей обуславливается необходимостью освоения педагогом новых для него видов деятельности. Учитывая затруднения, с которыми он сталкивается в начальной школе, курсовую подготовку педагогов в системе курсов повышения квалификации учителей необходимо ориентировать на разработку творческих заданий, а содержание инновационных технологий делать доступным для восприятия педагогами и использования их в образовательных учреждениях.

7. Ведущим методологическим положением для нашей работы является *понимание развития человека как процесса "потенциальное-актуальное" (реализация возможностей, неповторимое отображение индивидуальности в структуре механизмов психической регуляции и отражения)*. В процессе становления человека с помощью педагогического обеспечения возможно актуализировать то, что потенциально заложено внутри человека. Здесь актуализация понимается как "момент проявленности в настоящем того, что в прошлом обнаруживалось лишь в потенции (в свернутом виде)". Развертывание потенции, ее обнаружение в настоящем – своеобразный ответ человека на требование ситуации развития. *При этом сущностной характеристикой становления является переход потенциального в актуальное*. Рассматривая становление как педагогическую категорию в контексте социализации, В.В. Игнатова доказывает, что, в отличие от формирования, в процессе становления в социокультурном пространстве *"личность становится тем, кем она себя ощущает, посредством определенного педагогического обеспечения"* [6, с. 65].

8. Представления о «творчестве» как деятельности человека, создающего новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью; видах творчества, определяющихся характером деятельности человека (научное – производство нового знания, обладающего преимуществом по сравнению с прежним; художественное – создание новых художественных произведений; педагогическое – разработка нового содержания, методов, принципов, форм, педагогических систем и т.д. Последнее реализуется в творческой деятельности, характеризующейся следующими признаками: 1) разрешение проблемы, решение творческой (для конкретного субъекта) задачи, которая рассматривается рядом авторов (Г.С. Альтшуллер, А.Н. Леонтьев, Ю.Н. Кулюткин) как цель, заданная в определенных условиях и должна быть нестандартной [1, 2, 8, 9, 10]. Творческий поиск начинается с осознания проблемы, её формулирования, а заканчивается разрешением; 2) субъект открывает новый (для себя) способ решения творческой задачи, под которым понимаются не только формирование навыков, умений, технологии деятельности, но и мотивационно-ценностные компоненты личности, интуиция, открытость для дальнейшего творчества; 3) творческая деятельность, как правило, предполагает рациональное комбинирование существующей информации, в результате чего появляется новое знание, расширяющее границы предшествующих (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Я.А. Пономарёв и др.); 4) для неё необходимы личностные качества, творческие способности, ценностные ориентации.

Таким образом, творческая деятельность – это прежде всего способ реализации личности, определенная интеллектуальная, поведенческая, деятельностная реакция на объективные условия, проблемную ситуацию [8, 9].

Кроме того, несмотря на данную от природы способность к творческой деятельности, каждый человек может реализовать её на разном уровне, и только целенаправленное обучение даёт возможность обеспечить высокий уровень актуализации заложенных творческих способностей (И.Я. Лернер, М.М. Скаткин).

Однако поиск путей совершенствования педагогического труда часто ведется без надежных ориентиров, необходимых научных знаний о сущности педагогического творчества, о его социально-педагогических функциях, принципах организации, без необходимой тесной связи теории и практики. Поэтому результаты профессионально-педагогической деятельности нередко далеки от ожидаемых. Одна из причин этого – недостаточное использование возможностей образовательного процесса при подготовке педагогов к творческой

деятельности. К сожалению, педагогической наукой проблема развития педагогического творчества исследована недостаточно, т.к. оно сравнительно недавно стало предметом изучения педагогов (с 50-х годов, благодаря работам Б.М. Теплова было доказано, что деятельность педагога очень часто носит исследовательский характер, как деятельность ученого). Создание условий для выявления, развития и проявления творческих способностей каждого педагога и педагогического коллектива позволят реализовать, на наш взгляд, и его творческие возможности в деятельности.

9. Исходя из понимания педагогического творчества как процесса решения постоянно возникающих педагогических задач нами разработаны и апробированы с опорой на В.А. Сластёнина следующие критерии его оценки: 1) умение педагога переводить теоретические и методические положения в педагогические действия; 2) умение разрабатывать новые методики, формы, приёмы, оригинальные задания для младших школьников; 3) эффективное применение имеющегося опыта в новых условиях; 4) способность к рефлексивной оценке собственной деятельности и её результатов; 5) способность к импровизации, основанной на знаниях и интуиции.

10. Для освоения студентами, педагогами творческой деятельности необходимо ориентироваться в процессе их обучения не только на формирование знаний, но и развитие компонентов их творческого потенциала: интеллектуальные способности, интеллектуальную продуктивность, творческие и профессиональные способности.

11. Имеется дифференцированная связь между понятиями трудности и лёгкости обучения и ростом творческого потенциала педагогов. Природа этой связи определяется многогранными закономерностями, одной из которых является выполнение следующего условия: рост творческого потенциала педагогов возможен при своевременном преодолении возникающих ПДЗ, при стимулировании, развитии, укреплении этого движения со стороны самого педагога.

12. Актуализация творческого потенциала и преодоление ПДЗ, возникающих в процессе освоения инновационной технологии, может осуществляться в ходе теоретически, прогностически и практически разработанного нового подхода к обучению, построенного на принципах развития творческой деятельности и реализуемого нами в системе подготовки творческой личности будущего педагога в условиях вуза и педагога в условиях переподготовки, включающей три компонента: диагностический, образовательный и ресурсный.

13. Гибкость образовательного процесса, его составляющих (содержание учебных дисциплин, структура курса, обновление

программ и пр.), обеспечивающая актуализацию творческого потенциала студентов, педагогов. Инновационность преподавательского состава, который выступает как носитель творческого потенциала. Использование в учебном процессе разработанных и апробированных нами способов диагностики, методов преодоления барьеров, ПДЗ профессионально-творческой деятельности, а также методов и форм актуализации творческого потенциала студентов, педагогов.

14. Организация в процессе обучения творческой образовательной среды, стимулирующей порождающий эффект взаимодействия. Новое качество творческого потенциала складывается, исходя из взаимодействия преподавателя и педагога, коллективного взаимодействия участников образовательного процесса в группе в условиях творческой образовательной среды.

Литература

1. Альтшуллер Г.С., Шапиро Р.Б. О психологии изобразительного творчества // Вопросы психологии. 1956. № 6.
2. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Рабочая книга по теории развития творческой личности. 4.1 и II, Кишинев: 1990.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2003.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2003. 480 с.
4. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера. Свердловск, 1988.
5. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе. Красноярск: СибГТУ, 1999.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения.—Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е издание. М., 1972.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т., Т.2, М.: Педагогика, 1983.
10. Никольская О.Л. Психолого-педагогические подходы к анализу типичных проблем учителей начальных классов при освоении инновационной технологии. Вестник Красноярского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. № 5, 2004. С. 66–72.
11. Никольская О.Л. Психолого-дидактические затруднения учителей при освоении инновационных технологий // Педагогика. № 6, 2005. С. 31–37.
12. Парыгин Б.Д. Социальная психология. СПб.: СПбГУП, 2003. 616 с.
13. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 1: Хрестоматия. 2-е изд., доп. Самара: Изд. дом "БАХРАХ-М", 2000.
14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000.
15. Хьелл Л., Зинглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применения). СПб.: Питер-Пресс, 1997.

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ

Перевозникова И. В.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. А. Слабухо, старший преподаватель

В современной быстро меняющейся социо-культурной картине мира получение образования является залогом успешной адаптации человека в информационно развитом обществе. Умение самостоятельно учиться, осваивать новое, работать с информацией, анализировать ее и критически оценивать становится одним из условий социализации школьника, заканчивающего обучение и пускающегося в свободное плавание в мир информации, окружающей его в любой сфере жизнедеятельности: учеба, работа, досуг. Таким образом, чтение представляет собой важное базовое умения, лежащее в основе овладения искусством коммуникации, дальнейшего образования и развития личности выпускника.

Информационное развитие современного общества связано с появлением Интернета и обилием средств массовой информации, которые выпускник часто использует как основные источники сведений для осуществления учебной деятельности. Для того чтобы не потеряться в большом объеме поступающей информации, и найти именно то, что его интересует, выпускнику необходимо владеть различными стратегиями чтения в зависимости от поставленной перед ним коммуникативной задачи на извлечение информации разной степени полноты и глубины.

Развитие умения ознакомительного чтения, целью которого является беглое знакомство с основным содержанием статьи, представляется очень важным для выпускника, поскольку именно данный вид чтения наилучшим образом удовлетворяет его коммуникативно-познавательную и учебную деятельность [1, с. 207]. На завершающем этапе обучения внимание старшеклассника, как правило, направлено на получение знаний по определенным школьным предметам (выбранным для сдачи на выпускных экзаменах), а значит и материалы он в основном читает только те, которые способствуют достижению поставленных целей: успешная сдача экзаменов, получение аттестата и выбор собственного пути в жизни.

Таким образом, для совершения продуктивной учебной деятельности выпускник должен уметь читать тексты так, чтобы в условиях ограниченности времени узнавать значимые факты, раскрывающие основное содержание текста, и оценивать его в соответствии

со своими потребностями: полезно/неполезно, интересно/неинтересно [2, с. 108]. Выполнять подобные операции с текстом позволяет развитость умения ознакомительного чтения у ученика. Охарактеризуем данный вид чтения.

Ознакомительное чтение представляет собой чтение про себя, без предварительной установки на последующее использование извлеченной информации. Примером может служить чтение специальной или художественной литературы: если ученик знает, что читаемый текст относится к интересующей его области, он ставит своей целью познакомиться с его содержанием. При этом читающий довольствуется пониманием общей линии содержания текста для выяснения того, какие вопросы и каким образом в нем решаются, и степень понимания может быть различной – от 70 до 100 % [3, с. 309].

Для эффективного развития умения ознакомительного чтения необходимо чтобы учебный материал, на основе которого происходит развитие умений, максимально отвечал цели овладения выпускником умением чтения с пониманием основного содержания. Необходимо определить критерии отбора материала для обучения ознакомительному чтению.

Основным средством обучения чтению является текст, который является произведением речетворческого процесса, обладающим завершенностью, смысловым и коммуникативным единством, и представленным в виде письменного документа [3, с. 306]. Текст представляет собой коммуникативную единицу обучения, созданную с целью передачи информации и знаний от одного лица другому. Таким образом, цель прочтения текстов заключается в получении и осознании этой информации.

Будучи коммуникативной единицей, текст имеет различную композиционную структуру и может различаться по типу и стилю написания в зависимости от коммуникативного намерения автора, а также по степени подлинности создания. Эти характеристики являются значимыми критериями отбора текстов для обучения чтению.

В соответствии с подлинностью создания тексты делятся на аутентичные, дидактизированные и учебные. Если тексты написаны носителями языка для носителей языка, они называются аутентичными. Это собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий и иллюстрирующие реалии языка в естественной среде [4, с. 63].

Несколько иными характеристиками обладают дидактизированные и учебные тексты. Дидактизированные тексты создаются носителями языка специально для методических целей; эти тексты

отличаются определенными изменениями объема и содержания с целью обеспечения их доступности изучающим иностранный язык. Учебные тексты создаются также для учебных целей, но их авторами являются не носители языка.

Все перечисленные виды текстов развивают умения чтения, а, следовательно, умение обмениваться информацией, но только аутентичные тексты, по мнению Барышникова Н. В. [4, с. 64] и Кричевской К. С. [5, с. 12], развивают у ученика способность и готовность к межкультурной коммуникации.

По стилю написания тексты подразделяются на художественные, научно-популярные и публицистические. При этом ученики в соответствии с требованиями, предъявляемыми государственным образовательным стандартом к уровню подготовки выпускников, должны уметь читать аутентичные тексты, написанные в различных стилях.

Основной целью создания научно-популярных текстов является знакомство читателя с различными фактами из области науки. Такие тексты насыщены научными терминами и написаны сухим, лишенным эмоциональной окраски языком, поскольку их первостепенной задачей является изложение фактов. При этом данные тексты понятны и доступны для понимания читателем, следовательно, они интересны и всегда пользуются большой популярностью у учеников [6, с. 9].

Заметно отличаются по языку изложения от научно-популярных текстов публикации и художественные тексты. Они характеризуются ярко обозначенной авторской позицией и преобладанием эмоционально окрашенной информации. Эти тексты имеют цель идеологического и эмоционального воздействия на читателя: художественный текст воздействует на воображение и чувства читателя, характеризуется образностью, эмоциональностью речи. Тексты же написанные в публицистическом стиле определяются наличием общественно-политической лексики, эмоциональностью, оценочностью, призывностью к действию.

Как было сказано выше, тексты различаются не только по стилю написания, но и по типу. Ссылаясь на Госстандарт, Кричевская К. С. утверждает, что ученики должны уметь читать аутентичные тексты самого разного характера: рассказы, газетные статьи, доклады, объявления, этикетки, личные письма, телеграммы, краткие биографии, факсы, реклама, метеосводки, вывески, сводки новостей, меню и счета, карты, и пр. [5, с. 13].

Таким образом, учет жанрово-стилистических особенностей создания текстов и их аутентичность представляются значимыми критериями отбора текстов для развития умений ознакомительного чтения.

К ним также относятся такие критерии как информативность, тематика, проблематика текстов, учет интересов, возраста учеников, и объем.

При отборе текстов необходимо принимать во внимание тот факт, что они должны содействовать решению образовательных, воспитательных и практических задач образования, что является возможным только в том случае, если чтение выступает для учащихся как мотивированная речевая деятельность, поскольку если читатели относятся к содержанию текста безразлично или отрицательно, вряд ли можно ожидать высоких результатов обучения чтению [2, с. 103].

Для того чтобы повысить мотивацию выпускников к чтению, и тем самым развивать требуемые умения, необходимо чтобы тексты соответствовали их возрасту и интересам. Поскольку учебная деятельность выпускников, как правило, ориентирована на получение знаний и устранение имеющихся пробелов в необходимых им для сдачи экзаменов школьных дисциплинах, зачастую мотивация к изучению иностранного языка снижается (если он не является выбранным экзаменом).

Для поддержания интереса к школьному предмету можно предложить для прочтения тексты, насыщенные по-настоящему новой, неизвестной и, главное, полезной для выпускника информацией. Нужно отбирать тематически разнообразные тексты, предоставляющие информацию как развлекательного, так и проблемного характера, для того чтобы выпускникам, с одной стороны, было интересно их читать, а, с другой стороны, жизненно важно обсудить и решить представленную их вниманию проблему [2, с. 278].

Тексты проблемного характера, раскрывающие отношение автора к какому-то событию, очень важны в процессе обучения: они развивают общеобразовательные умения (анализ, синтез, мышление, рассуждение), а самое главное, помогают решать такую важную задачу как развитие личности [6, с. 46]. При помощи текстов, наполненных определенной проблематикой, можно формировать такие необходимые ученику качества, как патриотизм, ответственность за свои слова перед близкими и обществом, готовность критически оценивать информацию и делать правильный выбор.

Проблематика предлагаемых для чтения текстов является необходимым и очень важным критерием их отбора, поскольку в настоящее время можно заметить, что вопросам социального развития и воспитания школьников уделяется явно недостаточно внимания, а между тем им порой бывает очень сложно принять правильное решение. При этом нельзя ожидать, что необходимые и желательные качества появятся сами собой – их необходимо сознательно и систематически

развивать; сделать это можно благодаря прочтению специально отобранных текстов.

Также важным критерием отбора текстов является объем. Его можно определить в соответствии с Госстандартом среднего образования и мнением отечественных методистов. Так, согласно Фоломкиной К. С., для чтения на завершающем этапе обучения должны быть предложены довольно длинные тексты: их объем сводится к 2–3 страницам, при этом это должны быть сравнительно легкие в языковом плане тексты, содержащие не менее 25–30 % второстепенной информации, не препятствующей пониманию содержания. Наличие второстепенной информации является важным аспектом обучения ознакомительному виду чтения, поскольку одной из задач ученика является различение главных и малозначительных фактов [2, с. 108].

Таким образом, учитывая трудные условия, в которых находится ученик при овладении иностранным языком в выпускном классе, необходимо добиваться того, чтобы он был наилучшим образом подготовлен к завершению среднего образования и вступлению в учебно-профессиональную деятельность.

Выпускник должен быть готовым к совершению иноязычной коммуникации, уметь пользоваться основными источниками информации, удовлетворяя тем самым свои познавательные потребности. Это представляется возможным при овладении умением ознакомительного чтения и специально отобранным текстом, отвечающим специфике обучения данному виду чтения и особенностям возраста, интересов выпускников.

Литература

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
2. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005.
3. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов н/Д.: Феникс, 2004.
4. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003.
5. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. М., 1996.
6. Городникова М. Д. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе. М.: Просвещение, 1987.

«ИМИДЖ» – ЦЕННОСТЬ КАЖДОГО ПРОФЕССИОНАЛА

Полуэктова Е. Б.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: В. Н. Куровский, д.п.н., проф.

В настоящее время в связи с изменениями в социально-экономической и политической сферах жизни общества личность становится в центре общественной системы. Личностные качества и способности становятся значимыми и первичными для достижения поставленной цели. Каждый человек стремится добиться успеха во всех сферах жизнедеятельности. Каждый хочет быть востребованным на рынке труда, а для этого необходимо быть профессионалом своего дела. Понятие «профессионал» включает в себя не только отличные знания своей профессии, своего дела, но и умение деловому общению, восприимчивость к нововведениям, готовность к творческому поиску, умение формировать притягательный внешний образ. Профессионал должен быть внешне привлекательным и внутренне богатым, т.е. он должен уметь сформировать и правильно использовать свой «имидж».

Настоящая статья призвана проанализировать, что включает в себя понятие «имидж» и почему это ценность каждого профессионала.

Как пишет Е.А. Петрова, в России понятие «имидж» стало предметом повышенного общественного внимания и научного анализа в конце 80-х гг. XX столетия в связи с новыми социально-экономическими условиями жизни общества. Информация из этой области поступала в основном благодаря отдельным популярным публикациям зарубежных практиков-дизайнеров, визажистов, парикмахеров. В середине 90-х гг. термин «имидж» начал активно использоваться, появились и первые отечественные разработки по имиджированию, посвященные различным аспектам управления имиджем. В основном в данных исследованиях рассматривался политический имидж [1].

Понятие «имидж» (от английского image – «образ», «изображение») – искусственный образ, формируемый в общественном или индивидуальном сознании средствами массовой коммуникации и воздействия. Имидж создается с целью формирования в массовом сознании определённого отношения к объекту. Может сочетать как реальные свойства объекта, так и несуществующие, приписываемые [2].

В англоязычных странах в профессиональной литературе, посвященной проблемам формирования имиджа, как утверждает А.Ю. Панасюк, термин «image» употребляется в значении, которое можно

было бы сформулировать следующим образом: «отражение в психике человека в виде образа тех или иных характеристик объекта или явления» [1].

Большинство отечественных специалистов, по мнению ученого, слово «image» переводят как «образ». Но в русском языке слово «образ» имеет шесть разных значений: 1) внешний вид, облик, наружность; 2) живое, наглядное представление о ком-либо, о чем-либо, возникающее в воображении, мыслях кого-либо; 3) <...>; 4) Обобщенное художественное восприятие действительности, облеченное в форму конкретного индивидуального явления; 5) характер, склад, направление чего-либо; 6) способ, средство [3].

Таким образом, по мнению А.Ю. Панасюк, можно заменить слово «образ» на слово «имидж» лишь в значении «внешний вид», только когда речь идет об одной из составных частей имиджа (человека) [1].

Имидж, как отмечает А.С. Ковальчук, – это целостное представление об образе, которое оставляется в сознании людей, в их памяти. Восприятие имиджа говорит о том, что пленительной внешности недостаточно, чтобы стать обаятельной личностью. Внешность имеет большое значение в формировании имиджа, но не решающее. Внешний облик ряда известных исторических личностей не всегда был симпатичен, но их притягательность делали этих людей выдающимися. Важным принципом создания имиджа, по мнению ученого, является воздействие не только на сознание, но и на подсознание людей, что требует представление внутренних качеств личности. Среди них следует назвать интеллект, духовную, нравственную основу, ораторские способности [4, с. 4].

По мнению В.М. Шепеля, чем больше мы преуспеваем в создании положительного имиджа, тем богаче репертуар нашего поведения и эффективнее управление людскими впечатлениями, тем успешнее мы можем заниматься конструированием разнообразных сфер социального общения, возбуждать к себе симпатии, пользоваться уважением. Умение самопрезентовать, т.е. подавать себя искусно, играет существенную роль, как в повседневном общении, так и в профессиональной деятельности [5, с. 3].

Как отмечал Б. Паскаль, «сначала надо суметь понравиться окружающим, а затем пытаться их в чем-либо убеждать. Без привлекательного имиджа, т.е. умения душевно расположить к себе человека, этой проблемы не решить» [5]. Каждый профессионал участвует в деловом общении, которое можно охарактеризовать, как взаимодействие людей, ведущее к развитию трудовой деятельности [4, с. 25]. Вступая в коммуникацию, каждый человек преследует свою цель,

для достижения которой нужно обаять собеседника, необходимо ему понравиться. Каждый период времени характеризуется своим «идеалом обаяния».

Общество, по мнению В.М. Шепеля, не может обойтись без идеала обаяния. Но представления о нем исторически меняются. Современный идеал обаяния характеризуется образованностью и воспитанностью, терпимостью к человеческим характерам, уважительностью к разным вероисповеданиям, элегантностью манер, вкусом к одежде, искусным владением словом. В нем гармонично соотносится духовная содержательность с эстетикой ее внешнего проявления [5].

В настоящее время неотъемлемыми качествами «идеала обаяния» являются мобильность, стремление к постоянному развитию, умение работать с информацией. Современная реальность такова, что в каждой профессии стали присутствовать динамические, развивающиеся элементы. Из разных источников к нам поступает все больше и больше информации. Умение объективно воспринимать, своевременно и правильно обрабатывать полезную информацию – качество профессионала высокого уровня [6]. Разумное соответствие времени и месту, в котором живет человек, характеризует его как современного. В наш век «современность» имеет своим атрибутом не только внешность, – это еще стремление к упорядоченности, разумности, как в личной жизни, так и в сохранении здоровья, во внешнем облике и в характере общения. Современный имидж – это облик уверенного равновесия между этими качествами.

По мнению А.С. Ковальчук, имидж подразумевает обязательное наличие других людей, воспринимающих публичное «Я» любого человека [4, с. 4]. Каждый привык получать информацию о себе извне, от других людей. Хотя на самом деле, каждый уже имеет то, что нужно. Необходимо только научиться обрабатывать данную информацию.

Учиться обрабатывать в основном чужую информацию человека учат везде: в школе, в институтах, в семье. Когда появляется желание стать профессионалом, человек обращается к чему-то новому. Но профессионалом можно стать, лишь научившись обрабатывать в первую очередь информацию о себе. Только изучая себя можно ответить на вопросы «Чего я хочу?», «Соответствую ли я этому?», а затем «Как этого достичь» [6]. Чем больше мы знаем о себе, тем проще нам становится познавать мир вокруг, тем лучше мы можем ориентироваться в той или иной ситуации.

Подводя итог, нужно сказать, что в современном мире, чтобы достичь высокого положения в обществе, чтобы идти вверх по карьерной лестнице, быть здоровым и благополучным человеком во всем, нужно

быть профессионалом. В настоящее время понятия «профессионал» и «имидж» неотделимы. Ведь правильно формируя свой внешний облик, обладая навыками делового общения, этикета, способностью и готовностью постоянно совершенствоваться, идти вперед в ногу со временем, мы создаем тем самым положительный имидж. Каждый работодатель хочет видеть в своей компании именно профессионалов своего дела, которые могут в прогрессивном направлении построить свою работу, которые могут стать лицом компании. Поэтому формирование имиджа необходимо каждому. Это ценное качество профессионала, которое помогает увидеть свои возможности, быть уверенным в себе и своем будущем.

Литература.

1. www.academim.org
2. wikipedia.ru
3. Большой толковый словарь русского языка. СПб., 1998.
4. Ковальчук, А. С. Основы имиджологии и делового общения: учебное пособие для студентов вузов / А.С. Ковальчук. – Изд. 6-е, перераб. и доп. Ростов н/Д : Феникс, 2009. 282 с.
5. Шепель, В. М. Имиджология. Как нравиться людям: учебное пособие / В. М. Шепель. М. : Народное образование. 2002. 576 с.
6. www.imagemirror.ru

ОСОБЕННОСТИ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Прудникова Т. А.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: А. А. Востриков, д.пед.н., проф.

Обучение двум иностранным языкам в общеобразовательной школе и на факультете иностранных языков высшего учебного заведения явление не новое. Но в современных условиях роста интенсивности постоянных коммуникативных контактов с различными странами в сферах экономики, медицины, образования и культуры, а также в условиях интеграции нашего общества в единое общеевропейское образовательное пространство изучение нескольких иностранных языков становится необходимостью, а не просто аспектом развития многосторонней личности. Такая потребность общества во владении минимум двумя иностранными языками ставит перед преподавателем новую цель – формирование гармонически развитой личности, которая владеет несколькими иностранными языками

и способна в течение жизни самостоятельно постигать иностранные языки и культуры.

Как ни странно, но возникает парадокс: у нас в стране есть многолетний опыт изучения двух иностранных языков на языковых факультетах, но практический опыт показывает, что наши выпускники – будущие учителя – обычно испытывают затруднения в реализации общения на втором иностранном языке, причем независимо от того, какой конкретно язык они изучали. Поэтому целью нашей работы стало выявление психологических и педагогических особенностей параллельного обучения иностранным языкам.

Еще в советское время один из ведущих методистов страны Б.А. Лapidус опубликовал ряд работ об особенностях обучения второму иностранному языку [1]. Дело в том, что изучение в учебном заведении двух иностранных языков изменяет структуру традиционного лингвистического образования: при обучении иностранному языку обязательно соблюдается принцип учета родного языка. А три языка – родной, первый и второй иностранные языки – образуют искусственную триглоссию – субординативный трилингвизм, когда оба иностранных языка подчинены родному языку. Данный термин был введен Н.В. Барышниковым, который считает, что искусственный трилингвизм, характеризуется, прежде всего, «несовершенным владением вторым иностранным языком», хотя его «природа может меняться при параллельном овладении двумя языками»[2].

Безусловно, при искусственном трилингвизме изучение двух иностранных языков подчинено родному языку. Но нельзя игнорировать в процессе обучения и возможность положительного взаимодействия двух иностранных языков, тем более, если они относятся к одной языковой семье, а в нашем случае при изучении немецкого и английского языков это германская ветвь индоевропейских языков.

Но даже если мы будем пренебрегать данным лингвистическим аспектом, положительное влияние параллельного изучения минимум двух иностранных языков с точки зрения психологии и педагогики неоспоримо.

Так, экспериментально доказано, что изучение одного иностранного языка увеличивает количество и плотность связей между нейронами [3], а параллельное изучение нескольких языков значительно интенсифицирует этот процесс, который способствует увеличению количества серого вещества в мозге. Что в свою очередь повышает способность человека к обучению и интеллектуальному развитию.

Следует добавить, что трилингвизм влияет на умственное развитие личности еще и потому, что задействовав такие основные

мыслительные операции, как синтез, анализ, обобщение, сравнение, реализация параллельного обучения иностранным языкам становится возможной на каждом уроке. Кроме того многоязычие способствует и развитию речи, причем не только речи на изучаемых иностранных языках, но и речи вообще, а также красноречия. Также изучение минимум двух иностранных языков содействует когнитивному и моральному развитию личности, ведь два языка – это и две новые культуры, новые поведенческие системы, которые в процессе обучения становятся объектом познания и исследования учащегося. Контакты с новыми культурами способствуют и расширению адаптивного диапазона личности учащегося, который даже на примере искусственного опыта общения постепенно вырабатывает устойчивые коммуникативные навыки в различных ситуациях и с различными людьми. Нельзя не отметить положительное влияние многоязычия на формирование у учащихся мотивации достижения, развитие любознательности и социального интеллекта (этикет, самоконтроль над поведением)[4].

Педагогический аспект триглоссии также только подтверждает ожидаемые положительные результаты обучения двум иностранным языкам. Любой язык, будучи учебной дисциплиной, изначально с одной стороны беспредметен и беспределен, а с другой стороны обладает универсальными педагогическими категориями. Поэтому благодаря общему подходу, целям, принципам и приемам обучения, механизму овладения языками, то есть благодаря тесной взаимосвязи языковых предметов возможно создание целостной системы языкового образования – взаимосвязанного или параллельного многоязычного образования [5].

Доказательства положительного влияния изучения иностранных языков на развитие личности учащегося психологи и педагоги не перестают представлять нам и в XXI веке, но все же многое в этом сложном психофизиологическом механизме искусственного трилингвизма остается неясным.

Проанализировав все выше сказанное, мы пришли к выводу, что причина недостаточного уровня коммуникативной компетенции выпускников языковых факультетов кроется в игнорировании главного подхода при обучении минимум двух иностранных языков – контрастивного, то есть сопоставительного подхода (И.Л. Бим, Н.В. Барышников) [2; 6, с. 11]. Студенты изучают два иностранных языка, но изучают их одновременно, а не параллельно, то есть не взаимосвязано.

Взаимосвязанное обучение предполагает координацию и интеграцию содержания программ не только родного языка и иностранного языка, а и координацию и интеграцию программ родного и двух

иностранных языков, согласование используемой системы упражнений, методического аппарата учебников, методов и приемов обучения, форм работы.

Координация содержания включает в себя устранение дублирования материала, для чего определяют схожие темы, сходства и различия в них, и исходя из этого изменяют последовательность тем. Что в свою очередь ведет к оптимизации процесса обучения, прежде всего, за счет сокращения времени затраченного на повторение материала и увеличения времени на специфические лингвистические особенности иностранного языка или на совершенствование уровня владения коммуникативными навыками.

Интеграция содержания за счет таких развивающих потенциал механизмов, как анализ через синтез (новые многообразные связи), ассоциации (новые интегративные знания о предмете, взгляд с разных точек) и эвристика (овладение способами перебора при решении задач – стремление к новому) способствует процессу интериоризации потребности в творческую деятельность. Такие методические приемы как сравнение, напоминание, ожидание узнавания, мнимая ошибка также содействуют интеграции содержания учебных дисциплин [5].

Кроме того наличие выработанной системы овладения иностранным языком позволит учащимся переносить эти учебные умения при овладении другими иностранными языками самостоятельно. А способы самостоятельного усвоения знаний с такими функциями, как информационно-ориентировочная, операционно-исполнительная и контрольно-коррекционная могут обеспечить формирование и развитие учебной деятельности в любых отраслях науки.

Поэтому на наш взгляд обучение двум иностранным языкам в вузе следует осуществлять не просто одновременно, а именно параллельно, что означает, прежде всего, взаимосвязано. При этом имеется в виду не просто учет родного языка при изучении двух иностранных, а взаимосвязь языкового и учебного опыта всех трех языков, что значительно повысит результативность коммуникативной компетенции выпускников языковых факультетов как на первом, так и на втором иностранном языке.

Литература

1. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Высшая школа, 1980. 173 с.
2. Дудина Г.В. Роль второго иностранного языка [Электронный ресурс]: архив МОУ «Гимназия № 25» – Режим доступа: www.gimn25.nm.ru/files/rubattdudina.doc.

3. Изучение иностранных языков способствует увеличению нейронов в мозге [Электронный ресурс]: новостной портал newsru.com – Режим доступа: <http://www.newsru.com/world/14oct2004/foreign.html>
4. Шмелев А.Г. Каково влияние раннего двуязычия на психическое развитие ребёнка? [Электронный ресурс]: сайт фирмы Bonne International – Режим доступа: <http://bonne.ru/articles/psychologist/>
5. Новоселова Н.Б. Пути координации предметов языкового цикла на первой ступени обучения в условиях билингвизма [Электронный ресурс]: сайт фестиваля педагогических идей «Открытый урок» – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/311883/>
6. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск: Титул, 2001. 48 с.

ТРАНСЛЯЦИЯ ПРЕДЗАЩИТЫ ТЕМЫ КАНДИДАТСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ НА ЗАСЕДАНИИ КАФЕДРЫ ВУЗА

Рачковский В. П.

Томский политехнический университет

Автор статьи ставит своей задачей концептуальный анализ прохождения кандидатской диссертации на стадии ее предзащиты на заседании кафедры вуза, которая дает заключение о предоставлении ее к защите на Ученом специализированном совете вуза по конкретной специальности, согласно существующим правилам процедуры и требованиям ВАКа.

Цель предзащиты темы и содержания диссертации для самого диссертанта заключается в получении рекомендации и письменного заключения кафедры о ее готовности к защите и собственной готовности быть таким достаточно зрелым ученым. Предзащита как предпоследний этап прохождения диссертации к реальной возможности защиты на Ученом совете по специальности в этом вузе принципиально отличается от процедуры ее прохождения на научном семинаре кафедры, поскольку требует ответа на такие неприятные вопросы; в каком реальном отношении или логическом отношении находится новизна решения данной темы с объективной реальностью, и какое место занимает диссертация и сам диссертант в практической реализации своей темы.

Одна из первых концепций обоснования рационального подхода к объективной реальности мира реальных вещей, способам их реального преобразования и воспроизведения, а также их отображения в сознании и в субъективных условиях внутреннего мира человека и его идеальных целях логических построениях дана философами С. Вернером, Ф.Мюллером, Г. Улигом [1, с. 12-18]. Она имеет такой вид: «12 концептов социальной ЛКС – логики 5 главных соотношения

(цель//объект, контакт// сопротивление материала, акт № 1 модификации материала//акт № 2 изменения субъективных условий человека, контакт//соединение актов № 1, № 2 в структуру целей социума, воспроизводство вещей//воспроизводство людей).

В информатике и теории коммуникации оно интерпретируется в соотношении (время контакта//время перерыва общения), которое придает этой первой социальной ЛКС-логике другой содержательный смысл, о чем будет сказано ниже.

В данный момент неизбежно встает философский вопрос о том, в каком состоянии находится сама реальная вещь как предмет выбора основания темы диссертации либо новизны научного знания. Автор статьи находит ответ в концепции В.А. Абчука [2, с. 69–98] по предмету выбора состояния объекта по фактору времени и свойствам предмета с условной структурой деятельности субъектов по его использованию = 50 слов 16 концептов 2 типа выбора объекта 3 типа очередей обслуживания 5 типов манипуляции с объектом 3 способа порчи и уничтожения объекта 1 тип фальсификации объекта 2 способа обновления и возрождения объекта.

Так приблизительно с точки зрения теории массового обслуживания рассматривается состояние реального объекта любой природы по его жизненному циклу от рождения до гибели и нового возрождения, поскольку сам объект и субъект получает свою оценку на конкретном этапе своего движения.

Предмет выбора темы диссертации и реального основания новизны нового знания в ней не может быть случайным, поэтому возникает необходимость конкретизации его до повседневного предмета потребления и использования, но отражающего основной смысл замысла всего исследования. Автор статьи дает собственную структуру предметов личного, семейного, общественного потребления и использования=9 типов предметов потребления (продукты питания, одежда, жилище, личный и общественный транспорт и связь, сельская и городская инфраструктура учреждений и предприятий). Автор статьи переходит к статусным документам межличностных и социальных отношений и реальных предметов жизни, связанных с ними: 24 типа статусных документа гражданина государства по конституционному, гражданскому, семейному, жилищному, трудовому праву.

Оценка такой объективной реальности является одной из обязанностей диссертанта в ходе его обучения в аспирантуре и постоянной переаттестации по годам учебы.

Автор статьи переходит к оценке тела и души человека, как такой живой материи, которая создает человеческую популяцию

и человеческую культуру и цивилизацию. Автор статьи оценку человеческого тела дает по концепции конструирования человеческого тела [3, с. 12–27, 333–383] по такой структуре =3 типа тела мифических богов 6 типов антропологического тела человека 6 типов тела средневекового человека 7 направлений развития культуры тела современного человека (22 концепта изучения). Личность и душа человека имеет такую обобщенную структуру: 23 концепта изучения внутреннего мира человека 3 оценки сознания, ума, разума человека 5 органов чувств 4 типа действий человека (физические, речь, письмо, мышление) 3 типа действий самоконтроля, самооценки, самосознания 8 типов структурных характеристик личности человека.

Автор статьи возвращается к ответу на вопрос о новизне нового научного знания, которое могло измениться за период написания диссертации и изменений самой процедуры ее предзащиты и будущей защиты

Решение такого вопроса может обеспечить теория и логика разведки новых данных по такой структуре деятельности [4, с. 64–75]: 26 концептов разведки 3 типа разведанных (общие, конкретные, скрытые) 12 типов действий разведчика (степень детализации, степень доверия к истинности информации, срочность, периодичность, точность, скорость передачи и скорость осмысления информации) 6 типов деятельности добывающего органа разведки (подконтрольность действий разведчика, многоканальность сбора информации, сбалансированность возможностей, целесообразность, исключение перегрузки в работе и т. д.) 4 типа защиты секретной информации 1 тип защиты авторских прав. Логика разведки новых данных И. Хеймонта является специфическим вариантом синтеза логики контакта и связи и информатики, поскольку включает известное соотношение информационной работы (потребность в новой информации// реальная возможность ее удовлетворения).

Эффективность деятельности по поиску первоисточников с полностью защищенными авторскими правами равна 6,25 % по всем темам новинок литературы в массиве информации вузовских библиотек.

Автор статьи переходит к такой объективной реальности как «предмет желаний «самого диссертанта, в роли и функции которой выступает тема, содержание и новизна решения в тексте его диссертации. Автор статьи приводит общенаучную концепцию логики прогностического вычисления качества объекта и предмета желаний Н.Н. Ухова [5, с. 35–41] по такой структуре деятельности: 10 концептов оценки 5 уровней шкалы желаний (20 %, 37 %, 63 %, 80 %, 100 %) 2 параметра оценки желаний (безразмерные, безразличные)

2 степенные функции($1/n$, $1/pn$) расчета качества объекта желаний по подмножеству единичных предметов, одно основание натурального логарифма. Автор статьи для наглядности примера вычислил предмет разведки данных по указанным выше действиям добывающего органа и диссертанта и получил итоговую величину в 34,6 %, а предмет желаний по логике прогностического вычисления желаний, согласно числу показателей качества ($n=4$) по шкале исполнения желаний (20X37X63X80) в степени ($1/4$), и получил величину в 43,94 %. На практике эти величины являются одновременно показателями эффективности деятельности в этих направлениях подготовки диссертации и ее степени готовности к защите.

Автор статьи оценивает природу самого желания человека с позиций теории личности Поля Гольбаха и французских философов 18 века как синтез вкуса человека и интереса общества к предмету желаний и влечений человека.

Автор статьи переходит к особой логике контакта и связи понятий, вещей, людей, которая связывает людей науки по еще одной объективной реальности, объективно существующей в головах и умах людей в качестве «предмета размышления». Предмет размышления находится в центре внимания и общения между корифеем науки и диссертантом и по особой логике контакта и связи понятий, вещей, людей, которую автор статьи обозначает как ЛКСП – логику, что включает в свой состав такую концептуальную структуру общения = 1 тип предмета размышления 1 тип контакта диссертанта с корифеем науки (консультация) 8 типов уровней статусного общения собеседников 2 способа мысленного расчленения предмета размышления 3 типа сопротивления материала в общении (по времени, разности типов мышления, субстрату понятий) 4 типа взаимопонимания собеседников по частоте слов (Ч), дефинициям (Дф), коэффициентам трансляции знаний (КТЗ) для решающих аргументов и коэффициентам сжатия информации (КСЖ), определяющим сущность дела 1 тип закона накопления знаний по основанию натурального логарифма в степени (Ч/Ч) (Дф/Дф) (КТЗ/КТЗ) (КСЖ/КСЖ) как очевидный результат общения.

Автор статьи считает эту особую логику контакта и связи понятий, вещей и людей определенным инструментом формирования интеллектуальных отношений между корифеем науки и диссертантом. Автор статьи общую концепцию доклада диссертанта рассматривает в виде равенства «цель диссертации = основные задачи = положения, выносимые на защиту = основные результаты по новизне знания».

Автор статьи, опираясь на горький опыт наблюдения несостоявшихся предзащит диссертаций, пришел к тому выводу, что их провал был обусловлен особой логикой забалтывания их темы, которая имеет такую концепцию: для скорости речи 50 слов/ мин и длине предложения в семь слов по нормативам расчета времени К. Маркса, Ф. Энгельса [6] и И. Канта [7]: 13 типов болтовни (назойливая (14 минут); условная (7 минут); междометная (20 мин); плюсоминусовая (14 мин); синонимическая (28 мин); вербальная (70 мин); атрибутивная (149 мин); схоластическая (40 мин); злословие (40 мин); ярлычная (100 мин); парафраза (303 мин); круговая (393 мин); символическая (42 мин). Всего по всем тринадцати типам болтовни (1121 минута = 18 час 68 мин 33 сек).

Автор статьи считает, что указанная логика семантики пустых слов является своеобразной объективной реальностью, которая существует в природе родного языка любой нации. Такой семантике пустых слов противостоит на предзащите диссертации ее рассмотрение как предмета изложения квалификационной работы на степень кандидата наук и одновременно оценки деятельности корифея науки и межличностных деловых отношений между ними в процессе ее подготовки к данной процедуре обсуждения. Автор статьи обнаружил в массиве информации концепцию А. Зигеля и Дж. Вольфа [8, с. 55–60], которая содержит инженерно—психологическую оценку квалификации группы операторов из десяти человек при спаянности подгруппы из двух операторов. Авторы концепции за основу оценки берут такое утверждение : «преуспевающий индивид обычно ставит следующую цель , превышающую его последнее достижение» [8, с. 55]. Эта концепция имеет такой вид по структуре деятельности =15 концептов оценки 2 типа напряженной деятельности (задача/подзадача) 1 тип порогового значения(1/5) 2 типа спаянности группы(подмножество подзадач/подмножество порогов) 2 типа подзадач 3 типа направленности личности 3 типа действий оператора 3 типа формул расчета эффективности 3 типа степенных функций .Автор статьи рассчитал спаянность группы из корифея науки и шести аспирантов. Такая спаянность по месяцам года равна 7,33 % или 26 ,75 дня чистого времени или 35 минут в течение одного рабочего дня.

Средняя скорость работы диссертанта по таким моральным требованиям будет равна 17,3 стр./ человек/ месяц над своей диссертацией.

Автор статьи дает ниже сводную многоуровневую структуру объективной реальности по указанным выше концепциям: 12 концептов социальной ЛКС- логики, 17 концептов предмета выбора по теории массового обслуживания, 9 концептов предметов потребления,

24 статусных документа гражданина государства, 22 концепта конструирования тела человека, 23 концепта оценки души и психики человека, 26 концептов предмета разведки данных, 10 концептов исполнения желаний, 21 концепта ЛКСП—логики контакта и связи понятий, вещей, людей, 4 концепта доклада диссертанта, 13 типов выражений семантики пустых слов и терминов, 19 концептов оценки квалификационной работы диссертанта. Всего 202 концепта объективной реальности.

Литература

1. Вернер, Мюллер, Улиг Сознание и общество. М., 1977. 270 с. С. 12–18.
2. Абчук В. А., Емельянов Л. А., Матвейчук Ф.А. и др. Введение в теорию выработки решений. М., 1972. 342 с. С. 69–98.
3. Конструирование человека. Сб. трудов Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Томск, 13–15 июня 2007 г.). Томск, 2007. С. 392.
4. Ирвинг Хеймонт Тактическая разведка в современной войне. М.: Изд. Министерство обороны, 1963. С. 64–75.
5. Ухов Н.Н. и др. Прогнозирование качества продукции. Л.: Наука, 1980. 124 с. С. 35–41.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 2. М., 1963; Т. 3. М., 1964.
7. Кант И. Соч. Т. 3. М., 1963.
8. Зигель А., Вольф Дж. Модели группового поведения в системе «человек – машина». М.: Мир, 1973. С. 235.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Сартакова Е. Е.

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время одной из ведущих проблем современной науки и инновационной практики является концептуальное обоснование модели дальнейшего развития российского общества. Эволюция идей постиндустриального, информационного обществ обусловила необходимость формирования единой глобальной доктрины как новой методологической основы, которая акцентировала внимание на роли технического и научного прогресса в социальном развитии; выдвигала на первый план новые качества человека, определяющие фундаментальные свойства будущего общества; напрямую связывала задачи формирования принципиально новых качеств личности и экономические

успехи современных государств, обеспечивающих высокий уровень материального благосостояния человечества в целом.

Необходимость российского общества в формировании нового типа экономики, постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации личности к запросам и требованиям динамично меняющегося мира объективно способствовала системной модернизации образования в целом, общего в частности, и принципиально отличала ее от проходивших в России многочисленных образовательных реформ XX века. Это подчеркивалось в работах западных (М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, К. Маркса, Г. Мейна, Г. Мюрдаля, Ф. Тенниса) и российских ученых (О.А. Осиповой, Б.С. Старостина, Л.В. Хазовой, С.В. Филонова и др.), научная деятельность которых была направлена на формирование философских основ модернизации образования. Теоретические аспекты модернизационных образовательных процессов в России являлись предметом изучения многих исследователей (В.Г. Бочарова, Ф.Ф. Габышева, М.П. Гурьянова, Б.А. Куган, Н.А. Лурья, Т.А. Степанова, В.С. Филонов, Л.В. Хазова и др.), что позволило сформировать методологические рамки исследования, выявить и описать теоретические основания, историко-педагогические тенденции циклов модернизации образования в России.

Концептуальное обоснование идей повышения качества, доступности, эффективности образовательных услуг современной модернизации общего образования отвечало требованиям реализуемых в 2002¹–2010 гг. крупных и менее значимых проектов (по реструктуризации сети образовательных учреждений (ОУ), находящихся в сельской местности, организации профильного обучения, введению Единого государственного экзамена (ЕГЭ), Национальном проекте «Образование» (НПО), Комплексном проекте модернизации образования (КПМО), внедрении нормативно-подушевого финансирования (НПФ), новой системы оплаты труда (НСОТ) и пр.).

Выявление комплексных результатов, тенденций реализации ведущих идей модернизации образования в 2002–2010 гг. является одной из значимых задач современной истории образования, однако уже при пилотном изучении данных явлений можно сделать вывод, что они не соответствуют поставленным целям не только в силу недостаточного ресурсного обеспечения, быстрого темпа структурных

¹ Теоретическое обоснование процесса модернизации образования началось с 1998 г., широкое обсуждение Концепции модернизации образования – с 2000 г. Это позволяет нам характеризовать отдельные процессы модернизации образования с 2000 г.

изменений, но и адекватного потребностям современной стадии модернизации концептуального обоснования.

На наш взгляд, и Концепция модернизации образования, и Концепция развития образования до 2020 г., и Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» вместо ведущих теоретических идей стратегического развития образования в условиях инновационной экономики выдвигали механизмы достижения нового качества системы образования. Некоторое представление о новой системе образования предлагает Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.). Однако жанр документа позволил выделить только основные направления реализации президентской инициативы, что обуславливает острую необходимость концептуального обоснования ведущих идей комплексных структурных изменений, тесно связанных с задачами развития российского государства.

Разработка идей постиндустриального (Д. Белл, М. Кастельс, К. Келли, Э. Тоффлер), информационного обществ (Ф. Махлуп и Т. Умесао, М. Порат, И. Масуда, Т. Стоуньер, Р. Катц), современные социологические и философские исследования социальной структуры российского общества (Г.С. Батыгин, Г.В. Градосельская, М. Кастельс, Э.Н. Ожиганова, М.М. Чучкевич) способствовали формированию представлений о требованиях к системе образования и ее результатам, понятии сетевого взаимодействия как основы развития инновационной экономики, современного общества.

Создание и функционирование сетевых организаций представлены исследованиями по экономике, политологии, социологии. Особое внимание привлекают работы методологов и ученых (В.И. Аршинов, Ю.К.Бабанский, Б.С.Гершунский, Ю.А. Данилов, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, С.И. Паринов, В.В. Тарасенко). Это позволило сделать вывод о том, что теоретическое обоснование основных целей комплексных структурных изменений в образовании, на наш взгляд, должно было быть основано на методологической закономерности (В.А. Дмитриенко) между социальными потребностями и социальной деятельностью: «Всякое изменение социальных потребностей влечет за собой определенные изменения в социальной деятельности и наоборот. Иными словами, определенному уровню развития социальных потребностей соответствует определенный способ их удовлетворения».

Отдельные аспекты сетевого взаимодействия образовательных учреждений (ОУ), представленные в работах А.И. Адамского, Н.С. Бугровой, Н.Н. Жуковицкой, А.О. Зоткина, Ю.А. Конаржевского, Г.Н. Прозументовой, Е.А. Сухановой, А.М. Цирульникова и др.,

создало условия для выявления специфики понятия сетевого взаимодействия ОУ на российском, региональном, муниципальном уровнях. Особое внимание привлекает диссертационное исследование на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Н.Н.Жуковицкой¹ «Управление развитием сети ООУ в региональной образовательной системе», где автор впервые ставит проблему «выявления специфики управления, позволяющую обеспечить запуск механизмов саморазвития ОУ, используя возможности сетевого взаимодействия», разрабатывает теоретическую модель управления развитием сети. Н.Н.Жуковицкая в отличие от других ученых в теории разводит понятие сети и сетевого взаимодействия школ, однако, при анализе результатов экспериментальной деятельности описывает эффективность не сетевого взаимодействия, а сети ООУ (изменение структуры сети (базовые школы, информационные центры и др.), увеличение числа обучающихся по программам углубленного и профильного обучения).

Указанные работы способствовали осознанию проблемы исследования и обоснованию закономерности соответствия уровня развития потребностей современной сетевой социальной структуры российского общества в области образования и формой деятельности самой образовательной системы и ее компонентов на региональном, муниципальном уровнях (т.е. соответствие уровня развития образовательных потребностей современного социума определенному способу их удовлетворения).

Последнее десятилетие развития российского общего образования изобилует различными казусами. Не смотря на то, что концептуально тезис о необходимости нового способа предоставления образовательных услуг в рамках сетевой модели социальной структуры общества не был оформлен, механизм сетевого взаимодействия ОУ широко внедрялся в педагогическую практику, особенно в рамках реализации идеи эффективности образования в сельской местности.

Вопросы специфики сельских образовательных учреждений, социально-педагогические проблемы развития сельской школы и др. широко освещены представителями научной школы Института социальной педагогики РАО (В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, Е.С. Гуртовой, Б.А. Куган, В.Б. Орлов, Г.В. Пичугина, Г.Г. Силласте и др.). Вместе с тем, вследствие своей полифункциональной сложности, особенности сетевого взаимодействия сельских ОУ и их влияние на процесс развития образования пока остаются открытыми.

¹ Научный руководитель – О.Е. Лебедев

В недостаточной степени представлены и работы, направленные на проектирование и внедрение вариативных технологий формирования сетевого взаимодействия ОУ и создания условий для комплексных структурных изменений. Некоторые аспекты данных проблем были рассмотрены в трудах П.И. Горлова, М.В. Груздева, А.М. Моисеева, Г.П. Прозументовой и др. По оценкам специалистов (А.И. Адамский, М.М. Поташник, И.М. Реморенко, Г.Н. Сериков, В.В. Третьяков и др.) классический сценарий модернизации образовательных систем возможен для 30 % всех ОУ РФ – преимущественно центральных, с высокой плотностью населения, хорошо развитой инфраструктурой регионов. Около 70 % региональных, муниципальных систем России в виду их малочисленности из-за низкой плотности расселения, малой заселенности и больших расстояний между поселениями, недостаточной концентрации ОУ, слабой социальной инфраструктуры, соответственно, безальтернативности в предоставлении образовательных услуг и недостаточного уровня их качества, вариативности, эффективности в виду их высокой стоимости требуют вариативных моделей развития.

Поэтому одним из ведущих механизмов модернизации таких систем стало сетевое взаимодействие, которое позволяло объединить необходимые образовательные институты и соответствующие им органы управления, досуговые, культурные, клубные, научно-производственные и другие объединения для решения определенных задач педагогического процесса, что обуславливает необходимость формирования концептуальных основ дальнейшего развития образования на селе именно с учетом данного феномена как ведущего принципа, системы, формы развития образования в условиях системной модернизации образования.

Указанные проблемы в некоторой степени изучались специалистами научного направления, связанного с вопросами развития образовательных систем, в рамках которого учеными (М.В. Артюховым, Н.Д. Малаховым, А.М. Моисеевым, В.Л. Назаровым, Н.Г. Наумовым, В.Т. Подзолковым, В.И. Продановым, В.С. Лазаревым, М.М. Поташником, Г.Н. Сериковым, В.В. Третьяковым, Т.И. Шамовой и др.) были выявлены используемые нами теоретические подходы к управлению развитием региональных, муниципальных образовательных систем, ОУ, сетевой модели их организации.

Тема сетевого взаимодействия ОУ косвенно рассматривалась в диссертационных и монографических исследованиях по проблемам модернизации муниципальных образовательных систем, где в первую очередь осуществляется сетевое взаимодействие ОУ:

экономических и правовых аспектов структурных изменений (Г.А. Балыхин, А.Б. Вифлиемский и др.); управления МОС (В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, В.А. Сарапулов, Г.Ф. Гребенщиков, М.Ж. Хасаинов, Д.Ц. Циденова, Н.И. Трушакова, М.Р. Пашенко, В.Ю. Еремина, Л.М. Звезда и др.), в том числе и государственно-общественного управления МОС (А.И. Адамский, А.А. Пинский и др.); гео-территориальных особенностей формирования МОС (М.В. Груздев) и др.

Множество попыток (в том числе и в рамках обобщения практического опыта путем оформления историко-педагогических исследований) по формированию сетевого взаимодействия осуществлялось в процессе реализации идеи учебных округов XIX в. (Э.Д. Днепров, П.Ф. Каптерев, Э.И. Равкин, Ф.Ф. Шамахов, П.Г. Щедровицкий и др.); моделей педагогических ассоциаций, в том числе объединения обучающихся, родителей 50–80 гг. XX в. (И.П. Иванов, А.М. Цирульников и др.), образовательных округов (90 гг. XX в. – 10 гг. XXI в.) (В.М. Белоусов, П.И. Горлов, М.В. Груздев, А.М. Моисеев и др.), профильных муниципальных образовательных сетей (А.И. Бедник, Ю.А. Бурдельная, М.А. Криволапова, О.Э. Попенкова, С.В. Сигалов, Ю.А. Фильчаков и др.), социально-педагогических объединений 50 гг. XX в. – 10 гг. XXI в. (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Т.М. Ковалева и др.), дистанционного интерактивного образования 90 гг. XX в. – 10 гг. XXI в. (в области административного управления: А.Ю. Единак, А.А. Изюмский, М.П. Карепенко, Ю.Г. Татур и др.; в области управления качеством образования: Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова, М.М. Поташник, М.В. Сероштан и др.; в области организации педагогического процесса: О.В. Богословская, Е.В. Бурмистрова, М.В. Кларин, Г.А. Ларионова, С.А. Пиявский, Д.В. Стефановский, Шхацева К.А., И.П. Чучалин, Б.Л. Агранович, Ю.В. Карякин и др.), сетевого взаимодействия педагогов с целью организации профессионального роста 90 гг. XX в. – 10 гг. XXI в. (Н.С. Бугрова, А.О. Зоткин, Е.А. Суханова, Г.Н. Прокументова и др.).

С одной стороны, анализ данного опыта позволяет констатировать, что все инновации данного вида сводились к формированию сети (формализованной или стихийной с разным уровнем нормативного оформления). В современной трактовке феномен сетевого взаимодействия ОУ (как процесса реализации целостных многоцентровых систем с фрактальной структурой, со смягченной и расщепленной должностной иерархией, с широкой взаимоперекрывающейся специализацией всех членов сети, со специальными мерами

по максимальной стимуляции неформальных, личностных взаимоотношений между членами ОУ, эффективными внутрисетевыми каналами коммуникаций, которые позволяли синхронизировать процессы, происходящие в различных частях системы, специфических пространственных метриках, открытых границ по отношению к внешней и внутренней средам) пока не охарактеризован.

С другой стороны, без длительных попыток формирования сетей ОУ на протяжении более чем 200-летнего опыта развития российского образования было бы невозможно поставить задачу теоретического обоснования сетевого взаимодействия в условиях современной сетевой модели социальной структуры общества. Это заставляет более внимательно отнестись к раскрытию историко-педагогических предпосылок сетевого взаимодействия сельских ОУ, выявлению его уровня и качества, описанию экспериментальной деятельности (особенно в последнее десятилетие) по созданию сетей.

Впервые идеи развития сети ОУ была заявлена в комплексном проекте модернизации образования (2007–2009 гг.). При этом отдельными регионами отрабатывались на практике и обобщались используемые технологии формирования сетевого взаимодействия (Карелия, Новосибирская, Калининградская, Московская, Ярославская области и др.), которые предусматривали (в педагогическом, управленческом, организационном аспекте) использование механизма реструктуризации сети ОУ, организации профильного обучения и были направлены на решение конкретных задач: увеличение числа обучающихся в классах-комплектах, повышение уровня профилизации сельских школ, соответственно, уменьшение стоимости образовательной услуги.

В некоторых регионах были предложены алгоритмы нормативно-правового обеспечения данных процессов. Вопросы же формирования и реализации сетевых образовательных программ (кроме дистанционных), системного мониторинга качества работы ОУ, формирования сообщества не только учителей (эти вопросы решались в рамках МЕГА-проекта), но и обучающихся, механизмов саморазвития сетевого взаимодействия были частично поставлены на российском уровне только в 2009 г. Это обуславливает необходимость четкого выявления и обоснования алгоритма технологии реализации сетевого взаимодействия, разработки и апробации комплексного мониторинга его эффективности.

Вариативность технологии реализации сетевого взаимодействия ОУ в различных регионах РФ обуславливает более строгое отношение к перечню необходимых социально-педагогических условий: организационных, управленческих, кадровых, педагогических (в первую

очередь, в области формирования вариативных сетевых образовательных программ). Несмотря на значительный практический опыт, комплексно, на теоретическом уровне данная проблема пока еще не была поставлена.

Достаточно обширно на современном этапе изучены вопросы подготовки и повышения квалификации педагогов и менеджеров для сельской школы (Г.В. Алексеева, Л.И. Архарова, Л.Г. Ахметова, Р.Ф. Ахтариева, В.Н. Басов, А.Р. Вышкина, Ш.М. Джораева, Е.С. Гуртовой, И.Н. Димура, О.А. Краснова, Н.А. Морозова, М.М. Плоткин, В.М. Петруленков, И.М. Синагатуллин, В.И. Сульдин, Р.М. Шерайзина, Л.И. Федорова, Д.С. Ягафарова и др.). При этом необходимо отметить, что теоретическое обоснование задачи кадрового обеспечения сетевого взаимодействия сельских ОУ как формы развития образования представлено на недостаточном уровне.

Следовательно, **актуальность исследований проблемы формирования сетевого взаимодействия сельских ОУ** обусловлена наличием объективных тенденций развития российского образования: нерешенностью в полном объеме задач модернизации сельских региональных и муниципальных образовательных систем, что определяет необходимость разработки и апробации на основе комплексного анализа философских и педагогических оснований, историко-педагогических тенденций, первых результатов модернизации образования концептуальных основ сетевого взаимодействия как формы развития образования, технологии ее реализации в соответствующих социально-педагогических условиях.

Анализ научных публикаций, диссертационных работ и потребностей реальной образовательной практики с позиций современных подходов свидетельствует о наличии недостатков и трудностей в процессе выявления проблемы формирования сетевого взаимодействия образовательных учреждений в условиях модернизации образования на селе: до настоящего времени не установлены основания, историко-педагогические предпосылки, концептуальные основы, социально-педагогические условия (в первую очередь кадровое обеспечение), технологии реализации сетевого взаимодействия как формы развития образования в условиях его системной модернизации.

Выявленные недостатки теории и практики модернизации сельских муниципальных образовательных систем объективно обусловлены наличием **противоречий** между:

- 1) исследованиями отдельных вопросов современной фазы модернизации российского образования кон. XX – нач. XXI вв. и недостаточным уровнем комплексных педагогических

исследований данного феномена (в частности, к выявлению философских и педагогических оснований, историко-педагогических тенденций, анализу ведущих идей модернизации, этапов их реализации, оценке промежуточных результатов) как основы стратегического проектирования и апробации сетевого взаимодействия сельских ОУ;

- 2) уровнем развития потребностей современной сетевой социальной структуры российского общества в области образования и формой деятельности самой образовательной системы и ее компонентов на региональном, муниципальном уровнях;
- 3) наличием определенного эмпирического материала по формированию сетей ОУ и низким уровнем их научно-педагогического анализа в целях выявления историко-педагогических предпосылок создания сетевой организации образовательных учреждений, уровня и качества сетевого взаимодействия на селе в процессе комплексных изменений;
- 4) системным характером сетевого взаимодействия ОУ как механизма развития образования на селе и потребностью его концептуального осмысления;
- 5) требованиями со стороны государства и общества в реализации сельскими ОУ вариативных образовательных услуг с соответствующим ресурсным обеспечением в рамках сетевой организации и слабой степенью обоснования технологии реализации сетевого взаимодействия;
- 6) отдельными исследованиями по вопросам выявления условий сетевого взаимодействия сельских ОУ и потребностью в разработке механизма кадрового обеспечения в рамках социально-экономической, гео-территориальной, природно-климатической неоднородности регионального и муниципального пространства России.

Таким образом, преодоление выявленных противоречий связано с решением проблемы исследования – необходимостью определения (на основе историко-педагогического анализа и изучения практики модернизации образования) оснований, историко-педагогических тенденций модернизации, предпосылок, концептуальных основ, кадрового механизма обеспечения и технологии реализации сетевого взаимодействия как формы развития образования в условиях становления инновационной экономики.

ВИДЕОНОВОСТИ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Семенова С. С.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. Н. Игна, к. пед. н., доц., зав. каф. ТимПИЯ

Развитие навыков говорения – одна из основных задач обучения иноязычной речи. Но овладение этим видом деятельности сопряжено с большими трудностями, которые обусловлены сложностью самого процесса порождения речевого высказывания. Чтобы создать мотивацию общения на иностранном языке в учебных условиях, необходимо использовать ситуацию, т.е. обстоятельства, в которые ставится говорящий, что вызовет у него потребность говорить.

В процессе просмотра на занятиях видеофильмов на иностранном языке создаются такие условия, когда ученики вступают в разговор, обсуждение. Кроме того, они слушают речь носителя языка, знакомятся с историей, географией страны. Но по мере углубления в язык эффект от учебных программ стремится к нулю. При определенном уровне владения языком можно уже хорошо понимать речь на учебном материале и практически ничего не понимать из реальных разговоров, фильмов, передач. Это логически объяснимо: ведь язык – это лишь тренировка, не более того. Как в любой тренировке со временем необходимо увеличивать дозирование материала, иначе прогресс останавливается.

Телевидение – это специфический инструмент в освоении языка. Прежде чем заговорить самому, необходимо научиться понимать других. В таком случае использование телевидения в обучении иноязычной речи оказывается более эффективным по сравнению с видеофильмами и видеосюжетами. С помощью коммуникативных средств (слов, формул обращения, стереотипов речевого поведения, средств невербальной коммуникации) у зрителей создается «эффект присутствия». Все, что зритель видит по ТВ, кажется ему происходящим на его глазах, сейчас, сию минуту. Он чувствует себя соучастником событий. Именно поэтому использование телевизионных средств массовой информации (СМИ) делает процесс обучения иностранным языкам более живым, убедительным и эмоциональным.

Информационные возможности телевидения позволяют изучающим иностранный язык пользоваться аутентичными способами общения с носителями языка. Они способствуют имитации практически естественной языковой среды, в них отражаются изменения, происходящие в структуре и семантике языковых явлений в режиме

реального времени. Телевидение отражает социальную жизнь общества, особенности национального менталитета, национальные стереотипы, поэтому телесообщения могут служить источником сведений при изучении современного культурного фона англоговорящих стран в учебной коммуникации. Формирующееся умение адекватно понимать телесообщения становится действенным средством мотивации учеников в сфере их учебной деятельности [1, с. 41].

Телевидение выполняет разнообразные функции, в том числе и те, которые делают использование данного СМИ в обучении иностранным языкам целесообразным и отвечают задачам и требованиям обучения иноязычному общению на языковом факультете. К данным функциям относятся информационно-образовательная, культурологическая функции, а также функция социализации личности, ее воспитания. В связи с данными функциями телевидение предоставляет широкие возможности для организации иноязычного речевого общения в условиях отсутствия естественной иноязычной среды и является эффективным средством совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции учеников, профессионально изучающих иностранный язык. Кроме того, на основе телевизионных программ реализуются воспитательные и общеобразовательные задачи обучения ИЯ [3, с. 34].

Среди разнообразных жанров и программ телевидения одним из самых доступных и популярных являются «новости». Сохраняя черты собственно текста, теленовости вбирают в себя такие особенности «среды обитания» как опосредованное взаимодействие участников коммуникации и, в то же время, максимальную включенность в течение повседневной жизни в силу специфики объекта отражения – современной действительности.

Тексты видеонОВОСТЕЙ являются одним из достоверных, доступных, распространенных способов донести до масс сообщения о тех или иных политических событиях в стране и за рубежом. К дидактическим достоинствам текстов теленовостей относятся:

- 1) аутентичность получаемой информации;
- 2) оперативность получения снятых с эфира «свежих» новостей, возможность тот час же обсудить данные события;
- 3) актуальность информации;
- 4) краткость и точность подачи большого количества информации;
- 5) использование двух каналов для передачи информации (аудитивного и визуального).

Тексты видеонОВОСТЕЙ способствуют формированию социокультурной компетенции. Они расширяют социокультурные знания: страноведческие – знания о политическом, экономическом устройстве страны, географии, социальной жизни, искусстве и культуре; лингвострановедческие – теленовости содержат большое количество реалий, фоновой и коннотативной лексики. Обогащение такими знаниями позволяет лучше понимать культуру страны изучаемого языка, выраженную в семантике языковых единиц. ВидеонОВОСТИ представляют разнообразные модели социального и речевого поведения, в которых объединяются лингвистический и культурологический аспекты (например, ситуация переговоров, сообщения о катастрофе, демонстрация безработных и т.д.).

Часто телеканалы, передающие новости, не только отражают события окружающей действительности, но и интерпретируют их в свете той или иной идеологии телеканала, используя при этом определенные приемы воздействия на телезрителя. Ученики в процессе формирования своей коммуникативной компетенции должны научиться воспринимать информацию с большей степенью критичности, выявлять эти приемы, которые имеют определенное лингвистическое выражение, и противостоять им, стремясь к объективной оценке событий. Для этого необходимо проведение лингвистического анализа теленовостей с семантических, структурно-функциональных, социокультурных и прагматических позиций с целью изучения воздействия различной структуры теленовостей на реципиента. Речевые умения, необходимые для этого, сложны и для их формирования требуется систематическое обучение [2, с. 100].

В значительной степени работа с использованием видеонОВОСТЕЙ строится по принципу программирования с той разницей, что в данном случае появляются новые дополнительные возможности для создания объемных программ гибкого (творческого) управления процессом обучения устной иноязычной речи на занятиях. В учебной работе могут применяться следующие методические приемы:

- Демонстрация иноязычного речевого образца в виде диалога, монологического высказывания, отдельных реплик, цельного коммуникативного сюжета;
- Аудиовизуальная программа управления усвоением иноязычных речевых образцов;
- Устноречевое взаимодействие в системе «диктор – обучаемый»;
- Аудиовизуальная иллюстрация содержания речевых высказываний и отдельных образцов;

- Создание тематической и другой наглядности для стимулирования иноязычных высказываний обучаемых;
- Создание проблемных ситуаций и постановка задач;
- Изображение предлагаемых обстоятельств;
- Иллюстрированное обучение свободным и устойчивым словесным выражениям с целью развития образностилистического иноязычного мышления обучаемых;
- Упражнения для усвоения грамматики иностранного языка;
- Профессионально-деловые и социально-бытовые игры;
- Упражнения для усвоения реалий данного языка;
- Упражнения для ознакомления обучаемых с иноязычным речевым этикетом и особенностями речевого и паралингвистического поведения носителей изучаемого языка;
- Тесты для определения уровней овладения и владения иностранным языком как средством общения и деятельности.

Кроме того, в последнее время перед началом информационных новостных телепередач, как правило, зрителям предлагается в сжатом виде содержание всего информационного выпуска. В конце новостных телепередач диктор кратко повторяет еще раз содержание тех сообщений, которые прозвучали с экрана. Любое телевизионное сообщение начинается с заголовка или, как выражаются журналисты, с захода, а затем следует кратко изложенная основная часть информации. Таким образом, дважды в сжатом виде повторяются новости, о которых подробнее рассказывается в самом выпуске. Анонсы, заголовки в телевизионных новостях знакомят с темой речевого сообщения и создают определенную направленность мысли. Телевизионные кадры являются подсказывающим ориентиром, т.к. они способствуют языковой догадке, возбуждают интерес, помогают удержать в памяти последовательность излагаемых фактов. Зрительная опора важна не только для смыслового понимания, но и для последующей беседы по содержанию.

Следует отметить, что восприятие и понимание иноязычных текстов видеонОВОСТЕЙ сопряжено с наличием некоторых трудностей:

1. Лингвистические трудности связаны с языковой формой сообщения, т.е. с непониманием текста на уровне значения.
2. Экстралингвистические трудности связаны со смысловым содержанием новостного сообщения, т.е. с непониманием текста на уровне смысла, возникающее из-за незнания ситуации и недостаточного объема фоновых знаний относительно событий, освещаемых в новостях.

3. Психологические трудности связаны с условиями предъявления новостного сообщения и каналом передачи информации, т.е. с восприятием информации, поступающей одновременно по слуховому и зрительному каналу, при однократном предъявлении в быстром темпе. Преодоление данных трудностей и формирование на этой основе умений обуславливает продуктивность адекватного понимания иноязычного текста видеонОВОСТЕЙ в реальных жизненных условиях и возможно в ходе определенным образом организованного, целенаправленного процесса обучения.

В заключение хотелось бы отметить, что опыт работы с телевизионными новостями на занятиях по английскому языку показал, что, с одной стороны, телеаудирование представляет определенную трудность для учащихся старшего школьного возраста, так как данные аутентичные материалы, являясь социально-речевым явлением, требуют сформированности у учащихся определенной лингвистической, лингвокультурологической и коммуникативной компетенций. С другой стороны, являясь «живым» материалом, как и информации из газет, видеонОВОСТИ являются мощным мотивом к изучению английского языка в целом.

Литература

1. Панова Л. В. Роль телевидения как СМИ в обучении иностранным языкам // Вестник молодых ученых : Сборник научных работ. Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2004. – С. 40-42.
2. Панова Л. В. Телевидение как модель иноязычного общения и его использование в обучении иностранным языкам // Горный Алтай: Проблемы билингвизма в поликультурном пространстве : Сборник научных статей. Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2008. – С. 99-103.
3. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации / Е. Ф. Тарасов [и др.] ; отв. ред. Ф. М. Березин, Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1990. – 135 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ

Скрипниченко В. И.

Институт теории образования
Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н. А. Люрья, д.ф.н., профессор

Одной из актуальнейших проблем современной России является вопрос кадрового обеспечения процесса модернизации педагогического образования. Решение данной комплексной проблемы определяется в первую очередь изменением положения человека в обществе, его целей и интересов. Успешность системных изменений в области образования в значительной степени связана, во-первых, со способностью общества создать эти инновации и, во-вторых, организационно освоить их, для чего нужны педагогические кадры, обладающие свойствами нового типа- работника [1]. Можно предположить, что квалификационные характеристики нового типа кадрового ресурса должны определяться ведущими задачами требуемых обществом и государством структурных изменений в образовательной системе РФ.

В настоящее время необходима новая культура общего и профессионального образования, исходящая из задач развития задатков личности, а не только из потребностей, исходящих из сегодняшнего представления чиновников от государства или от образования. Требуется новая культура управления во всех сферах общественной жизнедеятельности, основанная на интегральном научном и социокультурном подходе, свойственном парадигме системного менеджмента обучения (знаний). Все эти новации обеспечивают новый тип развития – устойчивого инновационного саморазвития как самореализации личности или миссии организации. А оно, в свою очередь, формирует новый тип труда для работника – педагога постиндустриального общества.

Отдельными специалистами уже разработана культурно-технологическая модель воспроизводства педагога нового типа [1, С.202]. Обратимся к таблице 1.

Таблица 1

Содержание требований к новой системе воспроизводства человека	
Требования	Направленность требований
Человекоцентричность	На саморазвитие и развитие задатков, способностей, исходя из интересов, склонностей, а не только заказа системы общественного труда
Гражданственность	На формирование общечеловеческих и национальных ценностей личности, исходя из ментальности своего народа, его культуры
Инновационность	На формирование не только научных, но и духовных, т.е. целостных взглядов, мировоззрения, обеспечивающих обновляемость подходов
Технологичность	На распредмечивание–опредмечивание знаний, их практическую применяемость в виде технологических умений
Коммуникативность	На восприятие и уважение ценностей других культур, их интериоризацию в своей деятельности, труде, общении
Универсальность	На формирование способностей к преобразовательной, самостоятельной и самодостаточной умственной и физической деятельности

Таким образом, основными профессиональными качествами современного учителя становятся надпредметные, социально- правовые, информационно-коммуникативные, технологические компетентности.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается, что «в эпоху быстрой смены технологий должна идти речь о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей рост динамизма потребностей, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Причем ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование креативных и социальных компетентностей, готовности к переобучению... В соответствии с изменениями школьной практики должны произойти изменения и в системе педагогического образования. Здесь также возрастет роль психолого-педагогической подготовки студентов» [2].

В рамках данного проекта в конце 2009 г. были утверждены Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО), в основе которых лежит компетентностный подход.

Впервые в таком уровня и значимости документе приводятся определения понятий педагогической деятельности, профессионального

стандарта, компетентности, компетенции. Ведущие понятия компетентностного подхода представлены в рамках теорий Ю.Г. Татура [3], А.П. Тряпицыной. Так, под компетенцией понимается отчужденная норма, способность применять знания, умения, практический опыт для успешной деятельности в определенной области. Под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [4].

Компетентностный подход задает принципиально иную логику организации профессионального образования, а именно логику решения задач и проблем, причем не только и не столько индивидуального, сколько группового, парного, коллективного характера. Компетентностный подход к образованию убеждает в необходимости критически проанализировать и оценить накопленный опыт в педагогической деятельности преподавателей.

Согласно ФГОС СПО 2009 г. все педагогические компетенции делятся на две группы: общие, профессиональные (соответственно, по А.П.Тряпицыной- базовые, специальные). Общая компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач общих для многих видов деятельности. Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности [5]. Несколько схематичное представление в ФГОС СПО требований к уровню и качеству подготовки будущих педагогов дополняется новой квалификационной характеристикой [6], где четко указывается, что учитель должен осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом их психолого-физиологических особенностей и специфики преподаваемого предмета, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы...

На первый взгляд, ранее широко используемое в педагогике профессионального образования понятие личностно-гуманной ориентации как составляющей профессиональной педагогической компетентности в современном ФГОС СПО 2009 г. отсутствует. Более полный анализ материалов позволяет утверждать, что сущностной чертой

педагогической деятельности является построение образовательного процесса в соответствии с усилением внимания к интересам личности ученика, развитию его способностей, ориентации обучения на максимальный учет возрастных возможностей и индивидуальных особенностей каждого школьника; на совмещении интересов личности, общества, государства.

Это обуславливает и сущностные характеристики компетентностно-ориентированного образования, в первую очередь усиление личностной направленности образования, ориентацию на саморазвитие личности, которое базируется на осознании самоценности каждой личности, ее уникальности; неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе ее творческого саморазвития; приоритете внутренней свободы – свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней. Т. е. формированию на разных возрастных ступенях «самости» ученика.

Таким образом, на наш взгляд, на первое место в структуре общих компетенций будущих педагогов выходят гуманистические компетенции (здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, интеграции, гражданственности, самосовершенствования и саморегулирования) [1], структура и содержание которых, безусловно, должны быть более четко определены и структурированы для профессионального педагогического образования.

Следовательно, для современных педагогов приобретает первостепенное значение поиск ответов на следующие вопросы:

- какие содержательные идеи и ценности мировой и отечественной культуры могут быть восприняты большинством общества не только в качестве ориентиров или приоритетов общественного развития, но и как некоторый элемент сложившейся социокультурной практики?

- как обеспечить в рамках общего образования необходимые навыки, способность и готовность молодежи к успешной интеграции в современном обществе?

- что является интегрирующим звеном между теоретической и практической подготовкой в организации учебного процесса, ориентированного на социализации молодежи?

- каковы особенности педагогического обеспечения и готовности выпускников школы к эффективной адаптации рынка труда?

Поэтому особенно актуальным становятся задачи развития профессионального, интеллектуального, духовно – нравственного потенциала преподавателей и студентов, их способности не только решать педагогические задачи, но и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение процесса становления будущих учителей, используя

инновационные методы организации обучения, условия когнитивно – творческого развития личности студентов, психолого – педагогические технологии межличностного общения, коммуникации [1, с. 78].

Мы предполагаем, что основные направления **формирования гуманистических компетенций на основе компетентностного подхода** таковы:

1) усиление личностной направленности образования, т.е. создание ситуаций выбора, опора на интересы и потребности студентов и активизация студентов в процессе обучения, это значит, что студент должен сам искать, исследовать, строить своё знание;

2) обучение решению социально значимых и жизненно важных задач путем освоения новых видов и способов деятельности. В контексте данного видения необходимо познакомить студентов с различными видами оценочной деятельности, но и включить их в неё, ставить в ситуацию оценки и самооценки, показать значимость самооценки для саморазвития и самосовершенствования;

3) ориентация на саморазвитие личности. Главным требованием для нас было создание условий для проявления самостоятельности и творчества студентов в решении предложенных задач, а также дать возможность увидеть свой собственный рост, свои достижения. Особое место мы планировали уделить самоанализу, самооценке, рефлексивной деятельности студентов.

Таким образом, в процессе перехода на ФГОС СПО студенты должны быть включены в самостоятельный поиск информации, осваивать новые виды и способы деятельности, приобретать собственный опыт оценивания, учиться коммуникативной культуре: умению сотрудничать, взаимодействовать, договариваться, принимать решения и т.д., т.е. формировать гуманистические компетенции, что позволит сформировать инновационный кадровый потенциал модернизации образования.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно – целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей и служащих// edu. gov.ru
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»//edu.tomsk.gov.ru
4. Татур, Ю. Г. Образовательная система России : высшая школа / Ю. Г. Татур. – М. : ИЦПКПС МГТУ, 1999. – 278 с.

5. Тряпицина, А. П. Модернизация общественного образования: самообразование учителя инновационной школы / А. П. Тряпицина. – СПб.: Береста, 2002. – 344 с.
6. ФГОС СПО по специальности 050709 Преподавание в начальных классах// edu.gov.ru

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ В НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗАХ

Суханов А. В.

Институт теории образования
Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: В. А. Дмитриенко, д.ф.н., профессор, член-корр РАО,
заслуженный деятель науки РФ*

В постперестроечное время Россия переживает настоящий бум юридического образования. Юридическая специальность стала одной из самых востребованных на рынке образовательных услуг. Это обусловлено тем, что профессия юриста ассоциируется с такими понятиями как «высокооплачиваемость», «престижность», «влиятельность» и т.п. Именно поэтому в полной мере сработала известная формула о том, что спрос порождает предложение. Как итог – значительно выросло число университетов и институтов, готовящих юристов. Сегодня практически любой вуз, начиная от медицинских и сельскохозяйственных, занимаются подготовкой юристов. Если в СССР подготовкой юристов занимались 52 юридических вузов, юридических факультетов, то сейчас этим занимается свыше 1200 вузов. Каждый год из стен этих вузов выходит целая армия выпускников юридических факультетов, у которых возникают сложности с трудоустройством. По меткому замечанию М.Н. Марченко «в современной России к двум традиционным бедам – дуракам и дорогам, прибавилась еще одна – юристы» [1, с. 60].

При этом, проблема заключается не в избытке юристов с высшим образованием, т.к. априори избытка грамотных людей не может быть и получение высшего образования (не только юридического) должно приветствоваться в современном государстве, позиционирующем себя как демократическое, правовое, социальное и пр. Ничего дурного нет в том, что российские вузы готовят большое количество юристов. К примеру, в европейских странах четверть выпускников – юристы, а в США по статистике на каждую семью приходится по одному юристу. В России же корень зла заключается в недостатке квалифицированных специалистов в области правоведения.

Проблема качества высшего юридического образования в последнее время неоднократно поднималась на различных научных конференциях и семинарах, в СМИ. Его крайне неудовлетворительный уровень неоднократно отмечали высшие государственные лица, представители академической общественности и юридических профессиональных кругов. Так, в 2008 году на совместной коллегии Генпрокуратуры РФ и Министерства образования и науки РФ министр А.А. Фурсенко обозначил проблему, высказав мнение, что лишь 20-30% студентов получают хорошее юридическое образование [2].

26 мая 2009 года Президентом РФ был подписан Указ № 599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации», целью которого является не просто прекращение выпуска неквалифицированных кадров для судебной системы, органов законодательной и исполнительной власти, органов местного самоуправления, но также и повышение правовой культуры всего населения в стране.

Очевидно, что современному российскому обществу нужны высокообразованные, высоконравственные, предприимчивые юристы, умеющие принимать самостоятельные решения в ситуации выбора, способные к конструктивному правовому сотрудничеству, обладающие мобильностью, динамизмом, готовностью к законотворческому и правоприменительному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны. Поэтому во время обучения важно не просто дать определенный набор знаний будущим специалистам, но и сформировать у них активную позицию в правовой сфере. Ведь профессия юриста сродни профессии медика или сапера – от одного неосторожного или непрофессионального действия или решения может зависеть жизнь человека (иногда и в прямом смысле).

В связи с этим комплексная и глубинная модернизация качества системы юридического образования – это одно из важнейших направлений образовательной политики России.

В качестве меры по исправлению сложившейся ситуации, в недрах Общероссийской общественной организацией «Ассоциация юристов России» родилось предложение сосредоточить подготовку юристов в классических университетах или в специализированных юридических вузах, ликвидировав большую часть созданных за последние полтора-два десятилетия юрфаков. Сторонники данной идеи ссылаются на то, что многие подобные вузы, всевозможные филиалы и факультеты, занимающиеся подготовкой юристов, не обладают соответствующими кадрами, не имеют собственной научной школы, определенных традиций, материально-техническая база зачастую оставляет желать

лучшего. В результате выпускник такого вуза профессионально слабо подготовлен, имеет слабые как теоретические, так и практические знания, в связи с чем у него возникают известные проблемы с трудоустройством.

При этом, очевидно, не следует подходить к этому вопросу с легкостью, основываясь лишь на идее о том, что сокращение юрфаков в непрофильных вузах приведет к оздоровлению ситуации. Конечно, не является особой сложностью механическое сокращение «избыточных» юрфаков. Но проблему борьбы за качество нельзя подменять борьбой с количеством. Гораздо более трудоемкой задачей является возведение на более высокий уровень всей системы юридического образования в стране. Ведь слепое деление вузов на «профильные» и «непрофильные» не приведет к повышению качества юридического образования. Думается, что «профильность» следует определять не по названию вуза (технический, медицинский, сельскохозяйственный и пр.), а по его способности подготовить грамотного специалиста, это звание нужно завоевывать. Нельзя установку на качество обучения механически связывать с размером вуза, его расположением (в столице или в провинции), даже с его былыми заслугами, которые могут затеряться в атмосфере погони за деньгами. Можно привести массу примеров, когда на предметных олимпиадах и научных конференциях студенты таких неюридических вузов показывают достаточно высокие результаты, оставляя далеко позади себя «коллег» из классических университетов. Поэтому только знание, творческое мышление и талант молодого юриста могут стать критериями зрелости и готовности самого вуза для осуществления образовательной деятельности.

Следует отметить, что обучение на юрфаках в непрофильных вузах в подавляющем большинстве случаев осуществляется на коммерческой основе. К сожалению, обучение на платной основе в нашей стране пока не привело к ожидаемому повышению качества преподавания и выпускников. В принципе, нормальной должна быть практика, когда обучающийся платит за полученные знания. Однако, коммерческому вузу важен не уровень образования, а деньги, получаемые от обучающегося. А студент, заплативший энную сумму, полагает, что требовать с него еще и знаний – это уже слишком. Выдачу диплома он считает гарантированной. Таким образом, у нас нередко наблюдается парадоксальная ситуация: студент, по сути, покупает диплом с рассрочкой на 5 лет, оплачивая процедуру обучения без получения соответствующих знаний.

Трудно не согласиться с В.А. Томсиновым, предлагающим «вывести юридическое образование из сферы торговли, перестать тракто-

вать его в качестве товара, который можно продать и купить» [3, с. 46]. К глубокому сожалению, спрос на получение данной специальности привел к тому, что на юрфаки пришли платежеспособные, но неподготовленные к освоению юридической науки студенты. К тому же, предлагаемое сокращение юрфаков, скорее всего, приведет к ситуации, когда вузы-счастливчики, за которыми останется монопольное право на обучение юристов, поднимут цены за обучение, что сделает юридическое образование образованием для избранных с большими деньгами для так называемой «элиты».

Серьезной проблемой непрофильных факультетов и всего юридического образования является приход в эту систему массы случайных людей, ориентированных на преподавание сразу в нескольких вузах лишь ради того, чтобы прокормить себя и свои семьи. Стоит заметить, что это не вина, а беда этих людей, беда всей системы российского образования, когда человек вынужден распылять свои силы и энергию преследуя только материальный интерес.

Задачи, которые выполняют юридические высшие учебные заведения, имеют высокий уровень сложности. Следовательно, это требует от научно-педагогического персонала высокого уровня компетентности. В этой связи очень важна работа преподавателя над собой. Как отмечает К.М. Левитан, «профессиональное самосовершенствование преподавателя как педагога состоит в самопреобразовании своей личности, развитие своей компетентности как основы профессионального саморазвития» [4, с. 408]. Если преподаватель не настроен на такую работу, если для него главное – «отработать часы», если для него студент не интересен ни как личность, ни как по «коллега» по образованию, то процесс обучения на юрфаке не достигнет своей цели.

В литературе высказывается мнение, что юрфаки должны привлекать как можно больше преподавателей-практиков, чтобы делиться со студентами не только теорией, но и ориентироваться на профессионально-практическую подготовку обучающихся. С подобной позицией можно согласиться, ведь зачастую преподаватели вузов занимаются педагогической и научной деятельностью, прекрасно владеют теорией, но при этом слабо представляют себе практическую сторону того, чему учат. А потому из-за отсутствия реальной практики молодой специалист часто не знает, как подготовить договор, заполнить юридический документ, не умеет пользоваться компьютерными и иными современными информационными технологиями, устанавливать взаимоотношения с руководителями и сослуживцами.

Обучение, сводящееся лишь к передаче знаний, должно быть изжито. Целью юридического образования должен быть юрист, обла-

дающий способностями к юридическим оценкам, к быстрому освоению новых знаний. Следовательно, при планировании и организации учебного процесса необходимо уделять большое внимание деловым играм и имитационным семинарам, использованию интернета и информационных правовых систем, аудиовизуальных методов, т.к. увеличение удельного веса образного материала приводит к большему участию эмоций, переживанию к отображаемому знанию, что делает запоминание более прочным. Также важно уделить внимание посещению организаций, в которых будет работать будущий выпускник, получению навыков правотворческой деятельности, более глубокому изучению судебной практики и др.

Решению проблемы также может способствовать ужесточение требований к прохождению студентами практики, которая чаще всего проходит в госучреждениях, где студент получает мало навыков, а зачастую не получает вообще. Довольно часто встречаются случаи, когда студентов в госорганах используют неправильно – привлекают только к доставке повесток, к выполнению черновой работы. Аналогичным образом защищаются и отчеты о практике – студент сдал на кафедру набор процессуальных документов и на этом все закончилось. Вследствие такого подхода выпускник не адаптирован к выполнению задач, стоящих перед ним после завершения обучения.

Следует отметить, что важным элементом деятельности любого вуза является не только передача, но и генерирование знаний. Вовлеченность студентов и преподавателей в научно-исследовательскую работу является одним из главных условий развития вуза. К сожалению, на юрфаках непрофильных вузов данная работа ведется не на должном уровне. Зачастую студенты таких образовательных учреждений не включены в научные исследования. В лучшем случае проводятся «внутренние» олимпиады, семинары и конференции, что нельзя считать достаточным, т.к. не происходит обмена знаниями и идеями со студентами и преподавателями других вузов, отсутствуют перспективы научного роста. Итогом такой «работы» является то, что зачастую многие студенты к концу обучения не в состоянии выполнить выпускную квалификационную работу на должном уровне, т.к. не обладают навыками самостоятельной научно-исследовательской работы.

Впрочем, отмечая недостатки, не нужно забывать и о положительных качествах юрфаков в «непрофильных» вузах. Студенты в них получают не только юридическую специальность, но и дополнительные знания по экономике, сфере услуг, повышают свой культурный уровень – словом, все что востребовано.

Поэтому, прежде чем делать выводы о перепроизводстве юристов, целесообразно обратить внимание на сущность юридической профессии, ее значимость для общества. Для любого аграрного вуза юридический факультет трудно назвать «лишним», ведь без юридического сопровождения невозможны земельные отношения, невозможна организация сельскохозяйственного производства и пр. Поэтому очень важно смотреть не на профиль вуза, а на востребованность выпускников. Во всем мире юристы работают и в органах государственного управления, и менеджерами в корпорациях, и в журналистике, и во многих других отраслях деятельности. Если Президент РФ остро ставит вопрос о модернизации страны, то решение данного вопроса невозможно без соответствующих специалистов. А потому процесс формирования в России адекватной правовой системы и системы социально-политического и экономического управления обуславливает острую потребность в подготовке и переподготовке управленческих кадров на фундаментальной юридической основе. Очевидно, что хороших специалистов будет не хватать всегда, а потому обозначенную проблему нужно решать не путем сокращений и урезаний, а путем повышения качества сложившейся системы подготовки специалистов с высшим юридическим образованием. Основным направлением юридического образования в современной России должно стать совершенствование его содержательной, качественной стороны.

Литература

1. Марченко М.Н. России нужна концепция развития юридического образования // Закон. № 3. 2009. С. 60.
2. Комсомольская правда. 2008. 28 марта.
3. Томсинов В.А. Преступление под названием «юридический факультет» // Закон. № 3. 2009. С. 46.
4. Левитан К.М. Юридическая педагогика: учебник. – М.: Норма, 2008. С. 408.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Темербекова А. А.

Горно-Алтайский государственный университет

Переход к информационному обществу – это глобальная тенденция современности. Стратегическая роль информации в развитии науки, культуры и образования актуализирует в этой связи социальный заказ общества на подготовку информационно компетентных

специалистов. Это направление обозначено в числе приоритетных целей модернизации образования, акцентирующего внимание на необходимости формирования единого образовательного пространства как условия для поэтапного перехода к новому уровню и качеству образования.

Рассматривая исторический аспект, следует отметить, что в научный дискурс понятие «информационная компетентность» вошло с появлением устойчивого интереса к проблемам компетентности и информации, однако сама идея возникла значительно раньше. Ученые считают, что основателем теории компетентности можно считать Роберта Уайта, автора программной работы «Пересмотр понятия мотивации: концепция компетентности» (1904 г.), положившего начала компетентностному подходу. Западные исследователи (А. Кинг, Т. Питерс, А. Тоффлер и др.) отмечают отсутствие альтернативы этому процессу. Отмечается обеспечение приоритета информации по отношению к другим видам ресурсов, а следовательно, и возможность для каждого члена общества свободного доступа к информационным ресурсам всей цивилизации. В процессе глубокого научного анализа терминологического поля понятия «компетентность» (В. Макелвил, 1982 г.) выявлено, что пропедевтическими началами понятия «компетентность», с точки зрения зарубежных исследователей, явились: введение понятия «самоактуализация» (А. Маслоу); рассмотрение компетентности как специфической способности с целью эффективного выполнения конкретных действий в какой-либо конкретной предметной области (Дж. Равен); стремлении развиваться, реализовать свои потенциальные возможности (Э. Фромм).

Термин «информационная компетентность» появился на официальном уровне в 1992 году в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе». Анализ современных трактовок рассматриваемой дефиниции (С.В. Тришина и др.) показал, что в современных условиях качественная личностная характеристика понимается как новая грамотность. Определяются два ориентира ее использования и понимания: первый связан с формированием понятия информационная компетентность в смысле использования компьютерных технологий с помощью средств (компьютера, банка данных, электронных носителей и др.); второй ориентир рассматривает информационную компетентность учителя как процесс восприятия информации человеком, операции с информацией в профессиональной деятельности. Необходимость развития информационных знаний и умений учителя обуславливает потребность поиска современных форм, методов и средств повышения квалификации, в условиях которых формирование

исследуемого качества представляет собой не столько результат, сколько процесс и механизм, обеспечивающий непрерывность, сохранение и воспроизводство информационной деятельности [1].

Анализ научной литературы показал, что отправной точкой для конкретизации понятия «информационная компетентность» является понятие «информация» [2]. Существовая в различных форматах, средах и контекстах, информация в современном мире является ключевым понятием, объединяющим исследования по проблеме формирования и развития информационной грамотности, информационной компетентности и информационной культуры личности. Информационная компетентность отражает разные уровни профессионализма учителя, его профессиональной компетентности как относительно нового социокультурного феномена [3].

Аксиоматической базой и научной платформой исследуемого понятия является совокупность теоретико-методологических подходов, на основе которой определяются принципы, методы и исследовательская позиция, образующие определенную гносеологическую целостность [4]. Теоретико-методологическое обоснование феномена информационной компетентности учителя явилось базой для рассмотрения возможности формирования и развития этого качественного образования учителя в условиях конкретного региона – Республики Алтай, обладающей многофункциональной поликультурной информационной образовательной структурой ее системы образования [5].

Содержательная часть информационной компетентности учителя задается ее определением: информационная компетентность учителя – интегральное многоуровневое профессионально значимое личностное образование, которое проявляется в способности оперирования (поиска, сбора, обработки и применения) разного рода информацией в педагогической деятельности [6].

На основе деятельностного, системного и компетентностного подходов мы рассматриваем развитие этого профессионально значимого качества учителя в трех направлениях: Информационная мотивация – мотивация на работу с информацией; в процессе информационной мотивации реализуется ценностно-мотивационный компонент (S_1); Информационная деятельность – работа с информацией с целью применения ее в профессиональной деятельности; в процессе информационной деятельности учителя реализуется профессионально-деятельностный компонент (S_2); Информационная коммуникация – коммуникативные действия по оперированию информацией, в процессе информационной коммуникации, которая характеризует степень

коммуникативности учителя в профессиональной среде. Информационная коммуникация реализует рефлексивно-коммуникативный компонент (S_3) информационной компетентности учителя.

В исследовании охарактеризованы выявленные свойства (субъектность, структурированность, аккумулятивность, динамичность, интегративность, полифункциональность) информационной компетентности учителя, позволяющие учителя при наличии разнообразных предметно-специфических баз знаний осуществлять множество функций, которые являются фактором успешности его профессионального становления. На основании разработанной структуры информационной компетентности учителя выделены критерии и показатели ее сформированности: аксиологический критерий, мотивационный, целеполагающий, когнитивный, операционный, технологический, рефлексивный, коммуникативный, творческий. Представлена уровневая характеристика: информационно-репродуктивный (низкий) уровень, продуктивно-алгоритмический (средний) уровень, креативно-аналитический (высокий) уровень сформированности исследуемого качества. На основе чего построена поэтапная модель формирования информационной компетентности учителя [7].

Для компактного описания полученных в эксперименте данных использовались методы описательной статистики: метод соотношения; показатели динамических рядов (показатель темпов роста качества, средний показатель, показатель абсолютного прироста исследуемого образования и др.). Полученные данные позволили фиксировать положительную динамику изменений в экспериментальных группах.

Распределение респондентов по уровням сформированности информационной компетентности

Группа	N	Уровни					
		I		II		III	
		До	После	До	После	До	После
КГ (РИПКРО)	312	39,10%	37,18%	58,65%	59,94%	2,24%	2,88%
ЭГ (РИПКРО)	324	45,68%	6,79%	52,47%	83,64%	1,85%	9,57%
КГ (ЦДОиПП)	165	2,42%	0,61%	96,36%	97,58%	1,21%	1,82%
ЭГ (ЦДОиПП)	154	3,25%	1,30%	95,45%	90,26%	1,30%	8,44%
КГ (ФМФ)	210	6,67%	5,71%	92,86%	93,33%	0,48%	0,95%
ЭГ (ФМФ)	198	10,10%	5,56%	89,39%	85,35%	0,51%	9,09%

Условные обозначения: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа; РИПКРО – Республиканский институт повышения квалификации работников образования Республики Алтай; ЦДОиПП – Центр дополнительного образования и профессиональной переподготовки Горно-Алтайского государственного университета; ФМФ – Физико-математический факультет Горно-Алтайского государственного университета

Данные экспериментальной работы показывают, что в условиях РИПКРО на формирующем этапе эксперимента фиксируются значительные изменения уровней сформированности информационной компетентности учителя: 1) в экспериментальной группе значительно (на 38,89%) уменьшилось число учителей, имеющих низкий уровень информационной компетентности, по сравнению с контрольной группой (на 1,85%); в экспериментальной группе существенно (на 31,17%) увеличилось число учителей, имеющих средний уровень, по сравнению с контрольной (на 1,23%); на 7,72% увеличилось число учителей, имеющих высокий уровень по сравнению с контрольной, где увеличение незначительно, всего лишь на 0,62%; 2) в экспериментальных группах произошло существенное увеличение средних покомпонентных значений S_1 , S_2 , S_3 на 1,01, 1,48 и 1,45 соответственно, в то время как в контрольной группе компоненты S_1 и S_3 незначительно увеличились – на 0,01 и 0,42 соответственно, а компонент S_2 уменьшился на 0,22. Средние покомпонентные значения возрастают, наблюдается их статистически достоверное увеличение по всем трем компонентам S_1 , S_2 , S_3 и, соответственно, суммарного результата; 3) в экспериментальной группе значительно (на 0,47) увеличилось среднее (по компонентам) по сравнению с незначительными изменениями (на 0,03) в контрольной группе; 4) сравнение средних показателей (по сумме) показало существенные положительные изменения в экспериментальной группе (на 3,94) по сравнению с контрольной (на 0,20). Наблюдается положительная динамика уровней сформированности информационной компетентности учителя в системе курсовой подготовки на базе ЦДОиПП ГАГУ и в системе профессиональной подготовки ФМФ ГАГУ.

С целью дополнительного подтверждения разработанной технологии был проведен сравнительный анализ средних значений в контрольной и экспериментальных группах разных моделей обучения. Так, в условиях ЦДОиПП на начало эксперимента среднее значение суммы баллов в экспериментальной и контрольной группах составило 46,73 и 47,35 баллов соответственно. Различие этих сумм статистически незначимо ($t=1,26$; $p=0,21$), т.е. до проведения эксперимента уровень сформированности исследуемого качества в этих группах был примерно одинаков. После проведения эксперимента средние суммы баллов в контрольной группе составили 47,55, а в экспериментальной группе – 49,03 балла. Превышение средней суммы баллов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой статистически значимо ($t=0,66$, $p=0,01$). В условиях РИПКРО характеристика

средних значений в контрольной и экспериментальной группах составляет 41,82 и 41,53 балла соответственно. Эти средние показатели статистически неразличимы ($t=0,58$; $p=0,56$). После эксперимента наблюдается статистически значимое ($t=7,31$; $p<0,01$) превышение средних баллов в экспериментальной группе (45,47 баллов) по сравнению с контрольной (42,02 балла). Аналогично в условиях ФМФ ГАГУ при статистически незначимом ($t=0,12$; $p=0,91$) уровне сформированности информационной компетентности учителя до эксперимента по его окончанию выявляется статистически значимое ($t=2,65$; $p=0,01$) превышение исследуемого показателя в экспериментальных группах по сравнению с контрольными.

Региональная система дополнительного профессионального образования как элемент региональной образовательной информационной среды, является системообразующим фактором и интегративным ресурсом формируемой компетентности, которая характеризуется преобладанием субъектно-субъектного характера взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, сформированностью внутренних и внешних связей субъектов регионального образовательного пространства; координацией всех элементов региональной инфраструктуры системы образования; созданием единого информационно-образовательного пространства региональной системы образования и возможностью сетевого взаимодействия на базе наземных и спутниковых телекоммуникаций.

Представленные в исследовании теоретико-методологические основы и содержательно-технологическое обеспечение процесса формирования информационной компетентности учителя открывают новое направление научно-педагогических исследований, в рамках которого необходимо решить целый ряд проблем в теории и методике профессионального образования.

Литература

1. Темербекова, А.А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования: монография / А. А. Темербекова; под ред. С. Б. Серяковой. – М.: МПГУ, 2009. – 281 с.
2. Темербекова, А. А. Информация и компетентность: понятийно-терминологический аспект / А. А. Темербекова // Проблемы педагогического образования: сб. науч. ст. / под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. – М.: МПГУ-МОСПИ, 2008. – Вып. 31. – С. 53-59.
3. Темербекова, А. А. Информационная компетентность личности учителя как социально-педагогическая проблема: монография / А. А. Темербекова, В. В. Бондарь. – М.: МГУП. – 2008. – 193 с.

4. Темербекова, А. А. Теоретико-методологические подходы к процессу формирования информационной компетентности учителя / А. А. Темербекова // Проблемы педагогического образования: сб. науч. ст. / под ред. В. А. Сластенина, Е. А. Левановой. – М.: МПГУ-МОСПИ, 2008. – Вып. 30. – С. 53-59.
5. Темербекова, А. А. Поликультурная образовательная среда в условиях дифференциации / А. А. Темербекова // Пансофия этнопедагогике: сб. материалов междунар. научно-практ. конф. 8-9 дек. 2008 г. – Чебоксары: ЧувГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2008. – С. 166-172.
6. Темербекова, А. А. Структурно-содержательная характеристика информационной компетентности учителя / А. А. Темербекова // Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: Научные труды СГУ. – М.: СГУ. – 2009. – С. 133-145.
7. Темербекова, А. А. Концептуальная модель формирования информационной компетентности учителя / А. А. Темербекова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2(14). – С. 128-133.

ОСОБЕННОСТИ УСЛОВИЙ И ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОООБРАЖЕНИЯ

Тен М. Г.

Новосибирский Государственный Архитектурно-строительный Университет
(СИБСТРИН)

*Научный руководитель: В. А. Дмитриенко, д.ф.н., профессор, член-корр РАО,
заслуженный деятель науки РФ ()*

Современные условия обучения в системе высшего технического образования характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личностным особенностям и возможностям обучающегося. В современных условиях конкурентоспособность специалиста может быть достигнута лишь при наличии у него творческих личностных качеств. При получении инженерно-технической специальности, в сложной системе творческого потенциала личности пространственное воображение является одним из важнейших компонентов.

Практика преподавательской деятельности в техническом вузе при обучении студентов начертательной геометрии показала, что учащиеся сталкиваются с серьезными трудностями при освоении курса, так как у них наблюдается низкий уровень развития пространственного воображения – им трудно представить изучаемый графический материал в динамике, мысленно преобразовать исходный образ. Вследствие чего не вызывает сомнений своевременность научно-практических разработок, направленных на поиск и технологический анализ возможностей эффективного развития пространственного воображения в системе высшего технического образования.

Вопрос о том, какие факторы и условия являются определяющими для развития пространственного воображения в значительной степени обуславливаются в наших исследованиях воззрениями ученых на природу содержания, характер и движущие силы этого процесса.

Наиболее полно эти факторы отражены в исследованиях Л.С. Выготского. Первый фактор – потребность человека в приспособлении к окружающей среде. Л.С. Выготский пишет: «В основе творчества всегда лежит неприспособленность, из которой возникают потребности, стремления и желания». Автор формулирует психологический закон: «Стремление к творчеству всегда обратно пропорционально простоте среды». К другим факторам Л.С. Выготский относит опыт, потребности и интересы, в которых эти потребности выражаются. «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. А значит, чем богаче опыт человека, тем большим материалом располагает его воображение. Именно поэтому у ребенка воображение беднее, чем у взрослого, несмотря на его кажущееся внешнее богатство». [3, с. 93].

М.Э. Ванник [2] рассматривает условия развития творческого воображения в зависимости от сторон познавательной активности:

Содержательная сторона: предъявление ученикам системы задач и заданий, направленных на развитие творческого воображения; использование дидактического материала, варьируемого для учащихся с разной успеваемостью; возможность выбора учащимися объема, сложности и формы домашнего задания.

Организационная сторона: отбор и внедрение в процесс обучения методов, способствующих актуализации личного опыта ученика и активизирующие его творческую деятельность; работа с познавательными стратегиями; изучение учебного материала, сложность которого выбирается учеником и варьируется учителем; включение учеников в индивидуальные, групповые и коллективные формы работы.

Субъектная сторона: демократический стиль руководства; направление методов обучения на создание ситуации успеха для каждого ученика; ориентация на самостоятельный поиск [2, с. 12].

Познавательная активность учащихся имеет значение с позиции выяснения и создания мотивации к обучению. Что касается вариативности материала, то она должна быть основана на индивидуальных особенностях восприятия информации студентами, а не на различиях в их успеваемости. Также выбор заданий студентами не должен носить случайный характер, а должен основываться на диагностических

сведениях о психологических особенностях студентов и осуществляться под руководством преподавателя. В отношении организационной и субъектной стороны демократический стиль руководства, создание ситуации успеха при актуализации творческой деятельности именно здесь благоприятно сказываются на развитии пространственного воображения, аналогично любым ситуациям обучающей деятельности.

Чтобы развить у студента пространственное воображение, необходимо выделить ту деятельность, при которой оно развивается более эффективно. Далее рассмотрим виды деятельности, в которых развитие воображения наиболее благоприятно. В трудах П.К. Анохина [1], Б.Ф. Ломова [10], А.Н. Леонтьева [11] проводится анализ деятельности как динамической (изменчивой) системы действий. Под деятельностью мы понимаем целенаправленную, сознательную активность. Если рассматривать творчество как вид деятельности, то наиболее точно, на наш взгляд, отражают данную позицию высказывание И.В. Лернера, который считает, что «творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно исторической уникальностью» [12, с. 322].

Разработку данной позиции можно обнаружить также в педагогических и психологических исследованиях О.В. Давыдовой [7], И.А. Гордеевой [5], М.В. Ванника [2], Е.Г. Речитской и Е.А. Сошиной [13] и др.. Авторы утверждают, что пространственное воображение наиболее благоприятно развивается в творческой деятельности. Например, Е.Г. Речитская и Е.А. Сошина констатируют, что решающую роль при формировании пространственного воображения играет творческая предметная среда, в которую необходимо вводить предметы неспецифические и малоизвестные, которые можно использовать в игровом обучении. «Причем воображение может создавать все новые и новые комбинации элементов действительности» [13, с. 12].

Не менее продуктивной выступает игровая деятельность. Как констатирует В.А. Дмитриенко, рассматривая организационно-педагогические условия развития творческих способностей обучающихся, они наиболее полно проявляются на базе потребности экспериментировать в игровой деятельности [8, с. 150].

Кроме вышеназванных, отличающихся по целевой направленности видов деятельности, развитию пространственного воображения благоприятствует такой вид конкретно-практической по содержанию деятельности, как изобразительная (графическая) деятельность, вне зависимости от ее целевой направленности. Среди ученых, занимаю-

щихся проблемой развития пространственного мышления и воображения, существует общее мнение о том, что в своих наиболее развитых формах пространственное воображение развивается именно на графической основе (М.В. Лагунова. [9], И.С. Якиманская [15] и др.). Мы присоединяемся к мнению авторов и также считаем, что именно изобразительная (графическая) деятельность может обеспечить эффективное развитие воображения. Это связано с тем, что в графической деятельности происходит развитие способностей к созданию пространственных образов и оперированию ими. Графическая деятельность содержит следующие составляющие: наблюдение, измерение, построение чертежа, чтение чертежа. Следовательно, обучение графической деятельности предполагает формирование всех этих компонентов, которое оказывает влияние на развитие мышления и воображения.

Таким образом, благоприятными видами деятельности для развития пространственного воображения являются: творческая, игровая, изобразительная (графическая деятельность), которые, будучи взаимосвязанными, могут оказывать еще более эффективное воздействие на развитие воображения.

Между тем, современный этап преподавания графических дисциплин характеризуется стремлением выявить особенности влияния психофизиологических факторов на условия развития пространственного воображения и индивидуализировать процесс преподавания графических дисциплин. Понять эти закономерности невозможно без анализа работ по этой проблеме, то есть научных разработок из области психологии и физиологии. Основываясь на анализе работ Р. Сперри [16], С. Спрингера и Г. Дейча [16] и др. авторов, мы сделали предположение, что естественнонаучный материал, который имеет непосредственное отношение к природе индивидуальных различий и как следствие, к технологическому процессу развития пространственного воображения, находится в медицинских исследованиях по проблеме функциональной специализации полушарий головного мозга.

С другой стороны, из анализа работ по педагогике, посвященных проблеме развития творческих способностей, следует вывод, что ряд авторов придерживаются одинакового мнения о необходимости развития личности, исходя из функциональных возможностей мозга ее носителя, но при этом обращают внимание на отсутствие педагогических разработок по данной проблеме (М. Гриндер [6], Б.И. Вершинин [4] и др.). Авторы подчеркивают, что современные модели обучения не ориентированы на развитие функций правого полушария. Например, М. Гриндер, анализируя современные модели обучения, сообща-

ет, что «анализ показывает, что основной образовательный поток (конвейер) – это “окультуривание” учеников преимущественно к левополушарным навыкам» [6, с. 311]. На наш взгляд, именно данное положение не позволяет реализовать современную парадигму на развитие творческой личности.

Научная литература по теме, таким образом, представляет констатацию факта необходимости развития пространственного воображения и его прямой связи с графическим языком, а также перечисление общих организационных моментов этого процесса. Не разработана педагогическая модель обучения, развивающая пространственное воображение и в этой связи не сформулированы соответствующие педагогические условия обучения по ряду специальностей технических вузов, активизирующие восприятие учебной информации через применение сведений о доминирующем типе мышления. Мы считаем, что данное положение не позволяет решить проблему повышения эффективности учебного процесса в технических вузах.

Завершая анализ условий и факторов развития пространственного воображения, следует выделить следующие их характеристики: 1) виды деятельности: творческая, игровая, изобразительная; 2) дидактические принципы: активность, проблемность, наглядность, доступность, самостоятельность, непрерывность, создание положительного эмоционального фона, «внутренняя» дифференциация, построенная на индивидуальных предпочтениях студентов, его активности и самостоятельности.

Условием развития пространственного воображения является разработка комплексной педагогической модели развития пространственного воображения, основанной на двух теоретических подходах: первый – это концептуальные положения личностно-ориентированного педагогического процесса при условии педагогического обеспечения для гарантированного личностного результата. Вторым направлением являются теоретические и практические разработки по проблеме активизации восприятия через применение сведений о доминирующем типе мышления.

Литература

1. Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Медицина, 1998. – 400 с.
2. Ванник М.Э. Индивидуальный подход к развитию творческого воображения младших школьников: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2006. – 26 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека – М.: ЭКСМО, 2003. – 1134с.

4. Вершинин Б.И. Мозг и обучение. Методика реализации функциональных возможностей мозга. – Томск: изд. ТПУ, 1996. – 47 с.
5. Гордеева Н.А. Саморазвитие творческого воображения студентов: Монография – Саранск: изд-во Мордов. ун-та, 2006. – 85 с.
6. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. Нейролингвистическое программирование в педагогике / М. Гриндер, Л. Лойд – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2001. – 68 с.
7. Давыдова О.В. Развитие творческого воображения учащихся на основе межпредметных связей: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2006. – 22 с.
8. Дмитриенко В.А. Современные проблемы и инновационный опыт развития образования в Сибири: Монография / В.А. Дмитриенко, З.Н. Ажермачева, Е.Л. Богданова и др. – Томск: Томский государственный университет, 2002, – 320 с.
9. Лагунова М.В. Современные подходы к формированию графической культуры студентов в технических учебных заведениях: монография, – Новгород: ВГИПИ, 2003. – 251 с.
10. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание, личность – М.: Смысл, 2001, – 380 с.
12. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности: Монография. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
13. Речитская Е.Г. Развитие творческого воображения младших школьников / Е.Г. Речитская, Е.А. Сошина. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 128 с.
14. Спрингер С. Левый мозг, правый мозг: Пер.с англ / С. Спрингер, Г. Дейч – М.: Мир. 1983. – 256 с.
15. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 159 с.
16. Sperry R.W. Hemispheric differences in intuitive processing of geometry. XXI-et International Congress of Psychology. – Paris, 1976.

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Трусова Е. В.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Соколова И. Ю., д.п.н., профессор

В современном обществе, несомненно, языки представляют огромную ценность. Человек осваивает свой родной язык уже с самого детства, очень часто не задумываясь о его функциях, о способе изучения, о его роли в жизни людей. Процесс освоения родного языка спонтанный, это происходит параллельно с развитием ребенка, познанием им мира, что не скажешь об иностранном языке. На начальном этапе обучения, дети имеют большой интерес и желание овладеть тем или иным иностранным языком, но в процессе изучения возникают

трудности, которые очень часто уменьшают мотивацию ребенка в изучении иностранного языка. Каждый язык своеобразен, интересен, отличен от родного языка, в связи с этим возникает негативный перенос правил родного языка на иностранный.

Понятие родной язык и критерии его определения достаточно противоречивы. Родной язык является тем языком, на котором мать начинает говорить с ребенком с момента его рождения и который усваивается им в какой-то мере еще в утробе [1, с. 15]. В такой многонациональной стране, как Россия, человек может владеть несколькими языками в одинаковой степени.

Неродной язык может быть представлен двумя вариантами: иностранным языком и вторым языком [2, с. 5].

Иностранный язык как всякая знаковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиций [3, с. 28].

Согласно Л. С. Выготскому, усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым проходит развитие родного языка. Ребенок усваивает последний неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. При этом процесс овладения речью на родном языке неразрывно связан с одновременным развитием мышления, поскольку ребенок, усваивая языковые средства выражения мыслей, одновременно и в неразрывной связи познает окружающую действительность. В ходе познания окружающего мира у него формируются понятия, отражаемые языком. Таким образом, осознание простейших причинно-следственных связей в объективном мире происходит одновременно с овладением ребенком языковыми средствами передачи этих связей.

Иная картина наблюдается при овладении учащимися иностранным языком. Начиная изучать этот язык, ребенок уже обладает определенным языковым и речевым опытом в родном языке и способностью совершать основные мыслительные операции на этом языке. Процесс усвоения им новых языковых средств не сопровождается одновременным формированием понятий об окружающей его действительности, овладением мыслительными операциями. В ходе этого процесса происходит лишь приобщение учащегося к новым для него способам выражения мысли (в том числе имеющим национально-культурные особенности), но не к новому типу мышления [4, с. 63]. Отсюда очевидно, что в учебном процессе по иностранному языку имеются возможности опереться на сформированное на базе родного

языка мышление учащегося и совершенствовать его мыслительные операции.

Таким образом, овладение иностранным языком в условиях школы отличается от овладения родным:

1. направлением пути овладения;
2. плотностью общения;
- 2) включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность человека;
- 3) совокупностью реализуемых им функций;
- 4) соотносимостью с сензитивным периодом речевого развития ребенка, т. е. периодом наибольшей чувствительности к овладению языком (от 2 до 5 лет).

Следует также отметить, что учителя очень мало внимания уделяют родному языку, и его связи с иностранным языком на уроке, вследствие чего возникают трудности в его овладении.

В процессе обучения иностранному языку родной язык может по-разному влиять на процесс обучения. Он может оказывать положительное влияние (транспозиция) и негативное (интерференция). Интерференция может быть:

- фонетическая;
- грамматическая;
- лексическая;
- лингвострановедческая.

Существует несколько особенностей билингвального обучения: возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков и является первой особенностью механизма билингвизма. Вторая особенность становления механизма билингвизма заключается в том, что связь иностранного слова с родным языком провоцирует одновременно и его связь с соответствующей семантической системой, которая образуется вокруг любой лексической единицы. Так, образование знаковой связи ball — мяч возбуждает семантические связи слова «мяч» вроде забивать мяч, ловить мяч, бросать мяч, футбольный мяч, играть в мяч. Буквальный перевод этих словосочетаний на иностранный или другой язык приводит к грубым ошибкам.

Третья особенность становления механизма билингвизма связана с законом о доминантном языке, который подавляет второй и прочие языки и является причиной не только лексической, грамматической, но и лингвострановедческой интерференции.

Именно поэтому все условия овладения иностранным языком должны быть учтены учителем, но всякий раз возникает проблема при

разработке методов обучения иностранному языку. Преподаватель с одной стороны, должен воспрепятствовать созданию ложных знаковых связей между речевыми единицами родного и иностранного языков, а с другой стороны, способствовать становлению новой национальной системы понятий, коррелирующей с системой понятий родного языка. Выполнить такое требование можно, если реализовать следующие задачи:

- закреплять знаковые связи иноязычных речевых единиц с их эквивалентами в родном языке;
- разрабатывать ситуационные связи ситуационных клише иностранного языка;
- препятствовать созданию ложных знаковых, связей между лексическими единицами и структурами второго и первого языка;
- разрабатывать механизм переключения с одного языка на другой;
- создавать условия независимо от структур родного языка порождения иноязычных высказываний.

Практическая реализация перечисленных положений предполагает разработку и использование следующих приемов обучения:

- Введение иноязычных лексических единиц с учетом их семантических полей. Практически это означает не только введение слова, но и объяснение границ его значения (*ball – мяч*, а *balloon – воздушный шар* и главное, существенных для него связей с другими словами: *играть в мяч; ловить мяч, бросать*).
- Систематические упражнения на создание и закрепление знаковых связей словосочетаний в виде их перевода, главным образом с родного языка на иностранный.
- Разработка речевых микроситуаций для создания и закрепления ситуационных связей речевых клише.
- Лингвострановедческий комментарий к иноязычным лексическим единицам; и словосочетаниям с национальным лексическим фоном.
- Интенсивные упражнения с прецизионными словами, то есть с числительными, именами собственными, названиями дней недели, месяцев.
- Использование зрительного субъективного кода как средства обучения монологической речи, ограничивающего влияние родного языка. Имеется в виду задание записать содержание иноязычного текста любыми условными знаками, в том числе; и рисунками, но без использования слов родного языка. [5, с. 16].

Таким образом, можно выделить следующие принципы на которых строится билингвальное образование:

1. Обучение носит деятельностный характер;
2. Обучение ориентировано на продуктивное образование;
3. Личностно-ориентированная направленность;
4. Взаимодействие всех субъектов учебной деятельности [2, с. 3].

Итак, несомненно, языковой опыт играет немаловажную роль в обучении иностранному языку, именно поэтому учитель должен как можно больше уделять внимание тем явлениям, которые могут вызывать интерференцию родного языка на иностранный язык.

Литература

1. Дьячков М.В. Социальная роль языков в многоэтнических обществах. М.:ИЯНР и ИНПО,1993. 189с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.:АРКТИ, 2003. 286с.
3. Зимняя И.А, Психология обучения иностранным языкам в школе. М.:Просвещение, 1991. 258с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. 430с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному// Иностранные языки в школе.1991.№ 5. С.16.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Шадрина Е. В.

Институт теории образования

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: А. А. Востриков, д.п.н, профессор

Предмет «Изобразительное искусство» призван решать специфические задачи в системе общего среднего образования, связанные с передачей фундаментальных культурных ценностей, выработанных человечеством, с целью эмоционально-духовного, эстетически-нравственного развития личности, формированием ее творческого потенциала.

В образовательном процессе предмет «Изобразительное искусство» отличается доминированием художественно-творческой деятельности. На занятиях изобразительным искусством активно развиваются такие сферы индивидуальности учащегося, как образное мышление,

фантазия, воображение, эмоциональная сфера, мыслительная деятельность, интуиция. Кроме этого на уроках данной дисциплины у школьников формируются пространственные и цветовые представления: чувство меры, ритма, симметрии, асимметрии, пропорций и композиционного равновесия.

Обычно учебная художественная деятельность учащихся на уроках изобразительного искусства состоит из двух видов: эстетическое восприятие и практическая художественная деятельность.

Многие педагоги считают, что, показывая детям различные образцы творчества или репродукции произведений на лекции, в музее или в картинной галерее, ученики могут заинтересоваться искусством. А если объяснить им основные правила и законы искусства, то они самостоятельно смогут выработать эстетические критерии оценки произведений. Именно поэтому учителя увлекаются лекциями, походами на выставки.

Практика показывает, что отдавая предпочтения таким формам обучения, учитель не достигает желаемого результата – привить детям понимание и любовь к искусству. Ученики, к сожалению, либо не знают, на что нужно обратить внимание, либо не имеют внутренних оснований и причин для того, чтобы глубоко заинтересоваться произведением.

Поэтому сначала необходимо помочь учащемуся приобрести опыт творческой деятельности, развивая анализ и рефлекссию, затем освоить «язык искусства» и лишь после этого организовывать посещение картинных галерей, выставок и музеев — тогда они приобретают иной смысл для учащихся. При этом важно тщательно спланировать и продумать первые «встречи» детей с шедеврами мировой культуры.

Многие дети дошкольного возраста любят рисовать и охотно занимаются данным видом деятельности. Поэтому для первоклассников изобразительная и творческая деятельность в стенах школы не является чем-то абсолютно новым. Однако к концу начальной школы многие дети утрачивают свой интерес к рисованию. Наши исследования показывают, что 50% учеников к концу обучения в начальной школе уже не испытывают удовольствия от этой деятельности.

В ходе анкетирования (участвовало 200 учеников) дети, которые утратили интерес, назвали следующие причины:

- непонятно, как выполнять задание — 20%;
- не получается рисовать — 40%;
- не успеваю нарисовать на уроке — 20%;
- не знаю, не люблю этот предмет — 10%;
- не нравится учитель — 10%.

Данные убедительно показывают, что умение рисовать, возможность реализовать себя и достигать позитивного результата являются главными источниками мотивации к изобразительной деятельности, а их отсутствие — причинами отказа от изобразительного творчества.

Большинство педагогов, основываясь на личном опыте, проявляют неуверенность в том, что в рамках учебных часов школьной программы можно научить детей хорошо рисовать, любить искусство, глубоко воспринимать и ценить выдающиеся произведения культуры. Так как их собственный путь к искусству проходил через долгие и многократные профессиональные занятия в изостудии, художественной школе, художественном училище и на соответственном факультете института.

Также среди учителей распространено убеждение, что творческие способности даны от природы немногим, и поэтому если возможно их развить, то совсем незначительно. При такой вере в способности ученика учитель будет в большей степени стремиться просвещать детей, предлагая им познакомиться с различными образцами искусства, и обучать простейшим навыкам обращения с различными художественными материалами (карандашом, кистью, красками и т.д.), нежели чем творить.

Авторы курса «Эстетика художественной выразительности» представляют идею о необходимости развития приобретаемых специальных способностей к изобразительной деятельности. Исходя из этого, сначала необходимо выявить наличие этих способностей у детей в процессе диагностики, затем создать условия для их развития с последующим выходом на творческое самовыражение. Подобный подход к обучению лежит в основе продуктивных технологий образования, актуальность которых не оспаривается, а напротив, успешно внедряется в методики современной педагогики [1].

Таким образом, в основе данного курса обучения изобразительно-му искусству заложены следующие направления:

- Обучение изобразительному искусству должно быть направлено на самовыражение и развитие личности, а затем на приобщение к образцам мировой художественной культуры.
- Авторство ученика изначально первично: сначала он выступает в качестве создателя своего произведения, а лишь затем анализирует и соотносит результаты собственного творчества с работами других учеников, мастеров искусства.
- В ходе обучения искусству школьнику необходимо овладеть различными ролевыми позициями: «автор», «зритель», «критик», «искусствовед», «дизайнер» и т.д.

- Развитие интереса к искусству и художественного вкуса строится на основе имеющегося личностного опыта творческой деятельности, сформированных собственных эстетических эталонов, освоения языка искусства.
- В ходе обучения изобразительному искусству необходимо как можно больше предоставлять детям свободу выбора: создания замысла творческой работы, вида деятельности, художественных материалов, индивидуальной или групповой работы, сложности выполнения творческой задачи и т.д.

Реализация данных направлений слабо представлена в практике работы современного образования. Вместе с тем изобразительное искусство как школьный предмет несет в себе значительный потенциал для их реализации. В течение урока, за небольшой промежуток времени, важно обеспечить творческую самореализацию личности и необходимо научить ребенка эффективно организовывать свою деятельность: организация своего творческого пространства, планирование, подготовка, реализация замысла, анализ и коррекция, подведение итогов творческой деятельности.

Урок для каждого ученика должен представлять собой полностью завершённый цикл управления собственными действиями. Именно на уроках изобразительного искусства этому следует осознанно учить школьников, так как изобразительная деятельность на начальном этапе является достаточно простой по своему составу, содержит множество отдельных внешних действий. Полученный ребенком опыт самоорганизации может быть легко перенесен в другие учебные и жизненные контексты. Это особенно важно для последующего обучения в целом и, прежде всего, интеллектуальной деятельности, где не так легко привести ребенка к осознанию структуры учебных действий [2].

Разработанный и апробированный курс предполагает следующие этапы организации урока:

- 1) организационный момент и введение в урок;
- 2) беседа и создание игрового момента;
- 3) спонтанное самовыражение в процессе творческой деятельности;
- 4) планирование творческой деятельности;
- 5) реализация творческой деятельности;
- 6) просмотр и групповое обсуждение;
- 7) коррекция собственной деятельности;
- 8) защита своей творческой работы;
- 9) подведение итогов.

Уроки «Эстетики художественной выразительности» основываются на имеющемся личностном опыте ребенка (сложившихся навыков

рисования и познавательных предпочтений), на постановке творческих заданий и поддержке авторской позиции учащегося. Затем осуществляется переход к тренировке художественных способностей, с параллельным знакомством детей с различными видами и направлениями искусства. После того как дети разовьют комплекс художественных способностей, возможен переход к более детальному анализу художественных произведений, углублению позиции «зритель».

Результатом урока должна стать выставка работ учащихся и ее анализ. Следует похвалить каждую работу, подметить в ней что-то особенное: интересное использование цвета, линии и формы, композиционное равновесие, оригинальность решения задачи. Такое вхождение в мир искусства становится замечательной мотивацией для продолжения обучения [3].

По мере развития собственного опыта творческой деятельности, освоения законов изобразительного искусства, личностной самореализации, восприятия и анализа художественных произведений, их оценки, у школьников начинают складываться собственные предпочтения и эстетические критерии, которые в комплексе и приводят к развитию собственного художественного вкуса и потребности к творческому самовыражению.

Литература

1. Востриков А.А. Теория, технология и методика продуктивной педагогики в начальной школе. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 330с.
2. Шадрина Е.В. Курс развивающей эстетики художественности для начальной школы // Всероссийская научно-практическая конференция «Художественное образование в Российской провинции в XXI веке», (Томск, 18-20 окт. 2004г.) Томск. 2004. С.194-199.
3. Шадрина Е.В. Значение группового метода обсуждения на занятиях курса «Развивающей эстетики художественной выразительности» // Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование», (Томск, 16-20 апр. 2007г.) Томск. 2007. С.213-218.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ИЗ ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В МОУ СОШ № 16 ГОРОДА ТОМСКА

Астраханцева Е. В.

МОУ СОШ Заозерная школа №16 города Томска, заместитель директора
по ВР, руководитель Центра гражданского образования,
член городской проблемно-творческой группы

Управлять развитием инновационной школы – значит вести грамотный отбор тех новшеств, которые являются движущей силой развития образовательно-воспитательной системы в целом. В нашей школе интегрированный подход реально осуществляется в усвоении школьниками знаний и формировании навыков и компетентностей. В инновационной модели МОУ СОШ № 16 повышенное внимание уделяется воспитательной работе. Обладая специфическими приоритетами в образовании и воспитании, образовательное учреждение стремится к формированию у обучающихся коммуникативных навыков, общечеловеческих качеств и ценностей, умений жить в обществе, повышать качество своей жизни. Обеспечение гуманистической направленности, уважения к личности и содействие ее развитию выступают у нас основным импульсом, становятся предпосылкой формирования и реализации воспитательно-образовательной модели инновационного образовательного учреждения. Развивающаяся школа, работающая в поисковом режиме, значительно отличается от тех школ, целью которых является стабильное традиционное поддержание раз и навсегда заведённого порядка функционирования. Эти отличия Заозерной школы №16 (наличие РВЦИ, Центра гражданского образования, участие в деятельности ассоциации Общественно-активных школ, Ассоциированных школ ЮНЕСКО) накладывают определенный отпечаток на целостную систему школьного управления, в том числе и по воспитательной работе. В процессе управления возрастает роль Воспитательной службы, с ее структурными компонентами, ППС – службы, науч-

но-методического совета, методических объединений педагогов дополнительного образования, классных руководителей. В развивающейся школе предметом управления становятся цели, содержание, методы и формы реализации нововведений. Для МОУ СОШ № 16 это РВЦИ, Центра гражданского образования, существенно изменившие содержание работы образовательного учреждения.

Объектом практически любого инновационного процесса становятся дети. Задача руководящих кадров школы – свести отклонения от прогнозируемого результата к минимуму. Поэтому первая задача руководителя при управлении инновационным процессом – определение отношения к инновации, сбор альтернативных мнений о ней, то есть проведение социологических исследований и опросов. Это позволяет сформировать модель развития учреждения, управления им, способствует разработке основных направлений инновационной деятельности, проведению комплекса мероприятий по мотивации педагогических кадров к данной деятельности.

Управленческое консультирование выступает как главенствующее. Оно несёт в себе целеполагание, анализ, планомерные шаги, педагогические, в том числе воспитательные, технологии, организацию разработки нового содержания и контроля деятельности, то есть все элементы управления. При этом в условиях нашего общеобразовательного учреждения мы стремимся добиваться, чтобы самоконтроль и самокоррекция занимали больше места, чем регулирование со стороны. Управляя инновационным процессом воспитательной системы школы, можно управлять развитием коллектива.

К примеру, Программу воспитательной работы школы или класса необходимо подвергнуть экспертному анализу. В рецензии на нововведения должны быть, как минимум, освещены следующие позиции:

- целостность содержания программы;
- структурные взаимосвязи её частей или блоков, их последовательность, логичность, конструктивность;
- ошибки, недостатки, недочёты;
- обоснованные предложения и дополнения к программе;
- экспертное заключение (рекомендуется к реализации или необходима доработка по отмеченным замечаниям).

После того, как определена программа и спрогнозированы ключевые результаты, формулируются цели и задачи воспитательной деятельности, которые строятся на основе тщательного анализа текущей обстановки в школе и из прогнозов её развития.

Отобранные цели и задачи должны быть:

- согласованы и одобрены большинством членов коллектива,

- реалистичны по целям и задачам,
- адаптированы к новым условиям,
- способствовать повышению уровня мотивации и стимулирования, обеспечивать контроль.

При открытом, демократичном управлении инновационными процессами в масштабе школы основная часть этих действий обсуждается коллегиально. Самые крупные мероприятия программы инновационной деятельности разрабатываются групповым методом.

Для того чтобы управлять нововведениями воспитательной системы школы, мы сформировали банк инноваций. Осуществлено заполнение карты инновационной деятельности, где отмечены:

- цель инновации, нововведения;
- сущность инновации, нововведения
- прогнозируемый результат;
- характер инновационного процесса;
- оценка инновации.

При управлении инновационными процессами воспитательной системы школы главное место занимает контроль результатов. Его значение и задачи:

- констатация, экспертная аналитическая оценка достигнутых результатов и соответствующие выводы для проведения работы по регулированию процесса воспитательной деятельности;
- оценка всех участников инновационного процесса, их конкретных результатов и соответствующие выводы для коррекции поведения и деятельности коллектива;
- оценка результатов управления инновациями в соответствии с целями и соответствующие выводы по регулированию управляющих воздействий;
- формирование каналов прямой и обратной связи для информирования и стимулирования участников инновационного процесса.

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Кашникова С. С.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Т. А. Тужикова, к.п.н.

Значительную роль в процессе воспитания подрастающего поколения отводится сотрудничеству семьи и школы. Как социальный институт общества она представляет собой совокупность социальных норм, образцов поведения, регламентирующих взаимоотношения между супругами, родителями и детьми, другими родственниками. В силу этого она оказывает сильнейшее влияние на человека от рождения до смерти, но наиболее значима ее роль на начальном этапе жизненного пути, когда закладываются психологические, эмоционально-волевые, духовно-нравственные основы личности. В настоящее время отмечаются серьезные изменения в семейном воспитании.

Семья – это сложная социальная система, которой присущи черты социального института и малой социальной группы. Она оказывает сильнейшее влияние на человека от рождения до смерти, но наиболее значима ее роль на начальном этапе жизненного пути, когда закладываются психологические, эмоционально-волевые, духовно-нравственные основы личности. Именно в семье ребенок приобретает первый опыт общения, сотрудничества, взаимодействия с другими людьми, учится оценивать себя и других; у него формируется нравственная мотивация деятельности и поведения.

В настоящее время отмечаются серьезные изменения в семейном воспитании. Ребенок довольно рано начинает выходить из-под опеки семьи и на процесс его социализации оказывают влияние другие факторы: образовательная школа и другие несемейные группы и институты, что ведет к ослаблению воспитательной функции, т.к. дети в школе проводят не так уж много времени, и, кроме того, значительная его часть уходит на учение, а не на воспитание.

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. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

С принятием Закона Российской Федерации «Об образовании» возникли предпосылки для равноправного, творческого, заинтересованного взаимодействия семьи и образовательных учреждений. Современная семья развивается в условиях качественно новой противоречивой общественной ситуации. С одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам и нуждам семьи, разрабатываются и реализуются комплексные целевые программы по укреплению и по-

вышению ее значимости в воспитании детей. С другой стороны, наблюдаются процессы, которые приводят к обострению семейных проблем.

Сегодня многие родители, чтобы обеспечить семью, вынуждены работать на двух-трех работах. Им физически не хватает времени на воспитание детей, а у родителей, которые имеют и время, и желание заниматься с ними, часто отсутствуют элементарные знания. Они не владеют в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов. В таких семьях нет прочных межличностных связей между родителями и детьми; как следствие, «авторитетом» становится внешнее, зачастую негативное окружение, что приводит к «выходу» ребенка из-под влияния семьи.

Поэтому необходимо углублять педагогические знания родителей, через взаимодействие семьи и школы, повышать ответственность родителей за воспитание детей, т.к. возраст младшего школьника является сензитивным для формирования мотивов учения; раскрытия индивидуальных способностей и возможностей; развития навыков самоконтроля и самоорганизации, навыков общения; усвоения социальных норм и т. д.

Для системной организации необходима реализация социально-педагогической программы.

Поэтому социально-педагогическая программа, называемая в дальнейшем «Перекресток», призвана организовать совместную плодотворную деятельность социального педагога, младшего школьника и его родителей в условиях общеобразовательного учреждения.

Цель программы: создание условий для совместного сотрудничества младшего школьника и семьи в условиях общеобразовательного учреждения.

Задачи:

1. Изучение сущности и форм организации социальным педагогом совместной деятельности семьи и школы.
2. Обобщение опыта работы социального педагога по организации совместной деятельности семьи и школы.
3. Анализ методов исследования и проектирование эксперимента.
4. Реализация программы и оценка ее результатов.
5. Обработка данных, полученных в экспериментальном исследовании, обобщение и выработка психолого-педагогических рекомендаций.

Работа программы основывается на следующих принципах:

1. Принцип ответственности, предполагающий, что каждый специалист ответственен за последствия своего влияния на личность.
2. Принцип компетенции: каждый специалист решает проблему только в рамках своей компетенции.
3. Принцип конфиденциальности, предполагающий требование сохранения тайны той информации, которую он получил.
4. Принцип работы по методу междисциплинарных команд, который гарантирует решение проблем путем преодоления профессиональных ограничений.

Программа является:

- по характеру каузальной, т. е. направлена на источники и причины отклонений;
- по форме работы – смешанной (прослеживаются групповая и индивидуальная формы работы);
- по масштабу решаемых задач – специальной, т. к. способствует адаптации учащихся в ООУ, корректировке отклоняющегося поведения, налаживанию контактов между родителями – детьми, родителями – родителями, родителями – педагогами и другими специалистами, детьми – детьми, детьми – педагогами;
- по содержанию направлена на поведенческий аспект, а также корректировку межличностных, детско-родительский отношений и т. д.;
- по наличию программ – программированной, т. к. существует четкая программа действий.

По срокам исполнения программа рассчитана на 1 год.

Для реализации данной программы необходимо следующее кадрово-материальное обеспечение:

- 1) социально-правовой специалист по социальной работе;
- 2) социально-медицинский персонал;
- 3) социально-психологический кабинет;
- 4) психолог-консультант;
- 5) педагог-организатор;
- 6) видео- и аудиоаппаратура, актовый зал, спортивная площадка, материалы для творчества.

Основными этапами являются:

1. Подготовительный или организационный (в течение недели).

Задачи:

- изучение и обработка имеющегося опыта данной проблемы;

- обоснование актуальности создания программы организации сотрудничества социального педагога, младшего школьника и семьи в условиях общеобразовательного учреждения;
- отбор и оценка эффективных форм и методов работы.

Ожидаемые результаты:

Наличие разработанной программы.

2. Основной или реализационный (в течение 8 месяцев).

Задачи:

- создание организационно-педагогических условий для апробации программы;
- организация и проведение опытно-экспериментальной работы.

Ожидаемые результаты:

- появление мотивации сотрудничества, навыков совместной деятельности;
- приобретение родителями психолого-педагогических знаний;
- социально-педагогическое сотрудничество семьи и школы.

3. Заключительный или аналитический (в течение недели).

Задачи:

- диагностика и обработка экспериментальных данных;
- разработка рекомендаций.

Ожидаемые результаты:

- анализ проделанной работы;
- формулирование выводов.

Делится программа на 3 основных блока, каждый из которых имеет свою цель, задачи, формы и способы реализации:

- 1 блок – работа с учащимися (10 часов);
- блок – работа с родителями или лицами их заменяющими (10 часов);
- блок – работа с педагогами лицея (10 часов).

Рассмотрим более подробно содержание каждого блока социально-педагогической программы по организации сотрудничества социального педагога, младшего школьника и семьи в условиях общеобразовательного учреждения.

СОЗДАНИЕ НОРМАТИВНЫХ УСЛОВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МОУ СОШ № 36 ГОРОДА ТОМСКА

Костюк Н. А., Безменова Л. А.

МОУ СОШ № 36 г. Томска

Одним из направлений работы школьной методической службы является организация инновационной деятельности в образовательном пространстве школы. Цель деятельности методической службы: обеспечение научного, методического, психологического сопровождения образовательных инициатив, освоение и внедрение в систему работы школы инновационных направлений в образовании.

Для функционирования и развития инновационной деятельности нами разработана система организационно-управленческих мероприятий. Разработаны и утверждены следующие документы, регламентирующие инновационную деятельность в школе:

1. Положение об инновационной деятельности, в котором обозначены приоритетные направления инновационной работы школы, структура, механизм создания мотивационных условий для субъектов инновационных практик.
2. Положение о деятельности временных проектных (проблемных) творческих групп, цель которых создание условий творческой работы в обеспечении единой образовательно-инновационной среды.
3. Приказ директора «Об утверждении состава проблемных творческих групп».

На 2009-2010 учебный год созданы следующие группы:

- «Апробация устройства «Символ-тест» для организации системы внутришкольного мониторинга;
- «Стандарты второго поколения»;
- «Интеллектуальное развитие обучающихся средствами инновационного УМК «Компетенция. Инициатива. Творчество» (реализация межрегионального сетевого проекта);
- «Интеграция предметов гуманитарного цикла, как технология формирования ключевых компетенций обучающихся 4-8-х классов и профессиональных компетентностей педагогов» (в рамках оформления областной экспериментальной площадки);

- «Сетевая модель интеграции дополнительно образования, формирующая художественно-эстетическую и социально-активную личность школьника».

4. План работы проблемных творческих групп в рамках реализации инновационных проектов в МОУ СОШ № 36 г. Томска на учебный год.

В плане работы отражены:

- Организационные мероприятия;
- Курсы повышения квалификации в рамках темы группы (педагоги и администрация школы);
- План индивидуальной работы участников групп;
- Представление промежуточных результатов инновационной деятельности на заседании творческих групп, школьном экспертно-методическом совете, в рамках городских и областных семинаров, конференций разных уровней, образовательных форумах и публикациях, анкетирование обучающихся контрольных и экспериментальных групп.

Таким образом, в образовательном учреждении созданы все условия для работы в инновационном режиме.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГОРОДСКОЙ ПРОБЛЕМНО-ТВОРЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ И СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Крюкова М. Н.

МОУ СОШ № 33, заместитель директора по ВР, руководитель МИП,
городской проблемно-творческой группы

Наметившаяся в России тенденция к демократизации жизни, становлению гражданского общества, определяющая необходимость повышения уровня готовности граждан к ответственному и осознанному выбору, предъявляет также соответствующие требования к образованию.

Одной из фундаментальных задач образования на современном этапе является формирование гражданских ценностей и убеждений, обеспечение роста самосознания и гражданского взросления общества. Для решения этой задачи образование должно выстраивать уклад жизни каждого образовательного учреждения на принципах педагогики сотрудничества, сотворчества детей и взрослых. В настоящее время

стало ясно, что закрытая от общества школа, как и закрытое общество, не способно к развитию. К числу мер, призванных обеспечить совершенствование качества и эффективности общего образования, относятся:

- формирование у обучающихся способности использовать приобретённые знания и умения в повседневной жизни для решения практических задач;
- расширение проектных, индивидуальных и групповых видов деятельности;
- введение социальной практики;
- развитие и расширение социального партнёрства в решении проблем образовательного учреждения.

Таким образом, превращение школ в общественные институты, обеспечивающие становление подрастающих граждан как субъектов демократии, становится важнейшим направлением государственной политики в области образования и областью инновационной воспитательной деятельности.

Воспитание человека-гражданина невозможно без создания условий в образовательном учреждении для реализации права субъектов образования на управление школой. Реализация принципа государственно-общественного управления образованием позволяет формировать и развивать демократический уклад школьной жизни, который выражается в:

- демократизации всего уклада жизни образовательного учреждения;
- демократическом стиле управления школой с участием всех субъектов образования, общественности;
- системе развитого ученического самоуправления;
- открытости, сотрудничестве всех субъектов образования;
- обучении через опыт, социальную практику;
- наличии деятельных структур, обеспечивающих реализацию принципов государственно – общественного управления;
- поддержке и реализации гражданских, социальных инициатив школьников, педагогов, общественности.

Поэтому разработка и апробация моделей государственно-общественного управления образовательным учреждением («Управляющий совет ОУ» и др.), формирование нормативно-правовой базы ее функционирования, развития внутренних и внешних коммуникаций (особо с органами ученического самоуправления), осуществление процесса управления общественными инициативами, моделирование и реализация системы организационно-методической подготовки чле-

нов Управляющих советов школ, обобщение и внедрение в практику лучшего опыта работы органов государственно-общественного управления общеобразовательных учреждений составили содержание работы проблемно-творческой группы «Развитие общественных инициатив через расширение взаимодействия органов государственно-общественного управления и систему подготовки общественных управляющих», утвержденной приказом департамента образования от 7.09.2010 года № 801.

Основными направлениями ее деятельности являются:

- расширение информирования участников образовательного процесса о практике реализации общественных инициатив;
- координирование деятельности по разработке и апробации новых моделей, методов и форм взаимодействия Управляющего совета с органами самоуправления (местного, школьного, ученического), социальными партнёрами;
- обучение членов Управляющего совета (родителей, обучающихся, педагогов), в том числе с использованием ресурсов Центров гражданского образования (например, по экспериментальной программе «Учимся управлять вместе») образовательных ресурсов социальных партнёров;
- подготовка научно-методических материалов и рекомендаций по развитию общественных инициатив в условиях общеобразовательного учреждения, подготовке школьных управляющих;
- разработка системы мониторинга результатов внедрения в практику новых моделей деятельности Управляющего совета школы.

Городская проблемно-творческая группа осуществляет работу на базе муниципальной инновационной площадки департамента образования администрации города Томска «Развитие общественных инициатив через взаимодействие Управляющего совета образовательного учреждения с общественностью, местным самоуправлением и систему подготовки школьных управляющих» (МОУ СОШ № 33).

Деятельность группы и реализация инновационного проекта в рамках МИП позволит:

- разработать и апробировать механизм выдвижения и реализации общественных инициатив;
- обеспечить необходимую нормативно-правовую базу функционирования модели: (например, Положений о переговорной площадке, о порядке и реализации общественных инициатив).

циатив, об участии общественности в процедуре аттестации педагогических кадров);

- сформировать общественный заказ на деятельность школы как социокультурного центра;
- осуществлять процесс управления и совокупного вложения ресурсов в реализацию общественных инициатив на основе социального взаимодействия и социального партнёрства;
- обеспечить открытость и подотчётность системы образования местному сообществу;
- обеспечить системный, непрерывный процесс подготовки школьных управляющих на базе Центра гражданского образования, обеспечить реальную возможность школе стать местом образования детей и взрослых членов местного сообщества; внедрить в учебно-воспитательный процесс новых образовательных программ по подготовке школьных управляющих, обучающихся для работы в органах ученического самоуправления;
- повысить количество и качество реализованных общественных инициатив (социальных, исследовательских проектов субъектов образования);
- проводить семинары-практикумы по обобщению и распространению опыта работы школы в области развития общественных инициатив;
- внедрить как форму оценки личного участия, эффективности деятельности членов Управляющего совета портфолио школьного управляющего;
- разработать и апробировать мониторинг деятельности Управляющего совета.

В целях обобщения и представления опыта работы органов государственно-общественного управления образованием (например, в области взаимодействия Управляющего совета с органами ученического самоуправления, детскими общественными организациями, ДЮП г. Томска, управления добровольческими инициативами и т. д.) членами муниципальной проблемно-творческой группы проводятся открытые мастер-классы, групповые и индивидуальные консультации в рамках городских семинаров МИП; разрабатываются научно-методические материалы; осуществляется участие в разработке и проведении образовательных событий разного уровня.

Деятельность муниципальной проблемно-творческой группы обеспечивает организационно-методическое сопровождение органов ГОУ общеобразовательных учреждений, развитие модели государст-

венно-общественного управления на муниципальном уровне и уровне общеобразовательного учреждения, совершенствование содержания, форм деятельности школьных управляющих, взаимодействие Управляющих советов города Томска, в том числе с муниципального совета по развитию общего образования в городе Томске.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ

Мурзина М. Н.

МОУ СОШ № 15, заместитель директора по ВР, руководитель МИП,
городской проблемно-творческой группы

В настоящее время в воспитательных системах школ России ведется поиск новых путей и методов профилактики правонарушений среди обучающихся. Одним из таких новых подходов является создание в школе Службы примирения, которая использует в своей работе восстановительные технологии. Школьная служба примирения – это образовательно-воспитательная технология, направленная на разрешение ситуаций конфликтного и криминального характера, возникающих в стенах образовательного учреждения. Программы примирения позволяют разрешать конфликты путем диалога между сторонами при поддержке нейтрального посредника (ведущего). Основоположником восстановительного правосудия (восстановительной технологии) является доктор философии университета Рутгерс (США) Ховард Зер, который обозначил существование в мире двух систем правосудия – карательной и восстановительной. Вся официальная правовая система – это карательное правосудие, которое гарантирует соблюдение законных прав, но она ориентирована на государство, забывая о пострадавшем. Восстановительное правосудие же заставляет правонарушителя взять на себя ответственность за свои поступки.

Существующие методы работы с подростками-правонарушителями исходят из позиции нарушения и отклонения. Они ориентированы на исправление в человеке того, что не устраивает общество. Восстановительный подход опирается на точку зрения, согласно которой враждебное поведение ребенка проистекает из-за неудовлетворения базисных потребностей в любви и защищенности. Этот подход был взят за основу при разработке проектов внедрения в образовательный и воспитательный процесс школьных служб примирения в России.

Школьные службы примирения являются новым методом воспитания, препятствующим стихийному процессу социализации, освоению подростками насильственных методов регулирования ситуаций и криминальной субкультуры. В России школьные службы примирения начали свое развитие с 2001 года, в ходе реализации проекта Общественного Центра «Судебно-правовая реформа» города Москвы, поддержанного Институтом «Открытое общество». На сегодняшний день школьные службы примирения работают во многих регионах России: Москва, В.Новгород, Петрозаводск, Пермь, Тюмень, Волгоград и т. д. Опыт работы школьных служб примирения в этих городах был достаточно эффективным, так как разрешались не только конфликты ребят, известные взрослым, но и скрытые, не выносимые на уровень администрации школы. В некоторых регионах курс по восстановительному правосудию включен в программы повышения квалификации работников образовательных учреждений. В Томске службы примирения стали создаваться с 2006 года. Однако на сегодняшний день фактически их работа сведена на «нет». Основными причинами этого, на наш взгляд, являются:

- отсутствие в школах программ обучения восстановительным технологиям педагогов и учеников,
- незаинтересованность педагогов и администрации в разрешении конфликтных ситуаций с помощью восстановительного подхода.

На наш взгляд, так же недостаточно разработана методика консультирования участников образовательного процесса и отсутствует модель сетевого взаимодействия Службы примирения с организациями и учреждениями микросоциума. Недостаточное распространение имеет и практический опыт работы подобных служб. Требуют разработки отдельные направления данной Службы, их методическое обеспечение, апробация интерактивных форм и методов работы. Поэтому данный проект актуален не только для нашего общеобразовательного учреждения, но и для системы образования в целом.

Сама идея проекта была инициирована группой классных руководителей, которые предложили на заседании методического объединения оформить и реализовать в ближайшие годы инновационный проект, связанный с восстановительными технологиями воспитания. Разработка проекта осуществлялась проблемно-творческой группой педагогов. Сам же инновационный проект реализуется среди всех участников образовательного процесса.

Реализация проекта «Служба примирения как инновационный метод профилактики правонарушений и преступлений среди обучаю-

щихся» даст возможность апробировать программу обучения педагогов и старшеклассников по данной теме, отработать методику проведения примирительных встреч участников школьных конфликтов, а так же снизить количество конфликтов и правонарушений среди обучающихся. Кроме того, это позволит включить в систему профилактики образовательного учреждения новую структуру – Службу примирения, как альтернативу Совету по профилактике и административным способам реагирования на конфликтные ситуации.

Цели проекта «Служба примирения как инновационный метод профилактики правонарушений среди обучающихся» – воспитание конфликтной компетентности участников образовательного процесса средствами Службы примирения; разработка и апробация модели деятельности Службы, ее взаимодействия с организациями и учреждениями микросоциума.

Задачи проекта:

1. Разработать и апробировать модель деятельности Службы примирения, ее методическое сопровождение в условиях общеобразовательного учреждения.
2. Обучить школьников методам конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.
3. Обучить педагогов методам восстановительной технологии.
4. Разработать психолого-педагогическое сопровождение деятельности Службы.
5. Апробировать программу подготовки педагогов и обучающихся для работы в Службах примирения общеобразовательных учреждениях города Томска.
6. Разработать и внедрить систему поэтапного контроля и диагностики результатов инновации.
7. Оформить результаты инновации в форме методических рекомендаций, локальных актов, разработок занятий для педагогов и обучающихся.

В нашем общеобразовательном учреждении имеются все условия для реализации данного проекта. В проекте задействованы 11 классных руководителей, которые проходят обучение восстановительным технологиям и сами могут проводить примирительные встречи. В ходе реализации проекта используются научно-методические материалы Межрегионального общественного центра «Судебно-правовая реформа» г. Москвы. К работе в проекте привлечены родители обучающихся, Томское региональное общественное учреждение «Комиссия по правам человека в Томской области», учреждения дополнительного образования детей, а также другие организации и учреждения микро-

социума. Финансируется проект за счет средств МОУ СОШ №15 им. Г.Е. Николаевой.

Реализация проекта «Служба примирения как инновационный метод профилактики правонарушений и преступлений среди обучающихся» предусматривает следующие этапы:

1. **2008-2009 учебный год – подготовительный этап** (изучение методической литературы, введение педагогов в теорию и практику восстановительных технологий, формирование нормативно-правовой базы проекта и корректировка имеющихся локальных актов по направлению в общеобразовательном учреждении, разработка модели деятельности Службы в современных условиях и системы поэтапного контроля и диагностики результатов инновации).
2. **2009-2010 учебный год – реализационный этап** (изучение и освоение новой воспитательной технологии, организация воспитательного процесса, отвечающего поставленным целям и задачам, апробация модели деятельности Службы в современных условиях работы общеобразовательного учреждения).
3. **2010-2011 учебный год – аналитический этап** (сопоставление полученных результатов с поставленными целями, анализ и оценка результатов проекта, анализ и описание найденных форм работы, применяемых элементов технологии, подготовка методических рекомендаций для педагогических и руководящих кадров, обобщение и распространение опыта работы Службы примирения).

Общее руководство реализацией проекта осуществляет директор МОУ СОШ № 15 Баханец Зоя Владимировна, усилиями которой созданы нормативно-правовые условия функционирования муниципальной инновационной площадки в учреждении, кадровое обеспечение проекта, финансирование повышения квалификации педагогов, стимулирование педагогов.

Координирование проекта выполняет заместитель директора по воспитательной работе Мурзина Марина Николаевна, которая осуществляет стратегическое и тактическое планирование работы МИП, курирует и контролирует деятельность рабочей и проблемно-творческой групп в рамках проекта, осуществляет анализ деятельности МИП, при необходимости корректирует план инновационной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение участников проекта реализует педагог – психолог Мальцева Галина Александровна, которая проводит диагностику и мониторинг результатов инновационной

деятельности в рамках проекта, по заявленным методикам и тестам в соответствии с планом инновационной деятельности.

Какие результаты ожидаются по выполнению всех этапов проекта? Во-первых, овладение педагогами теорией и практикой восстановительных технологий, во-вторых, появление группы старшеклассников-ведущих примирительных встреч участников конфликтных ситуаций, в-третьих, наличие нормативно-правовой базы и методического сопровождения Службы примирения, в-четвертых, наличие апробированных форм и методик проведения примирительных программ для участников школьных конфликтов и, наконец, обобщенный опыт работы Службы примирения образовательного учреждения.

Мониторинг реализации проекта осуществляется по следующим позициям:

1. Комфортность образовательной среды (на начало проекта и на завершающем этапе).
2. Количество обучающихся и педагогов, которые приняли участие в осуществлении проекта и обученных восстановительным технологиям (конструктивному решению конфликтов).
3. Процент успешности проведенных программ примирения (соотношение количества проведенных программ и количества программ, завершенных подписанием договора сторонами конфликта).
4. Количество правонарушений, совершенных обучающимися за период реализации проекта.

Мониторинг проектной деятельности включает в себя: анкетирование, опрос, беседы с педагогами, обучающимися, родителями общеобразовательного учреждения, участниками проекта, анализ эффективности используемых педагогических средств, диагностики детей, плана реализации мероприятий в рамках проекта.

Насколько эффективен проект «Служба примирения как инновационный метод профилактики правонарушений и преступлений среди обучающихся» можно оценить по следующим показателям:

- 1) увеличение количества обучающихся, владеющих методами разрешения конфликтных ситуаций (прогноз – 10% старшеклассников станут ведущими примирительных встреч);
- 2) овладение восстановительными технологиями 100% классных руководителей школы;
- 3) уменьшение конфликтности среди участников образовательного процесса;

4) уменьшение количества правонарушений, совершенных обучающимися школы;

5) позитивное изменение комфортности в ОУ.

Таким образом, реализация проекта «Служба примирения как инновационный метод профилактики правонарушений и преступлений среди обучающихся» позволит не только изменить ситуацию с правонарушениями обучающихся, но и создать условия для дальнейшего продвижения идеи восстановительной технологии в образовательной среде города Томска.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ

Сикорская Е. В.

МОУ СОШ № 30, заместитель директора по ВР

В настоящее время у российской школы возникла необходимость в построении иной функциональной модели своей деятельности.

Одним из условий модернизации российской системы образования является интеграция общего и дополнительного образования в единое образовательное пространство.

Следовательно, перед общеобразовательным учреждением стоят задачи:

- интеграция общего и дополнительного образования;
- развитие творческих и иных способностей школьников;
- социализация личности;
- помощь в личностном росте и самоопределении обучающихся.

Решение этих задач возможно лишь при создании единого образовательного пространства. Стремление школы решить эти задачи лишь собственными ресурсами малопродуктивно. Отсюда и возникла идея создать в нашей общеобразовательной школе № 30 проект «Школа как центр творческого развития личности школьника в пространстве дополнительного образования».

Основными ее целями стали:

- интеграция основного общего и дополнительного образования, способствующая развитию личности школьника в условиях общеобразовательного учреждения;

- создание модели деятельности школы как Центра творческого развития личности школьников в условиях общеобразовательного учреждения.

Проанализировав микросоциум, мы решили, что для реализации проекта нашими партнерами могут стать учреждения дополнительного образования детей, общественные организации. Партнеров у МОУ СОШ № 30 много. С ними заключены договоры о совместной деятельности учреждений, составлены и утверждены планы совместной работы, определен механизм взаимодействия.

Занятия со школьниками в рамках проекта проводятся как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования детей.

Потребовалась система управления образовательным и воспитательным процессами в новых условиях. Управление проектом представляет собой целенаправленный процесс достижения целей проекта при ограничениях на финансовые, материальные, человеческие, временные и прочие ресурсы.

Общее руководство реализацией проекта осуществляет директор школы Евгений Валерьевич Степанов.

Руководитель с участием команды управленцев учреждения оценивает внешние условия и определяет внутренние ресурсы для успешного внедрения инновационного проекта и технологию осуществления деятельности в реальных условиях работы коллектива, создает нормативно-правовые условия функционирования МИП в своем учреждении.

Управление инновационными проектами – это искусство руководства и координации трудовых, материальных и иных ресурсов на протяжении жизненного цикла проекта.

Координирование проекта выполняет заместитель директора по воспитательной работе. Она осуществляет управление МИП внутри образовательного учреждения, курирует инновационную деятельность данного проекта.

Воспитательная служба осуществляет методическое сопровождение реализации программ педагогов дополнительного образования и контроль инновационной деятельности педагогов школы и партнеров проекта – участников эксперимента в тесном взаимодействии с методистами учреждений дополнительного образования (согласно договору о сотрудничестве).

Если исполнение проекта происходит в соответствии с намеченным планом, то управление фактически сводится к исполнению – доведению до участников проекта плановых заданий и контролю их реализации.

Если в процессе реализации возникли отклонения от планируемых действий, то необходимо определение и применение корректирующих мероприятий, уточнение плана мероприятий по проекту.

Научно-методическое сопровождение осуществляет заместитель директора по научно-методической работе школы, которая организует научно-методическую работу с учетом проведения эксперимента.

Управление проектом будет эффективным, если:

- соблюдается личностно-ориентированный подход к образованию;
- в основу управления положен коллегиальный стиль;
- руководство проектом осуществляется на принципах соуправления администрации и команды;
- имеется мотивированность на инновацию всего педагогического коллектива;
- имеется мотивированность и стимулирование участников проекта;
- проект создает благоприятные возможности для роста и самоусовершенствования всех участников с целью достижения более высокого уровня (интеллектуального, профессионального и т. д.);
- проект направлен на реализацию стратегического плана развития школы и носит созидательный характер;
- в принятии решений и постановке новых целей образовательного проекта принимают участие все члены проектных команд.

Существующие знания в области менеджмента не обеспечивают однозначности в решении задач управления проектом. Успешность учреждения зависит, прежде всего, от внешних условий. Образовательная система — социальная, открытая система, и потому все процессы, происходящие в обществе, оказывают огромное влияние на ее развитие. Демократизация в управлении школой позволяет решать многие проблемы и противоречия на школьном уровне, но при этом предъявляет высокие требования к управленческой деятельности руководителя и его личностным качествам:

- 1) осознание руководителем необходимости создания условий для внедрения инноваций в деятельность кафедры;
- 2) направленность деятельности на формирование атмосферы конструктивного критического отношения участников образовательного процесса к своей деятельности;
- 3) организация коллективного поиска разрешения возникающих противоречий;

4) формирование или создание системы, в которой деятельность каждого участника образовательного процесса является подсистемой, направленной на развитие деятельности учреждения;

5) высокая инновационная потребность;

6) владение методами рефлексивного управления.

Мы полагаем, что реализация проекта будет способствовать развитию социальной и творческой активности участников образовательного процесса, а интеграция общего и дополнительного образования, обновление целей, методов и способов воспитательной работы школы позволят сблизить процессы воспитания, обучения, развития. Следствием всего станет расширение индивидуального образовательного пространства ребенка, как условие творческого развития личности школьника. Проект поможет удовлетворить интересы и потребности детей и родителей.

РАЗВИТИЕ И УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УДОД И ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ООУ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

¹Тужикова Т. А., ²Тихонова Н. И.

¹Департамент образования администрации г. Томска, гл. специалист отдела развития департамента образования администрации г. Томска, к. п. н.

²Департамент образования администрации г. Томска, нач. отдела развития департамента образования администрации г. Томска,
Почетный работник образования РФ

Стратегической задачей инновационной деятельности муниципального образования «Город Томск» является формирование механизма эффективного развития муниципальной системы образования (в том числе дополнительного образования и воспитания) за счет активизации инновационной деятельности и использования инновационного потенциала образовательных учреждений.

Основными задачами инновационной деятельности УДОД и по воспитательной работе ООУ определены:

- изучение состояния, степени организации и осуществления инновационной деятельности учреждений дополнительного образования детей и инновационной воспитательной деятельности общеобразовательных учреждений;
- определение приоритетных направлений инновационной политики в сфере дополнительного образования и воспита-

ния города Томска и разработка организационной основы их реализации;

- создание нормативно-правовых, организационно-технических, научно-методических условий для реализации приоритетных направлений инновационной деятельности в сфере дополнительного образования и воспитания;
- формирование модели инновационной деятельности УДОД и инновационной воспитательной деятельности на муниципальном уровне (организационный этап);
- формирование механизма использования инновационного ресурса дополнительного образования и воспитания для реализации приоритетных направлений ее развития.

В соответствии с задачами основными направлениями инновационной деятельности по дополнительному образованию детей и воспитанию стали:

- формирование нормативно-правовой базы инновационной деятельности УДОД и инновационной воспитательной деятельности ООУ;
- разработка и апробация содержания и механизма мониторинговых исследований организации инновационной деятельности;
- организация работы муниципальных инновационных площадок УДОД и инновационной воспитательной деятельности ООУ;
- организация и координирование работы проблемно-творческих групп по значимым проблемам инновационной деятельности;
- создание условий для распространения инновационного опыта образовательных учреждений города в массовую педагогическую и управленческую практику.

Каждое из указанных направлений носит комплексный характер и в целом обеспечивает решение поставленных задач.

На настоящий период в муниципальном образовании «Город Томск» наблюдается положительная динамика в формировании нормативно-правовой базы инновационной и экспериментальной деятельности, как на уровне образовательных учреждений, так и муниципальном, направленной на изменение содержания дополнительного образования детей и воспитания, процесса управления. Достижению положительных результатов и динамики способствовали скоординированные действия департамента образования с образовательными учреждениями, городскими проблемно-творческими группами по до-

полнительному образованию и воспитанию. В ходе деятельности было выявлено, что на муниципальном уровне необходимо создание нормативных документов о процедуре рецензирования, утверждения и определения статуса нетиповых (авторских, экспериментальных) программ дополнительного образования детей. Данный вопрос обсуждался на совещаниях педагогических и руководящих работников УДОД, принят в резолюции научно-практической конференции «Инновации в дополнительном образовании детей и воспитательной работе общеобразовательных учреждений» апрель 2009 года). Итогом решения данного вопроса стала разработка отделом развития образования при поддержке комиссии по дополнительному образованию и воспитанию Экспертного совета, городских ПТГ методических рекомендаций по организации деятельности экспертных групп, примерный план рецензии на программу дополнительного образования детей УДОД. В стадии согласования в настоящий период находятся Положение о реестре авторских образовательных программ дополнительного образования детей в муниципальном образовании «Город Томск» и методические рекомендации по разработке содержания, оформлению, процедуре их утверждения.

Одним из направлений деятельности явилась разработка и апробация содержания и механизма мониторинговых исследований организации инновационной деятельности.

В ходе комплекса мероприятий выявлено состояние и степень организации данной деятельности в УДОД и по воспитательной работе в ООУ, оптимальное содержание, формы, методы, средства ее организации, способствующие повышению эффективности, совершенствованию управленческого механизма, активизации работы по направлению и проектированию ее дальнейшего развития. На муниципальном уровне осуществлена апробация модели мониторинговых исследований инновационной деятельности (критериев, показателей, диагностических материалов и т. д.), также формирование модели, механизма проведения внутреннего и внешнего мониторинга организации инновационной деятельности УДОД.

В ходе проведения мониторинга выявлено, что в созданной многовариантной сети учреждений дополнительного образования детей инновационная деятельность и по воспитательной работе общеобразовательных учреждений осуществляет переход от локального уровня к системному, в отдельных учреждениях (ДШИ №4, Томском Хобби-центре, ДЮЦ «Звездочка», МОУ ЦДОД «Планирование карьеры», ДДТ «У Белого озера», ДДТ «Искорка», ЦФС) развивается в системе.

Нормативно-правовое обеспечение организации и осуществления данной деятельности имеется во всех проверяемых учреждениях, но требуется доработать документы с учетом приоритетных направлений муниципального и регионального уровней.

Информационные карты инновационной деятельности УДОД и инновационной воспитательной деятельности ООУ оформлены во всех учреждениях.

Наряду с положительным опытом выявлены следующие проблемы:

- недостаточное качество созданных нормативно-правовых документов в части их соответствия муниципальной, региональной, федеральной нормативной базе по дополнительному образованию и воспитанию;
- недостаточная направленность содержательной, программно-методической составляющих на процесс обновления образовательного процесса УДОД и воспитательного ООУ;
- слабое включение управленческой составляющей процесса организации инновационной деятельности (определения и разграничения полномочий, функций руководящих кадров, осуществления контроля данной деятельности, учет рисков и способов их минимизации и т. д.) в данные документы;
- недостаточное понимание целостности, системности процесса инновационных изменений;
- недоучет реалистичности соотношения желаемых результатов с имеющимися и создаваемыми ресурсными возможностями, требованиями времени и нового содержания дополнительного образования и воспитания, необходимости взаимодействия науки и практики в процессе инновационной деятельности.

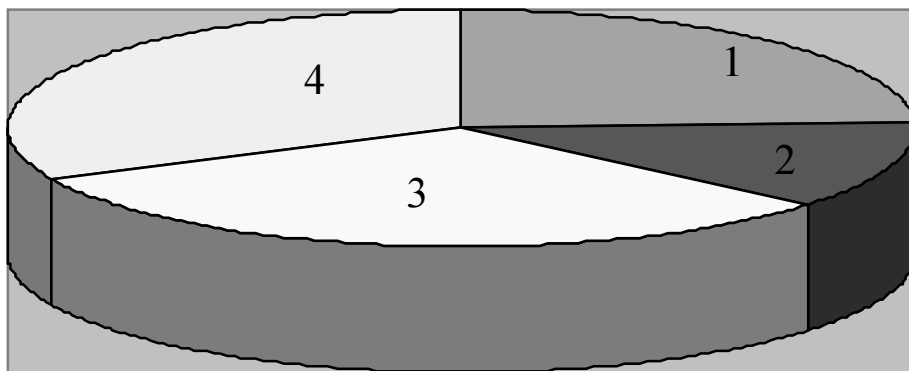
Инновационная деятельность учреждений дополнительного образования детей направлена на изменение организационной структуры и содержания дополнительного образования, механизмов и структур управления учреждениями в новых условиях финансирования, обеспечение психолого-педагогического, научно-методического, учебно-методического сопровождения образовательного процесса.

Изменение содержания учреждениями дополнительного образования детей и инновационной воспитательной деятельности общеобразовательных учреждений осуществляется по направлениям:

- **изменение содержания программ УДОД и программ воспитания ООУ:**

- разработка и апробация интегрированных программ дополнительного образования детей;
- создание и апробация авторских программ, программ нового поколения;
- разработка и апробация экспериментальных программ.
- **изменение форм, методов, технологий обучения и воспитания.**
- **изменение форм организации и механизмов управления образовательным и воспитательным процессами.**

Учреждениями дополнительного образования детей для инновационных исследований выбраны следующие темы:



- 1) темы инновационных проектов связаны с деятельностью УДОД по моделированию образовательной среды и воспитательной среды ООУ;
- 2) темы инновационных проектов сформулированы в контексте результата инновационных преобразований;
- 3) темы проектов озвучивают приоритетные направления развития образовательных учреждений;
- 4) темы инновационных проектов задают условия повышения эффективности образовательных моделей.

В целях совершенствования управленческого механизма активизации, эффективной и системной организации инновационной деятельности, решения имеющихся проблем руководителям учреждений дополнительного образования детей и общеобразовательных учреждений города Томска рекомендовано провести детальный анализ по всем заявленным направлениям инновационной деятельности, системно-целостно организовать данную деятельность; использовать имеющийся инновационный опыт в процессе деятельности образовательных учреждений; осуществить прогнозирование эффективности вводимых в процессы обучения и воспитания инноваций; содействовать организации подготовки, переподготовки и повышению квалификации специалистов, координирующих инновационную деятель-

ность образовательных учреждений, в том числе проведению обучающих семинаров по проблемам инновационной деятельности. На уровне образовательных учреждений активизировать разработку инновационных проектов и программ по приоритетным направлениям инновационной деятельности в сферах дополнительного образования детей и воспитательной работы общеобразовательных учреждений.

Одним из направлений деятельности стала также организация и координирование работы городских проблемно-творческих групп.

Для решения задач в соответствии с приоритетными направлениями инновационной политики в сфере дополнительного образования и воспитания города Томска сформированы такие проблемно-творческие группы, как:

1.«Развитие моделей внутренней и внешней интеграции дополнительного образовательного пространства общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования города Томска в условиях формирования инновационных практик»;

2.«Мониторинг инновационной деятельности УДОД и инновационной воспитательной деятельности ООУ»;

3.«Функционирование учреждения дополнительного образования детей в инновационном режиме жизнедеятельности и программно-целевого развития»;

4.«Развитие общественных инициатив через расширение взаимодействия органов государственно-общественного управления и систему подготовки общественных управляющих»;

5.«Экспертиза инновационных, экспериментальных программ (проектов) по дополнительному образованию и воспитанию».

В них вошли заместители директоров по воспитательной, научно-методической и учебно-воспитательной работе, руководители структурных подразделений образовательных учреждений, методисты и педагоги дополнительного образования детей. У каждой из групп накоплен опыт работы по направлению.

Работа группы «Интеграция дополнительного образовательного пространства ООУ и УДОД города Томска в условиях формирования инновационных практик» направлена на разработку нормативно-правовых документов, рекомендаций, обеспечивающих процесс интеграции дополнительного образовательного пространства ООУ и УДОД, способствующих его сохранению и расширению; на организацию внеучебной деятельности посредством интеграции ресурсов ООУ и УДОД в условиях перехода на новый государственный образовательный стандарт; распространение опыта образовательных учреждений по использованию современных технологий дополнительного об-

разования детей; создание условий для предпрофильной подготовки и профильного обучения посредством ресурсного взаимодействия общего и дополнительного образования.

Положительным результатом явилась активизация деятельности и совершенствование инновационных практик в образовательных учреждениях города Томска, направленных на развитие единого образовательного пространства; расширение спектра услуг дополнительного образования; разработка методических рекомендаций, обеспечивающих процесс интеграции дополнительного образовательного пространства ООУ и УДОД; распространение опыта образовательных учреждений по использованию современных технологий дополнительного образования и воспитания.

Отмечается положительная динамика в содержательной и методической работе группы, в том числе подготовке рекомендаций по организации внеучебной деятельности в условиях ресурсного взаимодействия ООУ и УДОД, способствующих эффективной реализации пилотных программ внеучебной деятельности МОУДОД ЦДОД «Планирование карьеры» на базе МОУ СОШ № 12, 14, 21, 27, 30, 37, 38, 40, 53, 54, 58; лицеев №7 и Академического; гимназий № 26, 56, 29, 55; в апробации моделей интеграции общего и дополнительного образования детей (ДДТ «Планета», ДДиЮ «Наша гавань»).

Разработанные материалы также способствовали созданию городской программы «Планирование карьеры – путь к успеху», запуску 2 проектов, инициированных МОУДОД ЦДОД «Планирование карьеры» и направленных на формирование индивидуальной образовательной программы старшеклассников «Планирование карьеры – управление инновациями своей жизни», целью которой является выстраивание индивидуальной образовательной программы старшеклассников в условиях формирования открытого образовательного пространства школы. Проект «Профильные и профессиональные пробы – основа выбора карьеры», целью которого является создание и реализация программы внеучебной деятельности, направлен на сопровождение процесса выбора профиля девятиклассниками посредством организации профильных и профессиональных проб.

Работа проблемно-творческой группы «Инновационный режим жизнедеятельности и программно-целевого развития» была направлена на разработку нормативно-правовых документов и рекомендаций, обеспечивающих процесс управления и развития инновационных практик в учреждениях дополнительного образования детей и воспитательной инновационной работой в общеобразовательных учреждениях города Томска; изучение, обобщение опыта организации работы

с педагогами – инноваторами; распространение опыта деятельности педагогических и руководящих кадров по разработке Программы развития учреждения дополнительного образования детей.

Положительным результатом группы в рамках поставленных задач стала апробация и рецензирование методических рекомендаций для руководящих и педагогических кадров по разработке Программ развития УДОД, формирование примерного положения об инновационном проекте учреждения дополнительного образования детей, подготовка материалов в рамках секции городского научно-практического семинара, где для заместителей директоров, курирующих инновационную деятельность, образовательными учреждениями ДЮОЦ «Звездочка» и ДШИ №4 представлен опыт разработки Программы развития и ее информационного, научно-методического обеспечения. Подготовлены к печати «Сравнительный анализ этапов разработки и структуры программ развития ДЮОЦ «Звездочка» и ДШИ №4 и материалы городского семинара «Инновации в дополнительном образовании детей и воспитательной работе общеобразовательных учреждений».

Положительная динамика в деятельности данной группы наблюдается в вопросах обобщения и представления опыта УДОД, в уровне подготовки материалов научно-практической конференции.

Итоговым системообразующим мероприятием для педагогических и руководящих кадров образовательных учреждений в апреле 2009 года стало проведение отделом развития департамента образования при поддержке МОУДОД ЦДОД «Планирование карьеры» городской научно-практической конференции «Инновации в дополнительном образовании детей и воспитательной работе общеобразовательных учреждений», в рамках которой обобщен опыт работы городских проблемно-творческих групп по актуальным проблемам инновационной деятельности; представлен имеющийся опыт работы по исследовательской, инновационной, экспериментальной деятельности учреждений дополнительного образования детей и воспитательной работе общеобразовательных учреждений; обозначены проблемы, перспективы и направления развития инновационной деятельности учреждений дополнительного образования детей и воспитательной работе общеобразовательных учреждений. Проведение данного мероприятия способствовало выполнению задач, поставленных перед группами департаментом образования.

Субъектами инновационной деятельности являются муниципальные инновационные площадки, реализующие инновационные проек-

ты. Активизировалась разработка инновационных проектов образовательными учреждениями.

На настоящий период в муниципальном образовании «Город Томск» в статусе МИП по дополнительному образованию и воспитанию осуществляют деятельность 4 образовательных учреждения, представлены на экспертизу инновационные проекты еще 3 учреждений. Осуществляется доработка 8 проектов УДОД и 2 проектов по воспитательной работе ООУ. В стадии завершения 3 экспериментальных программы на статус МЭП.

Инновационный проект МОУ СОШ №15 «Служба примирения как инновационный метод работы по профилактике правонарушений среди обучающихся» актуален, реалистичен и перспективен, так как способствует поиску новых путей, методов, технологий, форм профилактики, в том числе конфликтов; позволяет апробировать новое содержание деятельности Службы примирения; содержательную и организационную модель взаимодействия, методическое и психолого-педагогическое сопровождения. Он способствует обобщению и распространению положительного опыта работы по профилактике правонарушений, преступлений, детской беспризорности и сиротства.

Сферой реализации проекта МОУ СОШ №30 «Школа как центр творческого развития личности школьника в пространстве дополнительного образования» являются модели деятельности школы как центра творческого развития личности школьника в пространстве дополнительного образования, взаимодействия педагогов школы и учреждений дополнительного образования детей и микросоциума, управления инновационным проектом в условиях сетевой модели взаимодействия.

Организационной основой проекта «Сетевая модель развития и поддержки детских творческих инициатив в условиях учреждения дополнительного образования детей» ДДТ «Созвездие» является программа по работе с творческими и одаренными детьми «Интеллект. Талант. Творчество». Решение задач формирования личности детей, гарантий их успешности в дальнейшей жизни должно осуществляться не только школой. Позитивный результат возможен только при условии расширения образовательного пространства, в частности, интеграции общего и дополнительного образования, объединения их ресурсов и заинтересованного сотрудничества. В соответствии с этим целью инновационного проекта является развитие интеллектуальных, творческих, коммуникативных способностей детей, накопление ими опыта социально значимой деятельности посредством организации сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного об-

разования. Все три муниципальных инновационных площадки успешно реализовали мероприятия основного этапа.

Достижению положительных результатов и динамики способствовали планомерно-прогностическое управление инновационными процессами УДОД и инновационной воспитательной деятельностью ООУ на муниципальном уровне и проведенные департаментом образования, членами городских проблемно-творческих групп организационных мероприятий с руководящими и педагогическими кадрами: обучающих семинаров, установочных совещаний, групповых и индивидуальных консультаций по вопросам оформления инновационных проектов, проблемам дополнительного образования и воспитания, разработке образовательными учреждениями проектов на статус МИП. Управленческие мероприятия, направленные на изменение мотивации к организации инновационной работы УДОД и ООУ, позволили качественно изменить содержание дополнительного образования и воспитания, повысить уровень компетентности и профессионализма кадрового состава образовательных учреждений.

Проблемными вопросами в работе названного направления является недостаточная организация методического сопровождения и поддержки данной деятельности, низкая эффективность работы методических служб УДОД и воспитательных ООУ.

Особо значима деятельность департамента образования по управлению инновационными процессами муниципальной системы образования.

Организационной основой всех преобразований является разработанная и утвержденная приказом департамента образования от 15.08.2007 г № 525 Программа «Управление инновационной деятельностью муниципальной системы образования на 2007-2010 годы», конкретизирующая содержание, механизм управления инновационной деятельностью на муниципальном уровне. На решение задач и основных мероприятий программы направлена работа отдела развития департамента образования.

К настоящему времени сформирован и апробирован механизм присвоения статуса муниципальной инновационной площадки УДОД и по инновационной воспитательной работе ООУ, система управления ими. Особая роль в данном процессе отводится Экспертному совету департамента образования. Новым в деятельности Совета в 2008 – 2009 учебном году стало начало работы комиссии по дополнительному образованию. В настоящее время определено содержание работы комиссии. Основными мероприятиями данной комиссии было: проведение проектных семинаров по разработке критериев и показателей

экспериментальной деятельности УДОД и экспериментальной воспитательной деятельности ООУ, формирование карты внутренней экспертизы экспериментальных программ, обсуждение результатов внутренней экспертизы инновационных проектов на статус МИП, решение организационных вопросов деятельности. Для системной работы комиссии осуществлена разработка ее Регламента деятельности, в стадии разработки программы научно-методического, информационного сопровождения инновационной и экспериментальной деятельности.

Положительными результатами управления инновационной деятельностью УДОД и по воспитательной работе ООУ является проведение организационных мероприятий, направленных на активизацию процесса данной деятельности, среди них установочных совещаний для руководящих кадров; групповых и индивидуальных консультаций для заместителей директоров и методистов УДОД, представителей воспитательных служб ООУ; формирование информационного банка данных инновационной деятельности, организация и координирование работы городских проблемно-творческих групп по проблемам дополнительного образования и воспитания. Отделом развития образования определены и осуществляются также мероприятия, направленные на совершенствование профессионального мастерства в вопросах инновационной деятельности (мастер-классы, семинары, презентации опыта).

С целью изучения состояния и степени организации, формирования модели инновационной деятельности УДОД и управления ею на муниципальном уровне осуществлен внутренний мониторинг. Департаментом образования администрации города Томска изучены информационные карты инновационной деятельности и протоколы проведения образовательными учреждениями внутреннего мониторинга. Определен на муниципальном уровне механизм контроля осуществления инновационной деятельности (за деятельностью МИП, комиссией по дополнительному образованию Экспертного совета). По результатам мониторинговых исследований, руководящими кадрами образовательных учреждений достаточно активно используются организационные методы управления (методы сбора, обработки, систематизации, анализа информации; подбора, расстановки кадров и контроля).

Проблемой в управлении на уровне образовательного учреждения является недостаточное использование методов определения количества и качества ресурсов для инновационной деятельности, а также низкое качество осуществления анализа инновационной деятельности и стимулирования продуктивной работы по направлению.

Основной причиной указанных проблем является тот факт, что сегодня во всех образовательных учреждениях инновационные процессы не имеют дополнительного финансирования и реализуются только за счет кадровых и научно-методических ресурсов. В ситуации дефицита финансирования на образование в целом одним из потенциальных ресурсов становится управленческий ресурс – система условий, формирующая внутреннюю мотивационную сферу для нововведений, стимулирование и поддержка педагогических инициатив. В связи с этим необходимо решение следующих задач:

- создание нормативно-правовых, организационно-технических, научно-методических, финансовых условий для реализации инновационной политики муниципальной системы образования;
- обеспечение приоритетной поддержки муниципальных инновационных площадок;
- создание системы мониторинговых исследований педагогической эффективности и социальных последствий инновационной деятельности образовательных учреждений;
- продолжение формирования механизма использования инновационного ресурса муниципальной системы образования города Томска для реализации приоритетных направлений ее развития.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ №59

Чумакова Т. В.

МОУ СКОШ № 59, заместитель директора по ВР

Цель современного образования – развитие личности ребенка, заложенная в Концепции стандарта образования второго поколения, – ориентирует школу на активное внедрение инноваций в воспитательную работу учреждения.

Как сделать так, чтобы у ребенка формировался творческий продуктивный потенциал? Какие психолого-педагогические условия способствуют этому? Как согласовать ведущую роль обучения с внутренним миром школьника, с предоставлением пространства для его индивидуальности? Эти вопросы задает себе любое образовательное учреждение, в том числе и коррекционная школа.

Инновационная деятельность в условиях коррекционной школы определяется как внешним воздействием, так и внутренним профессиональным ростом школьного коллектива. Коррекционная школа № 59 города Томска готова к «инновационному поведению», так как педагогический коллектив умеет видеть проблемы, способен их решать в условиях модернизации образования, изменения его содержания.

Для реализации направлений инновационной воспитательной работы необходимо было определить общие условия организации и осуществления ее на базе школы, то есть разработать нормативно-правовое, информационно-методическое обеспечение. Для этого в конце 2007-2008 учебного года был издан приказ директора общеобразовательного учреждения, определяющий мероприятия по организации инновационной деятельности, а в последующие годы нормативно определено и закреплено ее осуществление в соответствии с разработанной моделью и содержанием. Приказом предусматривалось также уточнение содержания деятельности различных методических объединений, проведение общешкольного контроля, рассмотрение вопроса развития инноваций на совещаниях при директоре, педсовете.

В начале 2008-2009 учебного года после предварительного ознакомления и изучения возможностей развития инноваций по данному направлению был подготовлен приказ «О создании нормативно-организационных условий по развитию инноваций в воспитательной работе». В нормативном документе утвержден состав творческой группы и регламентирован ряд мероприятий на текущий учебный год. Предусматривалась также разработка Положений об инновационной воспитательной работе в коррекционной школе и о творческой группе.

Второй этап по развитию инноваций в воспитательной работе связан с определением:

- темы нововведения;
- целей и комплекса задач;
- направлений данной работы на ближайшие годы.

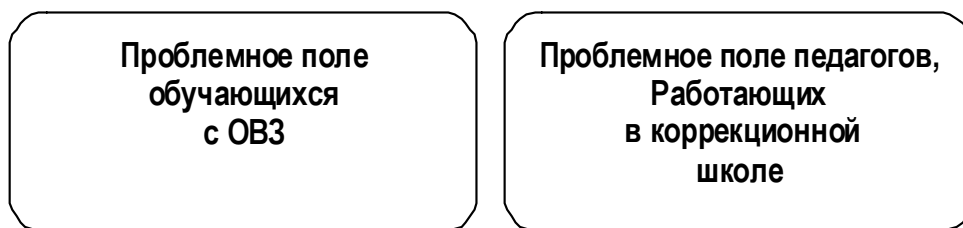
Коллектив коррекционной школы № 59 умеет разрешать многие вопросы по оказанию помощи в обучении детям с проблемами здоровья, организации и содержанию работы с родителями. При оценке качества педагогической деятельности школа помимо предметной и методической компетентности рассматривает педагогическую компетенцию учителя и его готовность к инновациям.

Анализ ресурсов школы по разным направлениям позволил выполнить предварительную постановку цели, определить стратегию и тактику воспитательной работы, ожидаемые результаты.

В процессе предварительной работы с учетом данных диагностики и анализа воспитательной работы возникли определенные вопросы, работающие на понимание и уточнение сформулированной цели и задач, а также содержания педагогического процесса и замысла его осуществления.

Более четким стало проблемное поле педагогической работы, определилась необходимость инноваций воспитательной работы коррекционной школы и ее содержание.

ДВЕ ПОЗИЦИИ



Выявленные проблемы определили цели образовательной деятельности школы на уровне обучающихся и на уровне педагогов, которые декомпозировались в веер задач, актуальных для коллектива учреждения на данном этапе развития инноваций.

Завершением этого этапа стала разработка Положения об инновационной воспитательной работе в школе, так как самые сложные пункты уже были отработаны и апробированы. Необходимо было только доработать организационную систему инновационной воспитательной работы, нормативно ее закрепить в документе.

Важным фактором при организации инновационной деятельности в воспитательной работе является темп (или сроки) работы. Пословица «Торопись, не поспешая» в данном случае как нельзя лучше подходила.

Педагогический коллектив на организационном этапе был недостаточно готов к «инновационному поведению». Многие (как педагоги, так и школьники) в большей степени ориентированы на послушание, подражание, исполнение. А вот умение увидеть проектно проблему, принять и понять ее, организовать работу по ее решению – это сложно. Поэтому при разработке нормативного документа решался вопрос мотивации, вовлечения педагогического коллектива в совместную инновационную работу. Формы вовлечения самые разнообразные и зависели от многих факторов. Для нашей школы эффективной стала встреча за «круглым столом». Неформальная обстановка, доверительное общение позволили людям высказать свое мнение, видение. Глав-

ное в таких встречах – получить как можно больше идей, задумок, выявить потенциал педагогов, их реальные возможности, понять, как и кого можно вовлечь в исследовательскую и творческую работу.

Далее обобщены и систематизированы возможности педагогического коллектива. Выполнен проблемно-ориентированный анализ творческого потенциала педагогического коллектива школы, определены ресурсы для спрогнозированного развития (каким будет детский коллектив, какие отношения будут преобладать, что будут уметь делать дети) и разработана стратегия и тактика работы (что, как, кто и какие результаты). Таким образом, при инновационном подходе в воспитательной работе школы № 59 прослеживается пошаговая модель ее развития.

В настоящее время завершен этап вхождения в инновационный режим, и мы приступили к формирующему этапу, практической реализации задуманного, реализации инновационных проектов.

Коллектив определился в направлениях работы в соответствии с Концепцией модернизации образования в России, создаются условия для формулирования продуктивных заданий, которые нацеливают весь коллектив на исследование, активную совместную деятельность.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО НОВАТОРСТВА ПЕДАГОГОВ И КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГИМНАЗИИ №13

Юдина Н. Н.

МОУ гимназия №13 г. Томска

Воспитание сегодня рассматривается как целенаправленная деятельность в системе образования, ориентированная на создание условий для развития и духовно-ценностной ориентации обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, на оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении.

На практике многое зависит от принятой в образовательном учреждении концепции воспитания, философии воспитания, особенностей педагогического процесса и коллектива учителей. Повышение качества образования на основе усиления личностных ценностно-смысловых аспектов его содержания, усиление воспитательного потенциала культурно-образовательной среды, развитие воспитательной системы способствует формированию социальной и культурной компетентности личности, ее нравственному и профессиональному самоопределению.

Совершенно очевидно, что предназначение общеобразовательных учреждений состоит, прежде всего, в том, чтобы учащиеся смогли овладеть системой научных знаний, умений и навыков, которые позволят им в дальнейшем продолжить свое образование, овладеть профессией, самоопределиться в жизни. Однако очевидно и другое: выполнить эти задачи школа сможет лишь тогда, когда педагогический процесс будет представлять собой единство обучения, воспитания и развития.

Приоритетными в воспитательной деятельности нашей гимназии являются следующие моменты: сохранение и укрепление здоровья детей, успешная адаптация и социализация обучающихся, формирование активной творческой и социальной позиции гимназистов через деятельность в детской организации и органах самоуправления, интеграция общего и дополнительного образования.

Единство системы общего и дополнительного образования можно рассматривать и как систему современных технологий не только развития творческого потенциала личности, но и также сохранения и укрепления здоровья детей, подростков. Мы сегодня можем говорить о валеологизации учебно-воспитательного пространства и оздоровлении посредством эстетотерапии (музыкального, хореографического, прикладного, изобразительного и других видов искусства), которая успешно интегрируется через художественно-эстетические и общеобразовательные предметы. Спорт, хореография, аэробика, музыкальное, прикладное, изобразительное искусство по своей природе обладают психотерапевтическим и оздоравливающим потенциалом. Методы эстетотерапии (как показывает практика) эффективны, экономичны, а также лояльны по отношению к ребенку в сравнении другими (например, медицинскими) методами коррекции. Можно лечить искривление позвоночника на больничной койке, а можно проводить коррекцию этого нарушения в танце. Много здоровьесберегающих приемов в арсенале учителя музыки – посадка детей, расслабление, правильная постановка руки, пение (дыхательная гимнастика, слушание музыки). Когда ребенок занимается своим любимым творчеством, он и не догадывается, что одновременно с обучением проходит еще и курс восстановительной терапии.

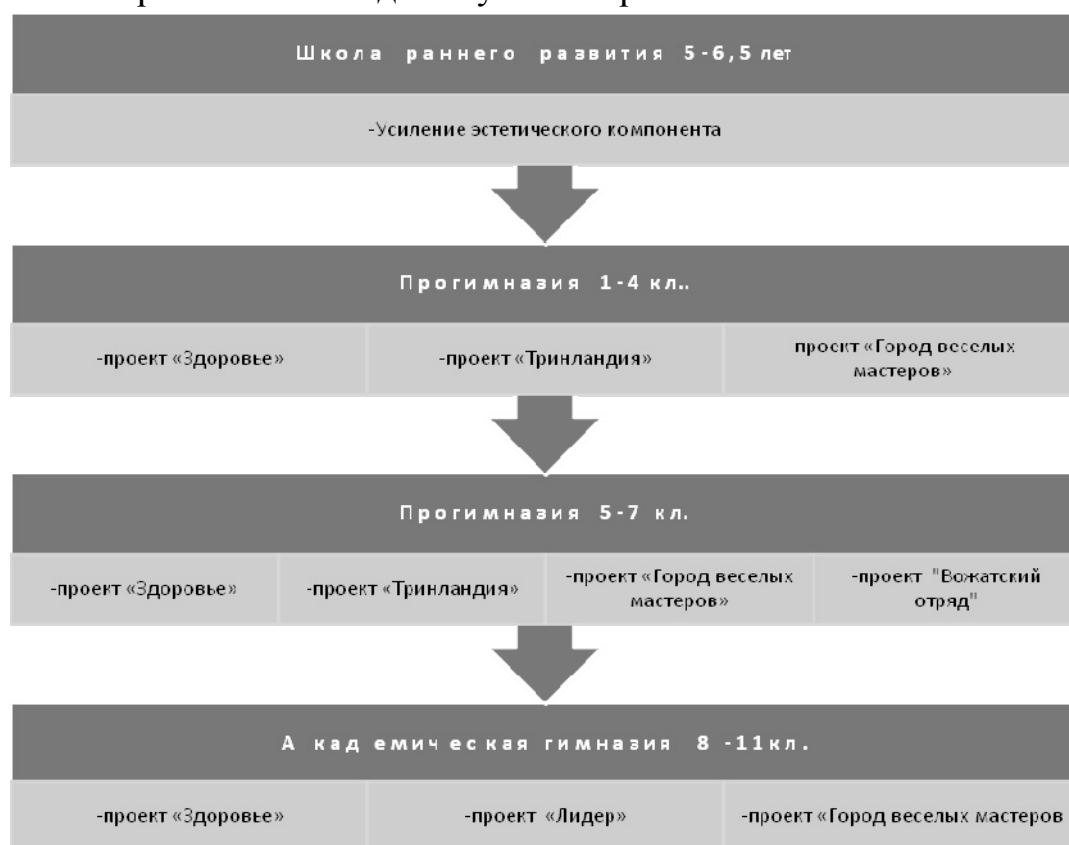
Творческий рост и развитие детей происходит благодаря специализированным обучающим и развивающим программам, учитывающим актуальный уровень развития каждого ребенка и его желания. С первых дней обучения дети и родители имеют возможность выбрать по интересам различные образовательные услуги для углубления и расширения знаний **по предметам школьного курса и предметам**

художественно-эстетического направления. В гимназии формируются специализированные классы: инструментальные, хоровые, классы хореографии и изо, классы расширенного содержания образования, где дети могут посещать различные студии и кружки с учётом индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций.

В гимназии реализуются программы:

- 1) по хореографии,
- 2) вокальному и народному пению,
- 3) прикладному искусству,
- 4) изобразительному творчеству,
- 5) индивидуальному обучению игре на фортепиано, гитаре и народных инструментах.

Дополнительное образование, несущее в себе воспитательную доминанту, выступает в качестве интегрирующего фактора в создании воспитательной системы гимназии, которая основана на комплексно-целевых проектах на каждой ступени образования.



Система разнообразных кружков и детских объединений, а также свобода выбора ребенка, создает достаточно комфортные условия для раскрытия творческого потенциала детей. Именно через систему дополнительного образования можно осуществлять целостное воздей-

вие на детский коллектив и личность школьника, на его рациональную и эмоциональную сферы.

Так сложилась комплексно-целевая система-проект «Город веселых мастеров».

В основе проекта лежит деятельность детских объединений и кружков. В этой системе создаются условия не только для организации коллективной, творческой деятельности, но и для совершенствования основной формы учебной работы – урока. На его содержание, способы организации деятельности оказывает влияние возрастающий авторитет такого компонента воспитательной системы, как дополнительное образование. На уроках используются формы и методы творческой работы, присущие, прежде всего, дополнительному образованию. Дополнительное образование становится органичным компонентом воспитательной системы гимназии, а проектная деятельность – системообразующей.

Таким образом, объединения гимназии, спецкурсы, элективные курсы в рамках комплексно-целевых проектов взаимодействуют, что в свою очередь ведет к созданию единого воспитательного пространства гимназии. Важно понимать сегодня, что дополнительное образование объективно обладает возможностью объединять в единый процесс обучение, воспитание и развитие ребенка.

Интегрированное пространство создает условия для развития личности. Еще Л.Н. Толстой говорил, что

Литература создает дух нации.

История воспитывает ее совесть.

Живопись создает ее портрет.

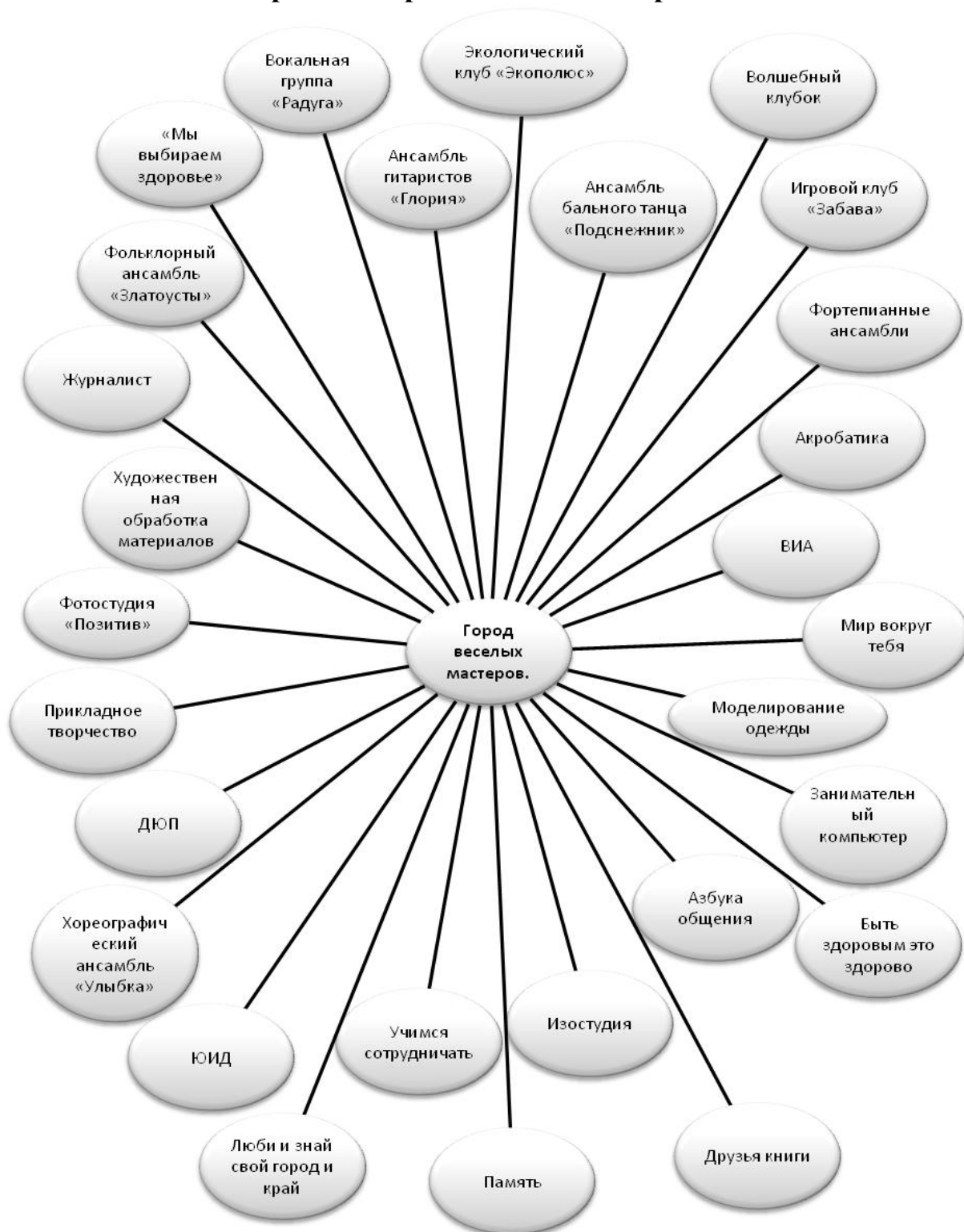
Музыка оживляет душу.

Архитектура развивает вкус.

Спорт укрепляет тело.

Искусства просветляют нравы.

Проект «Город веселых мастеров»



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

«ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ» КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ОБУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Абатуров И. А.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л. А. Беляева, к. пед. н., доцент

Последние два десятилетия ознаменовались повсеместным распространением Интернета как в профессиональной, так и обыденной жизни десятков миллионов людей. Через Интернет делаются покупки, происходит общение, берется информация о всех аспектах жизни, реализуются сексуальные и игровые пристрастия и многое другое. Все это привело к тому, что для общества стала актуальной проблема патологического использования Интернет. Больше всех не защищены подростки от влияния “интернет – зависимости”. По данным корейских исследователей, среди старших школьников возможная Интернет-зависимость регистрируется у 38% . Как показывают данные мониторинга аудитории пользователей Интернета (www.monitoring.ru) в России с 1992 по 2004 гг. удельный вес подростков увеличился с 2% до 25%, т.е. подростки становятся все более активными пользователями сети, в связи с чем и увеличиваются случаи Интернет-зависимости среди молодежи. Известно, что Интернет-зависимость неоднородна по своей типологии и, по мнению К. Янг , включает пять типов зависимости: обсессивное пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности); компульсивная навигация по WWW, поиск в удаленных базах данных; патологическая привязанность к опосредствованным Интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам; зависимость от социальных применений Интернета, т.е. от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни семьи и друзей виртуальными а также зависимость от "киберсекса", т.е. от порнографических сайтов в Интернете, обсуждения сексуальной тематики в чатах или закрытых группах "для взрослых". Предыдущие исследования показывают, что среди Интернет-зависимых отмечается более высокий уровень аффек-

тивных с преобладанием депрессии и обсессивно-компульсивных расстройств, а также маскированной депрессии в рамках малопрогредиентной шизофрении. Корейские исследователи обнаружили у старших школьников с Интернет-аддикцией более частую депрессию с повышенным риском суицида. Изучая личностные особенности с помощью опросника Айзенка у Интернет-зависимых, Израильские ученые обнаружили, что интроверты и экстраверты используют разные ресурсы Интернета, при этом у мужчин экстраверсия положительно коррелирует с использованием Интернета «для развлечения», а нейротизм отрицательно связан с использованием информационных сайтов. У женщин экстраверсия негативно коррелировала, а нейротизм – положительно с использованием информационных ресурсов Интернета. Позже те же авторы установили, что для Интернет-аддиктов, преимущественно женского пола, характерно ощущение одиночества, которое они стараются снизить проводя время за общением в чатах. Целью данной работы было исследование личностных особенностей подростков, зависимых от Интернет, по сравнению с их сверстниками, не имеющими признаков какой-либо зависимости.

Объект и методы исследования

Объектом исследования стали 40 подростков мужского пола с Интернет-зависимостью, в возрасте 13-18 лет. Признаки Интернет-аддикции определялись согласно критериям К. Янг:

1. Всепоглощенность Интернетом;
2. Потребность проводить в сети все больше и больше времени;
3. Повторные попытки уменьшить использование Интернета;
4. При прекращении пользования Интернетом возникают симптомы отмены, причиняющие беспокойство;
5. Проблемы контроля времени;
6. Проблемы с окружением (семья, школа, работа, друзья);
7. Ложь по поводу времени, проведенному в сети;
8. Изменение настроения посредством использования Интернета.

Контрольную группу составили 40 подростков, учащихся в школах города Томска.

Результаты исследования и их обсуждение

По шкалам «Восприятие Интернет» между группами Интернет-зависимых и Интернет-независимых подростков были выявлены статистически значимые различия ($P < 0,05$ и выше), которые оказались выше у Интернет-зависимых по показателям следующих шкал:

- принадлежность к сетевой субкультуре;
- нецеленаправленность поведения;
- потребность в сенсорной стимуляции;

- изменение состояния сознания в результате использования Интернета;
- восприятие Интернета как лучшего, предпочтительного, по сравнению с реальной жизнью;
- предпочтение общению посредством Интернет;
- время пребывания в Интернете;
- восприятие Интернета как проективной реальности;
- одушевленность Интернета;
- стремление перенести нормы виртуального мира в реальный.

1) Существуют значимые различия в выраженности интегрального чувства за/против своего Я ($p < 0,05$) между Интернет-зависимыми и Интернет-независимыми подростками. Результаты Интернет-зависимых подростков имеют более низкие показатели, чем у Интернет-независимых.

2) Обнаружены значимые различия по самоинтересу, как модальности самоотношения ($p < 0,05$) между Интернет-зависимыми и Интернет-независимыми подростками. Самоинтерес у Интернет-зависимых подростков менее выражен, чем у Интернет-независимых.

3) Между Интернет-зависимыми и Интернет-независимыми подростками выявлены статистически значимые различия в выраженности самообвинения (как уровня конкретных действий по отношению к себе) ($p < 0,05$). У Интернет-зависимых более высокие показатели по шкале самообвинения, в отличие от интернет-независимых подростков.

4) Выявлены значимые различия между 1 и 2 группами по выраженности самоинтереса, как уровня конкретных действий по отношению к себе, ($p < 0,05$). У Интернет-независимых подростков этот уровень конкретных действий значительно выраженнее, чем у Интернет-зависимых.

Корреляционный анализ данных, выявил следующие особенности самоотношения у интернет-зависимых подростков:

- 1) отсутствие корреляционных связей интегрального чувства по отношению к своему Я с остальными факторами самоотношения;
- 2) отсутствие значимых связей с факторами самопонимания и самоинтереса;
- 3) факторы самопринятия, ожидания положительного отношения других, самоуверенность, аутосимпатии и обращенности на внимание окружающих имеют большое функциональное значение в системе самоотношения у Интернет-

- зависимых подростков, однако, единым системаобразующим фактором самоотношения данной группы не обладает;
- 4) ведущим уровнем в оценке себя является – эмоциональный;
 - 5) ведущим уровнем конкретных действий является – самопринятие.

Можно предположить, что для Интернет-зависимого такое измененное самовосприятие является желаемым и одобряемым им и виртуальным сообществом, с которым он активно взаимодействует. Соответственно с помощью Интернета реализуется уход от себя настоящего.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что подростки с признаками Интернет-аддикции существенно отличаются от неаддиктивных сверстников как по характеру, так и по способности к общению, самооценке и структуре самоотношения.

Относительное преобладание шизоидных акцентуантов среди Интернет-аддиктов, по всей видимости, связано с особенностями деятельности в сети – это определенный уход от реальности, что свойственно шизоидам. Неожиданным может показаться достаточно большое число лиц с истероидной акцентуацией, которые, по идее, должны стремиться к постоянному нахождению «на виду», где они могли бы проявлять свои демонстративные черты. Мы полагаем, что это та часть истероидных подростков, чьи потребности фрустрированы в реальном мире, и они стремятся к реализации своих истероидных черт в виртуальном мире (напр., это может быть знакомство и общение в чатах, которое со стороны истероидов имеет элементы псевдологии).

Такие особенности личности Интернет-зависимых подростков как проблемы с общением, ощущение одиночества, низкая самооценка, склонность к избеганию проблем и ответственности, уход от себя настоящего в виртуальный мир (как один из вариантов «бегства» по Пезешкиану), по всей видимости, способствуют как вовлечению в Интернет-аддикцию, так и одновременно являются факторами риска социальной дезадаптации.

Литература

1. Андреев А. С., Анцыборов А. В. Интернет-аддикция как форма зависимого поведения. М. 2002. 136 с.
2. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета// Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90-100.
3. Джолдыгулов Г. А., Гусманов Р. М., Шевченко Ю. С. К вопросу о механизмах формирования чрезмерной увлеченности компьютерными играми// Дискуссионные вопросы наркологии: профилактика, лечение и реабили-

- тация: Материалы Российской научно-практической конференции / Под общ. ред. проф. А.В. Худякова. Иваново. 2005. С. 111-112.
4. Егоров А. Ю. К вопросу о новых теоретических аспектах аддиктологии// В кн.: Наркология и аддиктология. Сб. науч. тр. / Под. ред. проф. В.Д. Менделевича. Казань: Школа. 2004. С. 80-88.
 5. Янг К. С. Диагноз — Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. № 2. С. 24-29.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ

Азбукина В. А.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Е. П. Молчанова, доцент

Российская Федерация находится на сложном и противоречивом этапе своего развития. Проводимые экономические, политические и правовые реформы привели к кризису экономики, безработице, резкому падению жизненного уровня народа, его крайней поляризации и росту преступности. В периоды негативных социальных изменений и кризисов общества у части населения срабатывает психологическая защита в виде различных компенсаторных реакций, таких как: алкоголизация, наркотизация, проявление агрессии к обществу, в том числе совершение преступлений. Особенно это касается лиц молодого и пожилого возрастов, которые не могут «вписаться» в изменившиеся социальные отношения.

Криминализация общества препятствует его устойчивому развитию, представляет угрозу национальной безопасности страны. В сложившейся ситуации в борьбе с преступностью приоритет отдается применению уголовного наказания в виде лишения свободы, в ряде случаев без учета общественной опасности совершенного преступления. Ресоциализация осужденных в процессе исполнения и отбывания наказания является ведущей среди задач, стоящих перед пенитенциарными учреждениями

Однако не решаемые на государственном уровне социальные проблемы не ведут к обязательному совершению противоправного поступка, так как являются только звеном в причинно-следственной связи данного явления. Доминирующее значение имеют ценностно-нормативные регуляции личности, характеризующие степень его социализации (культуры, образования и т.д.), которые в конечном итоге определяют принятие решения и совершение поступка. Человек – существо социальное и во многом продукт микросреды, в которой он живет, будь то семья, школа, трудовой коллектив, компания сверстников и т.д. И, очевидно, содержание усваиваемого им опыта будет зависеть от микросреды, в ко-

торой человек существует. Нередко влияние среды становится негативным и приводит на преступный путь. Такими правонарушителями в основном являются лица, совершившие малозначительные преступления, которые не характеризуются высокой агрессивностью, но живут своей жизнью, не осознавая последствий своих действий. Поэтому с такой категорией правонарушителей должны работать подготовленные специалисты, которые могли бы привить социальные навыки и повлиять на образ их жизни.

К принципиальным недостаткам ранее действовавшей концепции борьбы с преступностью в целом можно отнести приоритет репрессивных начал над превентивными, недостаточную дифференциацию и индивидуализацию воздействия, недооценку значения ресурсного обеспечения, увлечение широкомасштабными мероприятиями, массовыми формами воздействия, зачастую в ущерб индивидуальной работе.

С точки зрения международных правовых актов, одного только применения репрессивных мер наказаний недостаточно. Стандартные минимальные правила ООН в отношении мер, не связанных с тюремным заключением (Токийские правила), прямо указывают (п. 10.3), что их целью является «помочь правонарушителю работать над собой с учетом характера совершенного им правонарушения».

Данные правила предполагают большую целенаправленную работу с осужденными. Пункт 13.1 прямо указывает, что «должны разрабатываться различные методы, такие как индивидуальная работа, групповая терапия, программы по месту жительства и особое обращение с различными категориями правонарушителей». При этом пункт 13.3 предписывает, что для этого необходимо проведение диагностических мероприятий по изучению биографии, личности, наклонностей, уровня умственного развития осужденного, его системы ценностей, обстоятельств, приведших к совершению преступления.

Развитие службы исполнения наказаний, не связанных с лишением свободы, определяется современной уголовно-правовой политикой государства, направленной на расширение применения наказаний, альтернативных лишению свободы, в отношении лиц, совершивших преступления небольшой и средней тяжести. Расширение сферы применения наказаний, не связанных с лишением свободы, дает оступившимся людям реальное право на ресоциализацию без изоляции от общества, необходимость в которой возникает в случае социального отклонения в поведении субъекта, вызванного главным образом социальными нарушениями.

Рассмотрим понятие «ресоциализации». Ресоциализация – это педагогически ориентированная и целесообразная комплексная система

воздействия на осужденного с целью усвоения (повторно или впервые) общественно одобряемых норм, ценностей, образцов поведения, восстановления утраченных либо несформированных социальных навыков и привычек поведения для дальнейшего включения в социальную жизнь [1].

По своей сути процесс ресоциализации аналогичен процессу социализации личности. И понимание ресоциализации как «восстановления», повторного усвоения десоциализированной личностью социального опыта. Ядром концепции ресоциализации осужденного является положение о «субъектном развитии личности», суть которого состоит в том, чтобы заставить человека развиваться в социальном и духовном отношении, корректировать его установки посредством навязанных ему «воспитательных» мероприятий невозможно, осужденные могут и должны изменить свое поведение сами. Иными словами, необходимо создать условия для изменения, развития личности, стимулировать ее работу над собой.

Многие исследователи (Алферов Ю. А., Аминов Г. А., Кудрявцев Г. С., Селиверстов В. И. и др.) в своих работах отмечают, что успех ресоциализации зависит от трех групп факторов.

К первой группе относится личность самого осужденного: его мировоззрение, черты характера, темперамент, интеллект, правосознание, мораль, нравственность, этика, и т.д.

Ко второй – условия внешней среды, окружающей личность, социально-демографические сведения о личности осужденного: образование, специальность, трудовые навыки, наличие жилья, прописки; семья и взаимоотношения с ней; работа, удовлетворенность ею и взаимоотношения с трудовым коллективом, отношения с членами малых групп и т.п.; тактика работников правоохранительных органов.

К третьей группе относятся факторы, связанные с устойчивостью асоциальных установок и влияющих на процесс ресоциализации, – степень социальной отчужденности личности, характер преступной деятельности, ее продолжительность, состояние микросреды, в которую он входит.

Следовательно, требуется изучение личности, определение истории ее криминального развития, выяснение мотивов и факторов, помешавших законопослушному поведению, определение психологических особенностей. Эти сведения должны стать исходной базой для реализации основной задачи исполнения наказаний, не связанных с лишением свободы. Учитывая, что причины преступного поведения зависят от множества личностных и социальных факторов, возникает необходимость использования дифференцированного, индивидуаль-

ного подхода, предполагающего использование наиболее эффективных и подходящих форм и методов работы для успешного решения задачи ресоциализации преступников.

На протяжении длительного времени в нашем обществе при разговорах о методах лечения наркомании, акцент ставился в основном на медико-биологические методы и их влиянии на больного. Но одних действий медицины, как показывает реальная практика не достаточно. Ограничение работы только детоксикационными способами не является лечением в полном смысле этого слова. Обязательной частью лечения должна быть работа, направленная на ресоциализацию наркозависимых людей, а так же психосоциальная реабилитация. Такая реабилитация является необходимым продолжением терапии, хотя и при ней уже выполняются некоторые задачи реабилитации, а реабилитация включает в себя много элементов терапии.

На практике это по сути два взаимосвязанных процесса. И хотя практически реабилитация и ресоциализация – близкие по смыслу понятия, но ресоциализация включает в себя кроме реабилитационных способов ещё и социальное сопровождение наркозависимых. Исходя из этого, можно говорить о том, что ресоциализация – это процесс более длительный, чем реабилитация, состоящий из комплекса социально психологических, педагогических, и реабилитационных способов, направленных на обновление приобретение навыков, необходимых, для повышения уровня жизни личности и полноценное внедрение в социальную среду [3].

Следует заметить, что в настоящее время активно развивается вариант осуществления процесса ресоциализации несовершеннолетних осужденных без лишения свободы, который, на наш взгляд, позволит:

- сформировать у осужденных позитивные «идеалы для подражания», в роли которых будут выступать успешно адаптировавшиеся в ведущих сферах жизни люди;
- овладеть новыми, социально полезными навыками;
- развить у них желание спланировать собственную жизнь в соответствии с позитивными «идеалами»;
- укрепить их самооценку;
- заинтересовать осужденных в услугах психологов инспекций для повышения собственных личностных ресурсов и, соответственно, больших возможностей в достижении своих желаний;
- сформировать у осужденных на занятиях с психологами позитивные цели и планы для их осуществления;

- отследить социально-психологический маршрут самых успешных участников психокоррекционных программ.

В случае положительных результатов, под которыми мы понимаем благополучную адаптацию в обществе, необходимо собрать сведения об их достижениях в разных жизненных сферах (профессиональной, семейной, социальных отношений, физического здоровья) с целью создания социальной рекламы и пропаганды правопослушного поведения.

Процесс ресоциализации осужденных без лишения свободы требует поиска наиболее оптимальных средств воздействия на личность с учетом влияния асоциальной субкультуры, и должен быть направлен на формирование адекватного отношения к своему жизненному пути, умению конструировать собственное будущее и брать на себя ответственность за события своей жизни [2].

Основываясь на этом, в российской уголовно-исполнительной системе назрела необходимость разработки программы прогнозирования поведения осужденных, которая позволит классифицировать всех осужденных, состоящих на учетах УИИ, по степени риска совершения ими повторных преступлений и соответственно планировать проведение с ними профилактической работы с применением коррекционных программ.

Для реализации результатов прогнозирования поведения осужденных необходимо использовать психокоррекционные программы, подобно тем, которые в настоящее время применяются в УИИ территориальных органов ФСИН России: «Снижение агрессивности у лиц, осужденных за насильственные преступления», «Управление гневом». Кроме того, целесообразно организовывать всю психокоррекционную работу поэтапно, на каждой ступени решая определенные задачи изменения личностных и поведенческих особенностей участников.

Использование в практической деятельности прогностических и психокоррекционных программ будет способствовать снижению преступности среди несовершеннолетних осужденных без изоляции от общества и их ресоциализации.

В качестве основного показателя эффективности процесса ресоциализации с несовершеннолетними осужденными без лишения свободы является их успешная адаптация к жизни в обществе: трудоустройство, благополучные отношения с родственниками, приобретение социально-позитивных связей и пр.

Решение этих задач позволит создать условия для перехода к принципиально новому качеству функционирования российской уго-

ловно-исполнительной системы в части исполнения наказаний, не связанных с лишением свободы.

Литература

1. Актуальные вопросы совершенствования законодательства и практики деятельности учреждений, исполняющих наказание в условиях реформы уголовно-исполнительной системы. / Под ред. В. И. Селиверстова. М.: НИИ МВД РФ. 1996. С.32.
2. Алферов Ю.А. Пенитенциарная социология и перевоспитание осужденных. Домодедово: РИПК МВД РФ. 1994. 205 с
3. Зелинский А.Ф. Криминальная психология // научно-практическое издание. Киев: Юринком Интер. 1999. 240 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Алексеева А. С., Костоусова Е. В.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. В. Лингевич, старший преподаватель

Реформирование системы образования в нашей стране в духе демократизации и гуманизации коснулось преподавания всех учебных предметов. Необходимость демократизации взаимоотношений между учителями и учениками обусловлена тем, что учителя, преподавая свой предмет, смогут оказывать на учеников огромное воздействие, как личным примером, так и заинтересовать их изучением предмета, помочь им реализоваться как личностям.

Каждое появление учителя в классе выглядит как сложнейшее переплетение нитей психологических контактов. Контакт этот должен быть очень прочным и в тоже время должен объединять духовную жизнь воспитателя и воспитанников. Сейчас много говорят об учете человеческого фактора, но именно этот фактор мало присутствует в педагогической работе. Поэтому мы видим нежелание детей учиться, отсутствие интереса, активности на уроках. Очень часто бывает так: все хорошо – и конспект урока, и наглядные пособия, сам учитель хорошо подготовлен, владеет материалом, а урок не интересен. Мы часто в таких случаях говорим – нет контакта с классом.

Проблема демократизации урока: необходимость исследования принципов выбора методов общения с учениками.

Теперь перейдем к рассмотрению гуманизации образования.

Гуманизация образования – это введение в учебно-воспитательный процесс критериев моральности, духовности и красоты. Основная составляющая гуманизации учебно-воспитательного процесса – новый подход к определению целей обучения и воспитания школьников.

Проблема гуманизации урока: развитие творческих способностей учащихся с учетом их познавательных интересов. Гуманистический подход к организации уроков заключается в том, чтобы обеспечить субъектам обучения комфортное самоощущение, вселить в каждого ученика чувство уверенности в свои силы, увидеть в нем способную к творчеству натуру и придать ходу урока эмоционально-моральную направленность.

В то же время проводимые ныне гуманизация и демократизация образования никак не уменьшают уровня индивидуальной ответственности учащихся за результат своей деятельности.

Таким образом, для демократизации и гуманизации обучения, в первую очередь необходимо на уроке создать следующие условия: необходимо создать психологически положительную атмосферу на и вне урока, а именно в каждый момент общения; учесть возрастные и психологические особенности учащихся; выбор оптимального стиля педагогического общения для каждой конкретной ситуации.

Сегодня на вопрос: "Что бы вы изменили в школе?" – многие из поступающих в вузы отвечают без колебаний: "Отношение учителей особенно к старшеклассникам. Пусть больше доверяют, пусть не унижают достоинства, пусть избавятся от предвзятости". Две главные фигуры в школе – учитель и ученик. Их общение на уроке, во внеклассной работе, на досуге становятся важным условием эффективности учебно-воспитательного процесса, средством формирования личности школьника.

Иногда в школах можно столкнуться со следующей ситуацией: учителя стремятся улучшить учебу и дисциплину, но выбирают ложный путь – путь борьбы против учеников, стремятся подчинить их своей воле, часто забывают о таком понятии как личность. Как результат – два противоборствующих лагеря: учителя и ученики, которые борются не во имя общих целей, а в защиту собственных интересов. И еще одно следствие – ученики отвергают требования учителей и школы.

Отношения между учеником и учителем – фундамент всех общественных формаций, созданных людьми за долгие годы. И на учителя, как на более опытного, лежит задача создать и поддерживать доброжелательность и взаимопонимание.

Существует полисубъектный подход, который помогает понять процессы, происходящие между учеником и учителем. Полисубъект – это общность людей. Полисубъект саморазвития «учитель — ученики» имеет два полюса, два центра, образованные субъектом «учитель» и коллективным субъектом «ученики».

Двухполюсный характер полисубъекта «учитель – ученики» предполагает два типа внутренних базовых отношений, присущих полисубъекту и включающих по три подтипа.

Первый тип – «От ученика» – здесь наличествуют три вектора отношений:

«Я» как субъект – учитель (диадные субъект – субъектные отношения). Именно на этом типе отношений прежде всего делается акцент в рамках личностно-ориентированной парадигмы и в русле концепции развивающего образования. Но ведь каждый учитель прекрасно знает: ученик взаимодействует с ним, находясь с глазу на глаз, часто совершенно иначе, чем в присутствии своих одноклассников. «Разговариваешь с каждым по отдельности – видишь: человек, но как соберутся вместе – банда тупоголовых и агрессивных кретинов», – так охарактеризовал подростков восьмого класса один из знакомых учителей.

Это происходит потому, что в первом случае подросток выступает в качестве отдельного независимого субъекта, а во втором – ориентируется на себя как члена сообщества (в приведенном примере – явно асоциального).

«Я» как часть класса (мы со сверстниками) – учитель (полисубъект – субъектные отношения). При этом учитель может рассматриваться классом в двух ипостасях: либо как самостоятельный субъект («Мы считаем, что наша Мария Ивановна – строгий, но справедливый человек»), либо как представитель профессионально-педагогического сообщества («Наша училка такая же вредная, как и все они»). И в той, и в другой ситуации педагог рассматривается учениками как противопоставленный классу, однако являющийся «своим», а не «чужим» (слово «наша» в приведенных высказываниях – не случайно).

«Я» как часть всей общности «учитель – ученики» (мы вместе с учителем) – Они (полисубъект – полисубъектные отношения). В этом случае учащийся идентифицируется не просто с группой своих сверстников: он включает в значимую для себя общность и учителя. Здесь категория «Мы» оказывается наиболее широкой из всех описываемых. «Они» – это общность, которая может рассматриваться как дружественная, враждебная, конкурентная и т.д. Чаще всего под «Они» в школе подразумеваются классы из той же параллели или вообще дру-

гие классы, которые могут выступать как целостность, в чем-то противостоящая или чем-то связанная с «Мы».

Второй тип – «От учителя» – здесь наличествуют три вектора отношений.

«Я» как субъект – ученик (диадные субъект – субъектные отношения). У педагога складываются определенные отношения с каждым учеником. Он может глубоко осознавать особенности этих отношений или совершенно не задумываться о них, но практически всегда межличностное пространство между ним и каждым конкретным его учеником насыщено эмоциональными, когнитивными, смысловыми, ценностными и другими содержаниями, составляющими сущность человеческих отношений.

Конечно, встречаются учителя, совершенно индифферентные к детям: дети – это «объекты педагогического воздействия» и только. Однако в подавляющем большинстве случаев отношение учителя к ученикам является очевидно пристрастным.

Если смотреть на вещи трезво, то, безусловно, гуманный призыв «любить учеников» реализовать полностью почти невозможно – «чувству не прикажешь». Кто-то нравится, кто-то – не очень.

В любом случае учителю так же трудно оставаться эмоционально безучастным, как и любить всех одинаково. Другое дело, что профессиональной обязанностью учителя является «принятие» всех учащихся и готовность строить «субъект – субъектные» отношения с каждым из них.

«Я» как представитель профессионального сообщества – ученики (субъект – полисубъектные отношения). Учитель вступает в отношения с учащимися не только как самостоятельный субъект и уникальная личность, но и как представитель профессионального сообщества. Не следует забывать, что он «делегат» взрослого сообщества, «эmissар», «посредник». Его цель – помочь детям пройти путь к этому самому сообществу и стать его членом.

Поэтому во взаимодействии с детьми учитель должен исполнять вполне определенные обязанности, накладываемые на него профессией. При этом каждый ребенок строит отношения с учителем, учитывая и эту его ипостась. Учитель тоже никогда не забывает, что он «при исполнении».

Иногда этот подтип отношений оказывается доминирующим, в результате чего «профессиональная маска представителя педагогического коллектива» заменяет субъектную сущность учителя. Отношения в полисубъекте в таком случае в значительной мере обедняются.

Я как часть всей общности «учитель – ученики» (мы вместе с учениками) – Они (полисубъект – полисубъектные отношения).

При этом типе отношений учитель как бы является таким же членом класса, как и дети. Он встроен в сложную систему внутригрупповых отношений как один из обязательных (и даже центральных) компонентов. Это особенно ярко проявляется в ситуациях соперничающего или сотрудничающего взаимодействия с другими полисубъектами. Например, при проведении спортивных состязаний между классами их классные руководители порой не просто «болеют» за своих, но и включаются в соревнование.

Восприятие педагогом себя как части общности «учитель – ученики» может быть (в зависимости от ситуации и уровня отношений) и продуктивным, и деструктивным для становления полисубъектности. Скажем, «подсуживание своим» во время соревнований отнюдь не помогает гармоничному развитию полисубъекта, а способность вместе со своими учениками противостоять несправедливым действиям школьной администрации или сотрудничать с другими классами и их педагогами свидетельствует о благоприятном развитии.

В случае высокого уровня развития полисубъекта «учитель – ученики» все шесть видов отношений являются осознаваемыми и гармоничными. Могут происходить естественные и безболезненные для участников взаимодействия переходы от одного вида отношений к другому.

Какие бы цели не преследовал учитель, но отношения между ним и учениками должны быть официальными. Никаких личных проблем, взаимоуважение, приветливость и вежливость, внимательность друг к другу. Вот и всё, что требуется от обеих сторон. Мы должны помнить, что права и обязанности есть и у преподавателей, и у учеников, что никто никому не должен, что мы нуждаемся друг в друге в равной мере, а звонок звенит для всех.

Литература

1. Блага К. Я – твой ученик, Ты – мой учитель. М. 1991.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М. 1983.
3. Основы педагогического мастерства // Под ред. Н. Я. Зязюна. М. 1989.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М. 1998.
5. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М. 1997.

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аушева М. В., Тишкина Ю. Н.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. В. Лингевич, старший преподаватель

Коммуникативные способности – это комплексное многоуровневое личностное образование, совокупность коммуникативных характеристик личности, а также ее социально-перцептивные и операционно-технические знания и умения, обеспечивающие регуляцию и протекание деятельности общения. В структуре коммуникативных способностей выделяют следующие блоки: личностный блок; социально-перцептивный; операционно-технический блок. Все структурные компоненты коммуникативных способностей выступают в неразрывном единстве в комплексе, обеспечивая регуляцию процесса общения [1].

Коммуникативные качества выражаются, прежде всего, в общительности, т.е. в способности устанавливать и поддерживать контакт с различными категориями людей: близкими, знакомыми и малознакомыми, ровесниками, старшими и младшими по возрасту, служебному положению, лицами своего и противоположного пола. Общительный человек быстро адаптируется в новом социальном окружении, умеет располагать к себе людей, вызывать интерес к дальнейшему общению. При установлении и развитии контактов проявляется психологический такт, то есть способность находить правильный тон в общении с людьми в зависимости от их состояний и индивидуальных особенностей, а также готовность прийти на помощь, чуткость, внимательность, отзывчивость.

К коммуникативным качествам относится способность понимать и объективно оценивать других людей. Для этого необходимы заинтересованное отношение к людям, внимание к ним, высокий уровень социальной чувствительности, склонность анализировать наблюдаемые поступки и поведение, умение мысленно поставить себя на место другого человека, почувствовать его переживание, умение давать объективные характеристики разным людям [2].

Важное место в системе коммуникативных качеств принадлежит способности оказывать воздействие на людей, убеждать логикой аргументов, действовать на них положительно своей энергией, вселять в них уверенность и позитивный настрой на успех.

От уровня развития коммуникативных качеств того или иного человека зависит его совместимость с другими людьми, способность со-

хранять с ними дружеские отношения, уживчивость в социальном окружении. При неразвитых или слабо выраженных коммуникативных качествах индивида создается психологическая основа для возникновения в сфере межличностных отношений таких чувств, как обида, ревность, зависть, а также неискренности и агрессивности, конфликтности, нетерпимости к другим людям, склонности манипулировать ими. Это может обернуться всевозможными "срывами", привести к нарушению социально-психологической адаптации личности, то есть гармонии в ее отношениях с социальным окружением.

В современной ситуации по мере развертывания социальных перемен все большее значение приобретают личностные качества и способности, связанные с умением руководить, организовывать и направлять окружающих людей на достижение поставленных целей. В основе организаторских способностей лежат такие качества как самоконтроль, эффективная самопрезентация, умения слушать окружающих, навыки инструктажа, способность формировать коллектив. Организаторские способности необходимо рассматривать в контексте целостного развития человека, так как в их основе лежат свойства нервной системы и темперамента, индивидуальные особенности памяти, эмоций, мышления, личный опыт и мировоззренческие установки [3].

Для достижения высоких показателей в работе коллектива современный руководитель нуждается в эффективных организаторских способностях, которые объединяются в три типа [4]:

1. Организационная проницательность, включающая: психологическую избирательность – умение уделять внимание тонкостям взаимоотношений, синхронность эмоциональных состояний руководителя и подчиненных, способность поставить себя на место другого; практическую направленность интеллекта, то есть прагматическую ориентацию руководителя на использование данных о психологическом состоянии коллектива для решения практических задач; психологический такт – способность соблюдения чувства меры в своей психологической избирательности и прагматической ориентированности.
2. Эмоционально-волевая результативность – умение влиять, способность воздействовать на других людей волей и эмоциями. Она складывается из следующих факторов: энергичность, способность направлять деятельность своих подчиненных в соответствии со своими желаниями, заряжать их устремленностью, верой и оптимизмом в продвижении к це-

ли; требовательность, способность добиваться решения своих задач при психологически грамотной постановке и реализации требований к подчиненным; способность критически оценивать свою деятельность, обнаружить и адекватно оценить отклонения от намеченной программы в деятельности работников.

3. Склонность к организаторской деятельности, то есть готовность к организаторской деятельности, начиная с мотивационных факторов и заканчивая профессиональной подготовленностью.

Хороший руководитель должен обладать следующими личными качествами [5]: широким кругозором, жадой знаний, профессионализмом, новаторством, творческим подходом к работе; чувством понимания ситуации; творческим отношением к работе, упорством; уверенностью в себе и преданностью делу; нестандартным мышлением, изобретательностью, инициативностью и способностью генерировать идеи; готовностью к переменам, открытостью, гибкостью и легкой приспособляемостью к происходящим изменениям; стремлением к сотрудничеству, коммуникабельностью и чувством успеха; эмоциональной уравновешенностью и стрессоустойчивостью, психологическими способностями влиять на людей; ситуационным лидерством и энергией личности в корпоративных структурах; способностью работать в коллективе и с коллективом; умением предвидеть результат; внутренней потребностью к саморазвитию и самоорганизации; способностью и умением рисковать; способностью действовать самостоятельно; ответственностью за деятельность и за принятые решения; способностью увидеть, выделить существенное; искусством выполнять планы.

В ходе проведения психодиагностического тестирования на выявление коммуникативных и организаторских способностей среди студентов 4 курса были подведены следующие результаты: число студентов с низким уровнем проявления коммуникативных способностей – 26,7 %; ниже среднего – 0 %; средний – 26,7 %; высокий – 20 %; очень высокий – 26,7 %; с низким уровнем проявления организаторских способностей – 33,3 %; ниже среднего – 33,3 %; средний – 6,7 %; высокий – 20%; очень высокий – 6,7%.

Литература

1. Леонтьев А. А. Психология общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений – 3-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.
2. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 1.: Общие основы психологии: учеб. для студ. высш. пед. учебн. заведений – 5-е изд. М.: ВЛАДОС. 2006. С. 511-538.

3. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления : учебник. – Ростов н/Д: Феникс. 2005. 416 с.
4. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив: Избранные труды – Кострома: КГУ. 2001. 208 с.
5. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций: Учебник для высших и средних специальных учебных заведений. СПб.: Союз. 2000. 576 с.

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Бабаева А. В.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н. Л. Винниченко, канд. пед. н., доцент

Возрастающая значимость толерантности в современном мире обусловлена рядом факторов, среди которых – беспрецедентная вооруженность человечества, усиление интеграционных процессов в обществе, увеличивающаяся многомерность человеческой культуры, нерешенность ряда экономических и социальных проблем, развитие институтов демократии и плюрализма. Требование толерантности связано сегодня с развитием форм толерантности в обществе, государстве, на уровне личности.

Эффективность воспитательной деятельности можно определить по ее результату, по тем изменениям, которые происходят в личности ребенка. Воспитанность как главная интегральная характеристика базовой культуры личности подразумевает наличие различных качеств, в том числе и толерантности. Выявление уровня сформированности толерантности или интолерантности у школьников является одной из важных задач педагога. Необходимо следить не только за изменениями этого показателя, но и выявлять, является ли толерантность социально значимой ценностью для школьников, какое место «толерантность» как ценность занимает среди других ценностных предпочтений школьника.

Толерантность проявляется в межсубъектных отношениях и является следствием существования в мире неодинаковых субъектов. Она представлена следующими компонентами: терпимость (неприменение насилия по отношению к Другому), понимание Другого на основе общечеловеческих ценностей и признание за ним права на существования; критический (осмысленный) диалог. К числу важнейших функций ценности толерантности относятся: обеспечение существования, развития и взаимного обогащения различных людей, сообществ, общества в целом. Одной из задач современного школьного образования является воспитание у учащихся толерантности. Школа

имеет потенциальные возможности для формирования у учащихся отношения к толерантности как социально значимой ценности. Это связано с системностью школьного образования, возможностью поэтапной реализации обозначенной задачи с учетом возрастных и психологических особенностей школьников.

Узнать об изменениях в личности подростка, в характере его отношений к другим культурам, к людям, непохожим на него самого, помогут различные способы. Это может быть наблюдение за поведением, эмоциональным состоянием подростков во время ролевых игр, проблемных дискуссий, групповой рефлексии или анализ письменных работ школьников – сочинений, продуктов совместной деятельности детей, анкетирование, позволяющее увидеть количественные показатели изменений. Чаще всего при изучении сформированности толерантности пользуются различными опросными методами.

Лучше всего, если опросники будут предложены школьникам несколько раз во время обучения в школе. Это позволит следить за формированием толерантности в целом, а также за разными составляющими частями этого понятия, применяя разные методы диагностики. Так можно получить представление о динамике отношений подростков к представителям иных культур, об изменении к самому понятию.

Опросники построены таким образом, что каждое из утверждений представляет собой, в явной или скрытой форме, выражение толерантной или нетолерантной позиции человека по отношению к людям других культур. Школьников просят ответить, насколько они согласны или не согласны с содержащимися в опроснике утверждениями. Характер представленных в опроснике мнений относительно тех или иных проблем поликультурного общества, а также предоставляемая опросниками возможность выявить, насколько подростки разделяют эти мнения, позволяют сделать вывод об уровне сформированности толерантности (или нетолерантности) у школьников. Условно можно выделить четыре таких уровня: высокий и невысокий уровни толерантности, а также высокий и невысокий уровни интолерантности.

Вопросы касаются разных сторон толерантности. Терпимость к мнению других людей, возможность свободно критиковать эти мнения приветствуется многими школьниками. Но некоторые школьники считают, что не всякие мнения нужно высказывать среди сверстников или взрослых, так как это может повлиять на отношения между людьми.

Опрос, проводившийся студентами ТГПУ среди школьников 10-11 классов г. Томска показал, что около 50 % школьников понимают, что они живут в многонациональном государстве, в котором разрешено

множество религиозных исповеданий, и принимают это. Но в тоже время около 25 % учащихся этот факт их огорчает, так как многие из них считают, что люди, исповедующие мусульманство, склонны к терроризму.

Значительное число учащихся вполне уважительно и терпимо относятся к людям разных этносов и считают возможным мирное сосуществование, взаимопомощь в рудных ситуациях. Но около 27% школьников считают, что Россия много помогает другим странам, лучше бы эти средства направить на решение острых проблем в нашей стране.

Формировать толерантность в значительной мере помогает представление, какое место в системе ценностей школьников занимает это понятие. Им было предложено ранжировать следующие ценности: Жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил, способностей); Труд (интересная работа, общественное признание); Отечество (развитие и совершенствование своего народа, своей страны; знание традиций России, стремление трудиться на благо себя и Отечества); Толерантность (терпимое и уважительное отношение к людям разных религий, этносов, социальных слоев, политических взглядов; возможность мирного сосуществования и диалога с ними); Красота (переживание прекрасного в природе и искусстве); Познание (возможность своего образования, кругозора, интеллектуального развития); Человек (его здоровье, свобода, смысл жизни). Оценивая их по степени значимости для себя, школьники поставили толерантность во вторую часть данного перечня. Это свидетельствует о том, что они не всегда задумываются о значении этого понятия, понимают его слишком узко (в основном как религиозную терпимость), а также не вполне определились с отношением к другим людям и их взглядам. В основном школьники понимают ценность толерантности, но всё же главное для них – это общественное признание, интересная (и высокооплачиваемая) работа, стремление трудиться на благо себя.

Результаты опроса показывают, что в настоящее время можно говорить о невысоком уровне толерантности среди школьников. Но всё-таки большинство ребят считает, что человечеству в современном мире не хватает толерантности и необходимо к ней стремиться. Так же, большинство школьников находят положительным то, что народы знакомятся с культурами друг друга и заимствуют что-то, обогащая тем самым свой культурный опыт. Культурное взаимодействие необходимо. И чувствуется гордость за то, что они живут в многонациональном государстве и не понимают лозунга «Россия для русских!».

1. Диагностика уровня сформированности толерантности у старшеклассников // Управления образования администрации Копейского городского округа. Ресурс доступа: <http://74213np.edusite.ru/p119aa1.html>
2. Крутова И. В. Диагностика сформированности толерантности у школьников // Ресурс доступа: <http://www.zavuch.info/component/mtree/obchestvo/vseobhistor/diagn-sform-toler.html>
3. Степанов П. Толерантный человек: Как его воспитать? // Народное образование. 2001. № 6. С. 152-156.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГРУППОВОГО ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ МЕТОДОМ ФОКУС-ГРУПП

Белюсова Т. М., Подлипская Т. И., Потехина К. В.

Томский государственный университет систем управления
и радиоэлектроники

Научный руководитель: М. В. Берсенев, к.и.н., доц.

Система ГПО призвана решать такие задачи, как приближение учёбы к практике, освоение студентами навыков работы по своей специальности, развитие исследовательских умений, способности работать в коллективе, приобретение опыта постановки целей и их достижения через решение определённых задач, умение планировать свою работу[1, с. 3]. Однако при ясности основной идеи ГПО не проработанными подробно остаются еще много вопросов (одним из которых является формирование команд), которые бы позволяли достигать как собственно проектных, так и методических целей (освоение студентами соответствующих компетенций).

При работе над проектом нами была выдвинута следующая гипотеза: низкая эффективность проектов[2] на настоящий момент вызвана, прежде всего, недостаточной эффективностью коммуникаций, как внутри проектной группы, так и между группами с разных факультетов. Эта гипотеза была выдвинута на основе анализа результатов проведенных исследований[3, с. 55] и текущего состояния системы ГПО. Было выявлено, что трудности существуют как внутри проектной группы, так и в отношениях «проектная группа-преподаватель». Также установлены и другие проблемы в системе ГПО: нехватка компетенций, дублирование тем и возникновение феномена «подмена цели» (целью работы является одно, а на деле разрабатывается нечто иное).

Для подтверждения выдвинутой гипотезы был составлен план социологических исследований. Ориентировочной целью работы стало

создание методики построения эффективных коммуникаций, как внутри проектной группы, так и за её пределами.

Первым исследованием, предпринятым группой, стала организация фокус-групп с целью дальнейшего уточнения стоящих перед системой проблем и уточнения формулировок вопросов в анкетах и при интервью. Этот метод был выбран потому, что он позволяет получить качественную оценку ситуации заинтересованными лицами, определить круг проблем, которые их волнуют. Кроме того, с помощью метода фокус-групп можно выявить новые, непредусмотренные исследователями аспекты в рамках темы исследования, которые будут учтены при создании проекта[4]. Темой фокус-групп стала система группового проектного обучения, её проблемы и участие в данной деятельности студентов. Основные задачи исследования: выявление проблем организации ГПО, волнующих студентов, и предлагаемых ими путей решения вышеуказанных проблем, соответствующих этому инициатив и действий.

Было проведено 3 фокус-группы, данное количество представляется оптимальным, так как вписывается во временные рамки, отведенные проектной группой на исследовательский этап. Для участия в фокус-группах были выбраны студенты ТУСУРа 5-го курса и выпускники факультетов: Систем управления, Радиотехнического, Вычислительных систем, Радиоконструкторского и Гуманитарного. Участники фокус-групп были выбраны с помощью выборки целевых групп (респонденты относящиеся к системе, которая является объектом нашего исследования — студенты ГПО).

В результате проведения 3-х фокус-групп респонденты отметили такие положительные стороны, как получение знаний, практических навыков и опыта проектной деятельности, перспектива дальнейшего трудоустройства или реализации проекта, возможность участия в различных конкурсах, конференциях и форумах.

Можно сделать вывод о том, что, для студентов, ГПО — это способ приобретения компетенций, то есть знаний, связанных с навыками проектной деятельности. Кроме того, это способ проявить себя, повод для самостоятельной активности, требующей ответственного подхода, о перспективности его применения в дальнейшем.

Были выявлены следующие недостатки существующие на данный момент в системе ГПО: недостаток информированности студентов о проектной деятельности; неясность цели проекта; дефицит межгруппового взаимодействия проектных групп в ТУСУРе; отсутствие навыков работы проектной деятельности, как у студентов, так и у преподавателей; недостаточно отлаженное взаимодействие руководителя с

группой; нехватка взаимодействий со специалистами-консультантами; бюрократизация процесса взаимодействия между кафедрами и факультетами; почти нет простроенных внешних связей с потенциальными заказчиками; проблемы взаимодействия в связи «студент-студент» (плохой микроклимат в группе); проблемы взаимодействия в связи «студент-руководитель»; недостаток компетентности преподавателя в разрабатываемой теме проекта; невозможность изменения темы проекта на первых этапах разработки; неэффективное использование студентами времени, отведенного на ГПО; недостаток личной заинтересованности студентов в теме проекта.

Вышеперечисленные результаты фокус-групп хорошо иллюстрируют проблему слабо простроенной коммуникации в системе ГПО, приводящей к затруднениям в работе системы и ведёт к неудовлетворённости получаемыми результатами самих участников группового проектного обучения. Поэтому для повышения эффективности системы ГПО, первоочередной задачей является проведение мероприятий по оптимизации методов коммуникации внутри системы. Как и предполагалось гипотезой, многие проблемы ГПО были следствием недостаточно простроенной системы коммуникаций, как в рамках университета, так и внутри проектной группы.

На основе выводов, полученных в результате проведенных фокус-групп, были сформулированы вопросы для анкетирования участников ГПО 3 и 4 курса, а также интервьюирования преподавателей. Следующим шагом в проведении исследований стало анкетирование студентов-участников ГПО.

На данном этапе проводится интервьюирование преподавателей, задействованных в процессе руководства проектными группами и представителей администрации вуза.

На настоящий момент говорить о практической реализации рано, но можно определить следующее направление работы: составление комплекса рекомендаций по оптимизации системы ГПО и созданию методики формирования эффективных коммуникаций в групповом проектном обучении.

Литература

1. Берсенёв М.В. Опыт социального проектирования на примере группы ГПО кафедры истории социальной работы: Методическое пособие / М.В. Берсенёв, М.Ю. Ким. – Томск, 2007.
2. Бизнес-инкубатор : новые горизонты, новые задачи // Радиотехника. – 2009. – № 11 (1917).
3. Кобзева Л.В. Новые образовательные технологии в ВУЗе: групповое проектное обучение. Мониторинг нормативной базы ГПО и ситуация вне-

- дрения : Учебно-методическое пособие / Л.В. Кобзева, Н.А. Орлова, Г.Б. Рябова. – Томск, 2007. – 200 с.
4. Белановский С.А. Метод Фокус-группы / С.А. Белановский. – М. : Магистр, 1996.

ПСИХОЛОГИЯ ФИЛОСОФИЯ СВОБОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ Л.Н. ТОЛСТОГО И С.Л. СОЛОВЕЙЧИКА

Богомолов К. С.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Т. В. Богомолова, директор МОУ СОШ №19

В истории педагогики имя Л. Н. Толстого стоит рядом с именем Ж-Ж. Руссо. Оба признаны основателями свободной педагогики. Но по сравнению с Руссо Л. Н. Толстой сделал шаг вперед, утвердив идею ненасильственного обучения как наиболее продуктивный путь образования и воспитания. Для Толстого каждая школа – это "эксперимент", "опыт в лаборатории", имеющий смысл только тогда, когда в детях, учителях, родителях есть дух свободы и любви. Л. Н. Толстой утверждал следующее:

«Только при свободе можно избегать обычного явления: вызывание отвращения к предметам, которые в свое время и свободно были бы любимыми».

«А то я буду говорить ученику, что не надо в жизни насилия, а над ним буду совершать самое тяжелое умственное насилие».

«Всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью».

Школа должна быть для ребенка, а не ребенок для школы. *«Школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры, движения...».*

Казалось бы, доводы Толстого так очевидны. Но массовая педагогическая практика так далеко отошла от очевидного и естественного, так оторвалась от ребенка и отвыкла брать его в расчет, что поворот в школьном деле сегодня должен быть слишком крут и кажется губительным, что, разумеется, пугает педагогов. Толстой пишет: «При неуспехе хотят переменить не образ учения, а саму природу ребенка».

Лев Николаевич Толстой утверждал, что именно «воспитание спасет мир». Эта мысль не давала ему покоя с молодости. В 1849 г. он предпринял первую попытку обучения в Ясной Поляне крестьянских детей. Через десять лет Толстой откроет школу в родовой усадьбе, начнет выпускать педагогический журнал «Ясная Поляна», в первой половине семидесятых годов напишет свои замечательные, но до недавнего времени забытые поколениями «Азбуки», детям он посвятит около 600 рассказов и притч в "Книгах для чтения".

В своих многочисленных статьях Л. Н. Толстой со всей свойственной ему страстностью призывал людей избавиться от гнета, обрести свободу мысли, воспитывать детей так, чтобы не нарушать их внутренний мир, развивать в них творческое начало. Также он пытался создать свою методику обучения и воспитания. Жизнь Л. Н. Толстого протекала в очень сложное и противоречивое время. Остро стоял вопрос о крепостных крестьянах. Крестьяне возмущались и негодовали, власть естественно была этим жутко недовольна. Реформа, проведенная в 1861 году, немногим помогла крестьянину: она оставила его нищим, забитым, подчиненным помещику везде и всюду. Долгое время свобода крестьян оставалась лишь юридической, мнимой. Все эти и многие другие противоречия ярко отразились в философских и педагогических взглядах Л. Н. Толстого. В мировоззрении Толстого иногда сбивает с толку горячий протест против общественной лжи и фальши, который тут же сочетается с проповедью самоусовершенствования и непротивления злу насилием; трезвый реализм, непримиримость с официальной религией и рядом стоит отказ от реальной политической борьбы; много слов о свободе ребенка, о навязывании ему всяческих уроков и лекций, и тут же Толстой ставит христианскую религию на первое место в образовании, что в корне противоречит принципам свободного воспитания.

Однако, взгляды Л. Н. Толстого, несмотря на свою некоторую противоречивость, с успехом воплощались в жизнь. В 1859 году у себя на родине, в Ясной Поляне Толстой открыл школу, необычную для того времени. В ней воплотились все идеи и желания писателя. Там обучались крестьянские дети, не было наказаний, взысканий, интересный и новаторский подход к обучению ребят. Толстой руководил и с перерывами сам работал в этой школе учителем математики и истории. Многие из учеников помнят, как он умел с помощью прекрасных, интересных и захватывающих рассказов поведать о таких сложных темах, как война, закономерности. Это ничуть не удивительно: Л. Н. Толстой был истинным знатоком детской души, тонким психологом и королем слова. Об этом свидетельствуют не только его бле-

стоящие литературные шедевры, но и “Азбука” и книги для чтения, созданные в 1872 – 75 годах. Эти книги написаны красивым классическим доступным языком. В них много рассказов про русскую историю, жизнь, быт. Также имеются небольшие поучительные и религиозные рассказы.

Важнейшей задачей своей школы Толстой считал воспитание творческой личности. Одним из основных принципов обучения в школе являлась полная свобода учеников, которые не были связаны обязательными часами занятий. Уроки на дом не задавались. Характерной чертой учебного процесса в Яснополянской школе была творческая активность и самостоятельность учащихся на занятиях. Толстой требовал учитывать возможности каждого ученика, его интересы и возрастные возможности. В школе работало четыре учителя. В планы преподавания, которые они составляли, обычно вносились изменения «согласно требованиям учеников».

В учебный план Яснополянской школы входили следующие предметы: чтение, письмо, каллиграфия, грамматика, священная история, русская история, математика, беседы по естественным наукам, рисование, черчение, пение и закон Божий.

По вечерам Толстой читал с детьми книги («Робинзон Крузо» и др.), рассказывал им о казаках, о Хаджи Мурате, об Отечественной войне 1812 г., о случаях из собственной жизни. Толстой старался пробудить у детей чувство патриотизма, вызвать у них интерес к отечественной истории. Во время прогулок обычно велись беседы и на этические темы. Под его руководством ученики собирали фольклор в деревнях своего уезда, писали рассказы, которые публиковались в приложении к журналу «Ясная Поляна». Занятия нередко проводились в поле, в саду, в парке.

Осуществляя свою идею о том, что школа должна отвечать потребностям трудового народа, Толстой ввел в Яснополянской школе занятия по труду (столярное дело и с.-х. работы), которыми он сам руководил. Вводя в труд элементы игры, он стремился сделать его увлекательным и радостным. Большое значение Толстой придавал и физическому развитию [1].

Толстой, будучи увлекающейся натурой, иногда отходил от педагогики, чтобы заняться иным поглотившим его занятием, но он никогда не отдалялся от детей, их интересов и забот. Даже не работая в школе, он встречался с ребяташками, душевно разговаривая с ними. Бывали случаи, когда Лев Николаевич сам приходил домой к ребенку, чтобы поведать, поговорить с ним. Лев Николаевич искренно, преданно, самоотверженно любил и страдал за каждого ребенка [2].

В XX веке традиции Л.Н. Толстого были продолжены лишь в 60-е годы. Как ни странно, но в нашей «свободной» социалистической стране было запрещено говорить о свободной педагогике.

Одним из ярких идеологов свободной педагогики был Симон Львович Соловейчик. Когда Симон Львович Соловейчик писал свои первые работы о воспитании, родители, пережившие войну, воспитывали детей в строгости и всеми силами старались дать им образование, чтобы те выбивались в люди и не знали нужды. В моде были тяжёлые директорские столы, покрытые зелёным сукном. Такого же цвета была школьная доска, главными словами в которой были примерное поведение, обязанности и все как один. Слово душа доживало свой век в стихах, написанных до революции, а слово совесть можно было употреблять только с эпитетом гражданская. Даже жизнерадостные оптимисты не помышляли о том, что увидят когда-нибудь конец этой «прекрасной эпохи».

С тех пор многое изменилось. В ходу стала фраза: мы живём в другой стране. Но человеческие отношения складываются тысячелетиями, и от политических реформ в них мало что меняется. Когда общество переживало эйфорию свободы, Соловейчик тоже писал о свободе, но об иной свободе, внутренней, которая не зависит от внешних обстоятельств. Сейчас снова заговорили о том, что мы живём в другой стране. Однако, добро, любовь, справедливость, как, впрочем, и зло во всех его проявлениях, категории исключительно человеческие и человек, как не раз писал Соловейчик, может искать и находить спасение только в самом себе.

Этим отчасти объясняется, что книги Соловейчика, написанные при господстве разных педагогических теорий и веяний, не несут на себе старящую печать времени. Именно поэтому, посвятив свою жизнь педагогике, он то и дело отрекается от нее. По его собственному признанию, он не столько занимался проблемами воспитания, сколько пытался «понять мир человека, его душу и дух» [3].

Педагогика, которая придумывает рецепты воспитания, но при этом проходит мимо души и духа человеческого и с научным высокомерием чурается понятий совесть, достоинство, свобода, любовь, – не педагогика. Именно в этом смысле «педагогическое всегда мешает человеческому». Без знания того, как человек устроен, без внимания к внутреннему человеку, педагогики, по убеждению Соловейчика, нет. При этом Соловейчик не слишком ценил психологические советы, созданные по схеме «как поступить, если...» К вопросам воспитания он подходил как философ, показал глубокую противоречивость, а иногда и не разрешимость проблем, которые встают перед честным

педагогом, как встают они перед каждым человеком, если он не пытается укрыться от жизни.

Цитаты:

Дети – как аттестат: хорошо ли мы учились или плохо, но аттестат каждому хочется получить. Вот мы и дергаем детей, наваливаемся на них: «Давай! Не подведи!»

Фразы типа: «А что из него вырастет?», «Я забочусь о его будущем», «Но надо же детей воспитывать» – все эти благородные фразы лишь дымовая завеса для собственной корысти.

Учитель, цель которого – воспитание свободного человека, должен поддерживать чувство справедливости. Это главное в воспитании.

Многие из нас – да что там – все! – желают своим детям устроиться в жизни. Это можно понять. Но поймём тогда, что педагогика не является наукой о хорошем устройстве в жизни. Про устройство в жизни педагогика ничего не знает, для этого надо искать какую-то другую науку.

Чем больше уважения к ребёнку, тем больше свободы у взрослого.

Может, вся педагогика в том и состоит, чтобы привести к детям талантливых людей, – остальное сделается само собой. Что может быть педагогичнее таланта?

Две трудные проблемы у воспитателя: Первая: как вырастить доброго и честного, правдивого человека;

Вторая: когда вырастишь доброго и правдивого человека, то, как ему жить?

В 1990 г., к педагогическому опыту Л. Н. Толстого обратилась группа ученых, куда входили специалисты разных сфер знаний. Обобщив его, взяли то лучшее, что есть в нем, и создали концепцию современной «Школы Л. Н. Толстого». Чуть позже при Институте повышения квалификации Тульской области возникла научно-исследовательская лаборатория «Школа Л. Н. Толстого». В 1998 г. НИЛ получила статус Федеральной экспериментальной площадки.

«Школа Л. Н. Толстого» – один из самых молодых и самобытных проектов российского образования. В его основе – гуманистические идеи свободной педагогики. В названии проекта отмечено особое значение для создателей эксперимента педагогических открытий Толстого, его просветительских взглядов на сущность жизни, его понимания правды о мире и душе человека. Авторы проекта далеки от слепого подражания и сохраняют полную свободу в интерпретации толстовских идей, развивая их в русле актуальных проблем образования рубежа XX-XXI вв. и согласно собственным представлениям о школе.

Они понимают: как бы ни были хороши идеи ненасильственной педагогики, они останутся идеями, если в школу не придет Учитель, способный воплотить их в жизнь. К нему стягиваются нити поисков и открытий, через него проходит ось Педагогики ненасилия, Культуры ненасилия, Самосознания ненасилия. Непросто сделать первый шаг к новому, но, кто знает, может быть, с него начнется восхождение по ступеням жизни – поиск ответов на вопросы: Что есть Я? Что есть мир? И каково мое место в нем? Последователи свободной педагогики считают: «Нам не дана власть над обстоятельствами, но нам дана свобода выбора, свобода духа: власть над самим собой. Себя всегда можно сделать лучше, если помнить, что "добро неизмеримо сильнее зла" [4].

Литература

1. Адаптация педагогических идей Л. Н. Толстого. Режим доступа: <http://www.xercoh.info/referats/view/482>
2. Общественно-педагогическое движение 60-х годов XIX в. Режим доступа: <http://www.gala-d.ru/parts/1094-part13>
3. «Педагогика для всех» (Симон Соловейчик). Режим доступа: <http://1001.ru/books/pdv/>
4. Симон Львович Соловейчик. Учение с увлечением. Режим доступа: <http://nkozlov.ru/library/s41/d1998/>

О МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА 12-ЛЕТНЕЕ ОБУЧЕНИЕ

Жолдасбекова С. А., Будеева Д. Ж.

ЮКГУ им. М. Ауезова, г. Шымкент, Республика Казахстан

На современном этапе развития общества важнейшими механизмами обеспечения реальной конкурентоспособности Казахстана в период реформирования фундаментальных основ образования, включения Казахстана в Болонский процесс как важного фактора создания единого европейского образовательного пространства, становятся: модернизация системы профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях перехода на 12-летнее среднее образование, обновление его содержания и структуры в контексте переосмысления насущных задач становления новой гуманистической парадигмы.

Изучение опыта ведущих стран мира свидетельствует о том, что в настоящее время сформировался определенный международный стандарт среднего образования, который рассчитан на 12-летнюю школу.

Согласно декларации Совета Европы в мировом образовательном пространстве, 12-летнее среднее образование реализуется в 136 странах, в том числе в таких развитых странах, как США, Великобритания, Япония, Германия, Франция и других.

Модернизация системы профессиональной подготовки педагогических кадров предполагает изменение её базовых методологических оснований. Смена образовательных стандартов профессионального образования связана с разработкой нового содержания на всех уровнях его описания – от общих подходов к образованию до контрольно-измерительных материалов. Одним из приоритетных направлений образовательной политики является переориентация образовательного процесса на компетентностный подход.

В связи с этим становится необходимым изменение представлений педагога о содержании образования, его структуре, способах (технологиях) его развертывания в образовательном процессе.

В этих целях за последние два года были приняты ряд законодательных и программных документов, где намечены стратегические задачи. Среди них особое значение имеют решение задач развития системы высшего профессионального образования как важнейшей предпосылки, способствующей осуществлению радикальных перемен в экономике страны. В названных документах намечено дальнейшее развитие системы профессионального образования на основе преемственности уровней, непрерывности профессиональной подготовки с созданием условий для снижения уровня безработицы в стране. Однако, пока в этом направлении не разработана четкая научно обоснованная модель системы профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях перехода на 12-летнее обучение.

В настоящее время профессиональная подготовка педагогических кадров в большинстве учебных заведений осуществляется на устаревшей материально-технической базе и учебно-методическом обеспечении, а также с преподавательскими кадрами, не прошедшими соответствующей педагогической переподготовки. Поэтому сегодня для реформирования системы профессиональной подготовки в нашей стране необходимо учитывать не только процесс перехода и развития страны к рыночной экономике, но и изменившуюся систему взаимоотношений между учебными заведениями, с одной стороны, и производством – с другой. При этом необходимо вырабатывать совершенно новый подход к подготовке специалистов с учетом спроса на знания, умения и профессиональную компетентность на рынке образовательных услуг. А это означает, что необходимо формировать новое содер-

жание, разрабатывать новые научно-методические подходы к конструированию системы профессиональной подготовки специалистов.

Основными факторами успешности перехода на 12 – летнее среднее образование в Республике Казахстан, названными Ж.Туймебаевым на республиканском семинаре «Нормативное обеспечение профессионально-педагогической подготовки учителей в условиях перехода к 12-летнему образованию» (Тараз, 27-28 марта, 2009г), прогнозируются:

- системные изменения в структуре и содержании среднего образования;
- переход на новую систему оценки учебных достижений обучающихся;
- использование инновационных технологий обучения;
- организация здоровьесберегающего учебно-воспитательного процесса;
- изменения в содержании подготовки специалистов.

Структура среднего 12 – летнего образования нами прослежена в таблице 1. Она составляет 3 ступени: начальное образование; основное среднее образование и общее среднее образование.

Таблица 1

Структура среднего образования

Ступень образования	Нормативный срок обучения	Классы
Начальное образование	4 года	1 – 4
Основное среднее образование	6 лет	5 – 10
Общее среднее образование	2 года	11-12

Исходя из прогнозируемых факторов успешности и структурных составляющих перехода на 12-летнее образование, основной целью модернизации системы профессиональной подготовки педагогических кадров, готовых к реализации образовательных задач в новых условиях, является создание механизма эффективного и динамичного функционирования системы профессиональной подготовки учителя новой формации.

Стратегически важные задачи, поставленные перед педагогическими вузами в формировании учителя новой формации. Направлены на формирование духовно-развитой, социально зрелой, творческой личности, компетентного специалиста, профессионально владеющего всем арсеналом педагогических средств и стремящегося к постоянному совершенствованию.

Профессиональная подготовка педагогических кадров в Республике Казахстан в современных условиях ориентирует на практическую реализацию модели учителя новой формации:

- Учить новому мышлению, методам познания и самоорганизации.
- Научить участника образовательного процесса самостоятельно рассматривать явления целостно и в динамике.
- Научить учащихся к самоорганизации и показать им реальный путь к самоорганизации.

Обозначенная модель и связанная с ней необходимость модернизации системы профессиональной подготовки педагогических кадров в связи с возрастающими требованиями социума к 12-летнему образованию ставят перед педагогикой и педагогами чрезвычайно сложные задачи выхода на современный уровень профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов – формирование потребности педагога в осознанной, квалифицированной ориентации в самой широкой социальной профессиональной сфере; развитие вкуса к поиску, разнообразию в выборе содержания, форм, методов обучения и воспитания, в том числе и вопросов педагогического творчества, решение которых не только связано с современными педагогическими реалиями, но содержит в себе многие заявки на будущее.

Конкурентоспособная личность педагога в современном понимании – это интегральная характеристика, включающая в себя такие свойства и особенности личности, как: высокий уровень работоспособности; стремление к качественному конечному результату; стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности; творческое отношение к делу, труду; стремление к профессиональному совершенству; способность к принятию ответственных, порой рискованных решений; коммуникабельность, способность к сотрудничеству, сотворчеству; способность к самообразованию, самореализации, саморазвитию.

В этой связи проблемы совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях перехода на 12-летнее обучение требуют комплексного исследования и разрешения в масштабах всей системы высшего профессионального педагогического образования. Это связано, во-первых, с необходимостью обобщения теоретического и практического педагогического опыта в направлении модернизации системы профессиональной подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях в условиях перехода на 12-летнее обучение; во-вторых, – с потребностью в разработке новых теоретических концепций, обеспечивающих модернизацию системы

профессиональной подготовки педагогических кадров и их экспериментальной проверке. И, в-третьих, с тем, что педагогическое образование, являясь составной частью национальной системы образования Республики Казахстан, выполняет актуальную задачу кадрового обеспечения профессиональной подготовки педагогических кадров.

**ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
В ПЕРИОД РЕФОРМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 1984 Г.
(ПО МАТЕРИАЛАМ ГАЗЕТЫ «СОВЕТСКИЙ УЧИТЕЛЬ»)**

Витт Д. М.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. А. Жукова, к. филос. н., доцент

Система образования в нашей стране реформировалась не один раз. На протяжении XX в. такие реформы проходили периодически. Они были призваны улучшить подготовку учащихся к жизни в соответствии с потребностями экономики, государственного строя и НТР. В данной статье на основе анализа публикаций в газете Томского государственного педагогического института (ТГПИ) «Советский учитель» будет рассмотрено влияние последней в СССР реформы общеобразовательной и профессиональной школы 1984 г. на деятельность ТГПИ.

Проект реформы 1984 г. до его утверждения на XXVII съезде КПСС прошел обсуждение по всей стране, в которой приняло участие 120 миллионов человек и был опубликован в Томской газете «Красное знамя» в № 85 за 1984 г. [см. 8]. Реформа была призвана:

- поднять работу общеобразовательной и профессиональной школы на качественно новый уровень;
- устранить недостатки, имеющиеся в ее деятельности;
- обеспечить глубокое овладение учащимися основами наук, формирование у них прочных знаний, трудолюбия, нравственной чистоты, воспитание в духе любви к нашей социалистической многонациональной Родине и готовности к ее защите, в духе пролетарского интернационализма.

Осуществление реформы позволило бы коренным образом улучшить трудовое воспитание и профессиональную ориентацию школьников на основе соединения обучения с производительным трудом, подготовку квалифицированных рабочих кадров в профессионально-

технических училищах, дополнить всеобщее среднее образование молодежи всеобщим профессиональным образованием.

Срок обучения в школе был с 1986 г. увеличивался на 1 год: с 10 лет до 11 [см. 17. с 44-52]. Структура школы становилась следующей: начальная школа 1-4 классы, неполная средняя 5-9 классы, средняя общеобразовательная и профессиональная школа 10-11 классы, также имелась возможность продолжить обучение после 9 класса в вечерней и заочной форме. Произошли изменения и в учебном плане: в 2 раза увеличилось время на трудовую подготовку, больше часов выделено на изучение предметов эстетического цикла, изменилось соотношение предметов гуманитарного и естественно-математического цикла (41 и 36 % соответственно против 40 и 36 % в старом плане). По всем школьным дисциплинам, в соответствии с новым учебным планом, были разработаны новые программы, в которых отражены последние достижения науки, техники и практики, уточнен объем изучаемых предметов, усилена мировоззренческая, воспитательная и политехническая направленность программ, больше времени было отведено практическим и лабораторным занятиям, показу технологического применения материала; был определен оптимальный круг умений и навыков, обязательных для школьников. Основные мероприятия реформы школы должны были осуществляться поэтапно, с учетом национальных особенностей и местных условий, в течение одиннадцатой – двенадцатой пятилеток (1984 — 1990 гг.). Необходимо отметить, что необходимость реформы понимали не только чиновники от образования, но и сами учителя.[см. 3]

Такое изменение содержания системы школьного образования не могло не привести к изменению в подготовке учительских кадров[см. 17 с. 177-179]. Согласно проекту реформы, предполагалось начать переход на пятилетний срок обучения на таких специальностях, как «Русский язык и литература», «Родной язык и литература», «История», «Математика», «Физика», «Общетехнические дисциплины и труд». Одновременно с оптимизацией и расширением сети педагогических учебных заведений совершенствовались их планы и программы, в которых усиливалась педагогическая и психологическая подготовка учителей, знания технологий производства, больше внимания уделяя экономической, правовой и атеистической подготовке студентов. В целях более углубленного изучения марксистско-ленинской теории во всех педвузах в качестве обязательных предметов были введены марксистско-ленинская этика, эстетика и логика.

Во все учебные планы педвузов были введены спецкурсы по актуальным проблемам общественных наук.[см. 17 с. 177-179] Среди них

следует назвать такие, как «Социально-экономическая политика КПСС», «Теория и методика подготовки учителя к пропагандистской деятельности», «Критика антимарксистских теорий и взглядов на развитие социалистического общества в курсах общественных наук», «Критика современных концепции буржуазной педагогики». Существенное изменение претерпел план изучения цикла психолого-педагогических дисциплин. Для обеспечения непрерывности в практической подготовке студентов, повышения эффективности общественно-педагогической работы студентов младших курсов, подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности в новые учебные планы был введен школьный практикум по методике пионерской и комсомольской работы, деятельности классного руководителя и воспитателя группы продленного дня, внешкольной работы, трудового воспитания и профориентации, учебно-воспитательной работы в ПТУ.

Во все учебные планы педвузов были введены спецкурсы по психолого-педагогическим дисциплинам, таким как: «Система воспитания школьников на примере жизни и деятельности В. И. Ленина», «Формирование коммунистического мировоззрения учащихся» и др. Предполагалось улучшение материально-технических баз педвузов. Для увеличения числа абитуриентов и их будущей профессиональной ориентации в школах стали создаваться «педагогические классы».

Отмеченное было осуществлено по всей стране. Теперь рассмотрим, как это происходило в ТГПИ. Для этого была просмотрены и проанализированы статьи в газете ТГПИ «Советский учитель» за 1985-1989 гг., т. е. времени начала преобразований в сфере образования.

В начале реформы, согласно выступлению [см. 12] ректора института М. Г. Николаева, проректора по учебной работе А. В. Деттерера, проректора по научной работе В. П. Смирнова, заведующего кафедрой педагогики и психологии М. П. Пальянова, зам. заведующего облоно З. Г. Незнановой перед вузом стояли следующие задачи:

- кадровый вопрос, т.е. соответствие преподавательского состава требованиям реформы;
- привлечения в институт молодежи, для этого необходимо более четко и конкретно взаимодействовать с районами, райкомами партии, военкоматом.
- укрепление материально-технической базы института, улучшение хозяйственного обеспечения учебного процесса.
- повышение активности преподавателей в учебно-воспитательном процессе: возрастание ответственности кураторов за каждого студента, более активное влияние на быт

студентов, их свободное время, учебную дисциплину, перенос части воспитательной работы в общежитие.

- обобщение опыта авторитетных преподавателей, анализирование и продолжение лучших традиций прошлых лет.
- укреплять шефские связи и содружество с базовыми предприятиями и школами. Эти задачи начали претворяться в жизнь.

В 1984 г. Томский педагогический институт вёл подготовку на 6 факультетах («Русского языка и литературы», «Физического воспитания», «Биолого-химический», «Иностранные языки», «Физико-математический», «Начальных классов») по 9 специальностям (7 из них «двойные») [см. 11]. На 3 факультетах срок обучения составлял 4 года («Русского языка и литературы», «Физического воспитания» и «Начальных классов»), на остальных – 5 лет. Подготовка по новым специальностям осуществлялась уже в 1987 г. («Общественные дисциплины и труд», «история») [см. 13]. В конце рассматриваемого периода было 7 факультетов и уже 16 специальностей, большая часть из них двойная (13) [см. 10]. Появились такие дисциплины, как «география», «вычислительная техника», «психология». Практически все специальности имели срок обучения 5 лет, кроме факультетов «Начальных классов» и «Физической культуры» (3 специальности), на которых срок обучения по-прежнему составлял 4 года. Появление «двойных» специальностей связано с тем, что, начиная примерно с 1987 г., заговорили о малокомплектной сельской школе, для которой и готовились, в основном, эти учителя.

Проведения реформы заставило более глубоко ознакомить будущих учителей с современным промышленным производством. Это стало причиной пересмотра осуществляемых учебных планов, например, студенты пятого курса «Физико-Математического» факультета прослушали новый курс лекций «Основы современного производства» [см. 16]. Кроме лекций для были организованы экскурсии на предприятия, лаборатории НИИ Ядерной физики. Полученные ими знания были закреплены на заводе «Сибэлектромотор», где студенты отработали практически 20 часов.

Однако, несмотря на приведённый пример, не произошла быстрая перестройка учебного процесса в 1984/85 учебном году согласно требованиям реформы. В это же время появилась непрерывная педагогическая практика, студенты в ходе неё стали осваивать новые для школы методы и содержание обучения, повысилась роль полевых исследований [см. 15], например, стали больше говорить школьникам об экологической культуре [см. 14]. началась активная подготовка

студентов к работе с ЭВМ [см. 7]. Основной проблемой того времени была учебно-методическая литература, особенно по психологии и педагогики, которая не отвечала ещё новым требованиям [см. 3]. Впоследствии это было преодолено.

С весенней сессии 1987/88 учебного года в ТГПИ вводится итоговый государственный экзамен по марксизму-ленинизму [см. 2]. Ранее существовавший государственный экзамен по научному коммунизму отменили.

Одной из перемен, связанной с изменениями в институте, стало более активное влияние студенческого самоуправления на жизнь вуза, но оно достаточно медленно претворялось в жизнь из-за того, что не понималось значение, важность и его возможности [см. 1]. Если одни факультеты воспользовались своим правом влиять на управление [см. 6], то на других этого не было по причине слабой активности студентов [см. 1].

В то время неотложной задачей являлось укрепление материально-технической базы института, улучшение хозяйственного обеспечения учебного процесса. О том, что такие проблемы имели место, можно судить по упоминанию в статье «Есть первый выпуск ИПФ», про то, что «... не хватает преподавателей, не хватает учебных площадей и необходимого оборудования...» [см. 6].

Своеобразный итог проделанной трёхлетней работы и планы на будущее ТГПИ можно найти в статье «Для вас, студенты» [5]. В ней говорится о том, что «...главное внимание сосредоточенно на дальнейшем укреплении и улучшении материально-технической технико-материальной базы института...». Также там рассказывалось о ремонте общежитий и учебных корпусов, реконструкции корпуса факультета физического воспитания, о продолжающемся строительстве общежития на проспекте Комсомольском и учебно-лабораторного корпуса Индустриально-педагогического факультета. В то время решался вопрос о возведении учебно-лабораторного и спортивного корпусов, профилактория. Изменения коснулись и учебного процесса: сократилось число лекционных занятий, скорректированы спецкурсы в сторону ориентации на школу. Повысилась стипендия студентам.

Начиная с 1987 г. стали говорить о том, что реформа «буксует» в целом по стране и в частности в ТГПИ. Причины этого виделись партией и народом как в недостаточном усердии обычных студентов и преподавателей, так и руководства института, а также недостаточном финансировании. И уже начиная с 1989 г. упоминаний реформы 1984 г. в газете «Советский учитель» становится всё меньше.

Таким образом, можно уверенно говорить о том, что реформа средней и профессиональной школы оказало сильное влияние на жизнь института. За 1984-1989 гг. появились новые специальности («история», «география», «общественные дисциплины и труд», «информатика и вычислительная техника»), увеличилось число факультетов на один («Индустриально-педагогический»), появилось большое количество «двойных» специальностей («география-биология», «география-история»). Учебные планы были скорректированы в соответствии с проводимыми изменениями в образовании: сократилось число лекционных занятий, началась компьютеризация учебного процесса, больше усилилась связь с производством. Появилась непрерывная педагогическая практика студентов в школе. Начало свою работу студенческое самоуправление. Материально-техническое положение института значительно улучшилось: производился ремонт учебных корпусов и общежитий, строилось новое общежитие и спортивно-оздоровительный комплекс. Несмотря на то, что произошли такие значительные изменения в вузе, в наши дни заслуживает удивление тот факт, что иногда не находится упоминания об этой реформе, ведь многое начатое её было продолжено и после распада СССР (смотри, например, работу В. В. Петрика [9]).

Литература

1. А если не хотят? // Советский учитель. 1988. № 2. 18 января.
2. Внимание, выпускники дневного отделения // Советский учитель. 1988. № 32. 25 января.
3. Воспитывать ответственность // Советский учитель. 1984. № 32. 16 января.
4. В поле зрения // Советский учитель. 1987. № 18. 18 мая.
5. Для вас, студенты // Советский учитель. 1988. № 17. 7 мая.
6. Есть первый выпуск ФТП // Советский учитель. 1988. № 22. 27 июня.
7. Зачем ЭВМ? // Советский учитель. 1985. № 46. 23 декабря.
8. Об основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы // Красное знамя. 1984. № 89. 11 апреля.
9. Петрик В. В. Высшая школа Сибири в конце 50-х – начале 90-х годов XX века. Томск : Издательство ТГУ. 2006. 640 с.
10. Памятка // Советский учитель. 1989. № 27. 17 апреля.
11. Правила приёма // Советский учитель. 1984. № 4. 23 января.
12. Реформу – в жизнь // Советский учитель. 1984. № 24. 18 июня.
13. Справочник для поступающих в вузы СССР в 1987 году. М.: Высшая школа. 1987. 1431 с.
14. Студенты – школьникам // Советский учитель. 1985. № 18. 13 мая.
15. Уникальная форма обучения // Советский учитель. 1985. № 24. 24 июня.
16. Учитель и современное производство // Советский учитель. – 1985. № 2. 14 января.

17. Хроменков Н. А. Ускорение и реформа общеобразовательной школы. М.: Советская Россия, 1988. 192 с.

**ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
ДЕТСКОЙ СКАУТСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТРО «АССОЦИАЦИЯ СКАУТОВ
ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ»)**

Гайфулин А. В.

МОУ ДОД ДДТ «Созвездие»

Большой вклад в создание социальной системы воспитания вносят детские общественные организации. Рассмотрение детского общественного объединения позволяет сформулировать следующие принципы его деятельности: общественный характер объединений детей и их деятельности; свобода выбора детьми объединений и добровольность участия в нём; активность и самостоятельность; единство индивидуальных смыслов деятельности [1]. Гуманность принципов не уберегает от большого количества трудностей, как правило материального плана. Несмотря на нехватку финансирования, слабую материально-техническую базу, старение педагогических кадров силами энтузиастов в детских общественных объединениях выстраивается воспитательная работа с детьми и подростками. Воспитательная деятельность скаутских общественных организаций, в основе которых лежит единый скаутский метод, в нашей стране имела три вектора развития. Эти векторы напрямую связаны с периодами развития и существования скаутинга в России. Первый период дореволюционный – работа с детьми ориентировалась на воспитание граждан безответно преданных России и царю. Второй период – постсоветский, когда возрождение скаутских организаций было организовано зарубежными странами, с опосредованной целью западного воспитания нашего будущего поколения. И третий период, это настоящее время, когда интерес зарубежных стран к нашим детям угас (соответственно и источники финансирования тоже), ключевая идеология скаутинга вновь вернулась к России, к любви и преданности нашей стране, к воспитанию гражданственности и социальной компетенции у детей и подростков.

Что же такое скаутская общественная организация? Прежде всего – это детская общественная организация в основе деятельности, которой лежит скаутский метод. Метод состоит из трёх ключевых компонентов. Первый компонент включает в себя скаутские принципы, законы, обычаи, обещания, форму и т.д – это так называемая идеология скаутинга. Второй компонент это членство в малых группах – это

форма работы с детьми, и к третьему компоненту метода относятся прогрессивные и стимулирующие программы деятельности скаутских отрядов. В детской организации метод является лодкой, в которой плывут дети, а руслом, по которому плывёт лодка выступает сама детская общественная организация и более подробнее хочется рассмотреть на примере ТРО «Ассоциация скаутов Томской области» воспитательное воздействие самой организационной структуры, то есть поговорить о русле воспитательной работы с детьми.

Сама правовая форма детской общественной организации характеризует деятельность её членов в достижении общих социально-значимых целей. На примере ТРО «Ассоциация скаутов Томской области» можно выделить миссию, цели и задачи деятельности организации. Миссией является воспитание достойных граждан г. Томска и Томской области. Целью для себя организация ставит содействие физическому, интеллектуальному и нравственному развитию детей и подростков. Перечисляя задачи, можно выделить наиболее значимые, это конечно формирование патриотизма, развитие социальных умений и навыков, формирования моральных и нравственных ориентиров. Это так называемые рамки, которые информируют детей вступающих в организацию о том, что такое в смысловом аспекте быть скаутом. Скаутская организация является формой социального воспитания в сфере досуга детей, формой в которой интегрируются обучение, воспитание и саморазвитие. Именно организационная структура создаёт условия для целостного развития личности и способствует приобретению подростками личностного жизненного опыта, самостоятельности, опыта человеческого общения, отношений коллективной совместной деятельности со сверстниками и со взрослыми; способствует эмоционально нравственному развитию в кругу товарищей, единомышленников, людей увлечённых, равнодушных; формируют для детей мир игры и фантазии, свободы творчества [2]. Наиболее важной особенностью скаутской организацией является её управляющий орган. Основное управление осуществляют взрослые, но существует орган и детского управления – самоуправление. Этот особый вид управления определяется как самостоятельное руководство детьми своей деятельностью. Хотя тема детского самоуправления достаточно спорная в аспекте эффективности, сразу оговорюсь, что в томской скаутской организации данный вид управления осуществляется во время скаутских сборов и палаточных лагерей под негласным присмотром взрослых скаутских лидеров и в сотрудничестве с ними. Также воспитательным потенциалом обладают определённые отношения, складывающиеся у членов организации. Это отношения внутри детского коллектива и

отношения детей со взрослыми – руководителями. Специфика деятельности ТРО «Ассоциация скаутов Томской области» это туристско-краеведческая деятельность со скаутскими лагерями и сборами. Во время выездных мероприятий дети имеют возможность испробовать на себе различные роли такие как: руководителя отряда, вахтовой, костровой, повар, ди-джей и т.д. В каждой из этих ролей есть определённые обязательства, которые формируют у детей ответственное поведение. Кроме этого туристская деятельность закаляет характер детей и их волю. В целом можно говорить о возникновении внутри детского объединения гуманистической системы отношений. Объектом воздействия которой, выступает ребёнок. Жизнедеятельность детской скаутской организации базируется на следующих принципах: 1) социализация, предусматривающая непрерывность и открытость освоения ребёнком социального опыта, включив объединения в широкие социальные связи, определив его место в социальной среде; 2) гуманизация, признающая личность и само объединение самоценным 3) демократизация, гарантирующая личности осуществление её прав и ответственности в деятельности объединения, реализацию прав и обязанностей в государстве и обществе; 4) сотрудничество, обуславливающие субъект-субъектные отношения; 5) гармонизацию, обеспечивающая согласованность интересов личности, объединения и общества. 6) интеграция, требующая объединения и использования творческих потенциалов всех членов общественного формирования.

Литература

1. Фомина А.Б., Фомин Н.С. Воспитательная работа в детских общественных объединениях в современных условиях. Учебно-методическое пособие.- М., Дом детских общественных организаций города Москвы, Институт международных социальных связей. 2007.- 100 с.
2. Богуславский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим. Монография.- Тверь: Научная книга. 2007.-112 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жевлакова Н. Н.

МОУ СОШ № 31 г. Томск, ТГПУ

Обычно термином "дополнительное образование детей" характеризуют сферу неформального (по терминологии ЮНЕСКО) образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка в культуре, которое он выбирает сам (или с помощью значимого взрослого) в

соответствии со своими желаниями и потребностями. По своему "местоположению" в системе образования это вся та область образовательной деятельности, которая находится за пределами общеобразовательного государственного стандарта, включая изучение областей культуры и науки, не представленных в школьных программах.

Между тем основу современного дополнительного образования детей, и это существенно отличает его от традиционной внешкольной работы, составляет масштабный образовательный блок. Его назначение – удовлетворение многообразных потребностей детей в познании и общении, которые далеко не всегда могут быть реализованы в рамках предметного обучения в школе. Здесь обучение детей осуществляется на основе образовательных программ, разработанных, как правило, самими педагогами.

Исходя из этого дополнительное образование, можно выделить его функции в общеобразовательной школе. К ним относятся:

- 1) образовательная – обучение ребенка по дополнительным образовательным программам, получение им новых знаний;
- 2) воспитательная – обогащение и расширение культурного слоя общеобразовательного учреждения, формирование в школе культурной среды, определение на этой основе четких нравственных ориентиров, ненавязчивое воспитание детей через их приобщение к культуре;
- 3) креативная – создание гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов личности;
- 4) компенсационная – освоение ребенком новых направлений деятельности, углубляющих и дополняющих основное (базовое) образование и создающих эмоционально значимый для ребенка фон освоения содержания общего образования, предоставление ребенку определенных гарантий достижения успеха в избранных им сферах творческой деятельности;
- 5) рекреационная – организация содержательного досуга как сферы восстановления психофизических сил ребенка;
- 6) профориентационная – формирование устойчивого интереса к социально значимым видам деятельности, содействие определению жизненных планов обучающегося, включая предпрофессиональную ориентацию. При этом школа способствует не только осознанию и дифференциации различных интересов ребенка, но и помогает выбрать учреждение дополнительного образования, где силами специалистов обнаруженные способности могут получить дальнейшее развитие;

- 7) интеграционная – создание единого образовательного пространства школы;
- 8) функция социализации – освоение ребенком социального опыта, приобретение им навыков воспроизводства социальных связей и личностных качеств, необходимых для жизни;
- 9) функция самореализации – самоопределение обучающегося в социально и культурно значимых формах жизнедеятельности.

Особо значимая роль дополнительной организации в школе отводится кружковым занятиям, которые способствуют развитию творческого мышления обучающихся, формированию эстетического и художественного вкуса, которые являются фундаментом подготовки будущих творческих кадров не только для производства, но и для науки. Занимаясь декоративно-прикладным, техническим творчеством на базе школы, обучающиеся получают возможность раскрыть свои творческие способности и проявить себя с лучшей стороны, изменить мнение о них учителей, одноклассников и родителей, что совсем немаловажно: получив возможность самореализации, ребенок начинает по-новому ощущать себя в обществе, осознавать свою значимость и свое место в жизни.

Для внеклассной деятельности школьников характерен постоянный поиск, эксперимент, проектная и исследовательская работа, решение творческих задач с обязательным обращением к источникам информации и овладением новыми методами познания, опорой на глубокие теоретические знания и непрерывное совершенствование практических умений и навыков в данных предметных областях.

Формы организации работы в рамках дополнительной образования различны: индивидуальные, групповые (кружки, технические клубы, научно – технические общества обучающихся, объединения юных любителей науки и техники, студии, творческие мастерские и др.), массовые (конкурсы, олимпиады, конференции, выставки декоративно-прикладного творчества обучающихся, и другое).

Обучающиеся вовлекаются в творческую внеурочную деятельность с интересом, им интересен как сам процесс работы, так и её результат, ведь изготавливают вещи, игрушки, поделки, украшения для интерьера, они для себя и своих близких.

Разнообразие видов деятельности и большой выбор материалов для работы позволяют и помогают каждому обучающему раскрыть свои индивидуальные способности при изготовлении поделок, что, безусловно, окажет влияние на дальнейшее обучение.

Как показала практика, обучение детей по новым дополнительным образовательным программам положительно влияет на рост интереса

школьников к гуманитарным предметам основной школы, а главное — создает основу допрофессиональной подготовки старшеклассников по ряду направлений художественно-прикладной деятельности.

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА В ПЕРИОД С 2006 ПО 2009 ГГ.

Зобнина И. С.

Томский государственный педагогический университет

Психология труда – это раздел психологии, который рассматривает психологические особенности трудовой деятельности человека, закономерности развития трудовых навыков.

Современная психология труда разрабатывает специальные методики, позволяющие измерять утомляемость и степень снижения работоспособности. В этой области психология труда тесно связана с физиологией труда. Психология труда накопила огромный материал по проблемам работоспособности и утомляемости, влияния на человека условий труда, характера выполняемых операций, монотонности и опасности труда, необычных и экстремальных условий работы, трудовой мотивации, развития потребностей и способностей человека в процессе коллективного труда и т.д. Изучение психологических причин возникновения аварийных ситуаций привело к разработке специальных средств для профессионального отбора и предотвращения ошибочных действий с помощью особых методов упражнения и тренировки.

2006г. для психологии труда дал немало теоретических и эмпирических исследований. Один из основных вопросов, который был актуален в этот год, это вопрос о профессиональной деформации и эмоциональном выгорании представителей различных профессий. Данную проблематику рассматривали в своих работах следующие авторы: Н. Б. Москвина «Личностно- профессиональные деформации педагогов» [22], Л. В. Бойков «Теоретические аспекты мотивации работника в системе управления» [25], Т. В. Бендас «XII Европейский конгресс по психологии труда и организационной психологии» [26] и т.д.

В этом году психология труда не обошла стороной и образовательную сферу. Свою работу на тему «Предпрофильная подготовка и профессиональная ориентация должны идти одновременно» [29] представил Хвостов В. Б., в которой рассуждал о том, что «для школы профориентация – нелегкая задача...».

М. В. Хватова написала статью о влиянии образовательной среды на психологическое здоровье студентов разных специальностей в процессе

обучения [21]. Также проблемой образования в рамках психологии труда занимались Эрик Ханушек «Школьное образование, качество рабочей силы и экономический рост» [25], К. С. Фурсов «Образовательные стратегии студентов российских вузов на этапе выхода на рынок труда: опыт эмпирического исследования» [26], А. Фролов «Педагогическая система хозяйства: "параллельность" производственного труда и воспитания» [28], Н. В. Курбет «Психологические аспекты развития профессионального самосознания подростков» [22] и т.д.

В 2006-ом году прошло немало конференций связанных с психологией труда, итоги которых подвели следующие авторы: А. А. Алексопольский «V Всероссийская научно-практическая конференция "Дружининские чтения"», Т. В. Бендас «XII Европейский конгресс по психологии труда и организационной психологии», О. Г. Власова и Т. А. Индина «Первая международная научно-практическая конференция "Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России"».

В 2007-ом году актуальной была тема стресса и формирование стрессоустойчивости личности: В. А. Машин «Психическая нагрузка, психическое напряжение и функциональное состояние операторов систем управления» [15], В. Н. Шляпников «Динамика волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов» [16], А. Б. Леонова «Психическая надежность профессионала и современные технологии управления стрессом» [18] и т.д.

Так же в этом году были опубликованы актуальные проблемы психологии труда в условиях глобализации: Л. Г. Дикая «Актуальные проблемы и перспективы исследований в психологии труда в условиях глобализации» [17]. Данные исследования еще раз обосновали важность социально-психологических ресурсов для успешной самореализации профессионала, с одной стороны, а с другой – недостаток этих ресурсов в современной России.

В 2008 году преимущественно обсуждались темы профессионального успеха, профессиональной компетентности: Я. С. Хаммер «Профессиональный успех и его детерминанты» [7], Н. А. Хмель «Ценностно-смысловой компонент профессионального выбора» [6], А. Ховрин «Социальное партнерство как механизм трудоустройства молодых специалистов» [5]. Э. Р. Хакимов в работе «Профессиональная компетентность педагогов-психологов в области межэтнических отношений и ее формирование у студентов» пришел к выводу о том, что «профессиональная компетентность в области межэтнических отношений – это способность к решению профессиональных задач, связанных с этнической принадлежностью людей. Студенты – будущие психологи становятся гораздо более чувствительными к этнопсихологическим проблемам в личности и

деятельности других людей и самих себя благодаря общепсихологической подготовке».

В это же время В. Н. Барцевич создала работу, в которой говорилось о психологических условиях подготовки специалиста к безопасной профессиональной деятельности [11]. Из исследования, приведенного в данной статье, можно сделать вывод о том, что задача формирования личности безопасного типа может быть рассмотрена как закономерное отражение одного из современных направлений безопасности жизнедеятельности и профессионального развития.

А. В. Белошистая в 2008г написала статью об организации ручного труда как способа развития мотивации ребенка [10]. С психологической точки зрения, очевидно, что если продукт, полученный в результате усилий человека, оказывается качественным, эффективным в употреблении, ценным в глазах окружающих, то у человека формируется базовая глубинная убежденность в собственной компетентности. И речь идет не только о взрослом человеке, но и о ребенке: если сделанный им самостоятельно продукт ценен в глазах окружающих взрослых, знаменитая формула трехлетнего человека «я сам» дополняется очень важным словом «могу»: «я могу сам», «я справлюсь». Когда это происходит, формируется «психология победителя».

В. А. Бодров в этом году подвел итог и проанализировал современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности [11].

Современный этап социально- экономического развития общества сопровождается непрерывным ростом различных форм совместной деятельности, в которых все более значимыми становятся информационные процессы не только прямого, но и опосредованного взаимодействия специалистов. Возрастает роль межличностного общения и отношений, групповых и межгрупповых процессов, а также других социально-психологических феноменов в обеспечении профессиональной деятельности.

Проблема индивидуального стиля деятельности человека привлекает последние годы к себе возрастающее внимание исследователей. В работе В. А. Толочка, посвященной проблеме стилей профессиональной деятельности, проведен анализ разных стилей и установлено относительно независимое развитие различных направлений изучения стилей.

В. И. Морсановой обосновывается ряд положений об индивидуальном стиле человека и, в частности, раскрываются психологическое понятие этого феномена и личностный подход к его изучению.

2009 год был очень разнообразен на исследования в таком направлении как психология труда. В связи с этим выделить конкретных направ-

лений не представилось возможным. Поэтому посмотрим некоторые работы, которые были заявлены.

Опубликовала свою работу П. Л. Хасина [1]. В своей статье «Роль состав команды и динамика ее эффективности» автор пришел к заключению о том, что «гетерогенные по ролевому составу команды в целом показали более высокие результаты деятельности, чем гомогенные.

По-прежнему осталась актуальной тема синдрома профессионального выгорания. Так в своей работе «"Профессиональное выгорание" преподавателей базового вуза, работающих в филиалах северных городов» Е. В. Фоминых пришла к выводу о том, что:

1. Преподавательская и организационно-коммуникативная деятельность провоцирует такой тип деформаций, как личностное отдаление, деперсонализацию личности преподавателя;

2. Научно-исследовательская деятельность сопряжена с характером и уровнем профессиональной мотивации, редукцией профессиональных достижений;

3. Методическая деятельность является наиболее безопасным для психической сферы преподавателя вуза типом деятельности, она в наименьшей степени взаимосвязана с симптомами «эмоционального выгорания».

А. Г. Герцов в своей статье поднял очень злободневную тему совмещения научной и преподавательской деятельности [2].

В. Н. Косырев провел теоретико-психологический анализ деятельности овладения культурой учебного труда [3]. Данный анализ позволил автору сделать следующие выводы:

1. Ситуация овладения студентом культурой учебного труда одновременно может быть рассмотрена и как задачная, и как проблемная.

2. Педагогическое управление в учебной и проблемной ситуациях подчинено одной цели – обеспечение условий, благоприятных для саморазвития студента в деятельности овладения культурой учебного труда.

Исходя из выше сказанного, можно предположить, что наши научные работники продвигаются в сфере исследования проблем психологии труда и успешно справляются с поставленными перед ними задачами.

Литература

1. Вопросы психологии. – 2009. – N 4.
2. Психология в вузе. – 2009. – N 3.
3. Психологическая наука и образование. – 2009. – N 1.
4. Психологический журнал. – 2009. – N 2.
5. Высшее образование в России. – 2008. – N 6.
6. Педагогическое образование и наука. – 2008. – N 1.
7. Вопросы психологии. – 2008. – N 4.

8. Психологическая наука и образование. – 2008. – N 1.
9. Психология в вузе. – 2008. – N 4.
10. Вопросы психологии. – 2008. – N 2.
11. Психологический журнал. – 2008. – N 5.
12. Психологический журнал. – 2008. – N 6.
13. Психология в вузе. – 2008.- N 4.
14. Народное образование. – 2007.- N 7.
15. Вопросы психологии.- 2007.-N 6.
16. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.- 2007.- N 4.
17. Психологический журнал.-2 007.- Т. 28. N 3.
18. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.- 2007.- N 3.
19. Режим доступа: <http://libserv.tspu.edu.ru>
20. Педагогическое образование и наука.-2006.- № 1
21. Психологическая наука и образование.-2006.- № 3
22. Инновации в образовании.- 2006.- № 2
23. Инновации в образовании.- 2006.- № 3
24. Психологический журнал.- 2006.-Т. 27. – № 2
25. Вопросы образования. – 2006. – № 1
26. Вопросы образования. – 2006. – № 2
27. Директор школы. – 2006. – № 6
28. Народное образование. – 2006. – № 6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПРАВА

Киндяшова А. С.

Томский государственный педагогический университет

В современных условиях одним из важнейших приоритетов обновления содержания отечественного образования является модернизация и развитие правового образования. Актуальность правового образования напрямую связана с преодолением сложившегося за последние десятилетия правового нигилизма, необходимостью повышения уровня правовых знаний педагогов, учащихся, их родителей, формированием внутренней потребности человека выполнять требования закона.

Правовое образование также приобретает особое значение в связи с закреплением на государственном уровне такой составляющей профессиональной компетентности педагога, как правовая компетентность, то есть качество действий работника, обеспечивающих эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти для решения соответствующих профессиональных задач [1].

В связи с этим, в нашей стране особое развитие приобрело правовое образование, которое, в свою очередь, остро нуждается в высоко-

квалифицированных специалистов – учителях права. На современном этапе педагогическая специальность 032700 «Юриспруденция» с квалификацией «Учитель права» утвержденная приказом Министерства образования Российской Федерации [2] реализуется педагогическими вузами на основе утвержденного в 2005 году Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования специальности 032700 «Юриспруденция» (квалификация «Учитель права») [3] (далее – ГОС ВПО по специальности «Юриспруденция»).

Анализ научной литературы и образовательной практики в контексте проблемы профессиональной подготовки учителя права показал, что сегодня вопросы образования специалистов в сфере правового образования разработаны в педагогической науке в недостаточной мере. В последние годы появились исследования, посвященные профессиональной деятельности учителей права, это научные труды и статьи таких авторов, как С. В. Балонина, А. А. Вагин, Н. П. Вербицкий, Г. М. Донской, А. И. Купцов, В. С. Морозова, Е. А. Певцова, М. Г. Студеникин и др. Дидактические вопросы подготовки учителей права были затронуты С. Н. Головиным, А. Л. Запорожцем, Н. И. Козюброй, В. В. Окамытным, П. М. Рабиновичем, С. Ю. Панасиной [4].

ГОС ВПО по специальности «Юриспруденция» относит к области профессиональной деятельности учителя права сферу образования, в том числе среднее общее (полное) образование. Также специалисты с квалификацией «Учитель права» подготовлены к работе в органах управления образованием, органах системы правоохраны, в том числе системы ювенальной юстиции. Видами профессиональной деятельности учителя права в соответствии с этим являются: учебно-воспитательная, социально-педагогическая, культурно-просветительная, научно-методическая, организационно-управленческая, правоохранительная и консультативная [3].

Анализируя означенные сферы деятельности будущего учителя права можно предположить, что формирование профессиональной компетентности учителя права – процесс сложный и многогранный, включающий в себя педагогическую, методическую и специальную подготовку по правовым дисциплинам.

В результате освоения цикла психолого-педагогических дисциплин будущий учитель права, как и каждый педагог, должен знать: основы общих теоретических дисциплин, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, должен отслеживать основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки. Также

учитель права должен владеть современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики, психолого-педагогической коррекции, методическими приемами, педагогическими средствами.

Все это необходимо будущему учителю права для становления личности педагога, развития его педагогических умений. Но для того, чтобы учитель права стал предметником, владеющим правовым материалом, одних педагогических умений не достаточно. Учитель права в первую очередь должен иметь знания по специальным правовым дисциплинам в объеме, необходимом для профессиональной деятельности.

Общепринятой является позиция, согласно которой специальные (по предмету) знания – необходимое, но далеко не достаточное условие формирования профессиональной компетентности педагога. В рамках такого подхода особый интерес представляет мнение Н.В. Абульхановой, которая придает большое значение конкретно-предметным знаниям специалиста, так как, по ее мнению, «именно они выступают первоосновой формирования всей профессиональной компетентности», и поэтому система подготовки специалиста должна обеспечивать, прежде всего, усвоение соответствующих знаний, поскольку они являются необходимой предпосылкой для реализации процесса труда [5].

Таким образом, специальные знания по правовым дисциплинам являются основой, базой в формировании профессиональной компетентности учителя права. В результате изучения правовых дисциплин будущий учитель права должен овладеть необходимым объемом правовых знаний в сфере правового регулирования общественных отношений, прав и свобод человека и гражданина, конституционного строя России, правовых основ деятельности органов государственной власти.

После освоения теоретических правовых знаний происходит приобретение практических навыков работы в области права. Сюда относится выработка способности самостоятельно ориентироваться в нормативном материале, умение понимать законы и другие нормативно-правовые акты, анализировать законодательство и практику его применения; принимать решения и совершать иные юридические действия в точном соответствии с законом. При закреплении знаний, полученных в процессе теоретической подготовки, происходит развитие способности творчески подходить к решению учебных и практических задач по праву, проблемных ситуаций.

В связи с этим будущий учитель права должен уметь осуществлять поиск, сбор, анализ и систематизацию необходимой правовой информации (нормативных актов); владеть приемами и методами сбора, хранения и обработки информации, в том числе с использованием компьютерных технологий, иметь навыки пользования компьютерными программами, справочно-правовыми системами; уметь анализировать и толковать содержание нормативных актов; иметь навыки пользования нормативными актами; уметь составлять основные правовые документы (договоры, заявления, претензии) и анализировать их содержание; уметь решать практические задачи по праву при использовании нормативно-правовых актов.

Все это свидетельствует о том, что процесс профессиональной подготовки учителя права должен быть направлен на формирование будущего учителя права с высокой квалификацией, обладающего профессиональными умениями и навыками в области как педагогических, так и правовых дисциплин. При этом изучение психолого-педагогических дисциплин гарантирует становление личности педагога. А целью изучения правовых дисциплин студентами, обучающимися по специальности «Юриспруденция» в педагогических вузах, является формирование теоретических представлений о развитии права, правовых институтах и закономерностях. В результате учитель права приобретает весь комплекс необходимых знаний, умений и навыков для осуществления процесса обучения праву в соответствии с образовательной программой, планирования и проведения учебных занятий по праву с учетом специфики тем и разделов программы и в соответствии с учебным планом.

Литература

1. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14 августа 2009 г. N 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // Бюллетень трудового и социального законодательства РФ. № 11. 2009.
2. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 686 от 02.03.2000г. «Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования».
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальности 032700 «Юриспруденция» от 31 января 2005 г. № 703 пед/сп (вместо ранее утвержденного (14.04.2000 г., № 361пед/сп).
4. См., например: Балонина С.В. Научно-методические основы преподавания правовых дисциплин в неюридических вузах. Дисс. на соиск. уч. степени к.п.н., М., 2000; Запорожец А.Л. О подготовке юриста // Высшее образова-

ние в России. № 5.1999; Морозова В.С. Современные педагогические технологии в области правового обучения // Вестник международного юридического института при МЮ РФ. № 2. 2001.

5. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. М. : Совершенство. 1998. 320 с.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА

Киндяшова А. С.

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время в научной педагогической литературе не сложилось единого сформированного подхода к понятию «профессиональная педагогическая компетентность». На разных этапах развития педагогического знания ученые размышляли о самой личности учителя, его профессионально значимых качествах, различных способностях, умениях, определяли сущность осуществляемых им видов деятельности. И как синоним понятий «профессиональное мастерство», «профессионализм» в 90-ые годы XX века в педагогическую терминологию вошло понятие «профессиональная компетентность» [1].

Большинство ученых, как отечественных, так и зарубежных, сходятся во мнении, что профессиональная компетентность педагога определяется профессиональными знаниями и умениями, ценностными ориентациями в социуме, мотивами его деятельности, культурой, стилем общения, способностью к развитию своего творческого потенциала, а также владением методикой преподавания предмета, способностью понимать и взаимодействовать с обучающимися. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов разрушает всю систему и уменьшает эффективность деятельности педагога [2].

В 2009 году был принят новый раздел Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [3] (далее – Единый квалификационный справочник). В Едином квалификационном справочнике впервые на государственно-правовом уровне определено понятие компетентности работника в сфере образования, которое должно внести ясность в делящиеся академические споры по поводу профессиональной педагогической компетентности. Так, согласно Единому квалификационному справочнику, под компетентностью понимается качество действий работника, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых предметных задач, носящих проблемный характер, а также готовность нести ответственность за свои действия [3].

К основным составляющим компетентности работников образования отнесены профессиональная, коммуникативная, инновационная и правовая компетентности. Отдельно выделяются компетентности для руководителей образовательных учреждений, педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала [3].

Рассмотрим компетентности педагогических работников, закрепляемые в Едином квалификационном справочнике. Педагогический работник должен обладать профессиональной компетентностью, которая представляет собой качество действий педагогического работника, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности. В рамках профессиональной компетентности педагогических работников выделено владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики, психолого-педагогической коррекции, методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование.

Для формирования данной профессиональной компетентности педагогического работника необходима перестройка психолого-педагогического образования при реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов, совершенствование содержания образования, внедрение современных практикоориентированных и компетентностноориентированных образовательных технологий.

Второй составляющей компетентности педагогических работников является информационная компетентность в связи с развитием информационных и телекоммуникационных технологий, которые должны использоваться в современном образовательном процессе. В соответствии с этим, под информационной компетентностью педагога понимается качество действий работника, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе.

Регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, ис-

пользование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях должны быть неотъемлемой составляющей деятельности современного педагога.

Формирование информационной компетентности педагогических работников должно быть связано с навыками сетевого информационного взаимодействия, разработкой и массовым использованием электронных учебников, интерактивных учебно-методических пособий, внедрением информационных, компьютерных образовательных технологий. При этом большое значение имеет модернизация материально-технической базы педагогических высших учебных заведений.

Что касается коммуникативной компетентности, то это качество действий педагогического работника, обеспечивающих эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с обучающимися и воспитанниками разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умение убеждать, аргументировать свою позицию; владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации. Становлению коммуникативной компетентности педагога способствует активное использование в образовательном процессе психолого-педагогических дисциплин, учитывающих психофизиологические, возрастные, индивидуальные особенности обучающихся.

Особое внимание в Едином квалификационном справочнике впервые уделяется формированию правовой компетентности педагогических работников, то есть качеству действий работника, обеспечивающих эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти для решения соответствующих профессиональных задач. Развитие правовой компетентности педагогических работников является одной из первоочередных задач современного профессионального педагогического образования, так как именно педагоги должны быть носителями правовой культуры. Формирование правовой компетентности педагогических работников будет способствовать росту правосознания, формированию гражданской позиции обучающихся, борьбе с правовым нигилизмом, соблюдению прав и свобод обучающихся и педагогов, а значит и повышению правовой культуры общества в целом.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что профессиональная педагогическая компетентность является сложным и многогранным социальным феноменом, включающим в себя профессиональную, коммуникативную, инновационную и правовую компетентности педагога. Компетентность педагогического работника представляет собой качественную характеристику деятельности педагога, которая должна обеспечивать адекватное и эффективное решение профессионально значимых педагогических задач, носящих проблемный характер, а также готовность нести ответственность за свои действия. Введение в действие Единого квалификационного справочника, несомненно, будет связано с длительной работой по модернизации профессионального педагогического образования, педагогов, обучающихся, и в целом всего российского общества.

Литература

1. См. например: Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993; Лобанова Н.Н., Косарев В.В., Крючатов А.П. Профессиональная компетентность педагога. Самара. 1997; Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М., 1997; Варданян Ю.В. Строеение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999 и др.
2. См. например: Педагогика / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев. М., 1998; Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность. Екатеринбург, 2003; Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества / Под общей редакцией С.Г. Вершловского. Санкт-Петербург, 2003; Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5; Тряпицына А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании. М., 2005 и др.
3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14 августа 2009 г. N 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // Бюллетень трудового и социального законодательства РФ. № 11. 2009.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ЭКОНОМИКИ

Козуб Л. В.

ИГПИ им. П.П. Ершова г. Ишим Тюменская обл.

Многообразие межпредметных связей в процессе обучения показывает, что сущность данного понятия не может быть определена од-

нозначно. Явление межпредметных связей многомерно. Они не ограничиваются содержанием, методами, формами организации обучения.

Широко распространено понимание межпредметных связей как дидактического условия, которое обеспечивает не только систему знаний учащихся, но и развитие их познавательных способностей, активности, интересов, понимания связей как уродства, обеспечивающего согласованность учебных программ и учебников по разным предметам. Вместе с тем прослеживается устойчивая тенденция выделения межпредметных связей в самостоятельный дидактический принцип (Лошкарева Н.А., Кулагин П.Г., Левина М.М. и др.). Зверев И. Д., Максимова В.Н. дают определение межпредметным связям: «Межпредметная связь в логически завершенном виде представляет собой выраженное во всеобщей форме, осознанное отношение между элементами структуры различных учебных предметов» [1].

Дидактическая теория межпредметных связей нашла широкое отражение в педагогических исследованиях. В работах известных ученых – педагогов межпредметные связи выступают как условие единства обучения и воспитания, средство комплексного подхода к предметной системе обучения. Прогрессивные педагоги различных эпох – Я. А. Коменский, Дж. Локк, И. Г. Песталлоци, К. Д. Ушинский, Ю. К. Бабанский, И. Д. Зверев и др. – подчеркивали необходимость взаимосвязей между учебными предметами для отражения целостной картины природы "в голове ученика", для создания истинной системы знаний, правильного миропонимания. Великий дидакт Коменский Я.А. подошел к идее всестороннего обобщения знаний, к их взаимосвязи, ибо без этого невозможно познание причинно-следственных связей и отношений явлений и предметов, объективного мира. Он писал: "Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи". Песталлоци И.Г. в своих исследованиях раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов, отмечая особую опасность отрыва одного предмета от другого: "Приведи в своем сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе». Ушинский К.Д., обращаясь непосредственно к учителям, писал, что необходимо "преодолеть хаос в голове ученика" и это можно сделать при согласованной работе учителей, когда каждый из них заботится не только о своем предмете, а об умственном развитии детей. Он подчеркивал, что обособленность знаний приводит к омертвлению идей, понятий, «когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга». Обосновывая дидактическую значимость межпредметных связей, Ушинский К.Д. рассматривал процесс усвоения знаний

как установление связи между ранее приобретенными и новыми знаниями, что способствует формированию ясных, полных и целостных представлений об окружающем нас реальном мире. Он считал, что знания и идеи, получаемые учащимися в школе должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь.

Теория и практика межпредметных связей получили свое дальнейшее развитие в исследованиях Атутова П.Р., Батышева С.Я., Бабанского Ю.К., Груздева П.Н., Огородникова И.Т., Данилова М.А., Есипова Б.П., Зверева И.Д., Мальковой З.А., Максимовой В.Н., Моносзона Э.И., Скаткина М.Н. и др. В их работах раскрываются дидактические аспекты проблемы межпредметных связей, обращается особое внимание учителей на мировоззренческие и развивающиеся функции связей, их положительное влияние на формирование истинной системы научных знаний, подчеркиваются дидактические преимущества установления межпредметных связей: взаимное использование знаний, устранение дублирования, формирования целостных представлений об окружающем мире, о месте человека в нем.

Межпредметные связи являются важнейшими факторами развития современного процесса обучения и познавательной деятельности учащихся. Поднимая на более высокий уровень весь процесс обучения, межпредметные связи оказывают многостороннее влияние на личность школьника, обеспечивая единство образовательных, развивающих и воспитывающих функций учебного процесса. Межпредметные связи выступают как форма синтетического познания. Знания, изучаемые в разных учебных предметах, приобретают внутреннюю завершенность и всеобщность.

Бабанский Ю.К. подчеркивал, что "усиление взаимосвязей учебного материала позволяет формировать межпредметное мышление, ориентированное на усвоение целостной картины мира".

Актуальность межпредметных связей в образовательном процессе очевидна. Она обусловлена современным уровнем развития науки, в котором ярко выражена интеграция общественных, естественнонаучных и технических знаний. На грани смежных научных областей образовались новые, синтезированные науки. Науки объединяются в изучение сложных комплексных проблем современности (человек и космос, человек и природа, общество и личность, наука и производство, человек и машина и др.), образуя межнаучные комплексы. Возникают общенаучные теории (теория информации, теория систем и др.), которые выдвигают новые методы познания сложных объектов природы, общества, экономики.

Нынешний высокий уровень интеграции наук, предъявляет широкий диапазон требований к работнику. Умение комплексного применения знаний, их синтеза, переноса идей и методов из одной науки в другую лежит в основе творческого подхода к научной, инженерной, художественной деятельности человека в современных условиях научно – технического прогресса.

Вооружение такими умениями – актуальная социальная задача школы, диктуемая тенденциями интеграции в науке и практике, разработанной и внедренной в области образования интегративных моделей обучения и интегрированных учебных курсов.

Благодаря интегрированному преподаванию, систематическим и многосторонним межпредметным связям в процессе обучения в сознании учеников формируется объективная и всесторонняя картина мира, система взглядов на природу, экономику, общество.

Обогащение учебной деятельности учащихся на основе межпредметных связей происходит особенно интенсивно, когда учителя осуществляют многообразные виды этих связей в комплексе. В дидактической теории межпредметных связей (Максимова В.Н., Федорова В.Н., Кирюшкин Д.М., Щикин З.Д. и другие) выделены три основные их группы:

1) содержательно-информационные – по видам знаний (научные, фактические, понятийные, теоретические);

2) оперативно-деятельностные – по видам умений (познавательные, практические, ценностно-ориентационные);

3) организационно-методические – по способам реализации межпредметных связей в учебном процессе (репродуктивные, творческие, поисковые, внутрипредметные, межпредметные; эпизодические, систематические, поурочные, тематические, сквозные, комплексные).

Реализуя на уроке принцип межпредметности, учитель при объяснении нового материала, актуализирует опорные знания из других предметов, осуществляет преемственные, сопутствующие или перспективные связи на уровне общих фактов, понятий, законов, теорий, идей. Способы осуществления таких связей могут быть различны (объяснение с напоминанием учителя, повторительная или эвристическая беседа, самостоятельная творческая работа учащихся), и соответственно изменяется характер учебно-познавательной деятельности учащихся по реализации межпредметных связей (от репродуктивной к поисковой и творческой).

Учащиеся, опираясь на наглядные средства обучения, способствующие обобщению знаний из различных предметов, выполняют действия актуализации, переноса, синтеза, оценки аксиологической зна-

чимости новых выводов, их речевого закрепления. В этом процессе происходит применение ранее усвоенных знаний и умений и выработка новых (межпредметных и общепредметных) обобщенных умений. Познавательные умения совершенствуются во взаимосвязи с оценочными, коммуникативными, организационными, речевыми, творческими, практическими, стимулируя мотивацию учебной деятельности учащихся.

Межпредметные связи усложняют содержание и процесс познавательной деятельности учащихся. Поэтому необходимо постепенное усиление объема и сложности межпредметных связей. Активизации познавательной деятельности учащихся в процессе реализации межпредметных связей в значительной степени способствуют различные дидактические средства. Степень реализации принципа межпредметности на уроке может быть различной в зависимости от содержания учебного материала, принцип выражается:

- в общем комплексном подходе к постановке и решению дидактических задач;
- в содержании изучаемого материала в виде элементов, примеров, общих фактов, понятий и составляют фрагмент в структуре урока;
- в органическом включении учебного материала из других предметов, без которых не может быть изучен новый материал программы, требующего обобщения, синтеза знаний;
- в специально организованных интегрированных уроках, объединяющих знания из разных предметов.

При установлении межпредметных связей учителю экономики и предпринимательства необходимо более детальное знание не только программы, но и учебников и методических пособий хотя бы по таким предметам, как история, математика, география, технология. Именно с этими предметами возможны наиболее частые и органические связи в обучении экономике. Знакомясь с содержанием смежного предмета, учителю экономики важно понять степень конкретизации теоретических положений и фактов, глубину их обобщения, предполагаемый уровень сформированности умений (как общеучебных, так и специфических для данного предмета), а главное – метод познания, применяемый в данном предмете.

Значительная доля в комплексе межпредметных связей курса принадлежит математике. Это обусловлено, прежде всего, тем, что математика дает учащимся систему знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и экономической деятельности человека, а также важных для изучения экономики. Сформированные у учащихся математические знания необходимы для решения экономических задач,

расчетно-измерительных действий. По экономике учащиеся должны читать и строить графики, таблицы, диаграммы и схемы; уметь рассчитывать простой и сложный процент за кредит; пересчитывать индекс цен в темп инфляции и наоборот; подсчитывать сумму дивидендов при распределении прибыли; вычислять амортизацию и т.д. Связь с образовательной областью "Технология" развивает у учащихся политехнические знания и умения, необходимы для современной технологического-экономической деятельности, способствуют формированию у учащихся предпринимательской инициативы и профориентации в сфере экономики. Целесообразно обращение учителей экономики к мировоззренческим идеям и понятиям, формируемым при изучении других предметов: миграционные процессы, урбанизация, демографическая ситуация, взаимосвязь и зависимость отраслей хозяйства (экономическая география); основные направления и результаты научно-технической революции; экологические проблемы (биология); правовая культура, юридическая ответственность (обществоведение).

Образовательное значение межпредметных связей заключается в том, что опора на эти связи, постоянное обращение к ранее усвоенным понятиям позволяет при правильной организации учебного процесса сформировать у учащихся целостную систему знаний об обществе, устройстве и принципах деятельности основных его экономических институтов, существенно повысить уровень и качество знаний, их углубление и «приращение».

Воспитательное значение этих связей состоит в том, что на базе прочного усвоения основ наук создаются благоприятные возможности для формирования научного мировоззрения школьников, развития у них высоких нравственно – правовых качеств, этических и эстетических понятий, воспитания культуры экономического мышления, ответственности за судьбу своей страны. Развивающее значение раскрытия связей между предметами заключается в том, что они активизируют умственную деятельность учащихся, развивают их умения, повышают самостоятельность познавательной деятельности, формируют гражданскую позицию. Таким образом, учитель располагает разнообразными формами, методами и приемами реализации межпредметных связей, при этом важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, уровень подготовки и постоянно поддерживать их интерес к выявлению и использованию этих связей.

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение. 1985. 208 с.
2. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика. 1980.
3. Методика преподавания технологии / Под ред. В. Д. Симоненко. М.: Издательский центр «Вентана Граф». 2005. С. 227-231.
4. Методические рекомендации по научно-исследовательской работе студентов естественно-технологических факультетов: Методические рекомендации /сост. Л.В. Козуб. – 2-е изд., испр. и доп.– Ишим: Изд-во ИГПИ. 2008. 84 с.
5. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Педкасистого. М.: Педагогическое общество России. 1998. 640с.
6. Симоненко В. Д., Фомин Н. В. Методика обучения учащихся основам экономики и предпринимательства. Брянск: БГПУ. 1997.
7. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения. Издательский центр «Академия». 2007.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «СКАЗКОТЕРАПИЯ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Козьма Н. М.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. В. Лингевич, старший преподаватель

Сказки существовали всегда. Наверное, как только человек научился говорить, он стал придумывать и рассказывать своим детям волшебные истории о подвигах, приключениях, тайнах, красавицах и чудовищах. Многие сказки передавались из уст в уста сотни лет, и стали народными. Сказки давно привлекали внимание поэтов и философов, а относительно недавно, сказками заинтересовалась психология. Так возникла сказкотерапия – психологическая техника работы со сказками и фантастическими историями.

Сказкотерапия – это форма познания и лечения души, как и любая другая психотерапия. Сказкотерапия исследует сказки как форму существования и проявления психических процессов и создает сказки, благотворно влияющие на психику. Многие думают, что сказкотерапия применяется только в работе с детьми. Однако возрастной диапазон, охватываемый сказкотерапией, не ограничен – рассказывать, слушать и придумывать сказки могут не только дети, но и взрослые, и даже пожилые люди. Сказкотерапию ассоциируется с "детским" мето-

дом лишь потому, что она обращена к чистому и восприимчивому детскому началу каждого человека.

Волшебный мир сказок, их замысловатые сюжеты и сказочные герои, которые так нравятся детям, используются психологами для решения целого ряда задач: воспитание в детях всего доброго и положительного, стремления к образованию, развитие самостоятельной личности и общая коррекция поведения. Сказка призвана помочь человеку раскрыть внутренние переживания, конфликты, преодолеть трудности, замкнутый характер, объяснить в яркой образной форме правила и нормы поведения.

Ребенок очень эмоционален, поэтому любая, даже мелочная проблема, является для него серьезным испытанием. Он ищет помощи у родителей, но они, как правило, ограничиваются умными фразами, брошенными вскользь, которые такому малышу просто непонятны. Ребенок закрывается в себе, оставаясь наедине со своей проблемой, решить которую он самостоятельно просто не в состоянии. Так развивается чувство неполноценности, проблемы общения, как с родными, так и со сверстниками, появляются новые страхи. Чтобы помочь ребенку в такой ситуации используют сказки.

Сказкотерапия переносит волшебный мир сказок в реальный мир ребенка, связывает его события, мысли, поведение со сказочными персонажами. Расшифровав скрытый смысл сказки, опытный психолог сумеет увидеть все возможные пути решения проблем ребенка и применить всю мудрость, скрытую в сказке, к его поведению в дальнейшем.

Хотя сказки начинают интересовать малыша лишь к двухлетнему возрасту, еще с пеленок ему можно рассказывать незамысловатые истории, поскольку именно с них начинается знакомство ребенка с окружающим миром. Чем же сказки так интересны ребенку? В них простой и всегда понятный ему сюжет – это не заставляет малыша усиленно размышлять над событиями; сказка всегда подсказывает верные пути решения проблемы, олицетворяя в себе добро и зло, и, как правило, ребенок всегда представляет себя в роли положительного героя, различая при этом, что такое хорошо.

Методы сказкотерапии заключаются в том, что психолог рассказывает и обсуждает вместе с ребенком уже существующую сказку, или рисует с ребенком, наиболее понравившийся момент в сказке, а возможно, ребенок самостоятельно выдумывает сказку, в которой все события и персонажи будут похожи на реальный мир окружающий его и где, в конце концов, сказочный герой побеждает и находит решение всех проблем. Увлекаясь рассказом, ребенок будет чувствовать

поддержку со стороны взрослых, а счастливый конец сказки придаст ему уверенности в собственных силах, вселит надежду на скорейшее разрешение его проблем. Ведь в сказках всегда есть выход из трудной ситуации, всегда есть право выбора и всегда есть возможность своего неповторимого творчества.

Используя метод сказкотерапии ребенок выражая свои мысли через речь игрушки или героя – открывает, порой, незаметно даже для самого себя, те переживания, о которых никогда не сказал бы прямо. Обыгрывая определенную ситуацию, близкую к жизни, родители могут узнать о своем ребенке много нового и неизвестного.

Сказкотерапию можно использовать также и при работе с подростками. Для подростков эмоциональный аспект метода сказкотерапии открывает дверь к их личностному ресурсу, позволяет «вспомнить» сказочное мироощущение. Это помогает иначе взглянуть на собственные поступки, различные ситуации, переосмыслить свою жизнь. Но, как и любое психотерапевтическое направление, она не универсальна.

Важно помнить, что в любом случае, использование сказки должно быть уместным. Психолог может использовать её в таких рабочих ситуациях, где он, на первый взгляд, бессилен. Погружая клиента в сказочную обстановку, специалист может увидеть потенциальные части личности, психотерапевтические сказки побуждают к размышлению. Часто это процесс длительный, впрочем, как и любая работа над собой.

Метод сказкотерапии самый древний в человеческой цивилизации, насчитывающий не одно тысячелетие, но при этом и один из самых молодых методов в современной научной практике – ему пока нет и двадцати лет. И надо сказать, что процесс по её развитию и формированию идёт до сих пор.

Литература

1. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия // М.: Институт Психотерапии. 2005.
2. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем // Речь. 2008.
3. Капская А.Ю., МIRONЧИК Т.Л. Развивающая сказкотерапия для детей // Речь. 2006.
4. Пономарева В. Там, на неведомых дорожках...Из практики сказкотерапии // Академический проект, Альма Матер. 2008.

ПРОЯВЛЕНИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Кречетов Г. А., Ли К. Ю.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н. Л. Винниченко, канд. пед. н., доцент

Патриотическое воспитание молодежи является одной из важных проблем современного образования. Патриотизм выступает существенной составляющей гражданственности человека. Становление гражданской позиции молодого человека происходит под влиянием отношений, которые складываются к своему отечеству, людям своей страны, ее истории и современности. Патриотические чувства человека и всего общества подвергаются испытаниям во времена кризисов, смены идеологии. Поэтому с изменениями в различных сферах жизни приходит и переосмысление не только необходимости проявления чувства патриотизма, но и переосмысление самого понятия «патриотизм».

Современной молодежи порой трудно объяснить данное понятие. В 90-ые годы XX века смысл его был основательно подорван, гордиться Отечеством было сложно, особенно после огласки тех страниц нашей истории, которые тщательно засекречивались. Возникал естественный вопрос: «Нужно ли воспитывать патриотизм?».

Международный терроризм, обострение межнациональных конфликтов показывают, что воспитывать патриотизм необходимо, иначе молодежь потеряет нравственные ориентиры в системе общественных отношений. «Патриотизм как качество личности проявляется в любви к своему отечеству, преданности, готовности служить своей родине. Проявлением высокого уровня культуры межнационального общения выступает чувство интернационализма, предполагающее равенство и сотрудничество всех народов. Оно противопоставлено национализму и шовинизму. В патриотизме заложена идея уважения и любви к своей Родине, соотечественникам; в интернационализме – уважение и солидарность с другими народами и странами» – пишет В. А. Сластенин [4, с. 307-308].

Патриотическое воспитание и формирование культуры межнационального общения осуществляется в процессе включения молодежи в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа – любви к малой Родине, к своим родным местам; воспитание готовности к защите Родины; изучения обычаев и культуры разных этносов. Патриотическое и интернациональное вос-

питание в учебной и внеучебной деятельности реализуется с помощью многообразных форм и методов. Важную роль в патриотическом воспитании играет организация работы по изучению государственных символов Российской Федерации: герба, флага гимна, символики других стран.

Результатом патриотического воспитания является сформированность этого качества, выражающегося в готовности служить своему Отечеству, приумножать его силу и славу. Уровень сформированности патриотизма выступает одним из показателей воспитанности личности, ее социальной зрелости.

Изучению уровня сформированности чувства патриотизма у школьников посвящено достаточное количество исследований. Что же касается студентов вуза, то изучением сформированности чувства патриотизма у них мало кто интересовался. Для диагностики уровня сформированности чувства патриотизма у студентов можно воспользоваться методикой опроса, разработанной М. И. Рожковым и Л. В. Байбородовой [3, с. 141].

Методика включает тестирование и анкетирование. Целью анкетирования является диагностика сформированности патриотических чувств у студентов. В анкетировании участвовали студенты 4 курса ИГФ ТГПУ. Результаты анкетирования показали, что на вопрос «Я люблю свою Родину потому что...» 100% опрошенных ответили положительно – чувство любви к Родине у них есть.

Для 30% опрошенных страна – это сильное государство, которым они гордятся, оно нуждается в защите. На вопрос «Хотелось бы Вам уехать из этой страны в какую-нибудь другую и почему?» 90% опрошенных ответили отрицательно, что говорит о развитости патриотического отношения к собственной стране и нежелании её менять на какую-нибудь другую.

На вопрос «Что для Вас значит историческое прошлое Вашей страны?» 100% опрошенных ответили, что в основном прошлым страны они гордятся, оно много для них значит, без него трудно определить направление будущего развития.

При определении отношений к другим странам и народам 70% опрошенных ответили, что они не толерантны к другим странам и народам однозначно, но не испытывают вражды, а скорее уважение и разумное дружелюбие. В одной анкете был ответ, что отношение положительное, если эти народы не угрожают безопасности России.

Отношения к людям других национальностей, живущих в России 50% опрошенных оценили как уважительное. Другие 50% ответили по разному, в разных анкетах было отмечено, что хорошо, при условии,

что эти нации не представляют численной угрозы для русских, что нейтрально (скорее плохо), а также терпимо.

«Считаете ли Вы себя патриотом и почему?» 70% опрошенных ответили положительно, но под патриотизмом понимают разное: кто-то чувствует себя патриотом потому что родился и живет в России, а 30% опрошенных ответили отрицательно, несмотря на то что на предыдущие вопросы, их большую часть ответили положительно. А один респондент по характеру ответов скорее толерантный пацифист и космополит.

Сравнивая Россию с другими странами (например Германией, Англией, США) 60% опрошенных ответили, что Россия самая лучшая страна.

Относительно будущего России 30% ответили положительно – есть вера в великое будущее своей Родины, двое опрошенных имеют однако, сомнения в содержании поставленного вопроса, а один опрошенный затрудняется вообще ответить, ещё один опрошенный, до этого отвечавший на вопросы положительно ответил, что будущее у России есть если она будет идти своим путем, а не на поводу у других стран – это адекватное видение современной ситуации, в которой оказалась наша страна и в которой она развивается. Человек показывает здесь также сопереживание за судьбу своей Родины, что говорит о хорошем уровне его патриотического воспитания.

Хотели бы Вы служить в Российских Вооруженных силах? На данный вопрос были как положительные, так и отрицательные ответы. Так например, один из опрошенных сказал, что это его долг и дал положительный ответ, который говорит о том, что у данного человека патриотическое воспитание развито на очень высоком уровне. Один из опрошенных так же ответил на поставленный вопрос положительно, но пояснил, что не может по объективным причинам служить в армии, но хотел бы.

Таким образом, судя по результатам проведенного анкетирования можно судить, что уровень патриотического воспитания у опрошенной группы, довольно неплохой. Но некоторые ответы опрошенных вызывают опасение, что в них сильны чувства враждебные. Это свидетельствует о том, что студенты вузов нуждаются в педагогическом руководстве по дальнейшему развитию чувства патриотизма. Этому должно быть посвящено отдельное направление воспитательной работы в вузе.

1. Винниченко Н.Л. Педагогика. Воспитательная деятельность в образовательных учреждениях: учебное пособие / Н.Л. Винниченко. Томск.: Издательство ТГПУ. 2005. 92 с.
2. Подласый И.П. Педагогика: в 2 кн. /И.П. Подласый. М.: Владос. 2001. – кн. 2: Процесс воспитания. 256 с.
3. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие / М. Рожков, Л. Байбородова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС. 1999. 256 с.
4. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 576 с.

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В СИБИРИ В ГОДЫ «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ»

Кречетов Г. А.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. А. Жукова, к. филос.н., доцент

После завершения Великой Отечественной Войны нашей страной был взят курс на установление прочного мира, восстановление народного хозяйства, развитие образования и культуры, усиление международного сотрудничества.

В ответ на это антисоветские, реакционные силы правительств в США и Великобритании (стран – бывших союзников СССР по Второй Мировой Войне), неудовлетворенные её итогами и обеспокоенные ростом международного авторитета Советского Союза, стали оказывать там где могли, деструктивное противодействие, получившее название «холодная война», целью которой было уничтожение Советского Союза как государства. Эта авантюра вылилась в длительное противостояние двух систем – социалистической и капиталистической, по многим аспектам: экономическому, внешнеполитическому, военному, идеологическому. Особенно по идеологическому – это была, своего рода, информационная война врагов против СССР. По этому в понятие «холодной войны» входит и такая характерная её сторона как «психологическая война», определение которой было сделано в 1920 году английским военным историком, генералом Дж. Фуллером, написавшем о ней следующее: «традиционные средства войны могут быть «заменены чисто психологической войной, в которой огнестрельное оружие даже не используется и поля сражений не выбираются, но в которой одна нация, используя свою волю, значительно быстрее добивается развращения человеческого рассудка, затемнения

человеческого интеллекта и разложения духовной жизни другого народа» [2, с. 203].

Феномен «холодной войны» в аспекте «психологической войны» в своё время изучал выдающийся советский ученый Владимир Власович Мшвениерадзе. Согласно его точке зрения, политика «холодной войны» поставила перед врагами СССР задачу «прямого и целенаправленного осуществления антикоммунистического идеологического процесса, формирования антисоветского политического сознания... Для «оправдания» политики «холодной войны» и формирования соответствующего иррационального массового сознания и поведения, ставка была сделана на манипуляцию чувствами, эмоциями, предрассудками, настроениями и волевыми порывами и т. п., то есть, на «психологическую войну»" [2, с. 224]. В.В. Мшвениерадзе был прав: именно в годы «холодной войны» была реализована тактика «психологической войны».

Правительства враждебных СССР капиталистических стран, неудовлетворенные итогами Второй Мировой Войны и укреплением авторитета Советского Союза на международной арене старались принимать различные меры по противодействию распространению мнимой «Советской угрозы». Инициатором таких мер был У. Черчилль (1874-1965). По сути дела, он и был главным теоретиком и разработчиком стратегии «холодной войны» с Советским Союзом. Речь «Мускулы мира» (англ. вар. "sinews of Peace") произнесенная им в Фултоне 5 марта 1946 года собственно и считается отправной точкой в развязывании «холодной войны». В этой речи, была заложена начальная программа, об основных положениях которой писал В.В. Мшвениерадзе: "...начальная программа «холодной войны», была построена на вымышленной советской угрозе, против которой, в интересах взаимной безопасности должны объединиться все капиталистические страны, прежде всего США и Великобритания – эти родственные системы обществ, чтобы под руководством гегемонистской диктатуры англо-саксонской расы повести смертельную борьбу против Советского Союза и коммунистической «тирании». Это был основанный на расизме, шовинизме и гегемонизме открытый призыв к третьей мировой войне" [2, с. 206]. Данный миф о «Советской угрозе», впоследствии, был основным аргументом для раздувания антисоветских настроений в капиталистических странах и агрессивных акций, осуществления различного рода провокаций и ведения вышеназванной информационной войны, основные положения которой были так же подробно прописаны директором ЦРУ США Алленом Даллесом в так называемом «Плане Даллеса», где даны главные установки, как

вести эту войну [см. 4]. Деморализующее влияние данного плана заключалось в том, что главная ставка А. Даллесом делалась на советскую молодежь. В плане указано: «... главную ставку всегда будем делать на молодежь, станем разлагать, развращать её. Мы сделаем из них циников, пошляков, космополитов» [4]. Весьма очевидно, что начатая США и Англией «холодная война» имела в себе серьезные негативные последствия для всей нашей страны и Сибири, в частности.

Актуальность данной проблемы на сегодняшний день весьма значительна, так как, несмотря на то, что академическая наука и СМИ изучали влияние «холодной войны» на разные сферы деятельности в СССР, в том числе, и на образование, тем не менее эта область и на сегодняшний день ещё недостаточно изучена. Влияние же «холодной войны» на образование и воспитание молодежи в Сибири исследовано и того менее. Степень изученности данной проблемы ещё недостаточна для исчерпывающего ответа.

Ситуация в нашем Сибирском регионе в послевоенное время с 1945 года выглядела следующим образом. В Сибири элементом противодействия «холодной войне» со стороны США и Англии сразу после окончания Великой Отечественной Войны в образовании был сделан главный акцент на воспитательной работе с учащимися школ, ПТУ, ФЗУ. Большая роль в данной воспитательной работе отводилась усилению связи школы с жизнью. В этой связи ужесточились требования к профессиональной подготовке учителей и воспитателей. Этим, например, в Новосибирске занимался организованный в 1946 году Учебно-методический кабинет профтехобразования Новосибирской области, «ставший центром всей педагогической и методической работы по осуществлению принципа связи обучения с жизнью. Он возглавлял и направлял всю учебно-методическую работу преподавателей, мастеров производственного обучения и воспитателей» [6, с. 56]. Работу данного кабинета курировала непосредственно областная партийная организация, внимательно следившая за качеством образовательной и воспитательной работы, прежде всего, за уровнем патриотического воспитания. В то время усилили по всей стране коммунистическое воспитание молодежи [См.1, с. 535]. Руководство нашей страны знало о готовящейся империалистическими странами новой войне и прилагало все усилия для отражения возможной агрессии, в том числе и на идеологическом фронте, чем можно и объяснить усиление качества воспитательной работы с молодежью, которая велась в школах того времени педагогами особенно интенсивно.

Ускоренными темпами СССР восстанавливал свою систему школьного образования, так, например: "Закон о пятилетнем плане

восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946-1950 гг. предусматривал восстановление и большое расширение школьной сети: «Довести количество начальных, семилетних и средних школ в 1950 г. до 193 тыс. и количество учащихся в них до 31,8 млн. чел., обеспечив всеобщее обязательное обучение детей с семилетнего возраста как в городе, так и в деревне» [Там же, с. 536]. Этот план был перевыполнен. «В 1950 г. в более чем 220 тыс. общеобразовательных школах СССР обучалось около 35 млн. учащихся; в школах работало 1 250 тыс. учителей» [Там же].

С 1946 года на фоне объявленной «холодной войны» в нашей стране усилились цензура и контроль за инакомыслием. Все художественные произведения должны были нести в себе положительную идейно-политическую направленность и её наличие должно было «иметь главное значение для литературы и искусства, достойных советского народа» [Там же, с. 538]. Учащимся ещё больше внушались идеи о преимуществе социалистического строя над капиталистическим везде, в том числе и в области науки; усилилась роль комсомольских и пионерских организаций в повышении уровня коммунистического и идейно-политического воспитания детей и молодежи.

Суровый ответ на угрозы «холодной войны» был дан прогрессивными силами и в Томской области, где так же принимались активные меры по воспитанию молодежи. Особо значимым в этой связи стало Постановление ЦК КПСС августа 1946 года: «Молодому советскому поколению, предстоит укрепить силы и могущество социалистического советского строя для нового, невиданного расцвета нашего благосостояния и культуры» [3, с.51]. О достижениях конца 1940-х гг. в области воспитания детей и молодежи Томской области подробно написано в научном труде под редакцией Ф.Ф. Шамахова, например, о Томской области: «В августе 1949 г. состоялось областное совещание по народному образованию, на котором были обсуждены вопросы о задачах дальнейшего повышения качества учебно-воспитательной работы школ ...» [3, с. 53]. В томских школах в то время «стремились использовать все возможности для того, чтобы воспитать в детях чувство патриотизма, любви к труду, дружбы, товарищества и другие высокие моральные качества» [Там же, с. 56]. Поставленные задачи решались различными методами: в школах проводили читательские конференции по произведениям А. Фадеева, Б. Полевого, Бабаевского; туристические походы по историческим маршрутам Томской области, усилилась краеведческая работа, например: «В 8-й и 43-й школах города Томска под руководством М.П. Кувшиновой хорошо работали исторические кружки, на высоком культурном уровне про-

водились исторические вечера» [3, с. 57]. Это способствовало развитию патриотического воспитания молодежи.

В Сибири того времени организовывалось огромное количество всевозможных кружков, где вся воспитательная работа проводилась при активном участии пионерских и комсомольских организаций, игравших важную роль в воспитании советских детей и молодежи. В нашем суровом крае тогда еще больше практически была усилена связь школ с жизнью, так, например, за годы обучения в школах Томска и Томской области вместе с аттестатом об образовании, выпускники получали ещё и свидетельства об освоении каждым из них какой-либо профессии. Еще один пример: школьники 9-х классов 8-й и 43-й школ гор. Томска [См. 3, 57-62] могли тогда работать на заводе, заменяя рабочих, или ученики школы пос. Тогур овладевали профессией шофёра и т.д. . Патриотическое воспитание было неотделимо от трудового.

В подобном векторе образование в Сибири развивалось и в последующие годы, особенно в то время, когда у власти был Л.И. Брежнев. В этот период уже всерьез заговорили о новой научно-технической революции в СССР. Данному вопросу посвящен целый научный труд тех лет «Человек – наука – техника» [См. 5]. Еще более был сделан очень сильный акцент на развитии образования, науки и культуры, в целом, как мощных средств противодействия деморализующему влиянию на нашу молодежь со стороны враждебных, капиталистических стран. Последние же еще сильнее пытались втянуть социалистические страны в развязанную ими «гонку вооружений». Расцвет советской науки был результатом грамотной внутренней политики государства. Когда в СССР главой государства стал М.С. Горбачев, взявший курс на «Перестройку» и не справившийся со своей же внутренней и внешней политикой, Советский Союз был ввергнут его внутренними и внешними врагами в тупиковую фазу своего развития. В стране усилился дефицит продуктов и товаров массового потребления, возросла коррупция, наступил идеологический кризис и др. Эти негативные факторы предопределили отстранение М.С. Горбачева от власти и распад СССР. С этого времени та негативная часть западной культуры, которая и на самом Западе прогрессивными деятелями резко критикуется и обозначается как антикультура, стала всё активнее проникать в отечественные СМИ и в сознание советских граждан. Потепление отношений между нашей страной и Западом разрешилось за какое-то пятилетие окончанием «холодной войны».

Принятие в 1993 году Конституции Российской Федерации с ее 29 статьей, п. 5-м об отмене любой цензуры в Отечестве тем не менее

привело к тому, что бороться с пережитками и отголосками формально заканчивающейся «холодной войны» стало еще трудней. В связи с этим в стране резко ухудшилась ситуация в области воспитания населения. Деструктивная информация способна проникать в человеческое сознание всех людей, но не все они могут её распознать, создать ей внутреннее препятствие, отрефлексировать и дать ей достойный отпор. Наиболее трудно справляются с этим дети. Их необходимо специально этому обучать. Антикультура с ее бездуховностью, развратом, пошлостью, хищническими идеями обогащения любой ценой, романтизацией криминального мира и др. оказывает до сих пор в отдельных детских и молодежных субкультурах сильное психическое давление на юные умы. С этим надо усилить борьбу.

Это деструктивное, деморализующее психическое давление со стороны все более и более «желтеющих», бесцензурных СМИ принесло уже свои печальные плоды: россияне, их нынешние молодые поколения забывают о своих культурных основах и традициях. Среди современной молодежи нередко происходит культурная деградация – что соответствует «Плану Даллеса», хотя между РФ и Западом теперь формально и нет «холодной войны».

В заключении хотелось бы призвать научно-педагогическую общественность России и нашей Сибири, в частности не забывать тот положительный опыт, что в области воспитания детей и молодежи, что у нас в период СССР уже был. Еще живы педагоги, трудившиеся в то время; еще можно найти научную и методическую литературу той эпохи. Необходимо не теряя времени зря, наладить обмен опытом по вопросам сохранения наших отечественных и, в частности, региональных традиций воспитания детей и молодежи.

Литература

1. История педагогики: пособие для пед. вузов / Е.Н. Медынский, М.Ф. Шаббаева [и др.]; под ред. Е.Н. Медынского. М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1955. 650 с.
2. Мшвениерадзе В.В. Современное буржуазное политическое сознание. Философский аспект / В.В. Мшвениерадзе. М. : Наука, 1981. 450 с.
3. Шамахов Ф.Ф., Гиро М.Я., Зайцева Т.Ф. Народное образование в Томской области за сорок лет советской власти / Ф.Ф. Шамахов [и др.]; под ред. Ф.Ф. Шамахова. Томск.: Томское областное отделение общества по распространению политических и научных знаний РСФСР, 1957. 68 с.
4. План А.Ф. Даллеса [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.chin-rokayania.ru/sermons.php?id=26>, свободный.
5. Человек – Наука – Техника. (Опыт марксистского анализа научно-технической революции). М.: Политиздат, 1973. 366 с.
6. Штейнберг А.А. Учебно-методический кабинет профтехобразования Новосибирской области в первые послевоенные годы (1946-1952) // Школа

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ

Лингевич О. В.

Томский государственный педагогический университет

Семья является главной ценностью в жизни каждого человека, живущего в современном обществе.

Согласно определению, семья – это социальная группа, обладающая исторически определенной организацией, члены которой связаны брачными или кровно – родственными отношениями, общностью быта, хозяйства, взаимопомощью и моральной ответственностью.

Важное значение в семейной жизни играют межсупружеские отношения, которые по своему содержанию значительно сложнее, чем может казаться на первый взгляд. От их психологического наполнения существенно зависит, является ли брак счастливым или неудачным.

В начале супружества, так же как и в – первые дни влюбленности, жизнь кажется восхитительно легкой и радостной. Даже те, кто был отягощен личностными проблемами, испытывают необычайный подъем в период ухаживания и сразу после женитьбы, когда глубокое, взаимное чувство на некоторое время отодвигает на второй план привычные неурядицы. Однако со временем на смену романтическим восторгам приходят будни с их неизбежными стрессами. Сексуальное влечение ослабевает по мере того, как идеализированные отношения становятся более реалистическими. Супруги начинают воспринимать друг друга как нечто само собой разумеющееся. Чуткость, ласка, комплименты, выражения признательности постепенно исчезают, освобождая место взаимному критицизму. Партнеры часто становятся менее внимательными друг к другу и более эгоистичными, чем они были до женитьбы. Остывшие чувства могут породить множество семейных конфликтов.

Постоянная жизнь рядом с другим человеком неизбежно приводит к накоплению разногласий и вспышкам раздражения. Многие люди пытаются противостоять этим проявлениям, попросту не обращая внимания на них и забывая о своих отрицательных эмоциях. Такая стратегия довольно неразумна и, по меньшей мере, бесполезна. На самом деле игнорирование проблемы приумножает внутреннее недовольство, которое через некоторое время выплескивается в приступе гнева или истерике. Почти нет таких семей, где не бывает криков и

взаимных оскорблений. Случаясь, время от времени, такие ссоры приносят психологическую разрядку и выявляют позицию каждого из супругов в том спорном вопросе, который стал камнем преткновения. Они способны на какое-то время успокоить людей и даже иногда разрешить конфликтную ситуацию, но вряд ли представляют собой эффективный и лучший способ преодоления трудностей в общении.

Личностные проблемы одного или обоих супругов, так же способны создать угрозу брачному союзу. Например, длительное плохое настроение мужа или жены может постоянно разрушать семейную гармонию, а частые состояния депрессии – превратить совместную жизнь в череду унылых и однообразных дней. Работа над личностными проблемами почти всегда улучшает и супружеские отношения. Иногда люди повторяют определенные поступки, модели поведения, переживают заново те или иные чувства просто оттого, что не смогли своевременно полностью разрешить какой – либо конфликт.

Внутренняя часть конфликта в супружеских отношениях возникает из-за различия традиций воспитания и привычек в семьях мужа и жены. К примеру, эти семьи могут исповедовать разные религии, в них, может быть, принято иначе выражать (или не выражать вовсе) те или иные эмоции, общаться между собой, принимать решения. Различаться могут взгляды на сферы влияния мужа и жены, распределение ролей лидера и подчиненного, степени свободы и зависимости, соотношения семейных и внешних интересов для каждого из супругов и т.д. Простое понимание того, каким образом эти различия сказываются на внутрисемейных отношениях, делает супругов менее категоричными в конфликтных ситуациях и более снисходительными к иной точке зрения.

У большинства супружеских пар бывают периоды, в течение которых партнеры испытывают недовольство друг другом и своим браком в целом. Такие пессимистические настроения вполне нормальны. При этом не стоит в сердцах убеждать себя, что «прежняя любовь ушла и все кончено». Многие люди отождествляют с любовью пылкую идеализированную влюбленность, которая владела ими в самом начале близких отношений. Увы, такому чувству, как правило, неминуемо суждено поблекнуть под неизбежными ударами судьбы и тяготами совместной жизни, особенно если семейная пара не уделяет должного внимания сохранению взаимных чувств.

Любая пара в состоянии спасти непростой брак, если оба партнера приложат достаточно усилий к тому, чтобы измениться. Более того, супружеские союзы, успешно преодолевшие кризис, становятся еще сильнее сознанием того, что любовь, скрепляющая их, выдержала

проверку на прочность. Супруги, миновавшие тяжелый период, приобретают более глубокое и реалистическое восприятие друг друга как людей, способных ошибаться.

Литература

1. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. М. 1991.
2. Дружинин В. Н. Психология семьи. М.: КСП. 1996.
3. Путь к вере. – М.: Паломник. 2000.
4. Иванова М. А. Брак, семья, дети. М.. 1983.
5. Чак Т. Фолкен Психология это просто. М. 1997.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Дубинина И. А., Костенко И. Н., Макарова Е. Е., Приходченко Р. О.

НОУ ВПО Томский институт бизнеса

Инновация начинается в умах.

Джулио Грат

На современном этапе развития и модернизации России государственный заказ на формирование высококлассных специалистов – выпускников вузов ориентирует образовательные системы на подготовку профессионалов, способных действовать эффективно в условиях постоянных изменений экономической, политической и социальной среды [1]. Речь идет о формировании профессиональной компетентности выпускников вузов. Профессиональная компетентность – внутренне мотивированные способности, позволяющие эффективно действовать и достигать личностно значимые цели в профессиональной сфере [3].

В связи с этим перед высшими учебными заведениями стоят серьезные задачи создания развивающей и обогащающей образовательной среды для предпринимателей, менеджеров и специалистов. Для оценки качества образования необходимы современные технологии и методы текущего и итогового мониторинга уровня подготовки студентов. Технологии оценки качества образования позволяют определить, насколько специалисты готовы решать многоуровневые разносторонние задачи в рамках своей профессиональной деятельности, применяя широкий спектр альтернативных алгоритмов действий. Не менее важно уметь своевременно оценивать, в какой степени современные выпускники уже на стадии профессиональной адаптации в процессе профессионального самоопределения обладают способностью ставить

и достигать личностно значимые цели в системе общего корпоративного целеполагания.

Инновационные технологии оценки качества образования должны сосредоточить внимание участников образовательного процесса, как на содержательном аспекте оцениваемых параметров, так и на системном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса.

Проблема оценки эффективности и качества образовательного процесса, на наш взгляд, является ключевой относительно и государственного заказа на подготовку специалистов, и вуза как элемента системы, предоставляющего образовательные услуги, и студента как потребителя этих услуг.

В банке педагогических систем, призванных решать эту проблему, уже есть различные варианты реализации идеи компетентностного подхода в образовании. Одним из действующих инструментов является рейтинговая система оценки успешности в становлении профессиональной интеллектуальной компетентности. Интеллектуальная компетентность – это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности [3].

Рассмотрим действие рейтинговой системы на примере Томского института бизнеса. В соответствии с Положением о рейтинговой системе в ее основу положена оценка результативности студента по сумме четырех параметров: посещаемость (20 баллов), активность на занятиях (30 баллов), самостоятельная работа (20 баллов) и результат контрольных работ (30 баллов). Максимальное количество баллов – 100.

Преподаватель имеет право добавить студенту бонусные баллы по своему усмотрению за участие в научных и практических межвузовских и внутривузовских мероприятиях. Сильной стороной системы является всесторонняя оценка усилий студента в освоении учебной дисциплины, однако очевидна и ее слабая сторона, – из четырех предложенных параметров ясен механизм объективной оценки только одного – посещаемости. По оставшимся трем параметрам отсутствуют единые стандарты, и преподаватели применяют индивидуальные критерии оценки, к примеру, при рассмотрении самостоятельной работы студента.

Суммарная картина результативности студента по всем дисциплинам не является системно структурированной и информативной. Невозможно определить по итогам рейтинговой системы, насколько студент преуспел в овладении профессиональной компетенцией. Выучить материал и сдать на хорошую оценку и уметь эффективно

действовать в практических профессиональных ситуациях – далеко не одно и то же.

Рабочие классификации Болонского процесса разделяют компетенции на *инструментальные* (базовые общие знания, в т.ч. по профессии, способность к анализу и синтезу, навыки работы с офисной техникой и т.д.), *межличностные* (способность работать в команде, взаимодействовать с экспертами в других областях и т.д.) и *системные* (возможность видения всей системы в целом и ее отдельных частей, способность генерировать новые идеи, разрабатывать и управлять проектами и т.д.) [2].

Структуру профессиональной компетентности можно определить как динамичную систему способностей или как сочетание четырех видов интеллекта: физического интеллекта (PQ), ментального интеллекта (IQ), эмоционального интеллекта (EQ) и креативности. Особенности развития интеллекта связаны со способностью к обучению и степенью фрактальности студента и соответствуют определенному уровню профессиональной компетентности.

Содержательная модель профессиональной компетентности студента отражает уровень профессиональных притязаний конкурентоспособных специалистов на современном рынке труда.

Первый уровень – специалист (компетентный исполнитель),

Второй уровень – менеджер (создатель результативной и эффективной организации),

Третий уровень – предприниматель (генератор идей для развития бизнеса, организаций, технологий, продуктов и ценностей).

Целеполагание, ресурсы, необходимые и соответствующие каждому уровню притязаний, ведущая мотивация и ориентированность на результат представлены в таб.1

Таблица 1

Содержательная модель уровней компетентности

Уровень одаренности и мастерства	Уровень притязаний	Цель	Индивидуально-типологические качества			Результат
			Ведущий вид интеллекта (ресурсный потенциал 1)	Ведущая мотивация (ресурсный потенциал 2)	Область эффективных действий	
Компетентность	Специалист (постановка и решение профессиональных задач)	Результативный узко-профессиональный труд	Физический (PQ) и ментальный интеллект (IQ)	Сотрудничество	Производство и профессиональная деятельность	Позитивный вклад в общее дело
Талант	Менеджер (результативность и эффективность в использовании ресурсов организации)	Оптимальный выбор и реализация целей и ценностей	Эмоциональный интеллект (EQ), Энергопотенциал	Влияние, управленческая борьба	Администрирование и интеграция	Развитие организации
Талант	Предприниматель (деловое и организационное новаторство)	Производство и реализация бизнес-идей	Креативный интеллект	Достижения	Предпринимательство	Предпринимательство, деловой опыт, прибыль

Следующий шаг – соответствие уровней компетентности с содержанием компетенций, стандартизированных в рабочих программах учебных дисциплин. Цель этого шага – реализация на практике компетентностной технологии оценки результативности и качества образовательного процесса.

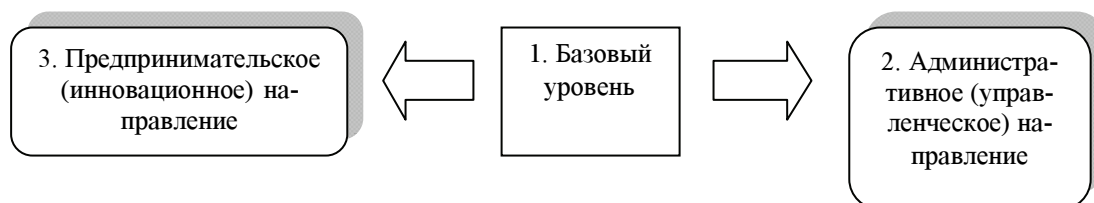


Рис. 1. Уровни освоения компетенций

Для каждого уровня освоения учебной дисциплины предлагаются задания, содержащие разную степень сложности и возможность выбо-

ра решений, соответствующих управленческим или инновационным характеристикам. Выбор направления решения зависит от способа мышления студента, обусловленного его индивидуально-типологическими особенностями. Набор инструментов и методов для принятия решений изучается на базовом уровне, обязательном для освоения.

Рассмотрим это на примере модернизированного варианта рабочей программы учебной дисциплины «Анализ финансовой отчетности». На базовом уровне студенты производят расчеты, используя изученные алгоритмы. Оценка этого уровня предполагает два варианта: правильно/неправильно. Далее следует аналитический уровень, где полученные результаты могут быть интерпретированы с применением или административного или предпринимательского подхода, различие которых – в широте охвата рассматриваемого временного периода (предприниматель обязательно отметит более широкие горизонты влияния произошедших процессов и составит список мероприятий, сопровождающий принятие управленческого решения). Оценка данного этапа тоже может предполагать варианты правильно/неправильно, но это будет касаться правильности выводов, а не правильности выбранного подхода, и административный и предпринимательский подходы одинаково правильны.

Слабые стороны модернизированного механизма рейтинговой системы: трудоемкость первоначального этапа перехода на новую систему оценки результативности образовательного процесса, необходимость доработки рабочих программ учебных дисциплин с учетом механизма обратной связи.

Среди сильных сторон следует отметить следующие:

- формируется структурированная образовательная среда;
- преподаватель имеет возможность эффективно влиять на уровень притязаний студента, выступать навигатором в выборе направлений путей достижения цели уже на этапе ее постановки;
- личностно-ориентированный подход к студенту как одно из основных требований к педагогическому процессу начинается с момента начала обучения, а не по окончании процесса;
- возможность оцифровки (разработки программного обеспечения) переводит данный механизм оценки результативности и качества процесса образования на уровень технологии;
- механизм предполагает равноправное участие субъекта и объекта образовательного процесса, соответственно перево-

дит объект (студента) в статус субъекта (равноправно влияющего на выбор решения), т.о. субъек-субъектные отношения стимулируют мотивацию на повышение качества и эффективности образовательного процесса;

- технология позволяет посредством отслеживания обратной связи оценивать динамику и вовремя корректировать процесс обучения, без чего невозможна подготовка студентов факультетов заочного обучения и дистанционного образования.

В настоящей статье мы предприняли попытку рассмотреть один из способов повышения эффективности рейтинговой системы, объединив в одной модели рабочую программу по учебной дисциплине, составленную в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта, рейтинговую систему и уровни компетенций. Разработка универсального инструмента, предназначенного для модернизации системы мониторинга содержательных элементов образовательного процесса позволит всем сторонам, заинтересованным в образовании как процессе производства и получения знаний, объективно оценивать результативность студента, преподавателя и степень соответствия уровня компетента критериям государственного заказа.

Литература

1. Второе послание Президента российской Федерации Дмитрия Медведева Федеральному Собранию РФ от 12.11.2009 // www.rian.ru
2. Томилин О.Б. Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования / О. Б. Томилин, А. В. Бритов, С. И. Демкина // Университетское управление. 2005. №1 (34). С. 112-123.
3. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы. – М.: Когито-центр. 1999. 26 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ АГРЕССИВНЫХ СТУДЕНТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Муранова К. О., Буртовая Н. Б.

Томский государственный педагогический университет

Термин «агрессия» сегодня часто употребляется в широком контексте. Для научного осмысления природы человеческой агрессивности необходимо уточнение смысла и значения этого понятия.

В нашем столетии данная проблема стала предметом систематического научного исследования.

Существовало и существует множество точек зрения, что считать агрессией. Первое положение: агрессия – это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим. Следующее положение: чтобы те или иные действия были квалифицированы как агрессия, они должны включать в себя намерение обиды или оскорбления. Или, третье положение агрессия – это попытка нанесения другим телесных или физических повреждений. В настоящее время большинство психологов принимают следующее определение:

Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или нанесение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения [1, с. 18]. Некоторые авторы [1, с. 18] агрессию рассматривают как модель поведения, а не как эмоцию, мотив, установку.

Агрессия (от лат. *aggredi* – нападать) индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, или ущерба, или на уничтожение другого человека, или группы людей. В значительной части агрессия возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, злости, ненависти. Она разделяется на экспрессивную (сила проявления эмоций, чувств); враждебную агрессию, которая характеризуется целенаправленностью, осознанным намерением нанесения вреда другим; инструментальную – где цель субъекта нейтральна, а агрессия используется как средство ее достижения. Готовность субъекта к агрессивному поведению рассматривается как относительно устойчивая черта личности – агрессивность. Причинами агрессивности выступают конфликтность, нарушение эмоциональных связей в семье, условия семейного воспитания. Агрессивные действия могут быть направлены на самого себя (аутоагрессия) – самоубийство, самоунижение, самообвинения [2, с. 416].

Агрессия есть результат искаженного процесса социализации, злоупотребление родителями наказаниями, жестокое отношение к детям.

Проявление агрессии у людей бесконечны и многообразны, А. Басс [1, с. 15] выделил три основных шкалы, в которых можно описать агрессивные действия:

- 1) физическая – вербальная;
- 2) активная – пассивная;
- 3) прямая – непрямая.

Категории агрессии по А. Бассу:

№ тип агрессии	примеры
ФИЗИЧЕСКАЯ	
1. Активная – прямая	Применение силы по отношению к другому человеку, нанесение телесных повреждений, избиение, нанесение ударов холодным оружием, ранение при помощи огнестрельного оружия.
2. Активная – непрямая	Агрессия, которая окольными путями направлена на другое лицо.
3. Пассивная – прямая	Стремление физически не позволить другому человеку достичь желаемой цели или заняться желаемой деятельностью.
4. Пассивная – прямая	Отказ от выполнения необходимых задач: отказ освободить территорию во время демонстрации.
ВЕРБАЛЬНАЯ	
1. Активная – прямая	Словесное оскорбление, критика, унижение другого человека.
2. Активная – непрямая	Распространение злостной клеветы, сплетен о другом человеке.
3. Пассивно – прямая	Отказ разговаривать с другим человеком, отвечать на вопросы
4. Пассивная – непрямая	Отказ дать определенные словесные пояснения, объяснения.

Агрессия представляет собой совокупность показателей: физической, косвенной, вербальной агрессии. Физическая агрессия – причинение боли или повреждения другому человеку: человек сводит скулы, шею, скрипит зубами, просыпается с зажатыми кулаками, предпочитает смотреть агрессивные фильмы, сцены насилия. Вербальная агрессия – использование речевых средств, наносящих боль, оскорбления.

Прямая агрессия направлена против жертвы. При косвенной агрессии – жертва не присутствует, но против нее или группы людей, которые ее окружают, распространяется клевета. Агрессия может проявляться у отдельных индивидов или в группе в разных формах: ярко выраженной – драчливость, грубость, задиристость; в скрытой форме – недоброжелательность, озлобленность.

Рост теоретического интереса к изучению подростковой и юношеской агрессии обусловлен тем, что переходные, кризисные периоды трансформации социальных систем всегда связаны с ростом агрессии. Это тем более актуально, что трансформация нашего общества связана с перестройкой личности и сознания, с переоценкой целого ряда

личностно-психологических качеств. Среди прочего, это относится и к переоценке роли и места агрессии в развитии личности.

Многоплановое исследование этой проблемы в отечественной психологии нашло отражение в работах многих авторов (Г. М. Андреева, С. В. Еникополов, Л. П. Колчина, Н. Д. Левитов, О. Ю. Михайлова, А. А. Реан, Е. В. Рошин, Т. Г. Румянцева и др.).

При характеристике агрессии чаще всего используют два основных понятия: агрессивное поведение – любая форма поведения, целенаправленная на причинение вреда другому участнику взаимодействия (Р. Бэрн, Д. Ричардсон) и агрессивность как свойство личности.

Учитывая, что поведение любого человека определяется не только ситуацией взаимодействия, но и его индивидуальными особенностями, агрессивность можно понимать как предпосылку агрессивного поведения. Не за всяким агрессивным поведением стоит агрессивная личность, ровно как не каждая агрессивная личность должна демонстрировать агрессивное поведение (А. А. Реан). Несмотря на то, что понятие «агрессивное поведение» и «агрессивность» связаны между собой, их природа различается.

Агрессия рассматривается как сложный многоуровневый феномен, как сложное, многомерное поведение, детерминируемое различными факторами [3, с. 10].

Агрессивность рассматривается как системное социально-психологическое свойство, формирующееся в процессе социализации личности и приобретающее в зависимости от воздействующих биологических, психологических, социальных факторов конструктивный (социализированный) или, при нарушении социализации, деструктивный характер, при этом подчеркивается необходимость изучения роли агрессии в структуре психологической индивидуальности субъекта как целостного феномена (С. Л. Соловьева); в зависимости от места в структуре деятельности и особенностей механизма саморегуляции выделяется личностный, осуществляемый в рамках деятельности; индивидуальной, соотносимый с действиями, и индивидный, связанный с отдельными операциями уровня агрессивного поведения (Н. А. Ратинова).

Т. Н. Курбатовой (опираясь на представления Б.Г. Ананьева) осуществлен структурный анализ агрессии, в основе которого выделены три уровня: индивидный (связан с природной основой, защитой себя, потомства, имущества и т.д.), субъектно-деятельностный (связан со стремлением к достижению цели и реакций на угрозу, проявляется в привычном стиле поведения), личностный (связан с мотивационной

сферой, самосознанием, проявляющийся в предпочтении насильственных средств для реализации своих целей).

Феномен агрессивности исследуется как сложное явление, формирующееся под влиянием не только биологических (например, хромосомные аномалии) и социальных (например, стиль воспитания в родительской семье), но также и психологических факторов. К психологическим факторам агрессии относят когнитивные факторы (определенный способ восприятия и интеграции воздействующих стимулов), эмоциональные (эмоции злости, гнева, мотивирующие агрессивные действия), волевые (уровень контроля за эмоциональными реакциями и поведением в целом), на основе которых, складывается соответствующая модальность агрессивности: конструктивная или деструктивная, что позволяет диагностировать уровень социализации свойства агрессивности формирующейся личности [4, с. 12].

Таким образом, не существует единого мнения на определение агрессии и причины ее возникновения. Ни одна из теорий не может дать полный ответ на эти вопросы, а затрагивает только определенный аспект проблемы.

Для диагностики психологических особенностей личности агрессивных студентов юношеского возраста нами были использованы психодиагностические методики исследования личностных качеств: опросник Басса-Дарки; В.Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания»; методика экспресс диагностики невроза К.Хека и Х.Хесса. Выборка и база исследования составила группа студентов юношеского возраста в составе 50 человек ФИЯ ТГПУ.

Цель методики Басса-Дарки: выявление подростков, склонных к агрессивному поведению. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что у юношей экспериментальной группы – 20 человек (40 %) имеют высокий уровень агрессии, в основном, это вербальная агрессия. Средний уровень физической агрессии в данной группе – у 24 % – 12 человек. Низкий уровень физической агрессии выявлен у 36 % – 18 человек.

Следующая психодиагностическая методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. Бойко была направлена на выявление показателей сформированности фаз развития стресса. В экспериментальной группе выявлено 24 % -12 человек- со сложившимися симптомами, в основном это фаза 1 – «Напряжение» (тревога и депрессия); 16 % – 8 человека, у них складываются только данные симптомы, 30 человек – 60 % имеют не сложившиеся симптомы. Следующая психодиагностическая методика экспресс – диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса была направлена на выявление невроза

(неврозоподобного состояния) у подростков. При тестировании надо было подсчитать количество утвердительных ответов: если получено более 24 баллов — это говорит о высокой вероятности невроза. Эта методика дает лишь предварительную и обобщенную информацию. Окончательные выводы можно делать лишь после подробного изучения личности.

По этой методике были получены следующие данные: в экспериментальной группе выявлено 16 % – 8 человека, имеющих высокую вероятность невроза, в основе лежат симптомы: раздражительность, тревожность, нестабильность настроения, контрольной группе таких показателей не выявлено.

Таким образом, показатели, которые подлежат коррекции: раздражительность, тревожность, депрессивность, недостаточная саморегуляция, агрессивность, обидчивость, вербальная агрессия.

Для коррекции психологических особенностей личности агрессивных студентов юношеского возраста нами была разработана психокоррекционная программа.

Основной целью программы является коррекция психологических особенностей личности подростков.

Задачи психокоррекционной работы с агрессивными юношами и девушками: 1) знакомство студентов юношеского возраста с особенностями формирования типов человеческой личности; 2) знакомство их с особенностями агрессивного поведения, факторами, влияющими на формирование агрессивного поведения, способами «борьбы» с агрессией; 3) снижение уровня агрессивности; 4) снижение эмоционального напряжения, тревожности; 5) развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое; 6) обучение эффективным способам общения; 7) коррекция личностной, эмоциональной сфер юношей; 8) коррекция поведения с помощью ролевых игр; 9) формирование у студентов моральных представлений; 10) обучение ауторелаксации.

Литература

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Изд-во «Эксмо пресс». 2006. 43 с.
2. Общая психология. М.: Просвещение. 1987. 110 с.
3. Славина Л.С. Трудные дети: Избранные психологические труды. М. 1998. 156 с.
4. Румянцева Т. Г. Агрессия и контроль. Вопросы психологии. М. 2005. 12 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С НЕДОСТАТОЧНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Новокрещенова П. В.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. В. Лингевич, ст. преподаватель

Проблема психологической готовности к школьному обучению чрезвычайно актуальна. От определения ее сущности, показателей готовности, путей ее формирования зависит, с одной стороны, определение целей и содержания обучения и воспитания в дошкольных учреждениях, с другой – успешность последующего развития и обучения детей в школе. Многие педагоги (Гуткина Н. Н., Битянова М.Р., Кравцова Е.Е., Безруких М.И.) и психологи связывают с готовностью к школьному обучению успешную адаптацию ребенка в 1 классе.

Адаптация в 1 классе – особый и сложный период адаптации в жизни ребенка: он усваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности – учебную, изменяется социальное окружение – появляются одноклассники, учителя и школа, как большая социальная группа, в которую включается ребенок, изменяется уклад его жизни. Ребенок, психологически не готовый к обучению в том или ином аспекте школьной зрелости, испытывает трудности в адаптации к школе и может быть дезадаптирован.

Под школьной дезадаптацией понимается «некоторая совокупность признаков, свидетельствующих признаков о несоответствии социально-психологического и психофизического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным». Нарушения психического развития приводит к тем или иным нарушениям школьной адаптации. Интеллектуальные нарушения приводят к трудностям в овладении учебной деятельности, личностные – к трудностям в общении и взаимодействии с окружающими, особенности нейродинамики (гипердинамический синдром, психомоторная заторможенность или нестабильность психических процессов) влияют на поведение, что может нарушать и учебную деятельность, и взаимоотношение с окружающими. В связи с этим представляется, что в понятии «готовность к школе» возможно выделить две подструктуры: готовность к учебной деятельности (как профилактика к учебной дезадаптации) и социально-психологическая готовность к

школе (как линия профилактики социально-психологической дезадаптации к школе).

В какой степени актуальна проблема социально-психологической готовности к школе и констатируется ли она в начальной школе? Исследования М.В. Максимовой, М.Е. Зеленовой, Р.В. Овчаровой [2] свидетельствуют о том, что феномен социально-психологической дезадаптации существует у учащихся начальной школы и может проявляться примерно в 37 % случаев.

Степень дезадаптации различна: от проблемности до конфликтности и социокультурной запущенности. Проявления дезадаптации различны – они могут быть выделены по объективным и внешне выраженным показателям: социометрическим статусам, нежеланию или неуверенному или агрессивному поведению, а также по субъективным переживаниям: неудовлетворенности, тревожности и враждебности.

С целью профилактики и коррекции социально-психологической дезадаптации детей 6-7 лет И.Н. Агафоновой была разработана программа «Я и Мы», которая прошла апробацию в детском саду № 37 Санкт-Петербурга [2]. Данная программа может внедряться и в начальной школе педагогом или психологом при соответствующих условиях (работа по подгруппам). Основная цель программы конкретизируется в следующих задачах:

1. Формирование положительной Я-концепции.
2. Формирование положительной концепции другого человека.
3. Формирование мотивации достижения успеха.
4. Формирование потребности в общении и коммуникативных умений.

Данная программа может быть реализована во всех видах деятельности ребенка и в специальной системе занятий тренингов. Программа включает 15 этапов и рассчитана на 25-29 занятий.

В школах для определенной готовности ребенка к обучению и профилактики возможных школьных трудностей, связанных с неготовностью в том или ином школьном аспекте, проводится ранняя диагностика школьной зрелости.

Определяя психологическую готовность к школьному обучению, детский практический психолог должен четко понимать, для чего он это делает. Можно выделить следующие цели, которым нужно следовать при диагностике готовности к школе:

1. Понимание особенностей психологического развития детей с целью определения индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе.

2. Выявление детей не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними мероприятий, направленных на профилактику школьной неуспеваемости.
3. Распределение будущих первоклассников по классам в соответствии с их «зоной ближайшего развития», что позволяет каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме.
4. Отсрочка на 1 год начала обучения детей, не готовых к школьному обучению, что возможно только детям шестилетнего возраста.

По итогам диагностического обследования возможно создание спецгруппы и класса развития, в которых ребенок сможет подготовиться к началу систематического обучения в школе. Так же создаются группы коррекции и развития по основным параметрам.

Таким образом, для организации психологической помощи ребенку на этапе подготовки к школьному обучению применяют следующие приемы: подготовка в детском саду, диагностика в школе с последующими коррекционными занятиями.

Литература

1. Авраменко Н. К. Подготовка ребенка к школе. М. 1972. 48 с.
2. Агафонова И. Н. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации, // Начальная школа. 1999. № 1.С. 61-63.
3. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте дети. М. 1983. 180 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Обсков А. В.

Томский государственный педагогический университет

Сегодня в самом общем виде определен обязательный минимум содержания обществоведческого образования выпускников вуза. Преподавателям стал известен перечень основных дидактических единиц. Постепенно складываются представления о том, что делать на уроках иностранного языка, чему обучать. Однако по-прежнему учителей и методистов волнует вопрос, как преподавать и обучать, как учить и учиться.

Основные методические инновации связаны с применением активных или, как их еще называют, интерактивных методов обучения. Хотелось бы уточнить само понятие. Слово «интерактив» пришло к

нам из английского от слова interact (inter – взаимный, act – действовать). Интерактивный означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие [2, с.96].

В данной статье мы раскроем основные характеристики интерактивного обучения.

Под интерактивным обучением понимается специальная форма организации познавательной деятельности, которая предполагает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Так, одна из таких целей – создание комфортных условий взаимодействия преподавателя и студента, то есть условий, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Суть интерактивного обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой особый индивидуальный вклад, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другими. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, исследовательские проекты, ролевые игры, работа с документами и различными источниками информации, творческие работы, рисунки и пр.

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач:

- развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися;
- решает информационную задачу, поскольку обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовывать совместную деятельность;
- развивает общие учебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих задач;
- обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению

По мнению Ю. К. Бабанского и других ученых-педагогов любая целенаправленная функциональная саморегулируемая педагогическая система стремиться к оптимальным наилучшим результатам учебно-воспитательного процесса на основе двух критериев: достижение каждым студентом максимально возможного для него, в данный период уровня успеваемости, воспитанности и развитости и отсутствие фактов систематического превышения студентами и преподавателями норм времени.

В последние годы в методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности – интерактивному подходу, который был предложен западными методистами. Однако, еще не выработано однозначное понимание самого термина «интерактивный подход».

Некоторые авторы отождествляют его с коммуникативным подходом, считая, что «интерактивная модель овладения языком предполагает, что обучение происходит во время и в процессе участия в языковых актах (speech events)». Другие определяют интерактивный метод как модифицированный прямой метод, включающий ряд других методов.

В противоположность такому мнению, Н. В. Баграмова, ссылаясь на К. Юли-Ренко (K. Yli-Renko), делает вывод, что «основное внимание при коммуникативно-интерактивном подходе уделяется самому процессу коммуникации и учебной ситуации в аудитории», в то время как коммуникативное обучение ставит в центре внимания коммуникативные функции языка. Данный вывод согласуется с положением А. А. Леонтьева о том, что взаимодействие (интеракция) опосредовано общением. Благодаря общению люди могут вступать во взаимодействие, а не наоборот. «Взаимодействие, интеракция — это коллективная деятельность, которая рассматривается нами не со стороны содержания или продукта, а в плане социальной ее организации» [2]. Исследователь Б. Д. Парыгин рассматривает интерактивное общение как дву-

стороннее явление: по содержанию – это «коммуникативный процесс взаимного выражения психического состояния и обмена информацией», по форме — это поведенческий аспект, «реализуемый в процессе интеракции, то есть взаимодействия людей, их поведения по отношению друг к другу» [3].

Таким образом, используя интерактивный подход к обучению английскому языку, можно оптимизировать процесс овладения навыками иноязычного и сделать его более эффективным в условиях высшего учебного заведения.

Литература

1. Бонуэл Ч. К., Сазерленд Т. Е. Непрерывность активного обучения: выбор методов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сб. статей-рефератов по дидактике высшей школы / БГУ центр проблем развития образования – Минск., 2001.
2. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Ред. А. А. Леонтьева. – М., 1991.
3. Григальчик Е. К., Губаревич Д. И. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения // Минск, 2003. – С. 13-14.

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Гайдашов А. А., Петухова А. В.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н. Л. Винниченко, канд. пед. н., доцент

На сегодняшний день вопрос о здоровом образе жизни школьников является более чем актуальным. Показателем этого служит резкое снижение успеваемости учащихся на уроках. Это связано с тем, что ученики испытывают большие учебные нагрузки, ведут малоподвижный образ жизни, нерегулярно и не всегда правильно питаются, часто болеют и т.д. В связи с этим, одной из приоритетных задач образовательного учреждения является воспитание у школьников позитивного отношения к здоровому образу жизни (ЗОЖ).

Для того, чтобы сформировать у школьников интерес к ведению здорового образа жизни, педагог должен организовать работу, направленную на: содействие правильному физическому развитию детей, повышение их работоспособности, закаливание и охрану здоровья; развитие основных двигательных и физических качеств – силы,

выносливости, ловкости и быстроты; формирование жизненно важных двигательных умений и навыков – ходьба, бег, прыжки, плавание и др.; воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физической культурой; приобретение учащимися необходимого минимума знаний в области гигиены и медицины, физической культуры и спорта.

Готовность к здоровому образу жизни понимается как способность личности осознанно выполнять какие-либо действия согласно принятым нормам в обществе.

На выявление готовности направлена педагогическая диагностика, помогающая педагогу по определенным показателям определять уровень знаний о здоровом образе жизни, силу и направленность личности быть здоровым, умение организовать себя на физическую активность.

Педагогическая диагностика – выявление характеристик развивающейся личности и условий, способствующих этому развитию, с помощью специально подобранных методик, позволяющих получить показатели характеристик одновременно. На сегодняшний день разработано достаточное количество методик, направленных на изучение отношения школьников к здоровому образу жизни. Предлагаемые школьникам анкеты содержали вопросы не только относительно наличия у человека вредных привычек (курение, алкоголь), регулярных занятий физкультурой и спортом, активного образа жизни, правильного питания, но и оценки школьниками своего физического здоровья, ответственности за него, пополнение валеологических знаний.

Исследование проводилось студентами 4 курса ИГФ ТГПУ среди учащихся 10-х классов Гуманитарного лицея г. Томска

Результаты исследования показали, что ученики находятся в основном на среднем (47%) уровне и высоком (21%) уровне. 6 учеников показали низкий уровень, то есть они не готовы к ведению здорового образа жизни. Из полученных результатов можно сделать вывод, что в исследуемой группе 1/3 учащихся показывает низкий уровень валеологической готовности. Такие ученики рассеянны, часто опаздывают на занятия, периодически отсутствуют на уроках по причине болезни, мало занимаются спортом или не занимаются им вообще, употребляют не всегда здоровую пищу. С другой стороны, у большей части учащихся наблюдается тенденция к ведению здорового образа жизни. Практически все ребята не курят, не употребляют спиртное, занимаются спортом, предпочитают отдыхать на открытом воздухе.

Что касается пополнения учащимися валеологических знаний, ответственности за свое здоровье, оценки своего физического состояния

и планов по укреплению своего здоровья, результаты оказались следующими: считают себя ответственными за свое здоровье 19% учащихся; оценивают свои анатомо-физиологические знания на «хорошо» – 18 %; развивают валеологическую культуру, много читают об этом – 19%; имеют планы по укреплению своего здоровья – 22%; ведут здоровый образ жизни и являются примером для окружающих – 16%; соблюдают режим дня – 17%; придерживаются санитарно-гигиенических норм – 27%.

Таким образом, можно утверждать, что уровень валеологической осведомленности у учащихся находится на среднем уровне. Они достаточно информированы об элементарных вопросах физиологии и анатомии организма, имеют довольно четкое представление о состоянии своего здоровья. Ученики, принявшие участие в анкетировании довольно хорошо представляют себе задачи формирования здорового образа жизни.

На основании проведенной диагностики можно заключить, что уровень готовности учащихся к ведению здорового образа жизни средний, но наблюдается тенденция к его повышению, так как многие учащиеся озабочены состоянием своего здоровья, по мере возможностей, следят за ним. Так же существует достаточное количество учащихся, которые имеют планы по укреплению своего здоровья. На основании этого можно сказать, что в дальнейшем количество учащихся, ведущих здоровый образ жизни или стремящихся к этому, может увеличиться, если будет организована воспитательная деятельность по решению этой важной задачи не только педагогов, но и родителей.

Литература

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2005. – 576 с.
2. Здоровый образ жизни: Учебное пособие. Часть 1 / Авт.-сост.: Куликова Н.В., Селиванова Т.И., Могралева Т.Г. Томск: Издательство ТГПУ, 2007. – 96 с.
3. Винниченко Н.Л. Педагогика: Воспитательная деятельность в образовательном учреждении: Учебное пособие. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – 92 с.
4. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. Второе издание. Первая книга учителя. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.

КРИТИКО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ

Питерская И. П.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. А. Жукова, к. филос. н., доцент

Современный этап научно-технического прогресса протекает в условиях все возрастающей конкуренции. Увеличение информационных потоков, необходимых современному человеку для его самореализации и профессионального самоопределения, обуславливает повышение интереса общества к педагогической профессии. Это привлекает в сферу педагогической деятельности все больше людей. Педагоги между собой все более и более конкурируют на глобальном и региональных рынках труда. При этом в качестве наиболее значимых факторов конкурентоспособности учителя становятся: высокий уровень профессиональной и общей образованности; развитые коммуникативные, организаторские, управленческие и креативные способности; наличие опыта работы в условиях постиндустриального общества; наличие современного творческого мышления; умение выявлять и развивать креативные качества учащихся; умение принимать нестандартные решения и др. В связи с новым развивающимся глобальным постиндустриальным обществом, его реалиями в области социальных отношений и технологий особо актуальным становится разработка новых методик инновационного обучения, причем, прежде всего, в отношении именно одаренных детей.

Дадим определение понятиям «одаренность» и «детская одаренность». Одаренность есть «способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности, а не только в академической области» [1, с. 15]. Одаренность [см. там же] следует рассматривать как «достижения» и как возможность «достижения». Смысл последнего утверждения – в том, что нужно принимать во внимание и те способности, которые уже проявились, и те, которые могут проявиться. Одаренность определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, психологическим развитием и физическими данными. В настоящее время относительно проблематики, связанной с подходами к выявлению одаренности детей, определению её критериев, методик её развития много дискутирует научно-педагогическое сообщество. Особо акцентируется вопрос о необходимости специальной психологической подготовки таких детей для обучения, как в обычных общеобразова-

тельных школах, так и в особых инновационных образовательных учреждениях для детей такого типа. Каждый одаренный ребенок должен иметь возможность получить в школе такое образование, которое позволит ему достигнуть максимально возможного для него уровня развития. "Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности"[2].

Существует два пути развития одаренных детей [см. 2]: первый предполагает работу с “элитой”, т.е. специально отобранными учащимися, характеризующимися уже развитыми повышенными способностями (так называемые высокоодаренные дети); второй исходит из представлений о резервах одаренности, по природе заложенных в каждом ребенке.

Учитывая многообразие и своеобразие феномена одаренности, прежде всего, необходимо определить [см. там же]:

1. с каким типом одаренности мы, педагоги, в том или ином случае имеем дело (интеллектуальная, творческая, лидерская)
2. в какой форме проявления мы ожидаем увидеть одаренность (явная, возрастная, скрытая)
3. какие задачи являются приоритетными в этой работе: обучающие, развивающие, развитие недостаточно развитых способностей, психологическая поддержка и даже помощь.

В соответствии с исходными позициями существует два основных подхода к обучению и развитию одаренных детей:

- дидактико-психологический, сочетающий высокий уровень предметного обучения с психологическими уроками развития способностей и личности учащегося;
- дидактический, когда творческое обучение строится в направлении расширения и углубления учебного материала.

Большое значение [см. 1, с. 96] для понимания особенностей личности одаренного ребенка и характера ее становления имеет анализ его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Эти взаимоотношения, являясь следствием необычности самого ребенка, в значительной мере определяют историю его жизни и тем самым формируют его личность.

Сверстники относятся к одаренным детям по-разному [см. 1, с. 124], в зависимости от характера их одаренности и от степени нестандартности ее проявлений. Часто многие одаренные дети пользуются большой популярностью в коллективе сверстников. В особенности это относится к детям с повышенными физическими возможностями

и, естественно, к детям-лидерам. Гораздо сложнее ситуация с особой одаренностью, под которой в научной литературе понимается такая одаренность, которая допускает ситуацию, что человек одарен в какой-то одной сфере деятельности и практически не пригоден к другой, что в природе – большая редкость [2]. Во многих случаях эта одаренность сопровождается необычным поведением и странностями, что вызывает у одноклассников недоумение или насмешку. Иногда жизнь такого ребенка в коллективе складывается самым драматическим образом. В какой-то степени именно в результате этих взаимоотношений со сверстниками дети с таким развитием попадают в группу риска. Правда, в последнем случае многое зависит от возраста детей и от системы ценностей, принятой в данном детском сообществе. В специализированных школах значительно выше вероятность того, что интеллектуальные или даже учебные способности особо одаренного ребенка или подростка будут по достоинству оценены и, соответственно, его взаимоотношения со сверстниками будут складываться более благоприятным образом.

Учителя также неоднозначно воспринимают свое отношение к одаренным детям [см. 1, с. 226]. Единственная группа детей, всегда ощущающая их явное расположение, – это дети с повышенными учебными способностями. Во всех других случаях все зависит от личности самого учителя. Взаимоотношения учителей с детьми, проявляющими социальную одаренность, зависят от направленности интересов детей-лидеров, от характера их включенности в школьный социум (позитивный или негативный).

Особенно тяжело приходится детям с любым видом одаренности [см. 2], у которых ярко выражен творческий потенциал. Некоторые особенности их личности вызывают у учителей негодование, связанное с их представлением об этих детях как об отъявленных индивидуалистах. Именно по этому понимание особенностей личности одаренного ребенка, особенно проявляющего творческие способности, является необходимым условием успешной работы учителя с ним.

При подготовке будущих учителей в педагогических вузах необходимо больше внимания уделять подготовке их для работы с одаренными детьми. Будущих педагогов необходимо учить, как обучать раннему выявлению детской одаренности, в том числе и к научно-исследовательской деятельности; или необходимо дать основы методического обеспечения научно-исследовательской деятельности детей. Одаренные учащиеся нуждаются в помощи со стороны педагога. Для них необходимо с еще большей оперативностью создавать специальные программы, которые требуют методического сопровождения.

Но в наших школах такого не осуществляется. Педагогу проще всего за такого ребенка сделать что-то, нежели дать ему шанс самому разобраться в ситуации. Научно-исследовательская работа таких учащихся часто однообразна.

В Сибири, и в Томске в частности – в центре науки и образования ребята сами имеют желание углублять свои знания в различных областях: информатике, физике, математике, химии, биологии. У них все больше повышается интерес к собственной исследовательской деятельности. В этой связи педагоги со своей стороны должны обнаруживать и развивать их познавательные интересы. Чаще всего успешность формирования и развития исследовательских умений связывается с углублённым изучением предмета в специальных классах или группах, что не всегда возможно, особенно в небольшой сельской школе. Выходом из такого положения служит внеклассная работа, которая позволяет работать с учащимися, интересующимися предметом, не ограничиваясь рамками учебной программы. Применение во внеклассной работе заданий, связанных с проведением наблюдений и опытов, развивает у школьников исследовательские наклонности. Однако в современной российской школе большая часть знаний преподносится в готовом виде и не требует дополнительных поисковых усилий, и основной трудностью для учащихся является самостоятельный поиск информации, добывание знаний.

Исследовательский подход в обучении [см. 3] – такая организация учебного процесса, которая включает в себя создание поисковой ситуации на уроке, возбуждение у учащихся познавательных потребностей и интересов, развитие познавательной самостоятельности и формирование на их основе социально-значимых мотивов учения и образования.

Функции исследовательского подхода в обучении [см. там же]:

1. Воспитание и развитие познавательного интереса, активности и самостоятельности;
2. Формирование опыта исследовательской деятельности, ознакомление с методологией исследовательской деятельности;
3. Создание положительной мотивации учения и образования;
4. Содействие формированию глубоких и прочных знаний;
5. Развитие интеллектуальной сферы личности.

Содержательную основу исследовательского подхода в обучении [см. там же] составляет взаимосвязь между содержанием изучаемого материала, методами и формами обучения, организационными формами учебной работы. Исследовательский подход в обучении помога-

ет школьнику увидеть гармонические связи между разрозненными явлениями и фактами, увидеть картину природы как единого целого.

Ведущими в составе исследовательского подхода в обучении [см. там же] являются общедидактические приемы: анализ и установление причинно-следственных связей, сравнение, обобщение и конкретизация, выдвижение гипотез, перенос знаний в новую ситуацию, поиск аналога для нового варианта решения проблемы, доказательства или опровержения гипотезы, планирование исследования, оформление результатов проведенного исследования.

Таким образом, для эффективного осуществления научно-исследовательской деятельности учащихся необходимо:

1. Применение методик и педагогических технологий, формирующих их исследовательские навыки;
2. Организация научно-исследовательской работы учащихся на всех ступенях обучения;
3. Участие учащихся в научной работе совместно с учителями над научно-исследовательскими проектами.

Именно исследовательский подход в обучении ставит учащихся в позицию творческого участника процесса познания, а не пассивного потребителя готовой информации.

Индивидуальная исследовательская работа на уроках дает возможность учителю увидеть “искру” интереса, мотивации, развития каждого ученика, чтобы в дальнейшем развивать специальные умения и навыки. Ученик знакомится еще более с методами научного познания окружающего мира, и исследовательские умения у него интенсивнее развиваются в личностные качества.

К работе с одаренными детьми необходимо привлекать молодых специалистов, они стремятся развивать креативное мышление (это свойственно молодости). У них существует множество идей по тому или иному вопросу. А чтобы такие специалисты у нас существовали, необходимо в педагогическом вузе вводить на практику специальные задания для работы с одаренными детьми. И тогда на выпуске из педагогического вуза мы получим специалиста, способного работать в различных условиях.

Литература

1. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого; Предисл. В. М. Слущкого. – М.: Прогресс. 1991. 376 с.
2. http://adalin.mospsy.ru/l_01_00/l_01_12a.shtml
3. <http://www.radschool3.ru/?id=170&page=20&part=4>

АКТУАЛЬНОСТЬ ИДЕЙ КОММУНАРСКОЙ МЕТОДИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Попов А. А.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Косолапова М. А., ст. преподаватель

В педагогике трудно придумать что-то новое. Нередко это «новое» – по обыкновению хорошо забытое старое. Современный педагог должен не только соответствовать всем требованиям «образования XXI», но и ориентироваться на бесценный опыт своих коллег из прошлого. Находиться в постоянном поиске новых идей, усовершенствовании своих методик.

В современной школе, к большому сожалению, зачастую отсутствует единство двух главных составляющих самого педагогического процесса – это образовательные цели и цели воспитания личности в человеке, его социализации. Нет «золотой середины». Во многом это объясняется статистикой. Как показали последние исследования, проводимые по заказу Фонда специалистами МГУ, средний возраст учителей в России – 52 года, молодые учителя в школах не удерживаются [2]. Это учителя советской авторитарной школы. Немногие смогли отойти от старых, устоявшихся принципов учебного процесса. Чаще всего это «однобокие» специалисты. А с введением в выпускных классах тестовых форм выходного контроля знаний (ЕГЭ) тенденция к уходу от творческого подхода к образованию лишь усилилась, что не может не вызывать обеспокоенности. Так же наблюдаются группы детей внутри отдельно взятого класса, которые не взаимодействуют на уровне дружбы между собой. Коммунарская методика при правильном подходе к коллективу и человеку в частности хорошо зарекомендовала в борьбе с разобщенностью в коллективе. А коллектив, как известно, сопровождает нас через всю жизнь. То есть коммунарская методика играет большую роль в процессе социализации человека.

Игорь Петрович Иванов (1923-1992) – доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, профессор ЛГПИ им. А. И. Герцена, лауреат премии имени Антона Макаренко. Педагоги считают академика И. П. Иванова изобретателем методики КТД (организации коллективных творческих дел), создателем педагогики, о которой говорят как о «педагогике сотрудничества», называют ее «коллективное творческое воспитание», «орлятская педагогика», «новое воспитание», «воспитание по Иванову», «педагогика социального творчества». Под расхожим названием «коммунарская методика» но-

ваторство И. П. Иванова представлено в «Российской педагогической энциклопедии».

Кроме того, И. П. Иванова по праву считают инициатором и создателем социально-педагогического движения. В 1956 г. в Ленинграде он создал творческую группу педагогов – Союз энтузиастов (СЭН), в 1959 г. – Коммуну юных фрунзенцев (КЮФ) – школу районного актива старшеклассников, в 1963 г. – Коммуну им. А. С. Макаренко (КИМ) – содружество студентов, увлеченных идеями великого педагога. По примеру ленинградцев коммунарские отряды, подростковые, студенческие и педагогические клубы стали возникать по всей стране [1].

Хочется вспомнить слова Л. Н. Толстого – «если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец и мать, – он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель». Так и методика И. П. Иванова зависит от личности, в чьих руках находится, от ее позиции. Никакие программы и учебники не обеспечат успеха, если сам учитель чего-то не хочет, где-то недопонимает. Без живой мысли и огня работающего учителя самый прогрессивный и рекламируемый метод будет просто мертвой схемой. И поэтому соединение собственной позиции педагога в процессе формирования коллектива и личности с обогащенным творческим интеллектом чрезвычайно важно для него самого и дела, которому он служит.

Концепция И. П. Иванова основана на очень высоких этических принципах, сущностно определяется и характеризуется большим кругом взаимосвязанных между собой этических понятий и категорий. Рассмотрим некоторые из них.

Этическая сущность концепции очень четко обозначена уже в самом названии: педагогика общей заботы. Это – главная, сущностная категория концепции. И. П. Иванов рассматривает понятие заботы как ключевое для определения направленности деятельности личности и коллектива («на радость и пользу окружающим людям и себе как их товарищу») и для анализа отношения личности к окружающему миру, к людям и говорит о том, что по своему социально-нравственному смыслу забота как «деятельность, направленная на благополучие кого или чего-либо» (С. И. Ожегов) может быть общей, то есть удовлетворяющей интересы человека в единстве с интересами общества и других людей, и эгоистической (открытой и скрытой), то есть удовлетворяющей потребности и интересы только личности, прежде всего личности или, в конечном счете, её. Таким образом, понятие заботы

характеризует нравственный характер мотивации, нравственную сущность деятельности личности.

Одной из важнейших особенностей нравственности как специфического регулятора человеческих поступков и отношений является то, что и субъектом, и объектом нравственного анализа, нравственной регуляции и нравственного творчества может выступать практически каждый человек (субъектом – так как по отношению к другим людям он может поступать нравственно или безнравственно; объектом – так как и по отношению к нему люди могут действовать так же).

В концепции академика И. П. Иванова среди пяти стержневых личностных отношений (к Родине, к обществу, к труду, к людям, к самому себе) в качестве ключевого, т. е. определяющего все остальные, вычленено отношение к людям. Соответственно, и в социально-активном ядре личности, объединяющим качества личности, выражающие характер каждого из сформированных стержневых личностных отношений (патриотизм, гражданственность, трудолюбие, заботливость), ключевым качеством является заботливость, определяемая автором как товарищеская (гуманистическая). При этом отношение понимается не как эмоциональное восприятие личностью объектов и явлений окружающей действительности, а как системное личностное образование, объединяющее эмоционально-волевою, познавательно-мировоззренческую и действенно-практическую стороны. А этика, анализируя проблему нравственной культуры личности, рассматривает такие ее компоненты, как культура нравственных чувств, культура нравственного сознания и нравственный опыт личности, и особо выделяет поступок как критерий нравственности.

Концепция И. П. Иванова несет в себе идею широкого социального творчества («добровольная и бескорыстная забота об улучшении окружающей жизни на радость и пользу людям – близким и далеким»).

Но социальное творчество невозможно без формирования гражданской ответственности как одного из стержневых качеств личности; именно поэтому И. П. Иванов формулирует понятие «общая творческая гражданская забота». Для осознания человеком себя как гражданина, своего долга перед обществом и своих прав как его члена необходимы свобода выбора цели и способа действий, право на принятие решений и ответственность за их выполнение, право на оценку и высказывание мнения. Поэтому И. П. Иванов вводит термин «воспитательные отношения», обозначая им отношения, возникающие между воспитателями и воспитанниками, а также между самими воспитателями и самими воспитанниками. Определяя воспитательные отношения как особый

тип общественных отношений и выделяя две их взаимообусловленных стороны – объективную и субъективную – в качестве определяющей, автор называет объективную, характеризующую реальное взаимодействие воспитателей и воспитанников в процессе планирования, реализации и анализа деятельности. Оптимальный тип такого взаимодействия определен И. П. Ивановым как отношения творческого содружества поколений. Это объективное взаимодействие имеет личностное отражение. Оно выражается в необходимости единства товарищеского уважения и товарищеской требовательности воспитателей и воспитанников друг к другу, без чего вообще невозможно говорить о гуманистичности процесса воспитания.

Основополагающей характеристикой понятия гуманизма является отношение к человеку как высшей ценности. В концепции это очень глубоко и ярко раскрывается через требование реалистичности построения воспитательного процесса, избегания формализма в воспитании. Этика определяет формализм как выполнение второстепенных обязанностей в ущерб главным; для характеристики формалистичности воспитательного процесса И. П. Иванов дает определение формализма как невнимания к реальному процессу развития конкретного человека, конкретного коллектива, показывая тем самым возможность подмены ценностей в профессиональной педагогической деятельности.

Концепция И. П. Иванова – модель, ориентированная на очень высокие нравственные идеалы. В условиях социальной неустойчивости и противоречивости многие педагоги говорят о необходимости снижения идеалов, о приведении их в соответствие с современным состоянием общества; но философия четко определяет соотношение идеала и нормы, показывая обусловленность уровня существующих норм от высоты идеала [3].

В то время, когда Иванов активно работал над своими идеями, их осуществление представлялось с трудом, в силу авторитарной (зачастую тоталитарной) позиции учителей и образования в целом по отношению к образовательному процессу. Сейчас же мы живем совершенно в новое время, когда новаторство учителей приветствуется, когда школы начинают отказываться от устаревших принципов образования. В частности, в городе Томске на базе существующих образовательных учреждений создано множество экспериментальных площадок с применением методик, ранее не распространяемых в сфере образования. В качестве примера можно привести школу «Эврика-развитие», в которой проводится уроки, построенные на методике Монтессори (идеи свободного воспитания) и уроках Вальдорфской школы (главное в которой – развитие личности ребенка). В каждой из

методик есть как плюсы, так и минусы, широко обсуждаемые обществом. Но есть в этом и положительный момент – почва для творчества огромна, главное, что бы было желание и четко поставленные, обдуманные несколько раз, цели.

Есть надежда, что новые учителя, студенты педагогических ВУЗов, в будущем будут учителями нового формата: сочетающими в себе опыт прошлых поколений учителей и готовность к продуманным изменениям в образовательном процессе, сочетанию методик и педагогических приемов, которые поднимут уровень образованности у учеников школ.

Литература

1. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел // Управление школой. 1999. №41. URL: <http://upr.1september.ru/1999/upr41.htm>
2. Соболева Е. Н. Средний возраст учителя в России – 52 года // Публ. в эл. газете ПОЛИТ. РУ. 6.03.2006. URL: <http://www.polit.ru/science/2006/03/06/sobol.html>
3. Петушкова И. Н. О некоторых этических основах концепции педагогики общей заботы // В сб.: «Образование на рубеже веков: традиции и инновации. Материалы II Международной научно-практической конференции». СПб.: ЛОИРО, 1999. URL: <http://www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibpetone.html>

ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Пошаев Д. К., Сауытов Е.Б.

ЮКГУ им М. Ауезова, Казахстан.

Современному рабочему крайне необходимо умение творчески мыслить, самостоятельно ставить и решать принципиально новые задачи. В соответствии с изменениями производства, динамичностью современной науки он вынужден непрерывно совершенствовать свою квалификацию, адаптироваться к новой технике и технологии. Трудовая деятельность рабочих процессов (как и других) сопровождается систематическим повышением уровня их профессиональной компетенции, имея виду, что за время жизни одного поколения людей меняется три четыре поколения техники. Решающее значение при этом приобретает не столько овладение суммой конкретных знаний и навыков, сколько выработка способности к самостоятельной деятельности, направленной на непрерывное обновление знаний.

Все это требует пристального внимания к развитию познавательной деятельности школьников, к вооружению будущих рабочих и

специалистов всем комплексом средств развития мотивационной стороны познавательной деятельности, самостоятельности.

В современных условиях мало знать технику, технологию производство, его экономику, организацию и планирование. В качестве первостепенной выдвигается задача овладения высокой культуры труда. С одной стороны, она способствует повышению эффективности производства, увеличению производительности труда и улучшению качества продукции, а с другой, – развитию личности. Поэтому, в профессиональной подготовке школьников, особое внимание должно уделяться формированию высокого уровня общей и профессиональной культуры.

В ряде исследований, посвященных социально-философскому анализу культуры, раскрывается ее генезис, движущие силы, закономерности развития [1; 2; 3-и др.] Отдельные моменты, раскрывающие в той или иной степени содержание понятия «культура», «культура труда», ее роль в политехническом образовании, профессиональной мобильности освещены в работах П.Р.Атутова, И.Я.Лернера, В.А.Полякова и др.

Профессиональная культура характеризуется определенным способом осуществления деятельности, в процессе которой преобразуется окружающая действительность, создаются определенные ценности, развивается и совершенствуется сам человек. Вместе с тем она выступает и как итог, результат этой деятельности, как совокупность соответствующих духовных ценностей.

В ходе формирования профессиональной культуры у школьников мы, во-первых, добивались единства целей и основных направлений работы по формированию профессиональной культуры, выделяя в ней главные звенья и показатели, которые достигались в каждый период обучения; во-вторых, учитывали объективные условия и субъективные факторы, воздействующие на школьника, в-третьих, планировали и координировали работу школы с деятельностью предприятия, общественных организаций и трудовых коллективов, призванных способствовать формированию и развитию профессиональной культуры; в-четвертых, при проведении массовых воспитательных мероприятий учитывали элементы культуры труда, в-пятых, постоянно изучали потребности, интересы, стремления и пожелания учащихся.

Профессиональная культура не может существовать без трудовой деятельности. Источником формирования и развития профессиональной культуры является творческая деятельность, непосредственное участие в организации производства, производственным процессе, общественной жизни. Активное участия в управлении делами обще-

ство является одним из основных показателей уровня профессиональной культуры рабочих.

Изучения деятельности школьников в процессе труда, трудовой практики, организованной непосредственно на производстве, помогли нам исследовать процессы формирования профессиональной культуры, наметить формы, методы и пути управления ими.

Профессиональная культура школьников во многом зависит от организации общественной жизни. Мы отдавали предпочтение производственному коллективу, который прямо влияет на развитие профессиональной культуры. Исходя из этого, трудовой процесс и обучение школьников мы организовали в форме бригады из 3-5 учеников, закрепляя за каждой бригадой опытных рабочих цеха (наставников).

Решающей предпосылкой формирования профессиональной культуры стало участие в «Жас Отан – жастар канаты», комиссиях по контролю за соблюдением правил техники безопасности и санитарно – гигиенических условий труда. А одной из форм участия школьников в управлении производством явились работа в совете бригадиров,

В ходе опытно-экспериментальной работы были созданы основные условия для формирования профессиональной культуры: подготовлена материальная база: теоретические знания и практические умения формировались на профессиональном и культурном уровне, обеспечивающем высококачественное выполнение трудовых заданий; отбор объектов производительного труда, нормирование и учет его проводился с участием медицинских работников, специалистов предприятия: учет, контроль и оценка коллективного (бригадного) и индивидуального труда осуществлялся классными руководителями совместно с организациями «Жас канат» органами самоуправления (при оценке труда учитывались количество и качество выполняемой работы, отношение к ней учащихся); практиковалось несколько форм соревнования.

В опытно – экспериментальной работе особое внимание уделялось планированию учащимися трудовой деятельности как основы формирования навыков профессиональной культуры. В планировании выделяли следующие этапы: ориентировочный – принятие решения, организационный – продумывание организации предстоящей работы, исполнительский – разработка в деталях структуры предстоящей деятельности.

При изучении общей последовательности составления плана работы использовали следующие методы, приемы и средства обучения:

- рассказ (с последующим закреплением на уроках практического обучения) о сущности и роли планирования и контроля своего труда при выполнении практической работы, т.п.
- лабораторно – практическая работа для получения представления о цели и конечном результате предстоящей работы, условиях, предлагаемых инструкциях;
- решение производственно – технических задач по определению исходных данных для планирования и контроля, организации рабочего места, выбору орудий труда, последовательности выполнения трудовых операций;
- объяснение и составление плана предстоящей деятельности, осуществления контроля трудовых процессов на конкретных видах работ;
- демонстрация различных средств наглядности;
- объяснение на теоретических занятиях понятий « технологический процесс», « трудовой процесс», «операция», «прием», «действие», «планирование», « самоконтроль», « организация рабочего места» и т.п.

Педагогический эксперимент и полученные результаты доказали возможность формирования элементов профессиональной культуры, интегрирующей в себе признаки общего образования, профессиональной подготовки и общей культуры. Это достигается в результате:

- а) поэтапного обучения школьников планированию предстоящей работы, включающему ориентировочное и организационное планирование технологии исполнения и контроля процесса труда. Планирование предстоящей работы как обще трудового умения связано, во первых, с практическим изготовлением изделия, а во вторых, с постепенным нарастанием степени самостоятельности учащихся в определении способов и последовательности действий: мысленное построение учащимся модели своей трудовой деятельности, которая включает в себя осознание поставленной задачи, изучений работы, выбор предметов и средств труда, определение способов самоконтроля, организация трудовой деятельности с учетом нормы времени и требований качества;
- б) организации систематического производственного опыта в составе производственных коллективов и бригад под руководством опытных наставников.

1. Анисимова С.А. Культура труда современного рабочего.-М Профиздат. 1985-80 с
2. Ковальзон М.Я К вопросу о месте понятия «культура» в системе котегорий истроического материализма // Вопросы философии, 1978. № 1-с 132-134
3. Комбаров В.С. Профессиональная культура как способ реализации личности. Автореф.дисс. канд. филос.наук –Томск, 1985-17 с.

**МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
СОТРУДНИЧЕСТВО:
ОПЫТ ТАМБОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА**

Прохоров А. В.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Введение

Важным аспектом деятельности практически любого современного университета является ее международная составляющая. В свете активно развивающейся концепции академического капитализма, когда университет начинает рассматриваться как предприятие, оказывающее образовательные услуги, а также получающее прибыль от проведения актуальных с коммерческой точки зрения исследований, особое внимание начинает уделяться программам обучения иностранных студентов, экспорту образовательных программ, разработке совместных международных проектов в рамках грантов. Международное образование начинает рассматриваться как продукт, который позволяет студенту («покупателю») увеличить личный «капитал» и, тем самым, получить более престижную работу с более высоким жалованием. Вложение средств в образование представляет собой инвестиции в будущее.

Направления деятельности университетов определяются тенденцией интернационализации высшего образования, которая в общем смысле понимается как ориентация объекта (в нашем случае – университета) на международное измерение.

В рамках глобальных изменений происходит пересмотр роли университетов в развитии современного общества: они начинают восприниматься не просто как научные и образовательные центры, но как экономические и культурные центры, вокруг них «концентрируются культурная, социально-экономическая и политическая элиты» [2].

В данной статье мы обращаемся к анализу содержания и перспектив международной деятельности в области науки и образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Расширение международного сотрудничества в рамках договоров

ТГУ имени Г.Р. Державина уделяет особое внимание международному сотрудничеству в рамках существующих договоров с университетами стран Европы (Белорусский государственный экономический университет, Беларусь; Университет Кобленц-Ландау, Германия; Бременский университет, Германия; Университет Тренто, Италия; Днепропетровский национальный университет, Украина и т.д.), Азии (Университет Циндао, Китай), Африки (Университет Эдуардо Мондлане, Мозамбик), Северной Америки (университет штата Индиана, США). Партнерская база ТГУ имени Г.Р. Державина постоянно расширяется.

Академическая мобильность

В связи с интеграцией вузов в единую образовательную среду все большее значение приобретает явление *академической мобильности*, которое в широком смысле понимается как «многоплановый процесс обмена учащимися и сотрудниками учебных заведений, свободного перемещения специалистов, а также создания возможностей для движения интеллектуальных ресурсов между образовательными учреждениями разных стран» (Т.М. Трегубова) [1]. Значительным фактором, препятствующим академической мобильности преподавателей и студентов, является недостаточный уровень финансирования. В качестве выхода в данном случае рассматривается участие в конкурсах на соискание грантовой поддержки. Преподаватели ТГУ имени Г.Р. Державина ежегодно принимают участие в подобных конкурсах и уже неоднократно становились обладателями грантов DAAD, Фонда Г. Хенкель, Совета Европы, DGF, Американского совета научных сообществ, Госдепартамента США, Британского совета и т.д.

Отдельного внимания заслуживает *мобильность студентов*, которая призвана предоставить возможность для знакомства с историей, культурой, обычаями принимающей страны. Студенческая мобильность может осуществляться как по собственной инициативе отдельных студентов, так и в рамках программ, осуществляемых на уровне факультета, университета, страны. Финансирование студенческой мобильности предоставляется на конкурсной основе такими фондами и организациями как DAAD, Fulbright, IREX, Американские советы по образованию и др.

Так, например, в 2009 году состоялись поездки в Германию двух групп студентов по 15 человек в рамках программы DAAD «Ознакомительные поездки студенческих групп». Основная цель таких поездок – получение страноведческих знаний о Германии, установление контактов с немецкими вузами и другими учреждениями, представляющими интерес с профессиональной точки зрения [4]. В настоящий момент идет подготовка новых заявок на участие в данной программе.

В целях поддержания мобильности студентов и аспирантов ежегодно выделяются стипендии Президента РФ, которые предназначены для финансирования обучения в зарубежных вузах сроком на один год. Студенты и аспиранты ТГУ имени Г.Р. Державина участвуют в конкурсах на получение стипендии Президента РФ и нередко входят в число победителей.

В качестве иллюстрации опыта ТГУ в сфере студенческой мобильности можно отметить визиты студентов Академии экономики и управления ТГУ в Институт мировой экономики и международного менеджмента (Бремен, Германия) в 2006-2008 годах. В рамках данной программы тамбовские студенты принимали участие в семинарах, посвященных актуальным социально-экономическим проблемам, прослушали лекции профессоров Бременского университета, посетили местные предприятия.

Сотрудничество с Международным славянским институтом (Македония)

В 2008 г. группа македонских студентов-психологов Международного славянского института «Гаврило Романович Державин» (Македония) посетила ТГУ имени Г.Р. Державина для участия в культурно-образовательной программе. В 2009 г. состоялся ответный визит тамбовских студентов в Македонию. Сотрудничество с Международным славянским институтом продолжилось и приобрело новую форму. В ноябре 2009 г. Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина и Славянский международный институт (Филиал в Республике Македония) стали учредителями корпоративного Международного славянского университета имени Г.Р. Державина. Подобное международное университетское партнерство является беспрецедентным для вузов Черноземья. Другим заметным событием в рамках сотрудничества стало учреждение совместного научного журнала «Культурно-исторические процессы и явления», первые выпуски которого запланированы на 2010 г. В планах Международного славянского университета имени Г.Р. Державина – открытие факультета русского языка в Македонии, разработка программ академических

стажировок и обменов, образовательных программ с возможностью получения двойных дипломов.

Интернационализация образования и обучение иностранных студентов

Ф. Альтбах и Дж. Найт объясняют стремление некоторых вузов к интернационализации, прежде всего, коммерческим интересом. Другая часть университетов преследует не столько финансовую цель, сколько стремится повысить свой исследовательский потенциал, способствовать межкультурному пониманию [5, р. 292]. Подобные университеты расположены преимущественно в Австралии и Великобритании – странах, в которых правительство урезает государственное финансирование и поощряет международные начинания. Зачастую же интернационализация в традиционном понимании не всегда приносит прибыль, но повышает престиж предлагаемого вузом образования, способствует формированию привлекательного имиджа учебного заведения.

Заметных успехов в сфере интернационализации высшего образования добились в Австралии, США, Канаде и Великобритании, что связано со значительным увеличением числа иностранных студентов в местных вузах и, как следствие, повышением культурной осведомленности студентов и получением ими опыта межкультурного общения [5; 6].

Интернационализация процесса образования и привлечение зарубежных студентов являются приоритетами для многих российских вузов в условиях снижения государственного финансирования, сокращения количества абитуриентов, а также в силу необходимости укрепления международного имиджа университетов. Одним из основных направлений деятельности ТГУ имени Г.Р. Державина является привлечение иностранных студентов на обучение по программам специалитета, бакалавриата, а также в рамках краткосрочных программ, курсов русского языка и т.п. Цель данного направления – увеличение доли иностранных студентов от общего числа студентов ТГУ, что позволило бы говорить о развитии направления *«интернационализация дома»*, которое дает студентам возможность знакомиться с другими культурами без отрыва от места учебы.

Международное сотрудничество в рамках программ различного уровня, предлагаемых фондами и организациями

Импульсом к научному сотрудничеству с зарубежными вузами являются программы международных, национальных фондов и организаций (ЮНЕСКО, TEMPUS, DAAD, Британский совет и т.д.). В 2005-2006 гг. ТГУ имени Г.Р. Державина в рамках программы

TEMPUS принимал участие в работе над проектом «Системное управление университетом». Проект разрабатывался совместно с университетом Кобленц-Ландау (Германия), университетом г. Тренто (Италия), университетом г. Вальядолид (Испания) и др. В 2009 году ТГУ имени Г.Р. Державина в составе консорциума вузов европейских стран (Россия, Армения, Украина, Германия, Словакия, Испания) вновь стал победителем программы TEMPUS с проектом «Сеть образовательных центров по использованию современных технологий в работе местных администраций».

Заключение

В статье были обозначены основные направления международной деятельности Тамбовского государственного университета имени Г.р. Державина. Международное направление для ТГУ, также как и для других отечественных вузов, является значимым для укрепления его конкурентоспособности, усиления его роли в регионе как научного, образовательного, культурного и экономического центра, формирования положительного имиджа на региональном, национальном, международном уровнях.

Литература

1. Демократизация и перспективы развития международного сотрудничества: Сборник материалов международной научно-практической конференции 21-22 марта 2003 г. [Электронный ресурс] – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/>.
2. Налетова И.В., Окатов В.Н. Современные социокультурные модели университетов // Социально-гуманитарные проблемы современности: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2. Тамбов: Изд-во Першина Р.В., 2009. С. 191-203.
3. Прохоров А.В. Аксиологические особенности формирования имиджа университета в условиях глобализации и интернационализации // Вестник Тамбовского университета: Гуманитарные науки. 2010. (в печати).
4. Сайт Германской службы академических обменов. Режим доступа: <http://www.daad.ru>
5. Altbach P.G., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // Journal of Studies in International Education. 2007. Vol 3/4. No. 11. pp. 290-305.
6. Dunstan P. Cultural diversity for life: a case study from Australia // Journal of Studies in International Education. 2003 (spring). Vol. 7. No.1. pp. 64-76.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИК НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Пушкарева О. С., Прохватилова Е. В.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. В. Лингевич, старший преподаватель

НЛП – загадочная аббревиатура, которая обещает решить все проблемы за несколько дней. Что это? Новая психологическая панацея? Или очередная пирамида, подобно Гербалайфу приносящая своим создателям дивиденды с продажи здоровья обывателей?

Для начала несколько определений НЛП:

Нейролингвистическое программирование – это набор техник, позволяющих производить быстрые изменения в мышлении людей, оказывая на них неосознаваемое ими воздействие (манипулируя ими) с целью излечения их от психологических заболеваний, избавления от проблем, а также с целью развития.

Нейролингвистическое программирование – это эпистемология, наука о том, как мы знаем и как познаем. О том, как устроено наше мышление, и как мы можем, меняя его форму, менять его содержание и, как следствие, весь мир.

Нейролингвистическое программирование – это область знаний, изучающая структуру субъективного опыта людей, занимающаяся разработкой языка его описания, раскрытием механизмов и способов моделирования опыта с целью совершенствования и передачи выявленных моделей другим людям.

Нейролингвистическое программирование считается очень молодой наукой (набором техник, разделом эпистемологии), хотя оно младше гуманистической психологии всего на десять лет (термин НЛП появился весной 1976 года). Его создатели – Ричард Бэндлер и Джон Гриндер – представители бунтарей-шестидесятников. Все, кто, так или иначе, общался с Бэндлером, отзывались о нем, как о человеке, открыто не признающем условностей, норм и принципов, если они противоречили его собственному мировоззрению.

Одновременно с этим он был очень талантливый молодой человек, которому легко давался процесс обучения, кроме того, он имел полезное свойство – наблюдать за действиями других людей, вживаясь в них и перенимая их поведение. Этот интерес перерос в научный, когда Бэндлер поступил в университет, хотя основной его специализацией стали точные науки и философия.

Во время учебы и научной работы Бэндлер активно общался с известными представителями различных психотерапевтических течений. Под руководством одного из них, Перлза, Бэндлер начинает вести группы гештальт-терапии. Его супервизором становится Джон Гриндер. Считают, что именно этот период их совместной работы стал самым плодотворным для будущего НЛП-подхода.

Бэндлер и Гриндер не только исполняют роль ведущих группы — один из них находится в постоянном наблюдении за действиями второго. Так формируется список действий, влияющих на сознание личности. Именно на них будут построены основные приемы НЛП.

Большое влияние на программу НЛП оказал так называемый эриксоновский гипноз, который предполагает погружение человека в состояние транса путем лингвистических и коммуникативных приемов.

До того, как познакомиться с Милтоном Эриксоном, создателем данного подхода к гипнозу, Бэндлер сотрудничает с Вирджинией Сатир, широко известным в то время семейным терапевтом.

Пишут, что однажды Бэндлера попросили записать занятия Сатир на пленку. Он выполнял эту работу, одев наушник для проверки качества записи на одно ухо, и, вставив в другое ухо наушник с "Пинк Флойд". Когда занятие заканчивается, Сатир просит клиентов рассказать о том, как же им следует изменить свое поведение с учетом полученных знаний. Единственным, кто смог точно и четко обрисовать такое поведение, был Бэндлер, который слушал все занятия в пол-уха.

Таким образом, Бэндлер понимает, что материал легче проникает в сознание через подсознание. Одновременно с этим они с Гриндером проводят обширную работу по выделению и изучению "существенных языков" — действий, ключевых по отношению к цели — в поведении Перлза, Эриксона, Сатир. Тогда же определяются и "киты", на которых стоит НЛП:

Знание о нейрофизиологических процессах, которые отвечают за хранение, переработку и передачу информации, понимание внутреннего устройства восприятия.

Представления о лингвистических особенностях мышления, поведения и коммуникаций.

Требование системности программы, где отражены все знания, принципы и приемы НЛП в четкой и необходимой для эффективности обучения последовательности.

Основой нейролингвистического программирования является работа с сознанием человека. НЛП использует психоаналитический принцип усыпления сознательного для высвобождения бессознатель-

ного. Но, в отличие от психоанализа, НЛП использует бессознательное не для диагностики, а для лечения заболеваний и решения проблем личности.

Именно с возникновением НЛП психологи обратили внимание на особенности восприятия. Ранее было известно, что существуют разные модальности восприятия, что существуют визуалы, кинестетики, аудиалы, но этим знаниям не придавалось большого значения.

Считается, что большинство людей являются визуалами, поскольку около 80 процентов всей информации о внешнем мире мы получаем с помощью зрения. Доминирующая модальность восприятия может меняться в течение жизни. Так, аудиалами многие люди становятся, благодаря профессии (музыкант), либо при потере зрения.

Специалисты в области НЛП считают калибровку модальности, к которой принадлежит твой собеседник, и подстройку под нее залогом успешного целенаправленного воздействия на этого собеседника. Определение доминирующей модальности партнера по разговору осуществляется при помощи отслеживания особенностей его коммуникативного поведения. Визуал, обращая внимание собеседника на что-либо, скажет "Смотрите!", а аудиал – "Слушайте!". Когда визуалы думают, их глаза обследуют окружающую обстановку.

Подстройка под модальность осуществляется копированием вербальных и невербальных проявлений партнера по разговору.

"С помощью одного только знания о модальности другого человека уже можно решить некоторые проблемы", говорят НЛП-тренеры. Если, по их мнению, проанализировать супружеский конфликт из-за бытовых проблем, то может выясниться, что у мужа и жены разные модальности восприятия окружающей действительности. К примеру, жена-визуал любит, когда вымытая посуда расставляется в правильном порядке, а мужа-кинестетика волнует, прежде всего, удобство расположения вещей, а не эстетичность.

Литература

1. О' Коннор Джозеф, Сеймор Джон. Введение в нейролингвистическое программирование. Челябинск. : Библиотека А. Миллера. 1998. 272 с.
2. Бэндлер Р., Гриндер Д. Рефрейминг. Ориентация личности с помощью речевой стратегии. Воронеж.: НПО МОДЭК. 1995. 256 с.
3. Карлос Кастанеда. Колесо времени. К.: София. ltd. 1998. 288 с.
4. Семинар с доктором медицины Милтоном Г. Эриксоном (уроки гипноза) / Редакция и комментарии Дж. К. Зейга. М.: Независимая фирма Класс. 1994. 336 с.
5. Современный словарь иностранных слов. М.: Рус. яз.. 1992. 740 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Романова Л. А.

Бийский педагогический государственный университет

В современной образовательной ситуации при переходе высшего профессионального образования на ГОС третьего поколения, когда результат обучения измеряется в компетенциях, остро становится вопрос – как достичь требуемого уровня профессиональной подготовки будущего учителя. Ведь переход на компетентностную оценку результата образования не является формальным переименованием давно известных вещей в компетенции, необходимо изменить сам процесс, поставить студента и преподавателя в новые образовательные позиции, применить другие образовательные технологии.

Еще одна дилемма, на которой стоит заострить внимание: компетентность – это результат образовательной деятельности. А как его достичь, с чем работать преподавателю, чтобы на выпуске получить компетентного специалиста?

По нашему мнению компетентность – внешнее проявление профессионализма, ее внутренне содержание – профессиональная субъектность. Термин субъектность пришел в педагогику из психологии и обозначает свойство человека, которое появляется только на определенном уровне развития. Человек как субъект познается только в системе общественных связей и отношений. Целостная структура человека как субъекта раскрывается лишь на социальном уровне, то есть во взаимодействии.

Уточним, что в область наших научных интересов попадает профессиональная субъектность будущего учителя, то есть те его проявления, которые связаны с профессиональной деятельностью студентов педагогического вуза, характеризующих их как специалистов в своей области. Субъектность учителя мы понимаем как интегративное свойство личности, выражающее его отношение к себе как к деятелю в профессиональном педагогическом пространстве. Субъектность педагога предполагает отношение учителя к себе как к ценности и как к субъекту собственной педагогической деятельности и к ученику как к самооценности и как субъекту его собственной ученической деятельности. Изменение содержания хотя бы в одном из этих компонентов не позволяет говорить о субъектности педагога. Он может быть субъектом любой другой деятельности, но не педагогической.

Таким образом, вслед за Е.Н. Волковой мы выделяем следующие компоненты субъектности педагога: активность, свобода выбора и ответственность за него, способность к рефлексии и саморазвитию. Принимая данную структуру субъектности педагога раскроем содержание ее компонентов.

Активность субъекта – свойство личности, которое позволяет осуществлять целеполагание в деятельности, обусловленное самоуправляемой мотивацией, мобильно оперировать способами деятельности и совершать их конструктивную коррекцию в принципиально измененных условиях; инициативно и критически относиться к выдвижению новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации, творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности.

Свобода выбора и ответственность за него проявляется в осознанной активности, обуславливающей целеполагание и самосознание. Свобода предполагает принятие ответственности на себя. Субъект (учитель, ученик) проявляет свободу в выборе видов деятельности, вариативности форм отчета.

Способность к рефлексии проявляется в способности самоанализа собственной профессиональной деятельности, дающей возможность скорректировать траекторию саморазвития.

Саморазвитие проявляется в готовности изменяться по отношению к наличному состоянию и воспринимать внешние оценки своего изменения.

Перечисленные компоненты субъектности проявляются в отношениях, которые можно классифицировать следующим образом:

- в отношениях к ребенку – в этике отношений, то есть уважительном обращении с ребенком, соблюдении его прав и свобод;
- в отношении к опыту – в уровне профессионализма, то есть в ответственности за исполняемое дело, стремлении к его усовершенствованию, в творческом подходе;
- в отношении к миру – в адекватной оценке происходящего и самооценке, то есть в умении объективно соотнести свои достижения с мировым опытом, оценить свои достижения и найти свое место в окружающем мире.

Изменения во взглядах, способах деятельности у педагогов происходит на протяжении всей профессиональной карьеры, поэтому, говоря о субъектности студента педагогического вуза, мы рассматриваем лишь начальный этап – становление субъектности будущего учителя. За период обучения в вузе студенты должны подготовиться к профессиональной педагогической деятельности на оптимальном уровне для

молодого специалиста. Мы пришли к выводу, что становление субъектности будущего учителя является накоплением личного опыта студента по реализации профессиональной и личностной деятельности, становление его как субъекта профессиональной деятельности. Приобретение опыта происходит в разрешении определенных профессиональных и жизненных ситуаций. Поэтому при организации учебных занятий и внеучебной работы со студентами, способствующей становлению их субъектности, педагоги моделируют подобные ситуации, вовлекая в них студентов, а иногда и разрешая реально сложившиеся ситуации. При решении педагогических ситуаций акцент переносится с деятельности педагога на деятельность студента, репродуктивные методы заменяются активными, дающими возможность получить реальный опыт и проявить, иногда и увидеть себя в новом качестве, оценить свои возможности, открыть новые, невостребованные ранее способности. Для этого целесообразно применять определенные виды педагогических ситуаций.

Для становления такого компонента педагогической субъектности как свобода выбора и ответственность за него, предполагающее понимание и принятие другого человека (взрослого или ребенка) мы выбрали следующие педагогические ситуации:

- гуманистические, требующие проявления гуманного отношения к другому человеку;
- мотивационные, требующие понимания мотивов деятельности другого человека;
- возрастные, требующие учета возрастных особенностей другого человека;
- толерантные, требующие терпимости к людям другой расы, веры и т.п.

Решение данных педагогических ситуаций поможет студентам понять природу детских поступков, их специфику и наметить пути выхода из сложившихся ситуаций. Полученный опыт поможет студентам построить свою собственную педагогическую деятельность в качестве классного руководителя или учителя-предметника на педагогической практике, а также участника волонтерского или шефского студенческого движения. То есть, решение данных ситуаций способствует формированию умения выбрать вид деятельности, адекватный национальным, возрастным особенностям, принять другого человека таким какой он есть и наладить с ним контакт.

Для становления такого компонента педагогической субъектности как сознательная творческая активность мы использовали следующие педагогические ситуации:

- целевые, требующие целеполагания и корректировки уже поставленных целей;
- неопределенные, требующие самоопределения;
- волевые, требующие принятия решения и несение ответственности за него;
- функциональные, требующие распределения обязанностей и их выполнения;
- коммуникативные, требующие установления взаимосвязей между людьми или группами людей.

Решение данных ситуаций помогает сформировать активную деятельностьную позицию будущего учителя, приобрести опыт не только исполнительской, но и организационной и управленческой деятельности, помогает проявить себя в работе студенческого самоуправления, установить связь с другими организациями как образовательной, так и другой направленности (службы психологической поддержки, школы лидеров и т.п.). То есть, решение данных ситуаций способствует формированию навыков целеполагания, помогает студентам самоопределяться, выбрать вид деятельности, адекватный профессиональным особенностям и конкретной решаемой ситуации, проявить себя как организатора или войти в состав рабочей группы студенческого актива.

Для становления такого компонента педагогической субъектности как саморазвитие, предполагающее осознанность собственной уникальности мы использовали следующие педагогические ситуации:

- ценностные, требующие обращения к таким общечеловеческим ценностям как мораль, нравственность, вера и проявление этих ценностей в себе;
- этические, требующие проявления этики в человеческих отношениях;
- эстетические, способствующие приобщению человека к общекультурным ценностям;
- экологические, требующие бережного отношения к окружающими миру;

Решение данных ситуаций помогает сформировать в сознании студентов единую картину мира, найти свое место в нем и осознать свою уникальность. То есть, решение данных ситуаций способствует навыкам соотнесения своего опыта и возможностей с существующим мировым опытом, предусматривая закономерности общественной жизнедеятельности и пути самосовершенствования.

Для становления такого компонента педагогической субъектности как способность к рефлексии мы использовали следующие педагогические ситуации:

- онтологические, требующие определения границ собственной деятельности и природы объектов деятельности;
- позиционные, требующие уточнения занимаемой позиции действующего лица по отношению к объектам деятельности;
- рефлексивные, требующие соотнесения себя с внешним миром.

Решение данных ситуаций помогает сформировать методологическую культуру будущего учителя, развить навыки рефлексии, способствующие определению уровня личных достижений студентов и перспектив дальнейшего роста, формированию их адекватной самооценки.

Делаем вывод о том, что правильно подобранные педагогические ситуации являются средством становления субъективности будущего учителя, позволяющим организовать образовательный процесс на качественно новом уровне, что и обеспечивает уровень профессиональной компетентности будущего учителя.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ БРАКОВ

Тимохина И. М.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. В. Лингевич, старший преподаватель

В юридической литературе сложились различные определения брака, одно из определений предложил Г.К. Матвеев «Брак есть свободный, равноправный и в принципе пожизненный союз женщины и мужчины, заключенный с соблюдением правил и условий, установленных законом, образующий семью и порождающий между супругами взаимные личностные и имущественные права обязанности» [1, с. 23].

Статистика говорит, что в России все учащаются случаи браков, когда жена годится мужу в дочери. Конечно, каждый такой союз вызывает множество пересудов и осуждений. Интересно, что внебрачные отношения пожилого мужчины и юной девушки и даже пожилой женщины с молодым парнем зачастую не вызывают столь бурных эмоций. Как правило, окружающие считают, что такие люди женятся

и выходят замуж по расчету. Некоторые парни и девушки, вступающие в неравные во всех отношениях браки, действительно хотят решить свои финансовые проблемы. Но нередки случаи, когда человека действительно привлекают люди старшего возраста.

Зигмунд Фрейд говорил, что мужчина ищет спутницу жизни, похожую на его мать, а женщина – на отца. Статистика говорит, что "поздние дети" в основном предпочитают людей намного старше себя. Еще больше подвержены этому те, кого воспитывали бабушки и дедушки. В последние десятилетия все больше супругов рожают детей уже в зрелом возрасте. Возможно, именно из-за этого в наши дни считают, что расцвет женской красоты приходится не на семнадцать, а на тридцать-тридцать пять лет. Не исключено, что эта же причина лежит в основе учащения «неравных» браков.

К бракам, где мужчина старше женщины, общество относится еще более-менее лояльно. Союз молодого парня и зрелой женщины зачастую вызывает, чуть ли не большее осуждение, чем однополая пара. Возможно, именно поэтому такие браки заключаются крайне редко. Так или иначе, влюбленных, решивших узаконить отношения, ждет множество проблем. И дело тут не только в осуждении общества (хотя бесконечные укоры и косые взгляды друзей и родственников способны испортить и самые гармоничные отношения). Существуют другие неприятности, способные разрушить такой брак.

Чаще всего встречается проблема разницы в интересах. Многие психологи говорят, что в течение семи лет у человека происходит переоценка ценностей, и он переходит на новый этап развития. Если исходить из этой теории, разница в возрасте не должна превышать этой планки. В любом случае, человек старшего возраста обладает большим жизненным опытом. Это и привлекает юную девушку. Мужчине же нравится в ней в первую очередь внешность. Но, как известно, внешность очень быстро перестает играть большую роль, и человек концентрируется на внутренних качествах предмета обожания. И тогда порой наступает разочарование. Ведь юная девушка еще «ничего не знает о жизни», и с ней просто «не о чем поговорить». Разницу в интересах провоцирует не только возраст, но и род занятий. Девушке-студентке бывает весьма сложно понять переживания тридцатилетнего бизнесмена. Ему же ее проблемы кажутся вообще детским лепетом.

Впрочем, в течение совместной жизни супруги чаще всего «притираются» друг к другу и находят общий язык. Но тут уже возникает следующая проблема. Дело в том, что «старый» жених или «пожилая» невеста чаще всего отнюдь не являются таковыми. Обычно им не больше 40-45 лет. В этом возрасте тело еще не приобрело старческую

дряблость, а морщинки даже придают облику особую импозантность. Но вот проходит несколько лет совместной жизни, и ситуация меняется. Даже если молодая супруга не обращает особого внимания на одряхление возлюбленного, тот впадает в панику. Ему кажется, что он больше не может привлекать женщину, и он начинает подозревать ее в изменах. Это, разумеется, губит брак.

В древности медики многих народов полагали, что близость (не обязательно интимная) красивой юной девушки продлевает годы мужчины, сохраняет бодрость, предотвращает болезни. Вполне возможно, молодая супруга действительно отдалит старость. Но рано или поздно она наступит. И, если разница в возрасте чересчур велика, женщина рискует превратиться в сиделку собственного мужа. Конечно, перед свадьбой об этом думать не хочется, но стоит взглянуть фактам в лицо.

Впрочем, настоящая любовь способна все пересилить. Существует немало счастливых пар, разница в возрасте которых составляет 20 лет и более. Поэтому не стоит считать, что соединяет супругов лишь холодный расчет – одни лишь деньги не способны сделать человека по-настоящему счастливым. Кстати, нередко бывает, что в браках по расчету рождается любовь. Впрочем, это уже совсем другая история.

Любви все возрасты покорны, и это утверждение – бесспорно. Правда, если любовь сверстников друг к другу ни у кого лишних вопросов не вызывает, то любовь мужчины и женщины, имеющих большую разницу в возрасте, неизменно сопровождается разного рода подозрениями и кривотолками, что, мол, «здесь что-то нечисто». Разница в возрасте между супругами играет важную роль, поводом для многих споров и дискуссий становятся многие аспекты отношений между мужчиной и женщиной. Особенно неоднозначной считается тема допустимой разницы в возрасте между супругами. Одни утверждают, что минимальная разница – залог долгих отношений, другие считают, что один из супругов должен быть значительно опытнее. Попробуем разобраться в этом непростом вопросе и найти золотую середину.

Раньше считалось, что между мужчиной и женщиной не должно быть никакой выдающейся разницы: ни в работе, ни в личной жизни. Поэтому браки среди людей, чей возраст был примерно одинаков, приветствовались, любые же отклонения от нормы осуждались. Многие представители поколения 60-х познакомились ещё в школе, институте, после чего быстро и без лишних приготовлений создавали семьи.

Статистика утверждает, что браки между ровесниками в наше время – это ранние браки. И действительно, молодые люди до 20 лет чаще всего женятся на девушках своей возрастной категории. Плюсов в таких браках множество. Это и общие интересы, общий круг друзей, примерно одинаковый жизненный опыт и грядущие перспективы. Это значит, что супруги тянут повозку семейной жизни практически на равной скорости и везут похожий багаж.

Но и минусов в таких семьях предостаточно. Слишком похожие друг на друга, супруги могут быстро наскучить друг другу, ведь уже через несколько лет они смогут практически со 100% вероятностью предсказывать поступки друг друга и угадывать мысли. Кроме этого, отсутствие более опытного партнёра, особенно в молодых семьях, грозит многими необдуманными поступками, глупыми ошибками и частыми ссорами без причин.

Чаще всего в жизни бывает когда мужчина старше женщины – это классика отношений. В разное время допустимый возраст жениховства был разным, но всегда он начинался с 30 лет. Мужчина вставал на ноги, получал профессию, наживал опыт, определялся в своих целях и желания и мог содержать семью.

В наше время довольно распространены браки, когда мужчина старше женщины. Иногда эта разница практически незаметная и составляет 3-5 лет. Иногда она гораздо больше. Замечено, что общество лучше воспринимает пары, где мужчина старше женщины не более, чем на 10 лет. Более серьезная разница в возрасте между супругами может стать причиной непонимания между ними и родственниками, коллегами и друзьями. Но, отбросив предрассудки, в таких браках можно найти свои плюсы.

Семьи, где мужчина старше женщины, считаются более крепкими. В таких отношениях муж выполняет роль безусловного лидера, он способен сдерживать эмоции и не провоцировать ссоры, он готов обеспечивать жену и детей, готов идти на уступки и умеет не совершать ошибок, присущих молодости. Жена с таким мужем может чувствовать себя, как за каменной стеной. Но при этом, в таких семьях муж нередко становится диктатором, чьё слово всегда будет решающим. Жена может почувствовать нехватку свежего воздуха, ведь буквально все решения муж готов принимать за нее, и не все эти решения могут быть по вкусу. К тому же, если разница в возрасте действительно велика и составляет 20, 30, а то и 40 лет, нередки случаи, когда жене наскучивает однообразная размеренная жизнь с пожилым супругом, и она уходит к более молодому поклоннику. У таких отношений есть шанс только в том случае, если более взрослый муж не утратит ува-

жения к молодой жене, и не будет бояться доверять ей принятия некоторых решений, которые по плечу супруге.

Семья, в которой женщина старше мужчины, имеет все шансы на то, чтобы стать крепкой. Если разница в возрасте между супругами менее 5 лет, они практически не заметят её и вместе пройдут самые тяжелые кризисные моменты. Если же разница в возрасте превышает 10 лет, проблем в отношениях может и не быть, но шансов на это гораздо меньше. Несомненным плюсом таких отношений можно считать стремление женщины сохранить такой брак. Психологи утверждают, что в семьях, где муж гораздо моложе, женщины чувствуют большую ответственность за эти отношения и прилагают значительные усилия для того, чтобы они не портились. К тому же, опытная жена, которая не будет устраивать истерик, всегда поймет и поддержит – находка для любого молодого мужчины, ведь с более юной супругой пришлось бы пройти через многие ссоры и споры. Минусов при этом, едва ли не больше. Мужчина часто чувствует себя на вторых ролях в таких отношениях, что мало кого устраивает. Кроме того, уйдя от одной мамы, муж вдруг попадает в объятия другой, а когда вырастает, искренне удивляется, почему же ему нельзя начать жить самостоятельной жизнью. Не редко женщины просто подавляют мужчину своим авторитетом и опытом, не оставляя шансов для того, чтобы муж хоть как-то проявлял себя. Случаются и вспышки ревности к более молодым девушкам и попытки контролировать каждый шаг мужа. Получается, любые отношения имеют как свои недостатки, так и преимущества. Нет универсального рецепта счастья, нет секрета, который помог бы супругам сделать именно их семью идеальной. Иногда разваливаются и те браки, которые все вокруг считали безупречными, а те, о которых даже не говорили всерьез, оказывались самыми крепкими.

В отношениях между супругами возраст – не самое главное и далеко не самое страшное препятствие. Любовь, взаимоуважение, отсутствие предрассудков и комплексов – вот единственный залог получить хорошие шансы отметить бриллиантовую свадьбу, не смотря ни на что.

Литература

1. Матвеев Г. К. Советское семейное право. М., 1985. С. 23-45.
2. Советское семейное право / Под редакцией Рясенцева. М. 1982.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. 1977.
4. Донцов А. И. Психология коллектива. М.: МГУ. 1987.
5. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л.: ЛГУ. 1979.

ПРИЧИНЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В СПОРТИВНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Фирсова Н. А., Ермолович О. В.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. В. Лингевич, старший преподаватель

Развитие общества, коллектива, личности невозможно без борьбы противоположных идей и позиций, столкновения различных точек зрения и мнений, преодоления противоречий и разногласий, застоя и косности. Бесконфликтная жизнь – иллюзия. Особенно иллюзорной она кажется в спорте. Потому что смысл спортивной деятельности, ее главная содержательная сторона это стремление спортсмена или команды к победе, первенству, превосходству над противником, которое достигается в результате соревнования идей и стратегий, соперничества в силе, ловкости, техническом мастерстве. Итак, что же такое конфликт? Конфликт – это столкновение противоположных интересов, взглядов, стремлений. Это активное неприятие идей, методов и способов деятельности, спор и разногласие по вопросам морали, нравственности и манеры поведения [1].

Перейдем к тому, что же мы подразумеваем под межгрупповым конфликтом. Межгрупповой конфликт возникает в момент состязания команд или спортивных групп. Он проявляется не только в командных, но и в индивидуальных видах спорта, не только в единоборствах, но и там, где спортсмены лишены контактов друг с другом. Однако публичность межгрупповых конфликтов в разных видах спорта различна. В таких видах спорта, как хоккей, футбол, гандбол, бокс, они очевидны для всех проявляются ярче и встречаются чаще, нередко принимают крайне обостренные формы, выражающиеся в агрессивном поведении по отношению к сопернику (толчки удары, сбивания, запрещенные приемы и т.д.). В плавании, легкой атлетике, прыжках на лыжах с трамплина прыжках в воду, гимнастике хотя и нет прямых контактов между спортсменами противоборствующих команд, тем не менее конфликт существует тоже [1].

Также существует и межличностный конфликт. Межличностный конфликт – это столкновение интересов и взглядов двух или более личностей, несовместимость их нравственных начал и норм поведения, неудовлетворение значимых для них потребностей и ценностей. Межличностные конфликты могут происходить как между спортсменами разных команд, так и внутри одной команды.

Межличностные конфликты могут быть: по времени протекания – длительными и кратковременными; по направленности – обоюдными,

двухсторонними, и односторонними; по форме проявления – скрытыми и открытыми; по последствиям – разрушительными и созидательными; по замыслу – намеренными, имеющими цель, и непреднамеренными; по сфере, в которой они возникают, – деловыми и бытовыми, неформальными.

Все разнообразие конфликтообразующих мотивов можно объединить в десять основных групп:

1. Уровень качеств, являющихся главными компонентами спортивного мастерства. Неодинаковый уровень физической и технической подготовленности, проявляющийся в экстремальных условиях, может стать причиной конфликтов между членами команды, а также между спортсменами и тренером.

2. Ростовесовые данные спортсменов. В некоторых видах спорта (фигурном катании на коньках, плавании, гимнастике, акробатике, боксе, борьбе и т.д.) немаловажно значение в достижении высоких результатов имеют рост и вес. Спортсмен, не контролирующий свой вес, может вызвать серьезное недовольство и претензии у партнера или тренера.

3. Различия в психофизиологических характеристиках Разная скорость мышления, темпа и ритма выполнения движений может вызвать взаимное недовольство, а в конечном счете – конфликт.

4. Качества личности взаимодействующих сторон: проявляющиеся в самой деятельности, в формальной сфере общения; проявляющиеся в неформальной сфере общения.

5. Разногласия между спортсменами, тренером и спортсменами по поводу: направленности, системы ценностей; взглядов на систему средств и методов подготовки; различных жизненных процессов, своих и чужих поступков, действий; целей и задач, а также необходимости их достижения.

6. Причины, кроющиеся в процессе общения: форма обращения спортсменов друг с другом и с тренером; представление спортсмена о том, как к нему относятся товарищи; низкий культурный уровень и недостаток воспитания; неадекватность наказаний тренера за совершенный спортсменом проступок.

7. Негативные психические состояния, среди которых необходимо отметить такие, как: повышенная возбудимость, нервозность, психическое напряжение; неустойчивое настроение, раздражительность, обидчивость; чувство беспокойства, озабоченности, тревоги; пассивности, инертность в отношениях с окружающими; подавленность, вызванная неудовлетворенностью личностно значимой потребности;

чувство неопределенности, раздвоенности, неуверенности; усталость, опустошенность в результате психического и физического утомления;

8. К спортивно-производственным причинам относятся: плохие условия учебно-тренировочной базы, низкое качество спортивных снарядов; отсутствие средств реабилитации и восстановления; плохие условия проживания и питания на сборах и соревнованиях; отсутствие элементарных гигиенических условий.

9. Причинами организационного порядка являются: непродуманность организации и ведения занятий; отсутствие у тренера четких критериев оценки действий спортсменов; неразработанность форм моральных и материальных поощрений и наказаний; отсутствие перспективы роста для спортсменов; форсирование тренировочных нагрузок, ведущее к физическим и психическим перегрузкам; отсутствие четких целей, задач и гласности при их постановке и т.д.

10. Группу причин бытового характера составляют: неудовлетворенность бытовых, материальных и культурных потребностей; бытовые конфликты в семье, с ближайшим окружением.

Конфликты перечисленных видов происходят и проявляются в общении, во взаимодействии личности с другими людьми. К этой группе конфликтов не относится только внутриличностный конфликт, который характеризуется внутренней борьбой в человеке отношений к двум ценностям, долга и желания, системы ценностей и требований ситуации, принципов жизни и потребностей. В конечном счете такая борьба приводит к выбору, формированию какой-то точки зрения, определенному поступку который затем может стать для личности жизненной позицией, нормой поведения.

Скажем, спортсмена пригласили выступать за команду высокого класса. Сразу начинается внутренняя борьба между желанием повысить свое мастерство, удовлетворить ряд своих потребностей и долгом, обязанностью перед командой и тренером, которых предстоит покинуть. Сознание того, что коллектив вырастил, воспитал его, сделал тем, кем он стал в настоящее время, и желание, а порой и необходимость уйти вызывают сложные чувства в душе спортсмена, внутреннюю борьбу мотивов.

Литература

1. Несмеянов А.Н., Психология конфликта. М.: Просвещение. 1995. 386 с.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ

Шапрова Г. Г.

Казахская головная архитектурно-строительная академия (КазГАСА)

Под методами обучения принято понимать совокупность приемов и подходов, отражающих форму взаимодействия учащихся и учителя в процессе обучения.

В современном понимании процесс обучения рассматривается как процесс взаимодействия между учителем и учениками (урок) с целью приобщения учащихся к определенным знаниям, навыкам, умениям и ценностям. Мы будем руководствоваться формулировкой известного дидакта Ю. К. Бабанского [1], определяющего методы обучения как способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования, воспитания и развития личности.

В научно-педагогической литературе представлен большой арсенал методов обучения. Для приведения всех известных методов в определенную систему выявляются их общие черты, особенности и предлагаются разные классификации. В современной научной литературе существует множество классификаций методов обучения по различным критериям. В качестве основной мы рассматриваем классификацию, основанную на уровнях взаимодействия, которую можно подразделить на три обобщенные группы: 1. пассивные методы; 2. активные методы; 3. интерактивные методы [2].

Пассивный метод – это способ взаимодействия учителя и учащегося, при котором преподаватель является основным действующим лицом и управляющим ходом занятия, а обучающиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам преподавателя. Связь преподавателя с обучающимися в пассивных уроках осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т.д. Лекция – самый распространенный вид пассивного занятия.

Активный метод – это способ взаимодействия, при котором преподаватель и обучающиеся взаимодействуют друг с другом в ходе занятия и обучающиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники занятия.

Интерактивный метод («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не

только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности обучающихся в процессе обучения.

В зависимости от критерия классификатора выделяют: наглядные, словесные и практические методы (признаком-классификатором является источник знания [3]; информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный, эвристический и исследовательский методы (признаком-классификатором является уровень самостоятельной активности обучающихся [4]; методы стимулирования и мотивации учения, организации и осуществления учебных действий и операций, контроля и самоконтроля (если классификация базируется на структуре учебной деятельности Ю. К. Бабанский [1]. По двум основаниям производили классификацию Б. Е. Райков [5] (в качестве признаков-классификаторов использовал характер восприятия и направленности логического процесса); Е. П. Бруновт [6] (группировала методы в соответствии с видами деятельности учителя и ученика и основным направлением характера познавательной деятельности обучаемых); Г. И. Саранцев [7] (в основание классификации заложил особенности логического пути и уровень познавательной активности обучаемых). В. Ф. Паламарчук [8] возвела свою классификацию на трех основаниях – источник информации, логический путь и уровень проблемности. С. Г. Шаповаленко [9] создал тетраэдрическую модель, увязывающую логико-содержательные, источникивые, процессуальные и операционно-управленческие аспекты обучения.

В основу разработки методов обучения «Компьютерной графике» легла дифференциация, предложенная Н. М. Скаткиным и И. Я. Лернером [10, 11]. В соответствии с этим подходом, организационная и методическая сторона учебно-исследовательской деятельности обучаемого может быть представлена в виде ряда этапов, выделенных этими авторами. Мы рассмотрим эти этапы на примере дисциплины «Компьютерная графика».

На первом этапе доминирует «*информационно-рецептивный*» (объяснительно-иллюстративный) характер учебной деятельности, применяемый при изложении теоретических и практических положений курса, особенно на лекционных занятиях. Так как одним из основных принципов построения дисциплины является наглядность, данный метод является определяющим для изучения всех разделов дисциплины. Например, невозможно дать понятие о пользовательском интерфейсе любой графической системы, о работе любой команды без их демонстрации.

Следующий этап – *репродуктивный*. По вопросам или заданиям педагога обучающиеся выполняют упражнения, воспроизводят эле-

менты изученного материала. Это позволяет не только применять, но и углублять знания. Данному этапу характерно применение полученных знаний и закрепление умений.

Например, после изучения на лекционных занятиях темы «Редактирование простых примитивов», студенты на лабораторных занятиях выполняют задание «Сопряжение» (рис. 1), закрепляющее умение применять данные команды на практике.

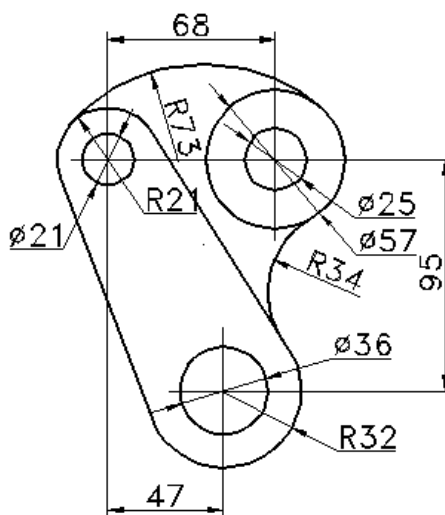


Рис. 1.

Репродуктивный этап сменяется этапом «проблемного изложения», являющимся одним из путей повышения мотивации студентов. Педагог ставит перед студентами систему проблемных задач. При использовании форм и методов активного обучения в процессе совместной деятельности преподавателя и студента формируется познавательная мотивация у студентов. На данном этапе студент учится самостоятельно мыслить, находить способы решения практических задач, используя алгоритмы решения уже известных, более простых задач. Полученные знания обеспечат студентам творческий уровень усвоения учебного материала.

Например, после изучения темы «Трехмерные примитивы», перед студентами ставится задача: «Определите наиболее рациональный способ построения поверхности трехгранной призмы со сквозным цилиндрическим отверстием, используя «Трехмерные примитивы»».

Все это постепенно сменяется «эвристическим» методом. Его задача обеспечить поэтапное усвоение опыта творческой деятельности (умение видеть проблему, высказывать предположения, формулировать гипотезы, давать определения понятиям, строить доказательства, делать выводы и др.). Данный метод формирует деятельность обучаемых, которая носит частично-поисковый характер.

Деятельность студентов направляется преподавателем на решение конкретной задачи. Данный этап характеризуется закреплением знаний, умений и навыков. В качестве примера можно привести выполнение студентами реального проекта его будущей профессиональной деятельности.

В итоге все это должно привести к исследовательской практике, что, как известно, является основным методом обучения творческой деятельности. Исследовательский метод учит применять имеющиеся знания для решения проблемных задач, обеспечивает овладение методами научного познания, является условием формирования интереса и потребности в творческой деятельности.

Интеллектуальная деятельность обучающихся выйдет на более высокий уровень – уровень научного мышления, поскольку поисковая деятельность в этом случае будет соответствовать этапам и логике научной деятельности.

К исследовательской деятельности можно отнести участие в конкурсе НИРС, выступление на конференции, семинаре и т.п.

При выборе и сочетании методов обучения «Компьютерной графике» преподавателю необходимо руководствоваться также соответствием методов целям и задачам обучения и каждого конкретного занятия, содержанию изучаемого материала, возможностям преподавателя и условиям, в которых протекает процесс обучения. При этом целесообразно учитывать и особенности самих методов. Знания сравнительных возможностей методов являются важным условием их оптимального сочетания и эффективности современного занятия.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение. 1985. 208 с.
2. Ресурс доступа: Википедия ru.wikipedia.org/wiki/RSS
3. Верзилин Н. М. Методы преподавания биологии // О методах обучения в школе. М.: Изд-во НИИ школ министерства просвещения РСФСР, 1977. С. 15-28.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика. 1981. 186 с.
5. Райков Б. Е. Общая методика естествознания. Руководство для высших педагогических учебных заведений. М.: Учпедгиз. 1947. 297 с.
6. Бруновт Е. П. Совершенствование методов обучения биологии // Совершенствование методов обучения биологии в средней школе: Сб. научных трудов. М.: Изд-во Института содержания и методов обучения АПН СССР, 1978. С. 3-17.
7. Саранцев Г. И. Метод обучения как категория методики преподавания // Педагогика. 1998. С. 28-34.

8. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. М.: Просвещение. 1987. 208 с.
9. Шаповаленко С. Г. Вопросы теории методов обучения в средней школе. М., 1967. 17 с.
10. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980.
11. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание. 1974.

ВОСПИТЫВАЮЩАЯ РОЛЬ КИНЕМАТОГРАФА В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ

Шахманов П. Е.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: А. К. Коллегов, к. пед. н., доцент

Кинематограф – один из самых молодых и в тоже время один из самых массовых видов искусств. Его история по сравнению с тысячелетней историей музыки, живописи или театра сравнительно непродолжительна. Вместе с тем миллионы зрителей каждый день заполняют залы кинотеатров, и еще больше людей смотрят кинофильмы по телевидению. Кино оказывает мощное воздействие на сердца и умы молодежи. Естественно, что к нему привлечено внимание социологов, эстетиков, искусствоведов, теоретиков культуры, в общем, всех, кого интересуют проблемы художественного творчества и восприятия, средств массовой коммуникации, динамики общественных настроений и так далее. Прежде всего, кино отличается от других видов искусства (в частности, от театра) тем, что оно занимает гораздо больше социокультурного пространства, выходит далеко за пределы художественного круга. Если театр, условно говоря, собран вокруг искусства, то кино охватывает своим влиянием буквально все, от духовных идеалов до этикета и моды.

Поскольку, эстетическое восприятие киноискусства – это субъективная оценка, то при просмотре одного и того же фильма разными людьми, учитывая их национальность, взгляды и вкусы, мнения и впечатления от просмотра у них будут неодинаковы: кому-то понравится, а кому-то вовсе нет.

Поэтому педагогу, работающему с классом в школе, перед тем как организовать с ними поход в кинотеатр, необходимо учитывать и использовать такие факторы возрастного восприятия как: различные факторы падения внимания, повышенная эмоциональность, непосредственность восприятия; ситуативность восприятия; приоритет внешнего по отношению к внутреннему, то есть внешняя выразительность действия, которая для младших подростков (до 11-12 лет) не только

интереснее наличия смысла (подтекста, контекста и т.п.), но и сама зачастую становится смыслом просмотра, различные факторы падения внимания. С повышенной эмоциональностью, особенно у младших подростков, отнюдь не стоит бороться. Такая бурная реакция на самом деле в какой-то мере оправдана: в ответ на экранное действие актуализируется физиологическая система движения – возникает стремление подпрыгнуть, крикнуть, словом, хоть как-нибудь отреагировать, выразить свои чувства. Простое “приведение к порядку” здесь может вызвать противоположную реакцию; поэтому наряду с тактичным разъяснением общепринятых правил поведения следует подумать о тщательном отборе материала.

Большое значение имеет точность подбора иллюстративных видеоматериалов к интегративным курсам медиакультуры. По возможности материал должен вызывать интерес (например, фильм, который ребята еще не видели или уже забыли). Однако выполнить это условие иногда очень сложно – разница во вкусах и интересах не дает прийти к единому мнению; тогда мы приходим к необходимости работы с установкой восприятия – реализацией фактора ситуативности. Установка восприятия обычно производится через разговор; по сути это – некий эпиграф к занятию.

Также, необходимо предусмотреть создание таких условий, когда материал и время занятий станут предметом особого интереса подростка, временем предельной концентрации внимания, местом приложения творческих сил; и здесь особо важен момент восприятия – живого взаимодействия школьника и экранного произведения. Здесь неизбежно возникает момент сотворчества – зритель “достраивает” экранное произведение (собственно, на этом основан язык экрана – монтаж: соединение двух различных кадров порождает смысл, которого первоначально не содержалось ни в одном из них) . Именно на выделении и акцентировании подобных моментов следует выстраивать анализ экранного произведения.

Зачастую при анализе рассматривается только проецирование авторского сознания, отражение авторской концепции в сознании подростка. Здесь следует обращать особое внимание на те аспекты, которые представляют личностную значимость для самих ребят. Суть в том, чтобы приобщить подростков к культурным взаимосвязям, это приобщение – диалог автора произведения с подростком, в процессе которого сам подросток отнюдь не пассивный потребитель – он создает не только свой смысл, но и свой “текст” – соглашаясь при этом с автором или споря с ним. Собственная концепция экранного произведения существует у подростка изначально, пока не оформленная до

конца в словах, однако потенциально готовая проявиться с ребятами, с учителем, с взрослыми, если подросток почувствует, что для данной дискуссии представляет интерес именно его мнение, своеобразие его восприятия. Каждый из зрителей строит свой образ экранного произведения. Интересно, что в большинстве случаев собственные интерпретации подростков представляют собой своеобразные метафоры – то есть эстетическая оценка произведения объединяет мысли и чувства. Поэтому развитие восприятия происходит и через аналитическую интерпретацию произведения, и через собственную художественно-творческую деятельность подростка.

По мнению академика Д. С. Лихачёва, произведение искусства не только сообщает, информирует, но и провоцирует некую эстетическую деятельность, эстетическое впечатление читателя, зрителя, слушателя. А эстетическое впечатление связано не только с получением информации, но одновременно и с ответным действием воспринимающего лица, творчески откликающимся этим действием на него. Несомненно, произведение искусства рассчитано в акте своего творения не только на пассивное восприятие, но и на активное соучастие. Произведение искусства в его восприятии читателем, зрителем или слушателем – вечно осуществляющийся творческий акт [1].

Работа с развитием восприятия тесно взаимосвязана, в частности, с работой над переживанием. Овладение переживанием как особым видом деятельности состоит в попытке осознать, почему данная ситуация вызывает именно такую эмоциональную реакцию; ответ на какие внутренние проблемы требует поиска в этой области. Обычно цепочка рассуждений идет от эмоций к реакциям, от реакций к выводам по поводу персонажа (его поведения, поступков, характера), затем – через оценочные суждения – следует подтолкнуть подростка к тому, чтобы он оглянулся на себя и попытался осознать, что же является его собственной проблемой и в какой мере “эмоционально прожитая” во время просмотра ситуация помогает ему решить эти проблемы – или приводит к противоречиям, или заставляет прийти к какому-то выводу... Не всегда вся цепочка рассуждений может быть реализована в рамках дискуссии; часто обсуждение, устный анализ является лишь видимой частью айсберга, в то время как большая часть работы растягивается на длительное время возникает потребность в новом эмоционально-смысловом освоении видеотекста. Это иногда отражается через требование повторного просмотра; периодическое возникновение подобных моментов может служить дополнительным фактором развития восприятия.

Исходя из эмоциональной стороны восприятия, в центре внимания оказывается переживание. И чрезвычайно ценно то, что переживание, по определению Ф. В. Василюка, является смыслообразующей психической деятельностью. С точки зрения овладения переживанием как особым видом деятельности и осмыслением его результатов, процесс воспитания заключается в переходе личности к самовоспитанию. Взаимодействие характера и ситуации, смоделированной произведением экранного искусства, через переживание формирует личность, определяет ее отношение к миру. Работа с переживанием осуществляется через рефлексию собственного восприятия, направленность аналитического разбора материала и выполнение цикла творческих упражнений на развитие эмпатии, воображения, фантазии. Однако именно эстетическое переживание определяет внутреннюю мотивацию творчества у подростков. А результат творчества определяет выход на социальное общение – произведению нужен зритель. Одно из следствий творчества – стремление реализовать себя в социуме, закрепить свои позиции, добиться успеха в определенной социальной группе.

Аналитическая интерпретация результатов восприятия – один из важнейших этапов работы с произведениями аудиовизуальных искусств. Говорить об искусствах экрана – дело трудное: воедино сплетаются знания обо всех видах искусства. Материалом для самоанализа подростков должны при этом становиться их реальные взгляды, их проблемы, их собственное отношение к миру. Это определяет особые требования, как к педагогу, так и к системе занятий, такие как:

- связь изучаемого материала с жизнью, современностью, с изменениями, происходящими в мире, стране, регионе, данной местности;
- учебно-познавательная ценность используемого материала (здесь следует учитывать, что даже ценности антикультуры – поп-музыка, многие видеоклипы и рекламные видеоролики, телесериалы, манера общения теле- и радиоведущих и т.п. несут огромный объем социально-бытовой информации, восприятие которой сильно влияет на формирование круга ценностных ориентаций подростков;
- реализация курсов аудиовизуальной (медиа) культуры на основе высокой активности деятельностных процессов и их практической ориентации – особое внимание к формированию навыков внимания, восприятия, развития памяти, творческого мышления, создания благоприятных условий для творческой активности подростков с обязательным выходом

на сферы социального бытия – участие творческих работ ребят на местных и общероссийских фотовыставках, фестивалях, размещение лучших материалов в местной прессе, создание собственных выпусков передач на местном телевидении, сайтов в Интернет и т.д.

- гибкость системы занятий, оперативное реагирование на события регионального и мирового значения, поощрение инициативы учащихся и практико-ориентированного процесса самообразования, создание специальной системы педагогических стимулов.

Поэтому работа с искусством экрана необходима именно в рамках образования. Авторитет этих искусств у подростков очень велик; зачастую тот "круг общения", который они себе подбирают, используя телеэкран или видеофильмы, является для них своеобразной "неформальной группой", чьи жизненные ценности и идеалы становятся примером, поводом для подражания. Кроме того, следует учитывать и еще одно важное свойство экранных искусств – при определенной визуальной агрессивности развлекательной теле- и видеосреды ее действие практически приравнивается к наркотическому. Не замечать искусства, воздействие которого на идеалы подростков особенно наглядно; искусства, которое формирует наше восприятие и пытается формировать наши потребности, – это стало традицией. А между тем именно на материале экранных искусств наиболее наглядно проявляются современные формы общения.

Аудиовизуальные искусства оказывают огромное влияние на развитие личности. Работа с этой сферой может стать поводом для перестройки всей системы общения с искусством. В первую очередь для успешной работы необходимо элементарное соблюдение условий диалога:

1. Желание понять собеседника.
2. Равенство всех участников диалога по отношению к новой информации.
3. Отсутствие жесткого диктата в подведении итогов; ценность дискуссии – в разнообразии мнений, а не в приведении всех размышлений к единому выводу, единому знаменателю.

Педагогический потенциал кинематографа заключен в достижении следующих задач:

- развитие эмоциональной сферы подростка наряду с интеллектуальной;
- самостоятельный поиск закономерностей в киноискусстве, объединяющих и разъединяющих основ; развитие способно-

сти видеть общее в различных и различное в сходных явлениях;

- активизация творческого начала и стремления к самовыражению;
- умение при необходимости объяснить концептуальный смысл произведения любого киноискусства посредством перевода и изложения этой концепции на языке медиа (например, концепция живописного произведения – через язык экрана, через литературную рецензию, через компьютерный реферат);
- формирование условий для самообразования и возникновения познавательной потребности – стремления к самостоятельному поиску и отбору необходимой информации;
- формирование индивидуального механизма корректировки информации, получаемой через СМИ, индивидуальной системы ценностных ориентаций;
- возможность самореализации и социальной реабилитации подростков девиантного поведения через практико-ориентированную систему творчества в сфере аудиовизуальных искусств.

Литература

1. Лихачев Д. С. К вопросу о зарождении литературных направлений в русской литературе // Русская литература. 1958. № 2. С. 13-18.
2. Лотман Ю. М. Об искусстве. С-Петербург: «Искусство-СПб». 2000. 704 с.
3. Василюк Ф. В. Психология переживания. М. «Из-во МГУ» 1984. 200 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА

Шварева О. В.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Т. А. Костюкова, д. п. н., профессор.

В современной практике образования кейс-метод как одна из инновационных технологий применяется в различных областях. Изучение широкого спектра специальной литературы позволило установить, что большинство исследователей акцентируют внимание на достоинствах кейс-метода, а недостатки, которые очевидно снижают его эффективность, анализируют мало. В связи с этим, нас заинтересовал вопрос о том, какие преобразования в аспекте выявления недостатков кейс-метода и путей их преодоления позволят сделать процесс его приме-

нения более эффективным и способствовать формированию определенного набора общекультурных и профессиональных компетенций, в частности, у бакалавров социальной педагогики.

На основе обзора педагогической, социологической, экономической литературы, учитывая препятствия на пути внедрения кейс-метода в практику преподавания, мы объединили недостатки кейс-метода по следующим уровням: на уровне природы кейс-метода; на методическом уровне; на уровне субъектов образования – преподавателей и студентов.

Для определения *недостатков кейс-метода на уровне его природы* обратимся к некоторым областям знания, наиболее часто его использующим. Так, в области социологии, Ю.П. Сурмин выделяет такие существенные недостатки кейс-метода, как:

- неизбежное «количественное» упрощение модели кейса (специально подготовленный учебный материал, содержащий структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной практики) по сравнению с исходным объектом;
- «качественное» упрощение объекта исследования (вследствие чего у студентов недостаточно формируются навыки разработки постановки задачи);
- «отыскивание» готового решения, а не его разработка;
- относительно низкая заинтересованность студентов при многократном использовании кейс-метода [1, с.88-89].

Еще одним недостатком кейс-метода на уровне его природы, по утверждению Б. Флиивберг, является вероятность отсутствия большого количества времени в реальной жизни для принятия решения по ситуации (даже если она аналогична аудиторной) и неэффективность решения, принятого в аудитории, в реальной жизни [2, с.18]. Предполагаем, что этот недостаток кейс-метода один из существенных, но в то же время его практически невозможно преодолеть. Выход, как мы думаем, может быть в пролонгированной работе со студентами.

В педагогической учебной практике использования кейс-метода возможно избежать такой его недостаток как – дороговизна. В.И. Тимохов обозначает, что в бизнес-образовании этот недостаток кейс-метода возникает из-за необходимости сбора аудитории для коллективного обсуждения кейса (затраты на проезд, проживание, высокая оплата профессорам, администрации и обслуживающему персоналу, налоги и прибыль университета) [3].

К недостаткам кейс-метода *на методическом уровне*, с нашей точки зрения, целесообразно отнести следующие:

- недостаточное обеспечение учебно-методической литературой студентов и преподавателей по кейс-методу [1, с. 90] в связи с проблемой отбора содержания материала для кейса и разработки учебных пособий по различным дисциплинам, специальностям и направлениям подготовки кадров [4, с.35-38];

- низкий уровень методического мастерства педагогов по написанию и использованию кейсов [5, с. 134-137];

- отсутствие банка российских ситуаций по основным дисциплинам и организации обмена кейсами [1, с. 91; 6, с.165]. Мы убеждены, что в педагогической практике необходимо наличие банка социально-педагогических ситуаций, написанного в соответствии с требованиями кейс-метода, а не в виде коротких по объему, так называемых, педагогических задач, которых и в настоящий момент достаточное количество;

- неэффективность инструментальных методов решения проблем (недостаточное обращение внимания на методы постановки и поиска решений, из-за акцента на проблеме кейса и предлагаемых способах его решения). Мы солидарны с утверждением В.И. Тимохова, что применяющиеся методы – мозговой штурм, разновидности конференции идей, коллективный метод обсуждения, презентация, модели типа «бостонской матрицы», SWOT-анализа и др. – малоэффективны. А это, в свою очередь, влечет формирование ошибочного мнения преподавателей и студентов о возможности типового решения всех проблем. Выход из сложившейся ситуации В.И. Тимохов видит в серьезной реорганизации метода кейс-стади, согласно которой предъявляются совершенно новые требования к кейсам: инновационная тематика; обучение навыкам решения проблем; индивидуализация процесса изучения кейса; встраиваемость в систему дистанционного обучения [3];

- необходимость модернизации содержания обучения и его методической модели: изменение концепции образования и воспитания студентов; преобразование планирования учебно-воспитательного процесса, изменение системы контроля и оценивания; применение комплексного подхода к выбору форм и методов обучения с целью создания привлекательной для студентов структуры практической подготовки; междисциплинарная и межкафедральная согласованность применяемых форм обучения; поиск/разработка и использование разных методических приемов с целью обеспечения эффективности и результативности процесса обучения [7, с. 55-61];

- снижение эмоциональности, речевой активности студентов при диалоге с кейсом [8, с. 59].

С данным недостатком мы можем согласиться частично, так как уверены, что актуальность кейса, правильная организация диалога и роль преподавателя способны вызвать эмоциональный отклик студентов.

Итак, способы преодоления недостатков кейс-метода как педагогической технологии, отнесенных нами к уровню методических проблем, требуют длительной и основательной работы многих исследователей.

На основе анализа литературы, на *уровне преподавателей* выявили такие недостатки кейс-метода, как:

- увеличивающийся рост нагрузки на тьютора при осуществлении контроля и на разработчиков кейса. Преодоление указанного недостатка, по утверждению В.В. Бовт, находится в области автоматизации процесса тестирования и в детальной проработке последовательности самостоятельной работы студентов с кейсом в режиме онлайн [9, с. 58-59];

- недостаточный уровень: навыков работы с реальной ситуацией студента в онлайн режиме; создания рабочего пространства на объединение «здесь» и «теперь» с «там» и «тогда»; знания групповой динамики; владения навыком проблематизации, критики, рефлексии [6, с.170];

- низкий уровень профессиональной готовности преподавателей к формированию интегрированного межпредметного знания, использования методов активного обучения и приемов стимулирования творческого мышления, трудность постоянного удерживания внимания аудитории на пике напряженности [10, с. 183].

Опираясь на Е.Н. Красикову, способ преодоления недостатков на уровне преподавателей видим в повышении педагогического мастерства, обретении преподавателями навыков и стиля поведения тренера-инструктора, преодолении противоречия между доказанной ведущими педагогами эффективностью применения кейс-метода в процессе обучения, и несерьезным восприятием данной технологии педагогами, недостаточно осведомленными о ней [7, с. 57].

В связи с гуманистической парадигмой образования, предполагающей отношение к студенту как субъекту обучения, целесообразно перейти к характеристике четвертого уровня – *недостатки кейс-метода на уровне студентов*.

Изучение широкого спектра специальной литературы позволило установить, что многие исследователи кейс-метода в данном аспекте видят проблемы в следующем:

- неподготовленность студентов, неразвитость их мотивации на реальные знания, а не на формальный результат, может привести к поверхностному обсуждению кейса [1, с. 90];

- отсутствие навыков самостоятельной работы [6, с.172];

- недостаточный объем базовых теоретических знаний по методам, процедурам анализа и исследованиям процессов и явлений; низкий уровень развитости навыков участия в дискуссии в малой группе; отсутствие предварительной самостоятельной подготовки к анализу и обсуждению [10, с. 184].

Преодоление этих недостатков, на наш взгляд, позволит сформировать у бакалавров социальной педагогики определенный набор общекультурных и профессиональных компетенций в процессе организации индивидуальных образовательных маршрутов.

Итак, соглашаясь со всеми перечисленными выше недостатками кейс-метода и исходя из собственного педагогического опыта, мы выявили такие его недостатки, как невозможность подачи всего учебного материала (или определенных тем) в рамках кейс-метода; быстрое устаревание содержания кейса, что требует постоянной переработки; однообразный алгоритм принятия решения по кейсу; трудность усвоения студентами младших курсов особенностей данной технологии, а именно написания собственных кейсов (в процессе самостоятельной работы), что провоцирует психологическое отторжение студентов от работы по кейс-методу.

Способами преодоления данных недостатков, на наш взгляд, могут быть следующие: подача учебного материала в русле интегрированных занятий с привлечением возможностей других инновационных технологий; организация обучения студентов основам кейс-метода (например, в качестве одной из дисциплин в индивидуальном образовательном маршруте студента); междисциплинарное применение кейс-метода.

Таким образом, учет перечисленных недостатков кейс-метода позволит сделать процесс его применения более эффективным и сформировать у бакалавров социальной педагогики определенный набор общекультурных и профессиональных компетенций.

Литература

1. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. доктора социологических наук, профессора Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инновационных идей и развития, 2002. – 286 с.
2. Фливерг Б. Кейс-стади в контексте качественно-количественной проблематики // Социологические исследования. – 2004. - № 9.-С.18.

3. Тимохов В.И. "ТРИЗ-Конференция – 2007" ТРИЗ-ОБРАЗОВАНИЕ: КЕЙС 2.0. Из опыта бизнес-образования. Россия. URL: <http://www.metodolog.ru> (дата обращения: 16.01.2010).
4. Черкасова И.И. Возможности кейс-метода в развитии панорамно-педагогического мышления // Среднее профессиональное образование. – 2007.- № 6. – С. 35-38.
5. Гладких И.В. Подготовка учебных кейсов как элемент процесса развития бизнес-образования в России // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 8. -2003. – Выпуск 3.- С.134-137.
6. Бисько И.А. Кейс-технологии в подготовке специалистов информационно-экскурсионной деятельности // Мир человека. Том 9. – 2009. – № 1. – С.164 -175.
7. Красикова Е.Н. Кейс-метод как дидактическое средство в условиях профессиональной подготовки в вузе // Вестник Ставропольского государственного университета.- 2007. – № 6. -С. 55-61.
8. Пырьева В.В. Кейсовая технология обучения и ее применение при изучении темы «Алгоритм» // Информатика и образование. – 2009. – № 11. – С. 59.
9. Бовт В.В. Моделирование и инструментальная поддержка технологии онлайн обучения практическим навыкам с использованием метода кейс-стади: диссертация на соискание учений степени кандидата экономических наук: 08.00.13 / Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики.- Москва, 2005. – 150 с.
10. Хуранов А.Б. Технологии профессионального образования в университетских комплексах // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 59. – С. 183.

КОРРЕЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И РАННЕГО ОНТОГЕНЕЗА

Юсупова Е. В.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: М. А. Косолапова, старший преподаватель

Успешность человека – это достижение им успехов в какой-либо деятельности. Учебная успешность школьников – приобретение ими достаточно глубоких знаний и умения их применять, внешне проявляющееся хорошей успеваемостью. Онтогенез – процесс индивидуального развития [1, с.8]. Ранний онтогенез – развитие ребенка от рождения до пяти лет. Корреляция (correlation, англ.) – соотношение [2, с.126].

Сегодня стало очевидным, что от содержания и характера направленности личности зависит решение социальных и экономических проблем, безопасность и даже существование всего человечества. С развитием демократических процессов в России повысился спрос на гармонично развитую, социально активную и творческую личность,

способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию [3, с.69]. А именно при условии успешности ребенка в школе формируется гармонично развитая, социально активная и творческая личность, востребованная временем.

Каждому человеку необходимо ощущать свою успешность в жизни, которая складывается, в основном, из успешности в избранной профессиональной деятельности и успешности в личной жизни. Личная жизнь – это не наша тема, а вот что касается профессиональной деятельности, то для успешности в ней трудно обойтись без систематического образования.

Обучение – самый важный и надежный способ получения систематического образования. Будучи сложным, специально организуемым процессом отражения в сознании ребенка реальной действительности, обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом [3, с.125]. Всякое познание должно начинаться с чувственного восприятия и завершаться рациональным обобщением [3, с.131], а внимание является необходимым условием восприятия [1, с.40].

Итак, если учебная деятельность школьника – это его участие в процессе обучения, а обучение есть процесс познания, то для учебной успешности школьнику необходимо иметь развитые восприятие и мышление, которые опираются на внимание, воображение, память и речь. Кроме развитых психических функций, перечисленных выше, для успешности в учебе, как, впрочем, и в любой другой деятельности, необходимы такие качества личности, как трудолюбие и творческое отношение к делу.

Когда и как можно наилучшим образом развить данные психологические функции и сформировать данные качества личности?

В психологии есть понятие «сензитивные периоды развития» – периоды наибольшей чувствительности к определенному рода воздействиям. Важно не пропустить сензитивный период, дать ребенку то, что нужно для его развития в это время. Как считал Л. С. Выготский, в этот период определенные влияния сказываются на всем процессе развития, вызывая в нем глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными; может проявиться даже их обратное влияние на ход развития. Так, например, сензитивный период развития речи – от года до трех лет, и если этот этап упущен, компенсировать потери в дальнейшем практически невозможно [1, с.190]. И это неопровержимо доказано жизнью: известны случаи, когда в лесах обнаруживали детей, потерянных совсем маленькими и выросших среди зверей. Когда «одичавшие» дети попадали к людям,

они крайне слабо развивались интеллектуально, несмотря на напряженный труд воспитателей; если ребенку было больше трех лет, он не мог освоить человеческую речь и научался произносить лишь небольшое количество слов [1, с.124].

Помимо речи, в раннем возрасте (до трех лет) интенсивно развиваются другие психические функции – восприятие, мышление, память, внимание. Среди всех этих взаимосвязанных функций доминирует восприятие [1, с.190]. В младенчестве, кроме вышеперечисленных функций, начинает развиваться также пространственное восприятие [1, с.177].

Источником психического развития является деятельность. В то же время разные виды деятельности оказывают разное влияние на развитие. Главные изменения в развитии психических функций и личности, происходящие на каждом возрастном этапе, обусловлены ведущей деятельностью. Ведущей не может стать любая деятельность, которой отдается много времени. Если какая-то деятельность стала особенно привлекательной для ребенка в том или ином возрасте, это отразится на становлении его личности, но такого глубокого развивающего эффекта, как свойственная данному возрасту ведущая деятельность, она в большинстве случаев не даст [1, с.22-23].

В младенчестве непосредственно-эмоциональное общение с матерью является ведущей деятельностью, то есть самой значимой стороной жизни [1, с.28]. Младенец получает от матери не только молоко и необходимый ему уход, с ней связано и «питание» миром форм, красок, звуков, ласк, улыбок [1, с.148].

Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым создает у ребенка радостное настроение и повышает его активность, что становится необходимой основой для развития его движений, восприятия, мышления, речи. Дети, оказавшиеся в больнице или в детском доме, отстают в психическом развитии. Они вялы, апатичны, не испытывают интереса к окружающему. Речь появится у них очень поздно. Более того, даже при хорошем гигиеническом уходе дети отстают в своем физическом развитии. Таким образом, в первый год жизни полноценное общение со взрослым является жизненно важным. Недостаточное или не соответствующее потребностям общение отрицательно сказывается на развитии и позже [1, с.24-25].

В раннем детстве (от года до трех лет) ребенок активно познает мир окружающих его предметов, вместе со взрослыми осваивает способы действий с ними. Его ведущая деятельность – предметно-манипулятивная [1, с. 204]. Играя, ребенок манипулирует предметами,

в том числе игрушками, сосредоточиваясь на самих действиях с ними [1, с.193].

В общении с близкими взрослыми, которые помогают ребенку познавать мир «взрослых» предметов, преобладают мотивы сотрудничества. Помимо безусловной любви, эмоционального тепла ребенок ждет от взрослого непосредственного участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи, будь то освоение столовых приборов или строительство башни из кубиков [1, с.194-195].

Мышление развивается в процессе практической деятельности [1, с.193]. На протяжении всего раннего детства важной основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность [1, с.192]. Помимо собственно предметных действий для развития ребенка раннего возраста важны и такие, как рисование и игра [1, с.193].

В раннем возрасте наблюдаются элементарные формы воображения, такие как предвосхищение, но творческого воображения еще нет [1, с.191]. Нельзя выбрасывать бруски, железки, стружки и прочий ненужный, с точки зрения мамы, мусор, приносимый детьми в дом. Поставьте для него коробку в дальний угол, и ребенок получит возможность более интересно играть, развивая свое воображение [1, с.205].

На данном возрастном этапе закладывается (или не закладывается) второй после психосоциальной тождественности со взрослыми фактор сохранения согласия с миром – трудолюбие. Представляется, что именно в этом возрасте решается дальнейшее отношение к труду, возможность или невозможность придать в будущем своему труду творческий характер, с которым, как писал Пришвин, «любовь входит в труд, и самый труд становится любовью». Творчество, безусловно, вырастает из игры, недаром их объединяет интерес к самому процессу деятельности. И если в раннем детстве ребенок идентифицирует любую деятельность с игрой, то в будущем он сумеет сделать свой труд творческим. Можно сказать, что основным завоеванием раннего возраста при оптимальной линии онтогенеза является доверие к деятельности, иными словами, доверие к жизни. Самостоятельность, уверенность в себе формируются уже на основе этого доверия [1, с.203].

Около трех лет ребенок становится гораздо более самостоятельным, и его совместная деятельность с близким взрослым начинает распадаться [1, с.205]. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще не доступно. Кроме того, не менее сильно он стремится и к самостоятельности. Из

этого противоречия рождается ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых [1, с.204].

Игра – ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка [1, с.209]. В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями, создающими достаточно широкий простор для импровизации, у детей формируется творческое воображение. Игра способствует становлению произвольной памяти, в ней преодолевается так называемый познавательный эгоцентризм [1, с.210]. В игре коренным образом изменяется позиция ребенка. Играя, он приобретает возможность смены одной позиции на другую, координации разных точек зрения. Благодаря децентрации, происходящей в ролевой игре, открывается путь к формированию новых интеллектуальных операций. [1, с.211].

Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как указывал Л. С. Выготский, память становится доминирующей функцией [1, с.213]. Смысловая память развивается наряду с механической [1, с.214].

В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью [1, с.211].

Из всего вышесказанного мы неизбежно приходим к выводу, что все необходимые для успешной учебы свойства личности (умственные способности и свойства характера) развиваются и, в основном, оформляются до пяти лет. Так что Л. Н. Толстой был близок к истине, утверждая, что уже в пять лет был на 80 % тем, чем стал в зрелые годы [1, с.227].

Но полноценное развитие этих свойств у ребенка происходит не путем усиленных теоретических занятий (чтением, письмом, запоминанием научной информации и т.д.), а посредством освоения различных видов деятельности (предметных действий, самообслуживания, рисования, лепки, игр, посильного домашнего труда) на фоне эмоционально теплого общения со взрослыми; наблюдений за природой во время прогулок и разнообразных занятий (при участии взрослых) в парке, в саду, в лесу, в огороде, в поле; игр с другими детьми.

Литература

1. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : ТЦ Сфера. 2006. 464 с.
2. Англо-русский словарь. 20000 слов / Под ред. О. С. Ахмановой, Е. А. М. Уилсон. М. : Изд-во Русский язык. 1974. 640 с.
3. Сластенин В. А. Общая педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов : В двух

- частях. Часть 1. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2002. 288 с.
4. Немов Р. С. Психология. В трех книгах. Книга 1 : Общие основы психологии : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2006. 687 с.
 5. Немов Р. С. Психология. В трех книгах. Книга 2 : Психология образования : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2003. 608 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКИХ ИНИЦИАТИВ

Яковенко В. Н.

МОУ СОШ № 37

Инициативной группой педагогов и обучающихся были разработаны и реализованы в 2009 году социальные проекты «Моя прекрасная няня» и «Игротека для малышей». В рамках работы над проектами инициативная группа прошла обучение в рамках проекта «Школа РОСТа» (при финансовой поддержке Совета по международным исследованиям и обменов АЙРЕКС), региональным координатором которого являлся ОГУ «РЦРО». В результате оба проекта были осуществлены и получили финансирование по программе реализации социальных проектов КРМОО «Сотрудничество» при поддержке АЙРЕКСа.

Основная идея проектов проста – установление отношений с социальными партнерами для решения проблем местного сообщества при реализации социального проектирования.

При этом решаются задачи:

- освоить технологию социального проектирования;
- реализовать механизм выдвижения и реализации общественных инициатив;
- обеспечить реализацию общественных и добровольческих инициатив;
- обеспечить открытость деятельности школы при реализации социальных проектов.

Цель проекта «Моя прекрасная няня»: Формирование у участников проекта активной позиции по решению проблемы оказания помощи брошенным детям, обучение заинтересованных учениц технологии кройки и шитья одежды для малышей. Воспитание нравственных качеств, ответственности за будущих детей. А также привлечение к сотрудничеству деловых партнеров. В г. Томске растет число бро-

шенных, обездоленных детей. Половина новорожденных рождается в неполных семьях, где ребенка воспитывает только мама. Каждый год увеличивается количество детей-сирот при живых родителях и детей, оставшихся без попечения родителей. Проект дает малышам областного специализированного «Дома ребенка» возможность получить новую одежду (распашонки, ползунки) сшитую ученицами школы, а также частичку тепла и радости, подаренную нашими ученицами во время проведенных с ними прогулок по выходным дням и игр.

Цель проекта «Игротека для малышей»: активизация и разнообразие отдыха детей детского сада №51 г. Томска во время прогулок на улице силами обучающихся школы, обучение волонтеров, воспитателей и детей подвижным играм. Данный проект решает проблемы: организация досуга детей дошкольного возраста, активизация отдыха детей во время прогулок, занятость подростков. Работа над данным проектом позволяет проявить молодежи свои качества и навыки в разработке и реализации социального проектирования.

Актуальность, значимость данного решения проблем для муниципальной образовательной сети:

- обеспечение инновационного развития воспитательной системы школы;
- самостоятельное решение ОУ проблем местного сообщества, организация воспитательно-образовательного процесса, стратегических направлений развития школы как общественно-активной;
- создание позитивного имиджа образовательного учреждения;
- распространение успешного опыта работы школы в сфере социального партнёрства.

Инновационная направленность проектов:

- развитие общественных инициатив через взаимодействие общеобразовательного учреждения, ЦГО «Школа навигаторов» с общественностью, местным самоуправлением, установление социального партнерства;
- организация взаимодействия педагогов с социальными партнерами при разработке и реализации социальных проектов;
- расширение информирования участников образовательного процесса о практике реализации общественных инициатив через социальные проекты;

Обоснованность приемов, методов, средств выбранных для решения проблем можно оценить с точки зрения продуктивных эффектов для самих обучающихся, общества, ОУ.

Что дает реализация проектов и участие в них самим обучающимися:

- развитие лидерских качеств и коммуникативных навыков;
- умение самостоятельно проектировать свою деятельность;
- компетенции в области управления;
- возможность обучения и консультирования по проблеме оформления социальной инициативы;
- опыт применения знаний для решения социальных проблем;
- опыт социального партнёрства;
- опыт публичной защиты с результатов собственной проектной деятельности.

Что получает общество в результате реализации проектов:

- привлечение ресурсов для реализации гражданских инициатив, получение образовательных услуг;
- повышение качества жизни местного сообщества;
- развитие толерантности среди участников образовательного процесса;

Что получает школа, в которой реализованы общественные инициативы:

- развитие демократического уклада школьной жизни;
- обновление школьной жизни силами самих обучающихся;
- систему подготовки обучающихся по технологии и реализации социальных проектов;
- новую форму демократических отношений с местным сообществом;
- новую ступень развития воспитательной системы школы.

При работе над проектами и при их реализации использованы новые воспитательные технологии: активные, интерактивные, консультирования, сетевого взаимодействия, проектирования. Возможно использование технологии социального проектирования «Шаг за шагом» (А.С. Прутченкова), технологии социального проектирования предложенной Красноярским центром «Сотрудничество». В любом случае, команда двигается от цели к результату поэтапно решая задачи проекта и вовлекая в круг решения поставленной проблемы все больше участников.

Для реализации предлагаемых проектов не требуются большие материальные ресурсы, достаточно условий, которые существуют в большинстве школ.

Данные проекты предназначены для заместителей директоров школ по воспитательной работе, классных руководителей, а также будет интересен всем, кто создает условия для развития гражданских инициатив, социального проектирования.

Результативность реализации проектов:

- разработан и реализуется механизм выдвижения и реализации общественных инициатив;
- сформированы навыки социального проектирования при поддержке ОГУ «РЦРО» и Красноярского Центра «Сотрудничество на местном уровне» в рамках проекта «Школа РОСТа» педагогов школы и обучающихся – инструкторов Центра гражданского образования «Школа навигаторов»;
- вложены ресурсы (интеллектуальные, временные, человеческие, материальные) в реализацию общественных инициатив, социальных проектов «Моя прекрасная няня» и «Игротека для малышей»;
- в рамках реализации проектов велась работа по формированию ключевых компетенций обучающихся (информационной, коммуникативной и компетенции решения проблем);
- обучающиеся Центра гражданского образования «Школа навигаторов» имеют опыт разработки и реализации социальных проектов;
- приобретены новые социальные партнеры областной «Дом Малютки» для детей с ограниченными возможностями, МДОУ №51, ДООЦ «Фортуна»;
- опубликованы в журнале «Сотрудничество» Красноярской общественной организации и представлены широкой педагогической общественности опыт социального проектирования школы.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГОРОДСКОЙ ПРОБЛЕМНО-ТВОРЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ ШКОЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ ПО ВОСПИТАНИЮ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Яковенко В. Н.

МОУ СОШ № 37г. Томск

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательного и воспитательного процессов. Инновационные процессы многомерны и сложны, поэтому у руководителей и педагогов, участвующих в них, появляется большая потребность в консультировании, исследовании и оценивании предполагаемых или уже частично реализованных изменений [1]. Возникает необходимость организации и осуществления инновационной деятельности по созданию и апробированию новых технологий по воспитанию, управлению воспитательным процессом и т. д. Эти объективные условия определили необходимость организа-

ции внешней и внутренней экспертизы инновационных проектов по воспитанию и дополнительному образованию.

Департаментом образования администрации города Томска была создана городская проблемно-творческая группа «Экспертиза инновационных, экспериментальных программ (проектов) по дополнительному образованию и воспитанию».

Экспертиза (от лат. испытывать) – процесс научно-технического исследования специалистом существенных для дела объектов или обстоятельств; рассмотрение, изучение каких-либо вопросов, проблем, решений, требующих специальных знаний для представления по ним мотивированного, аргументированного заключения, научного обоснования. Экспертиза – основной механизм управления инновационной деятельностью муниципальной системы образования (общеобразовательного учреждения).

Экспертиза проводится с целью:

- определения системной целостности проекта, логичности, взаимосвязи и взаимозависимости его основных структурных элементов;
- объективной оценки значимости предлагаемых в проекте инициативных педагогических и управленческих практик для развития муниципальной системы образования (общеобразовательного учреждения);
- определения степени надежности, реализуемости, перспективности, потенциальной полезности предлагаемых инициативных педагогических и управленческих практик.

Задачи экспертизы:

- выявление субъектов, имеющих интеллектуальные, кадровые, материальные ресурсы для решения основных задач развития муниципальной системы образования (общеобразовательного учреждения);
- создание единого информационного пространства как условия для выбора и самоопределения образовательным учреждениям на пути их развития в возникшей открытости образовательного пространства.

Предметом технической экспертизы является структура представленного проекта.

Предметом внутренней экспертизы является:

- обозначение проблемной ситуации в сфере предлагаемого нововведения в контексте осуществляемой модернизации системы образования в России: обоснованность необходи-

мого и реального состояний, конкретность определения расхождения между тем, что есть и тем, что требуется;

- важность заявленной проблемы для развития муниципальной системы образования (общеобразовательного учреждения);
- стратегия реализации проекта, способы решения обозначенной проблемы;
- взаимосвязь и взаимозависимость целей, средств, результатов, заявленных в проекте;
- взаимосвязь и взаимозависимость плана-графика работ по реализации проекта с имеющимися ресурсами⁴
- конкретность представления ожидаемых от внедрения нововведения результатов;
- контролируемость промежуточных и конечных результатов реализации проекта.

Члены городской проблемно-творческой группы осуществляют:

- осуществляют разработку критериев и показателей инновационной и экспериментальной деятельности, эффективности реализуемых проектов и программ,
- формирование нормативной базы по экспертизе и мониторингу инновационной деятельности, в том числе и для образовательных учреждений;
- разработку моделей проведения экспертизы, в том числе и экспертизы нормативных документов;
- осуществляют индивидуальное и групповое консультирование участников и разработчиков проектов и программ;
- проводят семинары по содержанию процедур экспертизы.

Для участников муниципальных инновационных площадок необходимым является создание условий для событийных встреч, которые представляли бы возможность дать оценку состояния и перспектив развития инновационной деятельности в городе Томске, позволяли бы пополнить банк идей, проектов, программ, технологий новыми инициативами педагогов по воспитанию и дополнительному образованию [2].

Таким значимым событием в апреле 2009 года стала научно-практическая конференция «Инновации в дополнительном образовании детей и воспитательной работе общеобразовательных учреждений». В рамках данной конференции работали секция «Экспертиза инновационных проектов по дополнительному образованию и воспитанию»

На этой секции были рассмотрены вопросы проведения внутренней экспертизы инновационных проектов в ООУ, основные показатели технической экспертизы проектов. В течение 2009 года проблемно-творческая группа достаточно широко представляла опыт работы муниципальных инновационных площадок. Внедрение инноваций стало неотъемлемой частью образовательно-воспитательного процесса.

Литература

1. Новикова Т.Г. Экспертиза инновационной деятельности в образовании: Монография. – М.: АККиПРО, 2005. – 290с.
2. Из опыта работы педагогов – инноваторов Томской области (по результатам работы областного Форума инноваторов). Методическое пособие / Сост. Е.В. Дозморова, Т.В. Седнева, В.К. Абибулаева. – Томск. 2008.

Научное издание

**XIV ВСЕРОССИЙСКАЯ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
КОНФЕРЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ,
АСПИРАНТОВ
И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»
(19–23 АПРЕЛЯ 2010 Г.)
В 6 ТОМАХ**

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
ЧАСТЬ 1**

**XIV СИБИРСКАЯ ШКОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО
«ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ»
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Технические редакторы: П. А. Шевченко, В. Ю. Горбунов
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Подписано в печать: 14.07.2010

Бумага: офсетная

Сдано в печать: 23.08.2010

Печать: трафаретная

Тираж: 100 экз.

Уч. изд. л.: 20,8

Заказ: 531/Н

Усл.-печ. л.: 23,5

Формат: 60х84^{1/16}

Гарнитура: Times NR

Издательство Томского государственного
педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60. Тел.: (382-2) 52-12-93

e-mail: tipograf@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ТГПУ,
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (382-2) 52-12-93