

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи

9'2004



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

Збірник наукових праць

**Кривий Ріг
2004**

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія:

- Буряк В.К.** - доктор педагогічних наук, професор, ректор,
(головний редактор);
- Кондрашова Л.В.** - доктор педагогічних наук, професор, проректор з
наукової роботи, академік МАТО
(заступник головного редактора);
- Штельмах Г.Б.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки, (відповідальний секретар);
- Козлов А.В.** - доктор філологічних наук, проректор з виховної роботи;
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор, завкафедрою
Історії України;
- Макаров Р.М.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри
педагогіки;
- Пікельна В.С.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
та методики трудового і професійного навчання.

**Затверджено постановою президії Вищої атестаційної комісії України
від 12.06.02р. №1-05/6**

Педагогіка вищої та середньої школи:

Збірник наукових праць/гол. редактор - доктор педагогічних наук,
професор Буряк В.К. - Кривий Ріг: КДПУ, 2004. - Вип.9. - 386с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та
виховання учнів у середній школі та студентів педагогічного навчального
закладу, відображено результати наукових досліджень та методичних розробок
викладачів, докторантів та аспірантів, вітчизняних та зарубіжних вчених.

Матеріали представлені в збірнику можуть викликати інтерес у
широкого кола наукових працівників.

ББК 74.2+74.58

Педагогіка высшей и средней школы:

Сборник научных работ/ гл. редактор - доктор педагогических наук,
профессор Буряк В.К. - Кривой Рог: КГПУ, 2004. - Вип.9. - 386с.

ББК 74.2+74.58

В сборнике научных работ освещены проблемы обучения и
воспитания учащихся средней и студентов высшей педагогической школы,
отображены результаты научных исследований и методических разработок
преподавателей, докторантов и аспирантов, отечественных и зарубежных
учёных.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга
научных работников.

Друкуються за рішенням Вченої ради Криворізького державного
педагогічного університету від 31.08.04 протокол №1

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний
педагогічний університет

О.В.Гукаленко

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК МЕТОДОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ НОРМАТИВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных социокультурных условиях знания, интеллект и нравственность выдвигаются как главный ресурс устойчивого прогресса и цивилизованного развития новой эпохи. При этом весьма важным становится сближение народов, интеграция усилий ученых в целях создания средствами культуры и науки концепции нового образования, призванного отразить целостную картину мира, общие истоки нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом, природой.

Востребованность образованности и образования в новых социокультурных и экономических условиях во многом определяется тем, что образование имеет самое прямое отношение к происходящим в мире, как к прогрессивным изменениям, так и к негативным тенденциям, поскольку вершиной всего сущего является человек. Вместе с тем, человек сегодня теряет нравственные, духовные ценности, не способен противостоять злу, национальному экстремизму, бездуховности, экономическому, образовательному и культурному кризису. Очевидно в новых условиях востребовано образование, ориентированное не только на ретрансляцию прошлого, но и на конструирование будущего, где особая роль отводится воспитанию Человека Культурного, обладающего новым мировидением и мировосприятием полиэтнической среды. Таким, по мнению В.П.Борисенкова, Е.В.Бондаревской, Ю.С.Давыдова, А.Я.Данилюка, А.Н.Джуринского и других ученых призвано выступить *поликультурное образование*, нацеленное на решение задач подготовки молодежи к жизни в условиях поликультурной реальности, на формирование у нее умений общаться и сотрудничать с людьми разных поколений, социальных и субкультурных групп, национальных традиций и менталитета. Очевидно, что

поликультурное образование призвано воспитать личность новой формации, готовую к конструктивной жизнедеятельности в условиях многокультурного разнообразия окружающего нас мира.

Для этого цели, компоненты и технологии поликультурного образования, должно быть ориентированы на обеспечение понимания учащимися принципов равноправия и самоопределения народов, осмысление ими разнообразия культур, развития национального самосознания; способствовать информированию учащихся о том, что народы и страны проходят путь от конфронтации к сотрудничеству.

Теории и концепции гуманной педагогики, имеют важное значение для обоснования теоретико-методологических основ поликультурного образования, вместе с тем в трудах ученых, до настоящего времени, недостаточно затрагивались вопросы, посвященные природе, содержанию и взаимосвязям образования и культуры в контексте поликультурности.

Очевидно, что сегодня востребован новый подход к изучению проблемы поликультурного образования, ориентирующий ученых на поиск ее решения через диалог единства национального и общечеловеческого, обеспечивающий интеграцию знаний в целях воспитания человека культурного. В этой связи педагогической наукой активно исследуются проблемы поликультурного образования, в направлениях: *во-первых*, изучение его в контексте современного многокультурного общества, мировой, региональной и социокультурной ситуации, обуславливающих соответствующий им тип образования; *во-вторых*, выделение сущности, признаков, функций поликультурного образовательного пространства как среды становления личности; *в-третьих*, исследование особенностей, сущности и содержания поликультурного образования, способов, технологий и перспектив его реализации как педагогической парадигмы XXI века. С учетом этого принцип *поликультурности* нами определяется

как педагогический норматив приобщения подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культуре в целях формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде.

Базируясь на культурологической концепции личностно-ориентированного образования Е.В.Бондаревской; теоретико-методологических основах (В.П.Борисенкова, Е.П.Голобродько, З.А.Мальковой, Г.Д.Дмитриева, М.Н.Кузьмина, Ю.С.Давыдова, Л.Л.Супруновой) его приложения и роли социокультурной среды региона (Дж.Бэнкса, Р.Гольца, В.Кортхаазе, М.М.Бахтина, В.С.Библера, Й.Хейзинга и других) мы сочли целесообразным рассмотреть *поликультурное образование* как процесс формирования у учащейся молодежи представлений о многообразии культур в мире и своей стране, их позитивного отношения к культурным различиям, системы знаний умений и навыков конструктивного взаимодействия с носителями других культур. Нами выделены основания, определяющие сущность поликультурного образования: воспитание миролюбия; интеграционные процессы в образовании; культурная конвергенция; глобализм; педагогическая культура народа; религиозно-этническая культура.

К числу категорий поликультурного образования отнесены: интеркультурное воспитание; культуросообразность, диалог культур, а к *общим* тенденциям, обеспечивающим функционирование поликультурного образования: целеполагание, содержание, организация образования и его технологии; к *особенным*: личностно-ориентированный подход, базовая культура, самоорганизация, саморазвитие личности, диалог культур.

Сущностные характеристики поликультурного образования базируются на категориях национальных в сочетании с общечеловеческими; содержание определяет формирование планетарного мировоззрения и базовой культуры личности; функционирование проходит в рамках многокультурного общества и поликультурного

образовательного пространства; в технологиях ведущими выступают принципы поликультурности, личностно-ориентированного подхода, глобализма и регионализации, диалога культур. Поликультурное образование обосновывает значимость межпредметной интеграции, целями которой являются: генерализация идей поликультурности, создание блоков, модулей, интегрированных программ поликультурного образования, направленных на формирование у учащихся целостной, объективной картины мира, приобретение способов активного интеркультурного взаимодействия.

Принцип поликультурности в раскрытии концептуальных основ и практики поликультурного образования, создание целостного образовательного пространства актуализирует процесс социализации человека, его самоидентификацию как представителя той или иной культуры, интеркультурного взаимодействия и равноправного диалога в многокультурном социуме.

Д.В.Полежаев

МЕНТАЛИТЕТ И ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Образование как система функционирует в конкретных социально-исторических условиях. Вместе с тем, нельзя утверждать, что оно детерминируется только этими внешними условиями, иначе мы вынуждены были бы рассматривать образование как исключительно идеологический феномен. А это принципиально неверно. В образовании присутствует не только «рацио» (социальный заказ, государственные требования, политические условия), но и «эмоцио» (умонастроение эпохи, специфика мышледеятельности людей, установки, сформированные в условиях длительного исторического времени). Поэтому полагаем возможным утверждать, что существенным феноменом, влияющим на формирование,

функционирование и видоизменение системы образования, является феномен менталитета.

Научных и обыденных толкований и определений менталитета существует достаточно много (и каждое из них в той или иной степени раскрывает особенности данного сложного и многозначного феномена). Эта проблема актуализирована в последние годы в российском социально-гуманитарном знании. По-видимому, это необходимо для того, чтобы избежать односторонности в трактовке тех или иных социальных феноменов, односторонности, которая была характерна для советской официальной науки, в основе которой лежали только постулаты материалистической диалектики, а те или иные социальные изменения рассматривались как следствие классовой борьбы. Однако актуальность понятия «менталитет» в современных исследованиях свидетельствует о том, что необходим не только социально-культурный подход к осмыслению больших исторических феноменов, но и подход социально-психологический, особенно в тех случаях, когда речь идёт о проявлениях и результатах психической деятельности человека.

Менталитет мы рассматриваем как устойчивую во «времени большой длительности» систему внутренних глубинно-психических установок общества, формируемую (и функционирующую) как под воздействием внешних условий, так и на уровне *внесознательного*. В структуре менталитета следует выделить основные блоки-установки, которые подразделяются на: а) установки восприятия (когнитивный элемент), б) установки оценки (аффект) и в) установки поведения (деятельностная составляющая). Это традиционная схема (Р.Бернс, например, применяет её для характеристики «образа Я» как выработки отношения человека к самому себе. См.: Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986). Феномен менталитета не просто имеет место в действительности, но занимает важную нишу в социально-культурной системе и несет на себе серьезный функционал, в какой-то мере определяющий окружающую

нас социальную реальность. Рассматривая менталитет общества и ментальность личности через призму понятия «установка», мы вычленим и подчеркнем как особо значимый функциональный элемент в осуществлении менталитета.

Рассматривая ментальные феномены через призму понятия «установка», мы должны уточнить содержание, вкладываемое в него. Установку можно рассматривать как определенного рода состояние, возникающее у индивида в результате «столкновения» внутренних его побуждений и воздействий извне, со стороны окружающей социальной среды. Таким образом, установка формируется (и «работает») в том случае, если внутренняя её составляющая - актуальная потребность индивида совпадает с социальной ситуацией ее удовлетворения. Внешние и внутренние компоненты установки могут не всегда совпадать или совпадать по-разному. Функции установки достаточно вариативны, что достаточно регулирует социальное поведение человека и определяет нормы «бессознательной морали» индивида, социальной группы и общества.

Установки в традиционном понимании часто представляются отражением социальной направленности индивида (выражаемой в деятельности), отношения его к тем или иным нормам и ценностям не только официально «объявленным» (пропагандируемым в обществе), но и имманентно присущим конкретному социуму. Такого рода понимание не может восприниматься как полное и однозначно верное. Однако оно заслуживает исследовательского интереса, особенно при осмыслении феномена установки как «социального аттитюда» – системы фиксированных социальных установок, актуализирующихся при соответствующих обстоятельствах. Социальные аттитюды характеризуют личность человека в целом и определяют по большей части её поведение. Хотя, повторим, кроме внешней сферы, важную роль в социальной детерминации ментальности личности играет её внутренняя составляющая (в том числе бессознательного плана), для

которой установка выступает основным структурным, системообразующим элементом.

Универсальная социума проявляется в целом спектре специфических законов формирования личности. Некоторые исследователи справедливо, на наш взгляд, подчеркивают необходимость выделения двух уровней при анализе духовного потенциала личности, в том числе системы жизненных установок и ментальности: относительно-феноменологический и категориально-аналитический. На первом уровне ментальность характеризуется, прежде всего, «набором» нравственно-психологических чувств. На втором она выступает как социально-рассудочный феномен, базирующийся на соответствующих чувствах и настроении. Единство, взаимосвязь чувственного и рационального и определяет, помимо всего прочего, динамику системы установок личности, выступает своеобразным истоком социальной направленности человека. Экзистенциальное философствование (набор экзистенциальных категорий) позволяет расширить рамки содержания духовности индивида, его ментальности и вместе с тем – рамки социокультурной детерминации последней.

Анализируя особо каждую из ценностных установок (которые составляют целостную систему менталитета), можно делать предположения о практическом, направленном влиянии на ментальные феномены. Речь, уточним, идёт здесь не о манипулировании массовым или индивидуальным сознанием посредством ментальных механизмов (в том числе бессознательных сигналов), но о разумной корректировке глубинно-психических установок общества и человека для блага человека и человечества. Впрочем, вопросы о добре и зле, прекрасном и безобразном, истинном и ложном (и другие дилеммы, им подобные) решаются каждым индивидом самостоятельно. Какие-либо «рецепты» здесь не всегда и не вполне приемлемы. Кроме того, разрешение этих проблем лежит в сфере этики, эстетики и морали, поэтому требует отдельного и подробного рассмотрения, в контексте исследования менталитета.

Актуализация исследования менталитета в международном социально-гуманитарном масштабе может способствовать вычленению общих для всех людей социально-ценностных ориентиров, норм и правил, помогать утверждению толерантности в культурной, идеологической, национальной и политической сферах различных стран и национально-этнических сообществ мира. Это важно и для характеристики той или иной системы образования, её общей настроенности на достижение тех или иных целей, ценностных установок, формирование определённых норм и правил поведения, императивов, запретов.

Образование как и любая другая социальная система развивается в конкретно-исторических условиях. Причём эти условия имеют не только материальную природу, но и природу духовную, психическую.

В контексте проблемы осмысления особенностей образовательных систем современных славянских обществ возникает естественное соотнесение традиционных европейских и традиционных славянских норм образования (мы относим сюда современные славянские страны СНГ и, отчасти, восточно-европейские государства).

В российской общественно-политической и философской традиции эта проблема рассматривается как противопоставление (сравнение) «Россия-Европа», что находило своё отражение в работах многих отечественных мыслителей. Процесс сравнения не носил сугубо социально-исторического характера; в значительной степени это было соотнесение ценностей, норм, привычек и навыков мышления и поведения русских и европейцев. И если сравнения государственных систем, общественных устройств, поведенческих проявлений приводили к выводам, малоутешительным, в целом, для российской стороны, то духовная деятельность, нравственные ориентиры, смысложизненные искания и т.п. оказывались для нашего народа по преимуществу позитивными.

«Страна духовных исканий» (Е.Н.Трубецкой), «мечтательный элемент русского народа» (Н.А.Бердяев),

лёгкая переменчивость при неустойчивости результатов (Вл. Соловьёв) – эти и другие характеристики суть отражение глубинной сущности, души русского народа. Ментальные установки, характерные для конкретного народа, можно и нужно учитывать, формируя или реорганизуя («реформируя», «модернизируя») образовательную систему.

Понимание именно этого факта привело к созданию целого ряда научных школ, на основе которых функционируют многие образовательные учреждения современной России. Речь здесь идёт, в первую очередь, о технологии «русская школа», которая способствует – на основе утверждения государственных стандартов – развитию у ребёнка ценностных отношений, характерных для русской национальной традиции.

Ментальные основания и формирование смысложизненных установок человека, предполагают направленное его становление с детского возраста, поэтому следует обратить пристальное внимание на проблему семейного воспитания. Развитие ребёнка в семье, если мы говорим о формировании русского национального человека, должно быть ориентировано на православие, семейные, общественные и государственные традиции (в том числе и государственная символика), образ жизни в контексте социальных требований. В противном случае – в рамках русской национальной школы – мы получим классическое противопоставление, известное и в рамках традиционного образования – «семья и школа».

Вместе с тем, когда мы говорим об опыте национально-ориентированного образовательного учреждения, не следует ограничивать эту ориентацию узкими рамками того или иного этноса, поскольку такое самоограничение напрямую ведёт к формированию не национального, а националистического чувства – в худшем его понимании.

Опыт работы автора в русской школе с православным воспитанием (негосударственное

образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа «Радонеж», г.Волгоград) позволяет утверждать о том, что организаторы этого и других ему подобных образовательных учреждений изначально не ставят перед собой цели подбор детей по национально-этническим характеристикам, а заботятся о формировании личности учащихся в духовном, культурном пространстве русской национальной цивилизации.

В системе государственного образования и воспитания существуют защитные механизмы от националистического извращения идеи национального образования детей. Эти своеобразные «защитные механизмы» связаны, прежде всего, с личностью учителя, воспитанного, образованного, компетентного в профессиональной педагогической деятельности, способного к саморазвитию, уважающего свой труд и воспринимающего педагогическую профессию не только как профессиональный и гражданский долг, но и как высшую ответственность перед обществом и народом за будущие социальные достижения.

Важную роль в процессе образовательной и воспитательной работы играют и учреждения дополнительного образования детей. Иногда они носят православно-религиозный характер, что можно объяснить как светским характером системы российского образования, так и недостатком в Русской Православной Церкви священнослужителей, которые могли бы играть роль профессиональных педагогов в привычном нашем понимании. Поэтому система дополнительного образования в данном случае – наиболее удобная форма взаимодействия государственной школы с Церковью. Это образование необязательное, а потому не будет и специально направленное отторжения детей от церковных истин. Примером может служить деятельность одного из волгоградских муниципальных образовательных учреждений дополнительного образования детей – духовно-нравственной школы «Воскресение».

Руководство и преподаватели школы в течение многих лет участвуют в Международных Рождественских образовательных чтениях, материалы которых постоянно внедряются в практическую деятельность, в учебные и рабочие программы. В школе «Воскресение» проводятся научно-практические конференции для учителей средних школ, воспитателей дошкольных учреждений, библиотекарей по духовно-нравственным аспектам образовательной и просветительской деятельности.

Школа определила для себя в качестве важнейшего направления – стремление к возрождению традиций духовно-нравственной семьи, русского дома, в основании которого лежат Лад и единение в мире. И первыми заданиями для учащихся являются письменные, творческие работы по восстановлению родословного древа своего рода, фамилии. Очень интересны и волнительны дни и вечера, когда дети вместе пишут историю рода. Это – радость узнавания родного в далёком по времени, но близком по памяти и крови, радость открытия очевидного: «мы – звенья одной цепи». В учебных планах навсегда «прописались» занятия по изучению русского дома, его быта, традиций.

В школе созданы мастерские, где дети и их родители открыли для себя тайны традиционного древнего лицевого шитья. Иконы, шитые руками педагогов и детей, костюмы в традициях русского ремесла, составляют особую радость общения. Костюмы и игрушки, кухня и праздничные гуляния, народный и православный календарь – всё стало основой для совместных праздников и будней в их традиционно-русской череде, где впервые в сотворчестве семьи, школы и Церкви дети чувствуют радость единения, соборности, утраченных за последнее столетие.

В Волгоградском государственном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования, так же как и в ряде других российских учреждений повышения квалификации специалистов образовательных учреждений, в течение нескольких лет реализуются программы по проведению в

общеобразовательных учреждениях факультативного курса «Основы православной культуры».

Надо сказать, что область сомнений, осмысливаемая и дискутируемая, в том числе в средствах массовой информации, различается в зависимости от социальной принадлежности заинтересованных участников. Свои вопросы и претензии на этот счёт есть, например, и это справедливо, у представителей Русской Православной Церкви, поскольку здесь у них особые интересы и собственные границы понимания данной проблемы. Вместе с тем, надо сказать, наименее «проблемная» (в критическом смысле) группа – это сами учащиеся, которые большей частью серьёзно настроены (без принуждения, в рамках факультатива) традиции русской духовной культуры, традиции и устои православия как глубинного стержня современной русской цивилизации.

Родители опасаются духовного насилия в отношении своих детей (а примеры такого насилия известны – особенно в период бурного распространения сект в современном российском обществе и образовательной среде). Педагоги сомневаются в том, что может быть выдержан баланс, паритет между светским и религиозным образованием, т.к. для преподавания, передачи религиозного опыта необходима определённая знаниевая база.

Руководителей образования останавливает здесь требование светского характера современной российской школы, поскольку есть опасение, что этот принцип может быть нарушен.

Национальный принцип современного российского образования основывается на особенностях русского менталитета. В менталитете религиозная установка, получает своё яркое особенно-национальное русское воплощение, патриотическое, социальное, семейное, языковое, правовое и чувства.

Проблема менталитета, в контексте исследования феномена образования, представляется весьма сложной, многозначной и актуальной. Она заслуживает подробного,

аспектного осмысления, в том числе в приложении к конкретной педагогической практике образовательных учреждений России, славянских государств СНГ и восточной Европы.

А.Г.Бермус

ФЕНОМЕН ГУМАНИТАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы методологического обеспечения научных исследований и методологической подготовки педагогов-исследователей находится в центре обсуждения.

В настоящих тезисах мы зафиксироваем ряд принципиальных проблем методологического обеспечения современных исследований в сфере образования.

Разумеется, исходная проблема методологии связана с фигурой методолога или же ученого-исследователя, решающего те или иные методологические проблемы. В российской историко-педагогической традиции достаточно распространены представления о методологической культуре педагога-исследователя, как наборе особых умений (проективных, аналитико-синтетических, организаторских), которые актуализируются в ситуации поиска (дескриптивная методология) или преобразования (прескриптивная или нормативная методология) образовательной практики.

Основной пафос современных теоретико-образовательных концепций определяется личностной, ценностно-смысловой направленностью образования. Это обстоятельство порождает глубинное противоречие в отношении ценностно-смыслового статуса методологического знания.

Традиционные представления о методологии – технологичны и формируются в логике рационального программирования деятельности, в то время как проблематика современного образования центрирована на личности, ее бытии, самоопределении и самоорганизации.

Это требует целенаправленного исследования и реконструкции ценностной структуры и личностной ситуации методолога, т.е. необходим особый герменевтический опыт существующих методологических текстов и феноменов.

Следующая группа проблем связана с утратой значительной части социокультурного и институционального контекста, в котором осуществлялось формирование и накопление методологического знания в 70–80-е годы XX ст. в СССР. Безотносительно к эмоционально-ценностным суждениям о той эпохе, отметим, что именно тогда сложилась достаточно разветвленная система овладения методологическими знаниями, в основании которой находились методологические семинары, регулярно проводящиеся на вузовском и кафедральном уровне, «Школы молодого лектора», семинары и конференции общества «Знание».

В современной ситуации, сфера функционирования методологического знания крайне сужена: по сути дела, единственным контекстом применения их являются магистерские, кандидатские и докторские диссертации. Это обстоятельство оказывается и фактором отмечаемого большинством признанных методологов (В.В.Краевский, В.И.Загвязинский, В.А.Сластенин) снижения методологической культуры исследователей.

В условиях современной образовательной ситуации, важнейшими направлениями, на которых могли быть развиты и апробированы современные методологические идеи, являются:

- организация международного сотрудничества стран СНГ в связи с включением в Болонский процесс;
- уровневая и структурная организация управления образованием с учетом диверсификации образовательных систем всех уровней;
- концептуальное и инструментальное обеспечение процессов модернизации образовательных систем;

- создание многоуровневой службы контроля качества образовательной деятельности и др.

Именно в этом значимом не только с точки зрения научно-корпоративных, но и национально-государственных интересов, возможно развитие методологии, как современной системы гуманитарного знания.

Как уже было отмечено, отдельным вопросом является соотношение между методологией, как своеобразной «функциональной матрицей» современного познания и отдельными методами научно-педагогического исследования.

Как никогда остро, возникает противоречие между потребностью в гуманитаризации научно-педагогического знания, укоренении его в более широком историко-культурном контексте, и отсутствием практико-ориентированных разработок, связанных с адаптацией и использованием методов современного гуманитарного познания в научно-педагогическом исследовании.

Одним из проявлений этого противоречия является и неопределенный культурный статус основных конструктов научно-педагогического знания: концепций, парадигм, теорий и т.п. За последнее десятилетие в научно-педагогическом обиходе возникли устойчивые представления о предназначении каждого из этих элементов: концепции рассматриваются в качестве основания для процессов модернизации реальных образовательных систем, парадигмы функционируют при определении науковедческих аспектов исследовательской и образовательной деятельности, а теории представляют собой обобщенные «портреты» образовательной реальности.

Однако, значимая на сегодняшний день проблема концептуализации, теоретизации, трансформации парадигмальных оснований педагогической науки не только не решена, но и практически не осознана. При этом, необходимо отдавать отчет в том, что нерешенность её ни в содержательном, ни в практическом смысле, создает серьезные угрозы перманентной ломки, в результате которой

актуальные сегодня идеи и представления будут безжалостно отброшены на следующем этапе, как это произошло с концепциями и методологией советской педагогики в 90-е годы.

Анализ большинства нормативных документов в области образования, а также реальной образовательной политики недвусмысленно свидетельствует о том, что исходным парадигматическим основанием стратегического управления образованием выступает *либеральная идеология*. Именно в этом контексте, получают адекватное истолкование идеи модернизации, понимаемая как достижение конкурентоспособности на внутреннем и внешнем образовательном рынке, профилизации старшей ступени школы, перехода на многоканальное финансирование образования и др.

С другой стороны, научная концептуализация всех этих феноменов осуществляется в рамках совершенно иной, *просветительской и государственной методологии*, ориентированной на приоритет всеобщности и общедоступности образования, ответственности не только за жизнь сегодняшних поколений, но и за – будущее развитие страны и государства. Важно и то, что статус науки в образовании, в рамках этих представлений, связан с интеллектуальным обслуживанием, комментированием и детализацией существующей государственной образовательной политики.

Сфера образовательной практики, понесшая огромные кадровые и культурные потери в результате реформ 90-х годов, в основном ориентирована на представления, которые с очень большой натяжкой можно характеризовать, как *идеология адаптации*. По сути дела, речь идет о минимизации активных, субъектных действий на фоне постоянного регресса образовательной среды, социально-психологического разобщения основных субъектов образовательной деятельности: учащихся, учителей, управленцев.

Именно это противоречие, имеющее не только научно-методологические, но и политико-экономические и социальные аспекты явится в ближайшей перспективе наиболее значимым вызовом российскому обществу, государству и культуре.

Н.Х.Байчекуева

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДКОЛЛЕДЖА-ВУЗА

Поликультурная модель воспитания в нашем исследовании создаётся на основе Концепции и Программы реализации процесса воспитания в системе непрерывного педагогического образования педколледж-вуз. В Концепции изложены целевые ориентации процесса воспитания; принципы построения воспитательного процесса авторская трактовка модели воспитания студенческой молодежи в поликультурной личностно-ориентированной среде и пути её реализации.

Воспитательный процесс мы рассматриваем как систему, составляющими которой выступают концептуальные положения, раскрывающие педагогические условия реализации системы непрерывного образования, культурологическое содержание, значимость социокультурной среды, субъект-субъектные взаимодействия; характеристика модели специалиста, критерии оценки качества эффективности воспитательной системы.

В связи с тем, что педагогическое образование рассматривается в пространстве развития национальной культуры, то *основными идеями Концепции воспитания* выступают: идея национального героя, национального согласия, интеграции общечеловеческих и национальных ценностей, культурной событийности, поликультурности, непрерывности. Эти идеи раскрывают путь приобщения

студенческой молодежи к культурному наследию и культурным традициям в среде творческой жизнедеятельности и коммуникации в поликультурном пространстве. Народная культура отражает национальный идеал как образ человека – носителя характеристик народа и эталонных ценностей культуры, к которым формируется отношение современной молодежи. Национальный контекст воспитания предполагает сохранение в личности собственной индивидуальности, самобытности, свободы и ориентации ее на общечеловеческие и национальные ценности.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010г. было отмечено положение о том, что образование рассматривается важнейшим фактором национальной безопасности, благосостояния страны и благополучия каждого гражданина. Оно призвано консолидировать общество, сохранять единство социокультурного и образовательного пространства для преодоления этнонациональной напряженности, социальных конфликтов, собрать воедино ценности и лучшие традиции духовного, культурного воспитания, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культур. Эти положения приобретают особое звучание для высшей профессиональной школы.

Идея консолидации общества особо остро звучит в современный исторический период развития российского общества и других государств на фоне новой формы проявления человеческой агрессивности – терроризма. Альтернативой терроризму могут выступить такие ценности как политическая культура, культура диалога, гражданская ответственность и политика национального согласия.

Общепринятая точка зрения в определении смысла «национальное согласие» состоит в понимании его как состояние гармоничных взаимоотношений и успешного взаимодействия различных национально этнических, социально-политических и других сил (как правило, в пределах одного государственного образования), единство

всех наций или различных групп, составляющих население многонационального государства по какому-либо жизненно важному вопросу, результат успешного развития процессов, понимаемых как политика национального примирения. Национальное согласие предусматривает поиск взаимоприемлемых компромиссов и способов мирного регулирования, возникающих конфликтов и противоречий на демократической основе для достижения единства по какому-либо вопросу.

С педагогической точки зрения, мы понимаем «национальное согласие» как гуманный цивилизованный способ сосуществования студенческой молодежи в поликультурной и многонациональной образовательной среде, создающие условия для реализации своих жизненных целей, интересов, смыслов, уважая права и свободы других людей, принимая другую культуру и язык как равноправную и равноценную культуру. Национальное согласие выступает показателем уровня студенческого самосознания и мировоззрения. Основой становления национального согласия выступает поликультурная личностно-ориентированная воспитательная система профессионального образования, обеспечивающая развитие мировоззренческой и профессиональной компетентности, правовой и коммуникативной культуры, культурной идентификации и рефлексии, гражданской зрелости.

Многонациональная среда системы непрерывного педагогического образования представляет собой студенческое сообщество, в котором сосуществуют представители различных национальностей, языков, традиций и способов коммуникаций. Многонациональное студенческое сообщество отражает некую интегративную ментальность народов и культур Северного Кавказа.

Особенность педагогического образования Кабардино-Балкарии состоит в том, что его получают студенты, придерживающиеся различных культурных и религиозных традиций, владеющие различными языками. Культурно-национальное многообразие студенческого

сообщества обуславливает необходимость создания в воспитательном процессе условий равноправного сотрудничества, воспроизводства гуманных социальных отношений, признания уважения каждой личности. Концептуальными основами поликультурной личностно-ориентированной модели воспитания являются единство культурного и социального; расширение субъектных отношений в системе «преподаватель-студент». Взаимодействие студенческого самоуправления и педагогического руководства обеспечение социализации и социальной поддержки, студентам.

На наш взгляд, воспитательное пространство в системе профессиональной подготовки выступает составляющей образовательного пространства, в котором формируются студенческие группы по профессиональным, культурным, личностным интересам вокруг определенных культурных событий. Культурная событийность – это концентрация идей, ценностей, отношений, раскрытых в конкретной тематике и взаимодействии заинтересованных лиц. В ней формируется позиция участников этого события на фоне мировоззренческих идей, выступающих предметом обсуждения преподавателей и студентов.

Ценность культурного события в системе профессионального образования состоит в единстве культурных и педагогических тенденций, наличии условий для согласования точек зрения, ценностных ориентаций, установок личности. Именно в событийном пространстве происходит диалог и обмен ценностями, отношениями и способами взаимодействия студентов различной национальности, придерживающихся различных культурных традиций. В процессе непрерывной профессиональной подготовки в нашей программе предложена система культурных событий, включенных в воспитательный процесс и в жизнедеятельность студентов и преподавателей. Нам представляется, что культурное событие отражает педагогическую, общечеловеческую и национальную

ценность, вплетенную в реальный процесс профессиональной подготовки будущих специалистов.

Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей и воспитателей предполагает целенаправленное развитие и саморазвитие творческой активности студентов, педагогического мастерства и индивидуального стиля деятельности. В связи с этим в концепции обосновывается творчество как результат самовоспитания и самореализации личности будущего профессионала.

Самоорганизация и свободное творчество студентов в полной мере отражают состояние субкультуры студентов и характер их взаимодействий. Студенческое сообщество, включенное в творческую деятельность, культивирует ценности проявляет своеобразный способ социокультурной адаптации в поликультурной среде педагогического образования.

Система воспитания в вузе призвана формировать не только профессиональный опыт, необходимый для будущей педагогической деятельности, но, прежде всего, формирует целостное мировоззрение, определяющее сущность внутреннего мира личности учителя. Формирование нового мировоззрения в контексте гуманизации, общечеловеческой и национальной культур обеспечивает переориентацию ценностей и жизненных смыслов личности, способов самовыражения и коммуникаций на поликультурность.

Л.Д.Панова, П.А.Томашевская

ИДЕИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

Современный этап развития этнопедагогики характеризуется переходом к аналитическому уровню, предполагающему вычленение и анализ структурных компонентов воспитательных систем народной педагогики. Идею народности в деле воспитания и образования

подростающего поколения считали ведущей К.Д.Ушинский, В.Л.Стоюнин, С.А.Рачинский, П.Ф.Каптерев и другие. К.Д.Ушинский под народностью понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческими, географическими, природными условиями. Он считал, что общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории. У каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствования одним народом у другого воспитательных систем является невозможным. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив не стал этот образец, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы стройна и хорошо продумана она ни была.

В качестве основ национального образования К.Д.Ушинский называет родной язык и религию. Духовно-нравственный мир ребенка, по его мнению, формируется под воздействием религиозно-нравственного воспитания, которое должно начинаться как можно раньше. «Язык народа - лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей ее духовной жизни... В языке одухотворяется весь народ и вся родина... В светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается... вся история духовной жизни народа... Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое и живое целое» [1,397].

В основании воспитания у каждого народа лежит идея о человеке, о том, каким он должен быть в известный период народного развития. Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях.

Многие идеи К.Д.Ушинского оказались востребованными в современной педагогической ситуации.

Представители возрожденческой концепции национальной школы так же, как и их великий предшественник, уверены, что на современном этапе развития страны необходимо возрождение православной духовности, которая в XIX веке была бесспорным нравственным основанием процесса обучения и воспитания. В педагогическом процессе должны соединяться простота народной жизни с православным сознанием. Возрождение страны невозможно без возрождения народной школы.

В основу проектирования воспитательной системы украинской средней школы №1 г. Рыбницы взяты идеи народной педагогики. Этому послужили следующие причины:

а) технологичность, воспроизводимость педагогического процесса;

б) целостный характер воспитания;

в) трактовка сущности воспитания как «возрастания», саморазвития человека в результате его взаимодействия с природной и культурной средой, как упорядочивающего начала, которое гармонизирует все в человеке, народе, стране, во всем мире; ведущей ролью принципа культуросообразности и его рефлексии как способа самопознания человека и формирования его духовного облика;

г) идея школы, созданной по образу семьи (общины).

Цели и задачи развития украинской школы вытекают из реальных проблем социума – проблем жизненно важных для людей, живущих на этой земле. Иначе народ не будет любить школу, не будет в ней видеть толк и пользу. Главное предназначение нашей школы – возрождать, углублять, крепить, растить народный характер, возрождать отечественную культуру. Основные задачи, которые решаются в ходе УВП в школе:

- обеспечение духовного, нравственного и общекультурного возрождения народа, в том числе казачества;

- определение приоритетов и формирование образовательно-воспитательной системы для передачи культурного наследия новым поколениям;

- соблюдение народных традиций как в Украине так и за ее пределами, развитие диалога культур в поликультурном пространстве;

- воспитание в учащихся этнокультурной терпимости и ориентация их на культурологическую деятельность в соответствии с профилем школы, общественной активности и гражданского долга.

С целью реализации поставленных задач в школе создана система воспитательной работы. Введены спецкурсы по народоведению, народной музыке, истории искусства, программами которых предусмотрено глубокое изучение учащимися истории родного края, памятников культуры и природы, корней своего рода. Налажена тесная связь с семьями детей, обществом украинской культуры, с образовательными учреждениями Украины. Создан школьный музей «Світлиця», который стал настоящим центром культуры родного края. В нем собраны предметы быта, воссоздана реальная атмосфера жизни украинского народ

Целью этой работы является развитие и воспитание творчески системы школьной одаренной личности, последовательное привлечение ее к культурно-национальным ценностям. Учащиеся активно участвуют в подготовке и проведении праздников Рождества, Пасхи, Масленицы, Троицы. Большинство учащихся прекрасно знают колядки и щедривки, веснянки и народные предметы, любят украинские танцы и песни.

С 1999 года в школе начала работу детская организация «Казацкая республика». Группы казачат и юных казачек борются за присвоение им имен гетманов, кошевых атаманов Украины. Каждой группе необходимо показать хорошую успеваемость, физическую закалку, понимание этических и эстетических норм, знание истории украинского государства. Учащиеся проводят экскурсии по залу казацкой

славы, беседы, казацкие чтения для своих соучеников и родителей, принимают активное участие в казацких праздниках. Каждый из казацких отрядов борется за переходящее знамя.

Система воспитательной работы школы носит демократический характер общедоступна и ориентирована на народную культуру.

Литература

1. Ушинский К.Д. ПСС: В 2 т. – М., 1998
2. Соловцова И.А. Народная педагогика как основа проектирования воспитательных систем. // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. – Ростов – н/Д: Издательство РГПУ, 2002. Часть I с. 215.

Н.Н.Руденко, А.И.Шишкина

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ

Толерантность как черта личности понимается нами как способность субъекта признавать существование иной точки зрения на основе многообразия культурных отличий; уверенность в правоте своих позиций, готовность защите своего мнения в рамках универсальных прав и свобод личности. Это обеспечивает устойчивость индивидуальности личности (т.е. не позволяет поступиться собственными принципами) и ее гармоничное развитие в социуме.

Интолерантная личность характеризуется представлением о собственной исключительности, высокой степенью тревожности, нежеланием нести ответственность за свои поступки и стремлением к сильной власти. Деление людей на толерантных и интолерантных достаточно условно. Крайние позиции встречаются достаточно редко. Каждый человек в своей жизни совершает как толерантные, так и интолерантные поступки. Тем не менее, склонность вести себя толерантно или интолерантно может стать устойчивой личностной чертой. Основанием различия между

толерантной и интолерантной личностями и их характеристики служат следующие критерии:

1. Знание самого себя.
2. Защищенность.
3. Ответственность.
4. Потребность в определенности.
5. Ориентация на себя – ориентация на других.
6. Приверженность к порядку.
7. Способность к эмпатии.
8. Чувство юмора.
9. Авторитаризм.

Психодиагностика толерантности предусматривает следующий блок методик:

- тест-опросник субъективной локализации и контроля (С.Р.Пантелеева и В.В.Столина);

тест-опросник выявления уровня самооценки (А.И.Липкина);

- многофакторный опросник Р.Кэттэла (факторы G, O, Q3);

- анкета на выявление чувства юмора;

тест- анкета «Способность к эмпатии» (И.М.Юсупова).

Обработка полученных данных позволила вывод о существовании прямой статистической зависимости между толерантностью и адекватной самооценкой, интернальным локусом контроля, адекватным чувством защищенности, низким уровнем приверженности к порядку, высоким уровнем эмпатии, чувством юмора, высоким уровнем ответственности и самоконтроля.

Разработанный комплекс коррекционных упражнений решал следующие задачи:

- ознакомление подростков с понятиями «толерантность» и «толерантная личность»;

- формирование представлений о сущности понятий:: конфессия, религия, ненасильственная позиция, этнические конфликты, профессиональная толерантность, этническая толерантность, критериями и социальными проявлениями толерантности и нетерпимости;

- раскрытие значения толерантного поведения при взаимодействии с людьми и в различных жизненных сферах;
- развитие у них качеств толерантной личности: воображения, способности к эмпатии, сопереживанию и сочувствию, доверия, достоинства и самопознания в контексте отношений «Я» и «Другие».

Программа рассчитана на 11 занятий. Реализация в школьной практике разработанной программы будет позитивно влиять на формирование толерантности как важного качества современной личности.

А. В. Мельничук

К ВОПРОСУ О ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Человек, включаясь в общественную жизнь, осуществляет свою деятельность в поликультурной среде. Система образования призвана реализовать общественный заказ на подготовку индивида к межкультурному диалогу, который является средством не только успешного решения общественно-значимых задач, но и самореализации личности.

В этом контексте особую актуальность приобретает проблема осуществления поликультурного образования, которое обеспечивало бы диалогические, толерантные отношения между культурами и представителями различных народов в полиэтническом многонациональном обществе. Необходимость исследования проблем поликультурного образования обусловлена рядом факторов:

– *интенсификацией миграционных процессов*, которые усиливают межкультурные контакты, оказывают значительное влияние на формирование поликультурной среды, являются фактором актуализации подготовки людей к сосуществованию в поликультурном социуме на основе сотрудничества и конструктивного межкультурного диалога;
– *международной интеграцией* и ростом участников межкультурного диалога (на

региональном, международном, мировом уровне);

– *научно-техническим прогрессом*, который предполагает развитие современных коммуникационных систем, что способствует сближению как народов так и индивидуумов;

– *неравномерностью развития государств*, которая обусловлена процессами экономического, социально-культурного развития, распределением трудовых ресурсов, уровнем жизни.

Ученые Ю.В.Арутюнян, О.В.Гукаленко, Ю.С.Давыдов, Г.Д.Дмитриев, Н.М.Лебедева, З.А.Малькова, Л.М.Сухорукова и другие раскрывают значимость исторически сложившегося многообразия национальных, этнических субкультур в реализации поликультурного образования, которое выступает базисом формирования новой этнопедагогической парадигмы. В направлении развития основ поликультурного образования значительный интерес представляют работы Е.В.Бондаревской, С.Н.Берулавы, О.С.Газмана, В.В.Краевского, Н.И.Новиковой, М.Н.Кузьмина, С.В.Кульневича, В.В.Макаева раскрывающие взаимосвязь образования и культуры.

В России проблемы поликультурного образования начали активно обсуждаться в 90-х годах XX века. В Приднестровском регионе актуальность данной проблемы обусловлена существованием реальной, разнообразной культурной среды, где зачастую проявляется стереотипное мнение, будто та или иная культура обладает особыми достоинствами или недостатками. При этом демократические преобразования в сфере образования требуют от подрастающего поколения практического овладения основами экономики, компьютерной грамотности, навыками общения, умениями вести конструктивный диалог и т. д. Вместе с тем у молодежи наблюдается тенденция к снижению нравственной устойчивости и культурного обустройства собственной жизни. Возникает противоречие между требованиями современными общества к системе

воспитания и формирования духовно-нравственной личности и их состоянием в реальной жизни.

Образование как способ социокультурного воспроизводства человека представляет собой единство педагогического взаимодействия и собственной активности учащихся. Объединение этих процессов осуществляется в совместной деятельности и общении, где от специфики воздействия педагога на учащегося зависит возможность возникновения оптимального, реального сотрудничества. Эффективность саморазвития будет зависеть от начального уровня вступающих в контакт (учителя-ученика, преподавателя и студента).

Реализация идеи поликультурного образования в процессе педагогического взаимодействия может осуществляться несколькими путями: через идею толерантности к инакомыслию; осознание того, что культурные различия и возникающие на их основе противоречия – часть жизни, средство развития личности в межличностном взаимодействии. При интеграции идеи конструктивного педагогического взаимодействия в контекст поликультурности образования ваше усвоение основных характеристик, категорий педагогического взаимодействия, отказ от сложившихся стереотипов в школьной практике. Знание должно быть ориентировано на понимание необходимости проявления терпимости, характера отношений в различных культурных группах, сходства и отличия культур, чувств и эмоций людей, оказавшихся в другой культурной среде.

Поликультурное образование способствует переходу на новую, более высокую ступень взаимодействия. Оно создает условия для активизации деятельности, позиций и убеждений субъектов в образовательном процессе.

Современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учета в образовании этнокультурного фактора, с другой – создания условий для познания культур других народов, интеграции в мировое культурно-образовательное пространство. Поликультурное образование

при этом является важным инструментом решения задач, актуальных как для человечества в целом, так и для отдельных регионов, в частности.

Е.И.Дворникова

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ИДЕНТИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Толерантность и идентичность выступают важными характеристиками современной личности. В качестве важнейших психолого-педагогических условий эффективного формирования культурной идентичности и толерантности нами были выделены следующие моменты.

1. Использование потенциала преподаваемого предмета, проблематизация и актуализация его содержания. Психолого-педагогический потенциал литературы заключается в том, что она несет в себе основу для формирования содержательного ядра культурной идентичности, давая материал для идентификации себя как носителя высочайших духовных ценностей, высочайших достижений мировой культуры. Осознание принадлежности к многовековой, богатой и сложной русской культуре дает личности основания для обоснованной гордости и создает величайший стимул для духовного развития, оберегая от деградации и упадка. Приобщение к духовному потенциалу русской классической литературы служит неисчерпаемым источником нравственных ориентиров и познания высших ценностей. В то же время литература и особенно русская литература содержит потенциал для формирования культурной толерантности. Преподавание литературы в школе и вузе неизбежно связано с проблемой преодоления противоречий в мировоззренческих позициях писателей. Эти противоречия касаются:

а) противоположных точек зрения писателей, живших в одну эпоху, мировоззренческих противоречий личностного порядка;

б) мировоззренческих противоречий социального порядка – межэтнических, межнациональных (нелюбовь Достоевского к полякам, Лермонтов и горцы и пр.);

в) противоречий между взглядами представителей разных поколений (отцы и дети Тургенева, представители разных литературных школ, футуристы и классическая литература и многое другое). Традиционно эти противоречия принято сглаживать, обходить, в лучшем случае они лишь называются, обозначаются как факт и объясняются как непонимание автором чего-то. Представляется, что именно эти противоречия могут быть использованы для формирования идентичности и культурной толерантности в процессе изучения литературы.

Углубленное знакомство с различными ценностными и культурными позициями, закрепленными в художественных текстах, позволит сформировать способность к восприятию противоположных точек зрения, не отбрасывая ни одну из них. Принципиальные идеологические позиции не только не совпадающие друг с другом, но и прямо противоположные друг другу, составляют единое культурное пространство, не уничтожая друг друга, а дополняя неизбежную ограниченность любого идеологически нагруженного мировосприятия.

Необходимо воспроизвести модель, в которой бы удавалось удержать различные ценностные позиции в едином диалогическом пространстве.

2. Применение методов активного обучения, которое понимается как способ формирования активной позиции по отношению к изучаемым произведениям. В нашем случае активная позиция предполагает возможность целенаправленной идентификации с локальными позициями героев, авторов, литературных школ и направлений, ценностных ориентаций, построения диалогового взаимодействия с альтернативными позициями. Полученный опыт дает возможность строить диалогическое взаимодействие между различными культурными и ценностными позициями, формируя способность к

пониманию другого при сохранении собственной точки зрения.

К.Роджерс, говоря о средствах педагогической деятельности отмечал, что учитель располагает множеством объектов – книгами, инструментами, картами и пр., но эти средства должны быть предоставлены учащимся, но не навязаны им. «Учитель должен постараться, чтобы ученики знали, предоставить различные средства для их продвижения в знании. Он должен помочь ученикам самим найти эти средства (Роджерс, 1994). Задача преподавателя при реализации активного обучения заключается в том, чтобы показать студентам те многообразные пути, которыми они могут двигаться к знанию, предоставив им право свободно выбирать индивидуальную траекторию движения, пробовать разные способы и ошибаться, имея возможность исправить ошибку и получить своевременную помощь.

Повышение уровня толерантности к другим культурам возможно лишь при одновременном повышении уровня личностной толерантности. Этот процесс требует развития эмоционально-смыслового, когнитивного и поведенческого компонентов толерантности. Эмоционально-смысловой компонент включает в себя личностную значимость толерантности, когнитивный – знания о сущности толерантности, формах проявления и ее роли в развитии личности и общества, поведенческий компонент строится как комплекс навыков и умений проявления толерантности в различных личностно значимых ситуациях взаимодействия с носителями других ценностных позиций, других мнений и других культур.

Целенаправленная идентификация с различными ценностными и культурными позициями, содержащимися в произведениях отечественной литературы, дает возможность сформировать осознанную идентификацию с собственной культурой, так как позволяет на эмоциональном уровне пережить, определить среди множества составляющих наиболее близкую и приемлемую содержательную и ценностную основу.

Особое место в формировании толерантности и идентичности личности отводится учебному диалогу между преподавателем и студентом, между студентами, студента с самим собой; диалогу студента с культурным наследием, содержащимся в произведениях литературы.

Результативность воспитания предполагает Важнейшей создание условий для актуализации диалога культур различных исторических эпох, диалога между разными точками зрения, различных представлений о духовных ценностях, интеграция духовной культуры и внутренней готовности студентов к принятию толерантной личностной позиции по отношению к иным культурам.

Л.В.Лидак

АНТРОПОЛОГИЯ И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Отказ России от ортодоксальной идеологии, обращенность к народным гуманистическим традициям и культурно-историческим ценностям изменили отношение к человеку. Сегодня человек воспринимается как главное действующее лицо в конструировании исторически-эволюционного процесса. Эволюция человека на современном этапе позволяет ему развиваться через создание новых сред обитания, форм коммуникаций, достижений в собственной психической и телесной организации. Человек стал центром гуманитарного знания. Одной из главных наук, аккумулирующих в настоящее время знания о человеке является антропология.

Известно, что классическая антропология как отрасль биологической науки исследует этнос, морфологию и антропогенез.

Антропология детства выходит за рамки классической антропологии и должна направить усилия на координацию психологических проблем, социологических факторов и педагогических условий детского развития.

Цель данной работы состоит в выявлении сущности и особенностей антропологии как средства развития личности на разных этапах онтогенеза.

Проблема личности является одной из центральных проблем в теоретической и прикладной психологии. При всей несомненной значимости этой проблемы менее изучены метаморфозы психического развития, т.е. превращение психофизиологических функций в психические процессы и состояния, устойчивые свойства личности и ее индивидуальности.

Термин антропология имеет греческие корни и означает в дословном переводе науку о человеке: антропос (человек); логос (наука). Традиционно принято под антропологией понимать отрасль естествознания, которая изучает происхождение и эволюцию физической организации человека, его расовую принадлежность.

Считается, что впервые к этому термину обратился Аристотель, который употреблял это слово для изучения духовного мира человека. В западноевропейской науке укоренилось двойное понимание термина «антропология». В книге Магнуса Хундта, вышедшей в 1501 г. в Лейпциге «Антропология о достоинстве, природе и свойствах человека и об элементах, частях и членах человеческого тела», осуществлен анатомический подход к человеку. Энциклопедисты XVIII – XIX в.в. понимали под антропологией всю совокупность знаний о человеке: о его физической организации, культуре и быте, прошлой и настоящей истории существования. (Кант, Ч. Дарвин, Ламарк и др.). Их позиция явилась основанием для современных научных подходов.

Несмотря на то, что антропология занимает особое место в кругу биологических проблем она, исследуя человека, выходит за пределы антропогенеза и включается в структуру психологических, социологических, педагогических разработок. Антропология позволяет перестроить образовательную практику на позиции гуманизации.

Гуманизация – это поворот педагога к ребенку, уважение его национальности и этнической культуры его семьи.

Гуманизация – это уважение к личности ребенка, принятие его личностных целей, запросов и интересов.

Гуманизация – это создание благоприятных условий для профессионального самоопределения и развития природных задатков и способностей.

Гуманизация - это обеспечение полноценности сегодняшней жизни ребенка на каждом этапе онтогенеза.

Идея гуманизации в образовательной практике требует пересмотра всех компонентов педагогического процесса в свете антропологического подхода. Антропология позволяет поставить в центр образовательной практики ребенка. Мера его физиологического, психологического, эмоционального, интеллектуального развития определяется как мера гуманистической позиции семьи, учителя, школы, всей системы образования.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: 1996.
2. Антропология: Хрестоматия. Учебное пособие/ Авторы – составители: А.Б. Рылалов, Т.Е. Россоломо, И.А. Москвина-Тарханова. - Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1999.
5. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий/ Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987.
6. 5а. Как построить свое «Я»/ Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991.
7. Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии// Вопросы психологии. – 1979 – №3.

8. Психология. Словарь/Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Наука, 1963.
11. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности// Вопросы психологии. —2000 – № 2.
12. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.

Ю.Н.Емельянова

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОНЯТИЙ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Общественно-политический, экономический, культурный кризис современного общества требует не только пересмотра ключевых понятий педагогики, но и разработки новых технологий обучения и воспитания. Каждая эпоха выдвигает свои требования к этим процессам. И сегодня в условиях кризиса видится два подхода к воспитанию и образованию: авторитарный или демократический, направленный на личность ученика [4].

Особенно актуально внедрение концепций гуманистической педагогики в систему высшего педагогического образования. Ведь именно в педагогических вузах происходит процесс формирования будущих учителей, непосредственно влияющих на то, каким будет уровень воспитания и образования подрастающего поколения. Поискам путей совершенствования профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах на основе личностно-ориентированного образования посвящены труды С.И.Архангельского, Е.П.Белозерцева, В.Н.Сластенина, А.И.Щербакова и других.

Гуманистическая парадигма моделирует условия решения педагогических задач обучения и воспитания опираясь на различные традиционные и инновационные технологии, в основе которых лежит личностно-ориентированная концепция. Научным изысканиям в области разработок инновационных технологий обучения посвятили свои работы Г.К.Селевко, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, Е.Н.Шиянов и другие.

Одним из возможных вариантов реализации идей личностно-ориентированного образования является технология творческой самоорганизации личности учащегося, построенная на основе синергетического подхода, представленного в трудах С.В.Кульневича и Е.В.Бондаревской. Она стимулирует активность учащихся, направляя интересы студента на самого себя, на его потребность в самосовершенствовании. Реализация творческого подхода к процессу самоорганизации выражается в возможности передачи знаний и воспитания через творческую деятельность студента и педагога.

Педагогика высшей школы основана на необходимости формирования научного потенциала. Здесь очень важен поиск и создание инновационных технологий, разработка оригинальных методик обучения студентов. Нельзя также забывать о преемственности вузовской и школьной педагогики. Так, весьма актуальной является проблема разработки специальных технологий, основанных на сочетании традиционных форм фронтального обучения с новыми личностно-ориентированными технологиями обучения. Возможность соединения традиционного лабораторного, семинарского занятия по специальным дисциплинам с ориентацией на личность студента, основаного на подборе профессионально педагогически значимых личностных качеств для конкретной специализации. Особое внимание следует уделить обучению студентов профессионально значимым дисциплинам на основе самоорганизации, стимулированию развития потребности и способностей к самовоспитанию, развития

познавательной активности и творческих проявлений. Высшим выражением этой активности, по нашему мнению, будет являться побуждение студента к самостоятельному приобретению знаний, необходимых в будущей педагогической деятельности, к самосовершенствованию своих навыков и умений.

В процессе формирования творческой самоорганизации студентов мы опирались на личностный подход в педагогике. Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность человека как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности [3]. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании и обучении на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности и создания соответствующих условий.

В современной высшей школе произошла смена акцентов с процесса освоения знаний, умений и навыков на использование их как средства развития личности, что в корне меняет цели воспитания и обучения [1,67]. Сегодня цель высшей школы - не только научить студентов приобретать знания, но и формировать у них познавательные потребности, желание постоянно самосовершенствоваться. В этой связи в вузах повышается значимость профессиональной подготовки студентов, основанной на личностном подходе к самоорганизации учебной деятельности.

Реализация этой цели осуществлялась в рамках спецкурса на факультете физического воспитания, который должен познакомить студентов с содержанием, инновационными технологиями личностно-ориентированного образования в области физической культуры и спорта. На лекционных и практических занятиях рассматривались модели индивидуальной и личностной педагогической поддержки, применение на уроке физической культуры, методика работы учителя с

содержанием учебного материала и технология преобразования учебного материала [2,98-113].

По окончании курса проводилось изучение уровня сформированности понятий личностно-ориентированного образования методом анкетирования. Было установлено, что 50% респондентов знакомы или знают основные направления личностно-ориентированного образования, 50% - не ответили на этот вопрос или не знакомы с понятиями, отраженными в вопросах анкеты. Большинство из опрошенных студентов (71%) утверждают, что преподаватели используют инновационные технологии при проведении занятий. Анализ результатов анкетирования указывает на необходимость применения новых педагогических технологий, которые способствовали бы формированию у студентов навыков самоорганизации, саморазвития, повышению уровня профессионализма будущих педагогов.

На основании вышеизложенного можно сделать предположение, что использование инновационных технологий в рамках личностно-ориентированного образования студентов высших учебных заведений (на примере факультета физической культуры и спорта) будет способствовать не только повышению профессиональной культуры будущих педагогов, но и реализации принципов гуманизации образования на практике.

Литература

1. Быков Ю. Теоретические и методические аспекты формирования профессионала педагога в период обучения в физкультурном вузе // Теория и практика физической культуры. - 1996. - №12.
2. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учебно-практическое пособие для учителей, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений. Р-н/Д. Учитель, 2001.
3. Смирнов С.А., Короткова И.Б., Шиянов И.Н. и др. Педагогика: педагогические теории, системы,

технологии. Учебник для вузов /под ред. С.А. Смирнова – 4-е изд. М.: Академия, 2001.

4. Соколовская Л.В.. Современные воспитательные технологии // Педагогический вестник Приднестровья.- 2001.-№1.

Н.Д.Островська

ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЮЧИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ПОЛІТОЛОГІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНІЧНОГО ІНСТИТУТУ

Серед найбільш важливих напрямків подальшого розвитку освіти в Україні є її гуманізація, а особистісно-розвиваюче навчання є її складовою. Згідно з історичним досвідом розвитку суспільства, можна зазначити, що типологізація особистості при авторитарному підході до навчального процесу була відсутня. Досить вагомими показниками розвитку вищої освіти є узагальнення та диференціація, які стосуються не тільки знань студентів, але й організації навчального процесу. Прояв цих показників на високому рівні відповідає не тільки одному аспекту – знанням, але й розвитку особистості в цілому. Тому завдання освіти полягає не тільки у тому, щоб вища освіта стала особистісно-орієнтованою, але й особистісно-розвиваючою. Поєднання цих двох напрямків, на нашу думку, дасть поштовх для сучасного розвитку освіти. За баченням Б.Б.Коссова [1], цей процес забезпечується реалізацією двох напрямків: інформатизація та гуманізація освіти. Саме гуманітарні дисципліни здатні внести найбільше у процес гуманізації освіти за рахунок розвитку і саморозвитку студента, його морального і творчого потенціалу. Забезпечити це можна, здійснюючи інтеграцію між дисциплінами. Підтвердженням цьому є той факт, що саме на гуманітарній функції історико-наукового матеріалу можна встановити органічний зв'язок між світом науки, техніки і особистістю людини [2]. Значну допомогу реалізації особистого творчого потенціалу надає інформатизація освіти.

Введення комп'ютера у навчальний процес сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, його індивідуальності, створює умови для залучення у навчальний процес студентів з різною здатністю та стилем навчання. Важливими для наших досліджень є праці І.М.Семенова [2], які розширили уявлення про особистісно-орієнтоване навчання за рахунок рефлексивних особистісних моментів, які забезпечують участь суб'єкта у пізнавальній діяльності, творчому пошуку. Це дозволяє найбільш повно використати інтелектуальний потенціал студента, спираючись на його особистий досвід.

З усіх підходів до даної проблеми, нам найбільш близький підхід І.С.Якиманської [3], яка визначає, що особистісно-орієнтоване навчання має визнавати учня головною діючою особою усього навчально-виховного процесу. З цією метою при вивченні політології ми провели наступне:

1. Диференціювали програми з курсу політології, врахувавши особистий досвід студентів з курсу історії. Особливу увагу приділили використанню різних методів роботи з студентами, вважаючи, що це дозволить найбільш повно розвинути пізнавальні здібності студентів.

2. Сприяли розвитку мотиваційного, емоційного, операціонального компонента за рахунок введення диференційованих завдань.

3. Окреслили коло знань, умінь і навичок, які необхідні студентам для одержання потрібного рівня політичної грамотності.

4. Визначили шляхи реалізації технології особистісно-орієнтованого навчання, вважаючи, як і пропонує І.С.Якиманська, що це цілісна система дидактичних впливів. Свої дослідження ми розпочали з диференційованого підходу до процесу контролю. Це обумовлено тим, що для диференціації програм, нам необхідно визначити рівні засвоєння знань студентів в групах, рівень їх вхідних знань, ступінь розвитку мотиваційного компонента. Тобто, визначити базу для впровадження особистісно-орієнтованого навчання,

спираючись на яку можна передбачити можливості для впровадження особистісно-розвиваючого навчання.

Для багатьох практичних завдань має значення типологія особи. Ми визначали типологію студентів за методикою М.І.Мурачковського [5]. Ми виділили чотири типи студентів: студентів I типу було 10,5%, II типу - 35,6%, III типу - 39,8%, IV типу - 14,1%. Одночасно ми визначали рівні невербального інтелекту за Векслером: дуже високий, високий і нормальний. Студентів, які не увійшли в ці рівні, ми рахували на нижчому рівні. Таких студентів було 39,5%. За цими показниками ми розподілили студентів на чотири групи за навчальними можливостями: а) дуже високі; б) високі; в) середні; г) нижче середніх. Це дозволило нам підготувати контрольні завдання, які відповідають цим групам. Використання диференційованого підходу дало такі результати:

1. Одержуючи посильні завдання, студенти підвищили свою успішність.

2. Здатність виконати завдання підвищило зацікавленість студентів у вивченні політології.

3. Розширився політичний кругозір студентів, оскільки вивчення матеріалу базувалось на шкільних знаннях з історії.

Такий етап у технології впровадження особистісно-орієнтованого навчання заклав основу для особистісно-розвивального навчання.

Література

1. Коссов Б.Б. Концепция высшего образования // Концептуальные вопросы развития высшего образования. - М., 1991.
2. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. - М., 1990.
3. Хомяков А. Высшая техническая школа и методология обучения инженера-конструктора // Alma mater. - 1992. - № 4-6
4. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное

развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – №2.

- Мурачковский Н.И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке // Сов. Педагогика. – 1983. №10

Н.Н.Руденко, О.И.Шишкина, И.И.Смирнова
**ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Современная ситуация развития страны характеризуется ростом социально-экономических и политических проблем, потерей жизненных ценностей и ориентиров. Социальные условия жизни существенно влияют и на мотивацию продолжения обучения в вузе. Бедственное положение системы образования привели к изменению мотивации поступления в высшие учебные заведения. В настоящее время наблюдается девальвация высшего образования. Нередко ценностью становятся не столько знания, умения и навыки, образованность как характеристика личности сколько диплом. Имеет место не только положительная, но и отрицательная мотивация обучения (С.В.Бобровицкой).

Под положительной мотивацией П.М.Якобсон понимает мотивацию, связанную с самим процессом учебной деятельности, под отрицательной – побуждения учащегося, которые могут возникнуть в том случае, если обучение осуществляется без интереса к получению образования или по принуждению.

На кафедре психологии ПГУ им. Т.Г.Шевченко разработан план исследования мотивов учебной деятельности студентов факультета педагогики и психологии и их воздействия на их на успешность обучения. Гипотезой исследования послужило предположение о том, что мотивы учения более значимы для успешной деятельности, нежели уровень интеллекта.

Исследованием было охвачено 407 человек. Был применен комплексный метод, включающий в себя следующий блок методик: «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А.Реана и В.А.Якунина); методика выявления уровня интеллекта (Г.Айзенка).

На основании полученных результатов сделаны следующие выводы:

Существует прямая (корреляционная) зависимость между успеваемостью и мотивами учебной деятельности студентов (коэффициент корреляции + 0,59). Студентам, обучающиеся на «хорошо» и «отлично», присущи мотивы «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести знания», и только за редким исключением – «получить диплом». У неуспевающих студентов преобладает мотив «получить диплом».

Существующая зависимость между интеллектом и успеваемостью студентов (+0,4) не позволяет отрицать наличие связи между переменными, однако не столь существенна и не доказывает прямой зависимости.

По средним показателям наиболее предпочитаемым для студентов мотивом является «стать высококвалифицированным специалистом» ($x=54\%$). Самый высокий показатель этого мотива отмечается на втором курсе (79%). Далее наблюдается снижение показателя до 54% и 42% на четвертом и пятом курсах соответственно. Самый низкий показатель по этому мотиву отмечен на третьем курсе 39%.

На втором месте по предпочтению оказался мотив «получить диплом» ($x=6\%$). Самое большое значение этого показателя обнаружено на пятом курсе 26%. На младших курсах показатель значительно снижается, на первом курсе данный мотив присущ 11%, на втором – 4%, на третьем – 14% опрошенных студентов.

На последнем месте оказался мотив «получить интеллектуальное удовлетворение» ($x=10$). Средний показатель мотива «приобрести глубокие прочные знания» - 8%. Все это позволяет полагать, что воспитание

положительного отношения к учебной деятельности будет происходить успешно, если усилить профессиональную ориентацию школьников, усовершенствовать методику отбора абитуриентов на специальности факультета.

В.Н.Руденко, Н.Н.Руденко

ПРИНЦИП ЦЕЛОСТНОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание образования есть отражение культуры определенной эпохи. В то же время существующая система высшего образования во многом построена на культурных доминантах прошлого – рациональном взгляде на мир, интеллектуализме, утилитарности. Цивилизационная односторонность отчетливо проявляется в содержании образования, в котором знание о целостном мире человека и опыт целостной деятельности отодвинуты на второй план по сравнению с научной монокультурой. Поэтому поиски моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития цивилизации, составляют одну из актуальных проблем современной педагогики. При этом на первый план выдвигаются задачи разработки теоретических основ *целостного* учебно-воспитательного процесса, взаимосвязи и взаимообусловленности *содержания, методов и форм организации обучения.*

В качестве теоретической основы концептуализации целостности содержания высшего образования принят *культурологический профессионально-личностный подход.* Основные обобщения относительно сущности и главных его признаков сводятся к следующему: видение образования как феномена культуры; культуросообразность как основная тенденция развития образования, важнейшее направление и основное средство реализации идеи его гуманизации; цель высшего образования – человек культуры (интеллигент), профессионал и личность; обращенность образования к человеку через культуру; признание культуры решающим

фактором развития профессионально-личностных качеств; единство аксиологии и культурной антропологии как признак комплексного подхода; приоритет гуманитарной культуры (оптимальной совокупности общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и творческих действий); культурологический подход – метод проектирования образовательных систем. Культурологическая концепция целостности содержания высшего образования представляет собой теорию модернизации содержания. Сущность модернизации состоит в реконструкции целостности профессионального содержания в контексте культуры на основе изоморфности соответствующих подсистем образования и культуры.

Целостность содержания высшего образования разрабатывалась в единстве следующих аспектов: культурологической сущности содержания образования, культурологического профессионально-личностного подхода к проектированию содержания высшего образования, дидактической принадлежности категории целостности содержания профессионального образования и системно-структурного способа ее рассмотрения.

Педагогический принцип *целостности* системно отражен в следующих положениях:

- *целостный методологический подход* – рассмотрение педагогической теории как «единства дидактической системы и процесса», что служит критерием методологической целостности («критерием дидактической концептуальности»). Целостность определяет общую стратегию данного научного исследования и одновременно составляет его педагогический норматив. Целостность подхода строится на единстве эмпирического и теоретического базиса наук о культуре и культурологического метода исследования;

- *целостное отражение прогресса социокультурного развития* как единство развития

цивилизации и культуры на приоритетах культуры (развитие культуры есть смысл развития цивилизации);

- *целостное представление культуры* как изоморфный прообраз целостного содержания высшего образования: единство ее духовных, социальных и технологических сторон; представлений о культуре на всех основных уровнях системной организации ее ценностей; система когнитивных, ценностных и регулятивных смыслов как характеристика смыслового потенциала культурно-образовательных форм;

- *целостное представление человека* (культурологические представления сущности человека «Homo totus» – человек целостный) как единство природного, социального и духовного (природного явления, общественной формы жизни, душевной и духовной реальности), а также относительность и противоречивость целостности человека в его незавершенности, определяющей движущие силы развития;

- *целостная личность специалиста* (культурологические представления о цели высшего образования) – профессионально-личностная модель конкурентоспособного выпускника университета предполагает его успешную деятельность в профессиональной, социальной и духовной сферах, мотивационно-ценностное отношение, культурные смыслы и сбалансированное развитие всех сфер его личности: сознания, чувств и воли;

- *целостная педагогическая система* (совокупность целей, принципов, содержания, методов, средств) как единство ее подсистем, пронизанных единым культурологическим подходом;

- *целостный процесс образования* как единство воспитания и обучения, взаимосвязь и взаимообусловленных единство умственного, нравственного, физического и других видов воспитания, недопускающих механического соотношения части и целого;

целостность содержания – внутренняя неразрывность представления элементов содержания образования в контексте культуры и культурологических форм и средств его реализации (в *содержательном* плане обеспечивается отражением в образовании всего культурного опыта, накопленного человечеством, в *организационном* – единством компонентов, отражающих предметные, коммуникативные и личностные уровни взаимодействия субъектов образовательного процесса; в *способах усвоения* – путем раскрытия *смыслового лично* значимого аспекта знаний);

- *целостность как условие* – целостная личность может быть развита только в целостном педагогическом процессе;

- *целостность как качество* педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития; представления о *целостности*, понимаемые как *относительные и исторически преходящие*.

Представленные положения предполагают систему культурологических условий модернизации высшего образования. Этот процесс должен:

– формироваться с учетом исторических закономерностей и особенностей развития цивилизации и культуры, которые детерминируют не только определенный идеал выпускника вуза – интеллигента (человека культуры), но и пути его достижения;

– отражать закономерные связи, в соответствии с которыми не только уровень развития культуры и цивилизации определяет уровень развития образования, но и образование становится генератором развития культуры и цивилизации, генератором, что в свою очередь требует от человека высокой степени образованности (профессиональной, и личностной), культуротворческой активности;

– представлять целостное единство духовных, социальных и технологических компонентов содержания высшего образования;

— рассматривать процессуальную сторону образования как культурный акт (событие), через который осуществляется вхождение человека в мир культуры; его социализация; трансляция культурно оформленных образцов человеческой деятельности, творческая самореализация, нравственная саморегуляция и адаптация в изменяющейся социокультурной среде.

Структурирование содержания образования проводилось на базе Приднестровского государственного университета в соответствии с образовательными стандартами Российской Федерации.

А.Н.Кузибецкий

**КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ
КАК УСЛОВИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Компетентностный подход в сфере общего образования — новое явление в российской дидактике (В.А.Болотов, В.В.Сериков). Прогнозируется, что его реализация позволит преодолеть противоречие между теоретической подготовкой выпускников школ и затруднениями учащихся, связанными с использованием приобретенных знаний для решения конкретных задач в проблемных ситуациях жизни (А.В.Хуторской).

Общее образование, построенное на компетентностной основе, направлено на реализацию сложнейших образовательных задач формирования компетентностного опыта учащихся, т.е. опыта быть компетентной личностью, способной осуществлять личностные функции как ключевые компетенции в сфере освоения и творения культуры. Речь идет о целостном опыте как гуманитарном феномене, сочетающем культуру выполнения личностно-развивающей деятельности и опыт предметной ориентировки в проблемных жизненно-практических ситуациях. Согласно исследованиям (А.С.Белкин, В.В.Сериков, И.Д.Фрумин и др.), приобретение

компетентностного опыта учащимися детерминруется не столько организационными усилиями педагогов и руководителей школ, сколько их способностью овладевать «ситуациями развития» растущего человека (Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков), выявлять необходимые для этого условия, создавать адекватные образовательные «практики», предъявляющие учащимся ключевые компетенции в познании, общении, творчестве, саморазвитии, ценностно-смысловом самоопределении и востребующие компетентность как структуру их сознания.

Осуществление компетентностного образования в отличие от традиционно-знаниевого подхода опирается на новые формы совместности, единства, события субъектов образовательного процесса и ориентируется на «коллективного педагогического субъекта» (И.А.Колесникова, Е.И.Сахарчук, В.В.Сериков). Суть этого феномена в том, что он конституирует новую и единую для входящих в него участников компетентностно ориентированную личностно-развивающую педагогическую деятельность, которую никто из них не может выполнить в одиночку.

Коллективный педагогический субъект – это такой групповой феномен, который с учетом его природы и основных характеристик может быть использован в качестве инструмента компетентностного общего образования. В связи с этим необходимо рассматривать формирование коллективного педагогического субъекта как ключевую компетенцию современных руководителей образовательных учреждений в условиях компетентностного образования.

Сущностную основу формирования коллективного педагогического субъекта составляет процесс группообразования, под которым понимается превращение первоначально диффузной общности участников процессов преподавания и учения в сообщество взаимодействующих и смыслозависимых педагогов, со-проживающих с обучающимися ситуации их развития. Последнее представляет собой группу высшего уровня развития –

коллектив как «со-бытийную общность» педагогов и обучающихся, взаимодействующих посредством ценностно-смыслового диалога и объединенных со-знанием необходимости рефлексии собственной жизнедеятельности, со-переживанием педагогических событий и со-действием в организации и поддержке ситуаций обретения учащимися компетентностного опыта. Только такое сообщество и может быть идентифицировано как коллективный педагогический субъект.

Коллективный педагогический субъект – это «становящийся» феномен. В своей динамике он проходит такие стадии, как: а) *ассоциативно-предметная общность* (группа педагогов-предметников, взаимодействие которых ограничивается проблемами предметного обучения и направлено на достижение качества усвоения предметных знаний, координацию деятельности по обеспечению освоения учащимися предметных компетенций в соответствии со стандартом, установление фрагментарных межпредметных связей, совместное проведение интегрированных уроков, внедрение единых норм учебной деятельности и т.п.); б) *корпоративно-функциональная общность* (группа педагогов, взаимодействие которых нацелено на усвоение методологической культуры, систем самостоятельной учебной деятельности, опыта продуктивного мышления и самоорганизации в учебном процессе; при этом совместная деятельность выходит за «предметные рамки», формирует опыт субъект-субъектного диалога в межпредметных учебных ситуациях, отражает различия и авторство в работе учителей, рефлексии ими посредством педагогических консилиумов своих ролей и «вкладов» в освоение учащимися предметных и межпредметных компетенций); в) *ценностно-смысловая общность* (коллективный педагогический субъект, объединяющий учителей и учащихся, взаимодействующих не только на уровне учебных и воспитательных мероприятий, но и в процедурах солидарной ответственности и взаимной поддержки в обеспечении освоения учащимися

ключевых компетенций; согласующих цели, ценности и смыслы педагогической деятельности, как помощи в раскрытии достоинств друг друга и в сопровождении становления обучающихся компетентными личностями).

Становление коллективного педагогического субъекта – процесс, который захватывает обе стороны диады «педагог–обучающийся», но протекает в трех измерениях. На уровне «педагог–педагог» имеет место динамика: от культуры автономной индивидуальной деятельности работающих рядом субъектов через их совместность к культуре коллективной педагогической деятельности. В плоскости «педагог–ученик» происходит движение от фронтальности и внешней коллективности к учебному диалогу и ценностно-смысловой коммуникации. На уровне «ученик–ученик» протекают изменения: от подражания и взаимоподражания через взаимопонимание к рефлексии и свободному, ответственному выбору.

Таковыми нам представляются характеристики коллективного педагогического субъекта, рассматриваемого как условие реализации компетентностного подхода в сфере общего образования.

Н.М.Борытко

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Способность педагога к осуществлению профессиональных функций в системе современного образования определяется его позицией педагогической помощи (сопровождения, поддержки или руководства) самостановления ребенка в ценностно-смысловом взаимодействии, при котором сам педагог как субъект деятельности, реализуя свою профессиональную позицию, получает возможность все время развиваться, профессионально взаимодействуя с воспитанником.

Профессиональная позиция педагога как система его ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности определяет его профессиональное бытие в педагогическом взаимодействии с ребенком, его место в пространствах современного образования. Гуманизация образования в школе предполагает становление профессиональной позиции каждого педагога как субъектной, имеющей деятельностно-утверждающую природу: не только ребенок, но и взрослый не могут рассматриваться как объект программирования со стороны общества. Лишь субъектно-авторская позиция педагога обеспечивает образование человека в целом, а не только его отдельных сторон.

Основанием для целеполагания в непрерывном образовании педагога-воспитателя служит модель становления его профессиональной позиции, в которой выделяются внес воспитательный, нормативный, технологический, системный и концептуальный уровни, определяемые способностью осознанно выбирать эффективные в конкретной ситуации ориентиры деятельности. Механизм становления субъектной позиции педагога раскрывается в процессе его профессионального самоопределения как поиска и нахождения личностных смыслов в педагогической профессии, внутренней самодетерминации профессиональной деятельности и поведения.

Ведущие факторы становления субъектной позиции педагога - *рефлексия* как осмысление своей профессиональной деятельности, *самооценка* как оформление профессиональных смыслов в ценности и *самосознание* как способность к произвольности профессиональной деятельности и поведения. Критерием динамики становления позиции педагога является его профессиональное саморазвитие, показателями - его профессиональная свобода и достоинство.

Становление субъектной позиции педагога как цель его непрерывного образования определяет необходимость выполнения системы трех принципов: *рефлексивности* (предполагающем осмысление собственного опыта педагога, обнаружение профессионально-личностных смыслов), *интерактивности* (соотнесение собственных смыслов, осознание, формирование ценностных ориентиров) и *проективности* (развитие профессионального самосознания, утверждение своей профессиональной позиции в деятельности), которые отражают три уровня профессионального бытия педагога (смысловой, семантический и экзистенциальный).

Эти принципы реализуются в логике трех фаз освоения содержания, применения методов и форм образовательного процесса педагога-воспитателя:

- целью *рефлексивной* фазы, характеризующейся системным анализом, является обращение к смыслам своей деятельности, понимание своей самости как профессионально-педагогической позиции, достижение внутреннего согласия;

- *ценностная* фаза посвящена оформлению смыслов деятельности в процессе системного моделирования в индивидуальные ценности и применению позиции как инструмента понимания мира, иной самости;

- в *проективной* фазе воспитательная позиция педагога как система ценностно-смысловых ориентаций становится концептуальным основанием гуманизации его профессиональной деятельности и поведения.

Три ступени непрерывного образования педагога — это три «переломных» момента в его профессиональной карьере, три его «переходных возраста»: от выбора профессии и романтических мечтаний о ней к профессиональной подготовке; от искусственно-имитационных условий деятельности в вузе к сложной педагогической реальности; от реактивной педагогической деятельности, от самоутверждения себя в профессии к профессионально-педагогическому творчеству.

Первая ступень — *выбор профессии*, подразделяется на этапы *допрофессионального образования* (усвоение мотивационно-психологических и процессуальных компонентов педагогической деятельности, идентификация социальной роли учителя с определенной предметной областью науки, культуры) и этап *начальной профессиональной подготовки* (осмысление педагогической деятельности как гуманитарно-воспитательной практики, т. е. направленной на качественное преобразование ребенка, на «становление человеческого в человеке»). Итогом является ориентация человека в мире профессий, выбор педагогической деятельности как профессиональной.

Вторая ступень — *самоопределение в профессии*, разделяется на этапы овладения сущностными механизмами педагогической деятельности, готовностью к трансформации социокультурного опыта, поиска (в процессе *студенческого исследования*) и утверждение (в *последипломном образовании*) своего педагогического стиля, осознание механизмов образования как преобразующего взаимодействия. Итогом данной ступени представляется концептуальная позиция педагога, определение системы принципов своей профессионально-педагогической деятельности.

Третья ступень — *профессиональное саморазвитие*, подразделяется на этапы преимущественно *курсовой подготовки и индивидуально-группового консультирования* педагога в процессе его профессионально-педагогического творчества. Профессиональная субъектно-авторская позиция педагога-воспитателя как ценностно-смысловое образование реализуется в системе педагогической деятельности, становится не только основой, но и источником саморазвития педагога, его профессиональной свободы и утверждения собственного достоинства.

ЕДИНСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОГО И КОЛЛЕКТИВНОГО ОПЫТА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП

Современные научные дискуссии о природе преемственности поколений, непрерывности и личностно-развивающей сущности образования, педагогики сотрудничества и гуманизации педагогического процесса актуализировали проблему соотношения индивидуального и коллективного опыта в развитии личности.

Кроме того, смена господствующих общественных и образовательных парадигм с авторитарных, командно-административных, учебно-дисциплинарных на гуманистическую (Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Шиянов), личностно-ориентированную (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская) обусловило необходимость условия для утверждения индивидуалистических и эгоистических тенденций в развитии личности россиянина. Нельзя не согласиться с В.А.Караковским, который отмечает, что на фоне благотворных перемен, происшедших в обществе, связанных с освобождением от тоталитаризма, вновь стали популярными идеи свободного воспитания, самотека в развитии личности, требования свободного выбора, самоопределения, самореализации – вообще идеи «самости» в отрицательном контексте. Философы всего мира говорят о «трагедии абсолютизации единицы», а некоторые историки предрекают вообще страшную картину – надгробную плиту с надписью: «Здесь похоронено человечество, в котором каждый хотел счастья только для себя». Светлую идею развития человека постепенно превращают в предмет спекуляции и популизма.

Отечественная и зарубежная педагогическая теория и практика имеет опыт гиперболизации индивидуального и коллективного опыта. В то время как назрела потребность применительно к процессу развития личности говорить об их педагогическом единстве.

Современное образование главным механизмом взаимопонимания и взаимодействия детей и взрослых признает «педагогику отношений». Весь цивилизованный мир уже давно признал, что успех любого дела – в диалоге (В.А.Караковский).

Развитие личности предполагает постепенное освоение коллективного опыта, его приращение и отражение в индивидуальном опыте. Чтобы обе стороны гармонично сочетались необходимо такое соотношение индивидуального и коллективного опыта, при котором социум не поглотил бы индивидуальность, а личность не противопоставляла бы себя социуму.

На разных возрастных этапах у личности различная потребность в коллективе, поэтому мера коллективности должна определяться возрастными потребностями. Более того, сама организация индивида предполагает различную меру коллективности, которая обусловлена индивидуальными потребностями: есть люди, склонные к одиночеству, а есть общительные; есть люди, умеющие проявить себя только в коллективе, а есть такие, которым нужен только стимул от коллектива, а в остальном они готовы проявляться индивидуально; есть люди, которые длительно самовыражаются в одиночку (для персонализации им необходима отстраненность от сообщества), а затем интегрируются, а есть самодостаточные всегда и во всем. Мера соотношения индивидуального и коллективного определяет во многом уровень воспитанности человека, степень реализации потребности в самоактуализации.

Проблема единства индивидуального и коллективного относится к числу общечеловеческих проблем, отражает тему духовности и культуры нашего времени. В то же время отмечается углубление индивидуалистических тенденций в современном мировом сообществе. Межличностное взаимодействие приобретает индивидуалистический характер, при котором каждый участник ориентируется, прежде всего, на результаты собственной выгоды.

Сочетание индивидуального и коллективного опыта является необходимым атрибутом любого общества. Однако, до сих пор не выработано универсальной концепции их единства и соотношения. В условиях социальной неустойчивости и кардинальных трансформаций как в России, так и на Западе, изучение данной проблемы будет означать не только качественное приращение знаний в теоретической сфере, но и станет определенным вкладом в познание социокультурных, духовно-нравственных и педагогических проблем.

Отличительной чертой современной общественной жизни является «коммуникативное соперничество». Ведь только способность общаться с людьми, имеющими различные жизненные позиции и потенциал, дает гарантию к выживанию. Мирное сосуществование между соперничающими идеологиями, по мнению Ж.Карпея, возможно лишь тогда, когда подрастающее поколение научится жить и работать совместно с «инакомыслящими».

Российская коллективистическая традиция восходит к русской соборности. В менталитете россиянина преобладает коллективное начало зачастую в ущерб самореализации в соответствии с личными потребностями. Однако, в последнее время в российском сообществе все больше культивируется идея, что главный совокупный показатель степени совершенства общества – его отношение к отдельному своему члену как к высшей ценности. Общежитие существует для того, чтобы достойно жил отдельный человек.

В условиях реформируемой России, глубоких демократических преобразований последнего времени тема единства и оптимального соотношения индивидуального и коллективного опыта становится особенно актуальной, так как в социуме (в пространстве взаимодействия, сосуществования и выживания) каждая личность сомоопределяется и самоутверждается по-разному.

Гармоничное соотношение индивидуального и коллективного опыта необходимо и потому, что перевес в ту

или иную сторону искажает образ человека от жертвенника до нарциссизма, предопределяет жизненный путь личности, тормозит природные возможности полноценного развития. Гармоничность соотношения индивидуального и коллективного опыта определяется степенью его оптимальности для личности.

Как отмечает Э.Фромм, рыночная ориентация стала доминирующей структурой характера в современную эпоху. На рынке личностей оказались все профессии, занятия, должности. Работодатель, служащий, человек свободной профессии – все они ради материального благополучия должны добиваться личного расположения тех, кто будет пользоваться их услугами.

«Личностный» фактор превалирует по своему значению, согласно оценке рынка, над профессиональным мастерством и чаще всего играет решающую роль. Формула успеха выражается такими словами, как «способность продать себя», «умение преподнести себя», а также «энергичность», «честолюбие», «бодрость», «агрессивность», «происхождение», «принадлежность к определенному клубу», «связи и влияние», «принадлежность к той или иной религии и соблюдение её обрядов», «тип личности». Коммерсанту, банкиру, мастеру, официанту, педагогу предъявляются разные требования, однако роли, которые они исполняют, имеют и нечто общее: все они должны удовлетворять одному существенному условию – иметь спрос у потребителя, который ориентируется на освоение коллективного опыта.

Отношение человека к себе неизбежно определяется этими критериями успеха. Чувство собственного достоинства основывается не на оценке своих способностей и их использования в данном обществе. Оно зависит от того, насколько человек пользуется спросом на рынке, или от мнения других относительно его «привлекательности». С самого раннего детства человек усваивает, что он, как и все, должен удовлетворять требованиям спроса на рынке личностей.

При таких обстоятельствах чувство собственного достоинства человека сильно ущемляется. Условия для самоуважения находятся вне его власти. Он зависит от оценки других и постоянно нуждается в ней. Неизбежным результатом этого является противоречие: личность испытывает потребность в ощущении своей значимости, в самореализации, а рыночная ориентация лишает человека его индивидуальности. Он становится отчужденным от самого себя.

Такой механизм функционирования человека в современном социуме показывает, что проблема сочетания индивидуального и коллективного опыта требует внимания и глубокого изучения. Единство индивидуального и коллективного опыта в значительной степени обуславливается действием как минимум четырьмя факторами. Во-первых, спецификой взаимодействия в различных социальных сферах, регламентируемых нормами, границами, критериями функциональности, которые создают атмосферу взаимозависимости между людьми. Во-вторых, вхождением России в мировое социокультурное пространство со специфическими нормами взаимодействия индивидуального и коллективного опыта. В-третьих, сложившейся в России национально-региональной спецификой взаимодействия людей, их ментальностью. В-четвертых, потребностью личности в самореализации. Возникает необходимость обоснования единства индивидуального и коллективного опыта как педагогического принципа, направленного на положительное влияние этих факторов на процесс развития личности и трактовки его как их сочетания, соотношения, взаимосвязи, взаимодополнения, интеграции и взаимообогащения человеческих отношений.

В.В.Абрамова, Л.А.Батуева

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Возрастание ценности жизни и важность реализации человеческой индивидуальности есть критерии социального прогресса общества. Человек будущего – это целостная, гармоничная личность, воплощающая идеал подлинного единства сущностных сил человека, его духовного и физического совершенства. Мерой всесторонней реализации сущностных сил человека является культура. Объясняя проблематику социального феномена культуры, ученые М.С.Каган, Э.С.Маркарян, Б.С.Ерасов и другие выделяют в общем понятии культуры три основных компонента: материальный, духовный и физический.

Физическая культура – это сложное общественное явление, которое не ограничено решением задач физического развития, а выполняет и другие социальные заказы общества в области политики, морали, воспитания, эстетики. Как вид культуры, она в общесоциальном плане представляет собой обширную область творческой деятельности, а также результаты этой деятельности по созданию физической готовности людей к жизни, укреплению их здоровья, развитию физических способностей и двигательных возможностей. В личностном плане физическая культура является способом и мерой всестороннего физического развития человека. [4,116].

В современных условиях реального мира, насыщенного стрессовыми воздействиями, повреждающими факторами окружающей среды, ухудшающими состояние здоровья человека, ведущими к депопуляции населения, возрастает социальная роль физической культуры. Физическая культура, являясь наименее затратным и наиболее эффективным рычагом форсированного морального и физического оздоровления нации, призвана решать следующие задачи:

- сохранение и укрепление физического и психического здоровья людей;

- воспитание подрастающего поколения, способного противостоять негативным явлениям (наркомания, пьянство и т.д.);

- консолидация общества, укрепление единства и сплоченности наций;

- развитие народных и национальных систем физического воспитания;

- воспроизводство здорового населения и т.д. [5,6].

Все это предъявляет особые требования к уровню профессионализма обслуживающих систему физического воспитания и спорта специалистов: в процессе физкультурных занятий на человека посредством активной двигательной деятельности оказывается направленное воздействие – от незначительного, на занятиях оздоровительного и реабилитационно-лечебного характера до предельных функциональных и психических напряжений в деятельности спортсменов высокой квалификации. Вполне понятно, как важен высокий профессионализм и как опасен непрофессионализм [4,50].

Профессионализм предполагает высокий уровень компетентности и процессуально технологической готовности к профессиональной деятельности, а также личные возможности учителя, позволяющие ему не только самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи, [1,66], но и воздействовать на духовный мир другого человека. В условиях, когда личностный мир учителя, в том числе и учителя физической культуры, становится частью содержания образования, задачи формирования у будущих учителей духовности, гуманности, нравственности - выдвигаются на первый план. Это особенно актуально как с позиции специфики возраста студента (период личностного и профессионального становления), так и в контексте его социализации в условиях кризиса социальной, культурной, духовной и других сфер жизни.

Высокий уровень нравственного самосознания, развитые нравственные чувства, сформированные умения и привычки нравственного поведения - вот общие педагогические требования к учителю физической культуры. Качественное совершенствование процесса профессиональной подготовки в системе высшего физкультурного педагогического образования базируется на тех достижениях теории и практики, которые накопила педагогическая наука на сегодняшний момент. Это работы исследователей теории физической культуры личности (М.Я.Виленский, С.И.Гессен, П.Ф.Лесгафт, В.И.Сталеров), а также теории и методики физического воспитания (Б.А.Ашмарина, И.Д.Бобырева, З.Н.Вяткиной, Ю.Д.Железняк, А.А.Захарова, А.Г.Львовой, Л.П.Матвеев, В.М.Моторина, О.В.Петунина, И.В.Работина, И.В.Серопеченной и др.). В то же время, несмотря на достаточную разработанность указанного вопроса, существует много неясностей, связанных как с развитием педагогической теории, так и с объективной социокультурной ситуацией. По большому счету, профессионально-педагогическое образование студентов в контексте их личностного роста и духовно-нравственного воспитания является наиболее сложной задачей в подготовке специалистов.

Ответственным за профессиональную подготовку будущих учителей физической культуры в ПМР является факультет «Физическая культура и спорт» ПГУ им. Т.Г.Шевченко. Особенность факультета заключается в том, что важнейшим компонентом содержания профессиональной подготовки является интенсивная двигательная деятельность. Так, в цикле дисциплин, обязательных для изучения студентами указанного факультета, предусмотрен цикл дисциплин предметной подготовки, среди которых выделен блок «Базовые физкультурно-спортивные виды» и к которому относятся гимнастика, спортивные игры, легкая атлетика, плавание, туризм и др.[3]. Указанные дисциплины изначально обладают значительным воспитательным

потенциалом и возможностью социализации занимающихся путем совмещения ценностей спорта, общества и личности. Они могут и должны стать миниатюрой самой жизни, лабораторией, в которой может создаваться система ценностей, школой воспитания нравственности, мужества, ответственности, взаимопомощи и рефлексии.

Однако, объективно существующее противоречие между обширным материалом, фиксирующим нравственные нормы и нравственные требования воспитательного процесса в учении, в спорте, в труде и другой деятельности, и недостаточностью знаний о том, как, в каких процессах нравственные нормы, знания, нравственные требования педагога становятся достоянием личности [2,16], делает определение педагогических условий и путей формирования нравственных отношений личности студента одной из центральных проблем профессионально-педагогического образования.

Повысить эффективность воздействия средств дисциплин блока «Базовые физкультурно-спортивные виды», их воспитательного потенциала, возможно лишь при организации целостной и целенаправленной учебной деятельности по изучению содержания указанных дисциплин на основе спортивно-педагогического сотрудничества. С этой целью, нами был взят за основу такой метод организации деятельности и формирования опыта поведения (в том числе и профессионально - педагогического) как воспитывающие ситуации [5]. Складывающиеся в процессе коллективных отношений различные ситуации приводят к определенным поступкам, решениям, выбору той или иной линии поведения студентов, а сознательный, переживаемый поступок является основным «механизмом», в котором формируются нравственные отношения и качества личности [2]. Таким образом, предварительно спроектированные педагогические ситуации, с отражением фрагментов будущей профессиональной деятельности (ролевые игры), формируют не только профессиональные двигательные и

речевые умения и навыки, но и вырабатывают привычку нравственного поведения.

С целью формирования навыков взаимодействия, взаимопомощи и сотрудничества были спроектированы условия организации занятий (малые группы) с распределением отдельных частей (звеньев) деятельности и необходимостью обмена результатами деятельности для решения общей задачи. При этом объяснительно-иллюстрированные методы обучения были дополнены частично-поисковыми методами.

Таким образом, решение образовательных задач тесно переплетается с морально-этическим воспитанием, что в свою очередь должно привести к формированию межличностных и нравственных отношений студентов и, в конечном счете, к подготовке специалистов с высоким уровнем развития нравственного сознания личности.

Литература

1. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова и др. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 208 с.
2. Вижиченко В.Л., Чунаев А.А. Гуманизация профессионального образования в физической культуре // Теория и практика физической культуры.- 2002,- № 12.- С. 15 – 18.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, специальность 033100 – “Физическая культура”.- М., 2000.
4. Гукаленко О.В., Караман А.С. Культуросообразный подход в формировании физической культуры личности. // Материалы Республиканской научно-практической конференции, 5-6 апреля, 2001. вып. № 1, Тирасполь, РИО ПГУ, 2002. – 160 с. // Материалы Республиканской научно-практической

- конференции, 5-6 апреля, 2001. вып. № 1, Тирасполь, РИО ПГУ, 2002. – 160с.
5. Железняк Ю.Д. Подготовка специалистов по физической культуре и спорту в системе педагогического образования. // Теория и практика физической культуры. – 2002. - № 5. – С. 47 – 53
 6. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник для студентов высших учебных заведений: в 2-х книгах. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, - 2001. – кн. 2: Процесс воспитания. - 256 с.
 7. Рожков П.А. Развитие физической культуры и спорта – приоритетное направление социальной политики государства. // Теория и практика физической культуры. – 2002. - № 1 – С. 2 – 8.

Ю.Н.Емельянова

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проблема подготовки специалистов высокого класса профессионального уровня в области физической культуры становится все более значимой в свете современного взгляда на высшее образование. В последние годы интенсивная смена техногенной цивилизации на антропогенную, переосмысление ценностей человеческого бытия вызывают необходимость глубоких научных изысканий во всех областях культуры человеческого общества.

Физическая культура (в широком смысле слова) составляет важную часть культуры любого общества. В более узком значении термин «физическая культура» подразумевает воплощение в самом человеке результатов использования материальных и духовных ценностей, относящихся к физической культуре в широком смысле слова (Л.П.Матвеев). Эти понятия соответствуют современной лично-ориентированной парадигме гуманистической педагогики.

Гуманистическая педагогика в центре внимания педагогической деятельности выдвигает саморазвивающуюся личность ученика, студента. Необходимость перехода от традиционных технологий обучения и воспитания к новым, основанным на синергетическом, феноменологическом, аксиологическом и других современных подходах подталкивает педагогов - исследователей к поиску более современных учебно - воспитательных моделей на всех этапах образования.

Речь идет о разработке новых образовательных программ подготовки специалистов, которые не только в полной мере учитывали бы социальные запросы, но и отражали бы общие требования, формирующиеся в современном образовательном пространстве.

В этой связи актуализируется необходимость исследований в области подготовки специалистов для сферы физического культуры и спорта в свете требований государственных стандартов нового поколения, построенных на концепции гуманистической педагогики. Актуальной становится идея подготовки специалиста с развитым критическим типом мышления, ощущением потребности в непрерывном образовании, с умением работать в коллективе, способностью к творчеству, с ориентацией деятельности на результат.

Сегодня существует много научных исследований, посвященных инновационным технологиям в области обучения и воспитания. Часть этих исследований раскрывает аспекты личностно-ориентированных технологий и их практические модели (Е.В.Бондаревская, О.В.Гукаленко, Г.К.Селевко, В.Т.Фоменко).

Особое место в современной педагогике занимает понятие «самоорганизация». Его суть попытался конкретизировать С.В.Кульневич, который считает что самоорганизация – свойство любой системы к саморазвитию посредством надстраивания, «выращивания» из себя новых, более жизнестойких структур. Педагогическая самоорганизация – способность учителя к «выращиванию»

своих внутренних ресурсов – личностных структур сознания, придающий гуманный смысл его деятельности. Синергетический аспект педагогики отражен также в работах Е.В.Бондаревской, А.Ю.Ефремова. Проблемы самоорганизации и соответствующих технологий раскрываются в научных изысканиях В.И.Андреева, Л.В.Соколовской, Е.Ю.Сазонова, педагогов – новаторов И.П.Волкова, И.П.Иванова. Особое значение для исследования в этом направлении имеет синергетический подход, разработанный Г.Хакеном и педагогические аспекты синергетики, представленные в работах В.А.Игнатовой, С.В.Кульневича, Т.Т.Наталова.

Между тем вопрос о выработке стратегии подготовки специалистов в области физической культуры и спорта, которым предстоит воплощать свои творческие и профессиональные потенции в новых социально-экономических условиях, является самым острым и неотложным потому, что в настоящее время кардинально изменились и приобрели качественно новый характер требования к специалисту в этой области. Вот некоторые из них: иметь ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству; проявляет гуманную педагогическую позицию, владеет различными педагогическими технологиями и придает им личностно-ориентированную направленность.

Поиск эффективных путей соединения обучения студентов специальности физическая культура и спорт с их будущей профессиональной деятельностью приводит к необходимости коррекции учебного материала спортивно-педагогических дисциплин. Вместе с тем следует отметить, что до настоящего времени не было рассмотрено решение этой проблемы в сфере специального высшего образования. Личностно-ориентированное образование в системе физической культуры и спорта рассмотрено еще недостаточно широко. Проблемы самоорганизации личности, а также творческого подхода к обучению и воспитанию рассматривались в работах педагогов-исследователей отдельно. Данные социологических и научных исследований,

анализ литературных источников наводят на мысль о необходимости создания новых технологий в системе подготовки специалистов в области физической культуры и спорта. Это должны быть личностно - центрированные модели, которые делают акцент на творческую самоорганизацию, самоформирование и самореализацию студента. Отсюда вытекает необходимость раскрыть и обосновать сущность и содержание путей и условий формирования творческой самоорганизации студентов посредством специальных дисциплин.

Проблемы профессиональной подготовки в области физической культуры и спорта рассматриваются в трудах Б.А.Карпушина, А.В.Чеснакова, Б.А.Ашмарина, Г.Д.Горбунова и других ученых, в том же время аспект, касающийся формирования у студентов творческой самоорганизации еще не был подвергнут специальному исследованию, потенциальные возможности специальных курсов, читаемых для студентов факультетов физической культуры и спорта изучены недостаточно. Не очерчен круг знаний и умений, необходимых будущему учителю физической культуры для работы в гуманистическом поликультурном пространстве современной школы.

Исходя из вышеизложенного становится очевидным наличие противоречия между современными требованиями, предъявляемыми к системе высшего образования и сложившимися традиционными методиками методиками передачи и усвоения знаний в вузе.

Разрешению данного противоречия в определенной мере будет способствовать создание модели творчески самоорганизованной личности студента. Необходимость создания такой модели именно в области физической культуры и спорта актуализируется реформой, проходящей в образовании, направленной на повышение эффективности подготовки будущих педагогов, которым предстоит формирование здорового образа жизни подрастающего поколения.

Объектом такого исследования будет являться система профессионально – педагогического образования в высшей школе в области физической культуры и спорта, а конкретно – технологии совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в вузе на основе личностно-ориентированного образования.

С этой целью имеет смысл создания учебно-дидактического комплекса по развитию творческой самоорганизации личности студентов посредством дисциплины спортивные и подвижные игры, направленного на повышение эффективности профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта за счет создания совокупности психолого-педагогических условий становления личности будущего учителя. В данном направлении уместно решение следующих задач:

- определение методологических основ формирования творческой самоорганизации.

- раскрытие сущности творческой самоорганизации студентов в контексте современных представлений о личностно-ориентированном образовании.

- разработка и экспериментальное обоснование модели творчески самоорганизованной личности студента посредством специальных дисциплин.

- определение критериев диагностики способностей студентов к творческой самоорганизации.

- разработка и внедрение учебно-дидактического комплекса по развитию творческой самоорганизации личности студентов в дисциплине «Спортивные и подвижные игры».

Решение названных задач способствует повышению эффективности подготовки будущих учителей физической культуры.

А.В.Шумакова

ГУМАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Кризисность российского общества с особой остротой выдвинула на передний план проблему развития образования в его новой парадигмальной форме, соответствующей требованиям времени. Гуманизация образования коснулась самого устойчивого его звена – содержания.

Содержание образования – категория историческая, оно не остается неизменным и меняется под влиянием развития человека, культуры, науки, общества в целом, а также в связи с процессами, происходящими в дидактике и методиках. Методологической основой теории содержания педагогического образования постепенно становится идеология гуманизма, знаменующая переход от знаниевой, сциентистской парадигмы к парадигме гуманистической, антропоцентрической. Ее характеризует переход от обучения "внешнего" – к обучению внутреннему, объектом и целью которого становится человеческая личность, человеческая душа – со всем кругом присущих ей духовных и нравственных проблем.

Пристальное внимание современной образовательной науки и практики к проблеме гуманизации связано с изменением в массовом сознании общей картины мира, в центр которой поставлен человек. Во многом изменились и научные представления. До последнего времени любая наука считалась тем более объективной, чем более она была свободна от "человеческого фактора". В соответствии с этой установкой постепенно стала "бездетной", "обезлюдена" российская система образования, в рамках которой студент высшей школы стал выступать только как объект учебных и воспитательных воздействий социума, как предмет профессиональных интересов. В русле этого социоцентрического, сциентистского подхода целью

развития личности стала ее максимальная социализация и профессионализация для достижения оптимальной общественной пользы, а целью обучения – овладение суммой знаний, умений и навыков, т.е. внешне заданных нормативов. При этом качество образования высшей школы определялось по тому, насколько прочно студент усвоил заданный образец – с тем, чтобы впоследствии он мог легко его воспроизвести. Этому в общем-то прагматическому подходу, имеющему безусловно свои положительные стороны, соответствовало и содержание педагогического образования высшей школы.

Тенденция к гуманизации педагогического образования заставила науку и практику по-иному взглянуть на основные параметры образовательного процесса. По мнению М.Н.Берулавы, хотя сейчас существуют значительные наработки в области общих подходов к гуманизации образования, оформленной в целостном виде концепции пока нет. Поэтому требуются совместные, согласованные усилия педагогов, методологов, психологов, методистов, других специалистов. Если говорить о гуманистической парадигме в общих чертах, то предполагается отказ от поиска универсальных педагогических технологий, они должны варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей студента, предпочитаемых им способов переработки учебного материала. В этих условиях особенно важно сохранить устойчивость, постоянство содержания педагогического образования.

Анализ недостатков и недочетов содержания педагогического образования способствовал определению основных тенденций в развитии его гуманистического потенциала:

1. При культуросообразном характере содержания педагогического образования появляется возможность понимать его (содержание) как богатство ценностей, накопленных человечеством в его истории. Рассмотрение содержания педагогического образования в качестве

транслятора культуры помогает осознать единство всей образовательной деятельности высшей школы.

2. Одна из особенностей культуры – ее личностный аспект. Как субъект культуры человек выступает двойственно: как восприимчивый исторического наследия и как творческое начало истории (Туровский М.В.). На это же должно быть направлено и содержание педагогического образования: приобщение студентов к культурному наследию, формирование личности как субъекта культуры.

3. Открываются новые возможности для рассмотрения каждой учебной дисциплины как области человеческой культуры: студента можно приобщить к самому процессу возникновения знания, различным способам его выражения и проблематизации. Кроме того, культура обладает ценностным потенциалом, благодаря которому у студентов развивается способность рефлексии, т.е. оценки окружающего мира, других людей, себя с позиции субъекта культуры.

4. Рассмотрение содержания педагогического образования в целом как отражения человеческой культуры, а его составляющих – как отражений одной из ее сфер, создает основу для определения и уточнения содержания образования, включения в него необходимых учебных дисциплин и учебных курсов.

Подводя итоги сказанному, отметим следующее: гуманизация является общим направлением движения российского общества. Гуманизация содержания педагогического образования высшей школы призвана оптимизировать взаимодействия личности и социума, обеспечить их более эффективное взаимодействие и развитие с помощью педагогического инструментария.

Таким образом, следование принципу гуманизации работы высшей школы будет способствовать формированию профессиональной ментальности молодого специалиста, обеспечивать повышение духовно-культурного уровня нашего общества.

Т.П.Ильевич, С.Л.Ильевич

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА Н.К.РЕРИХА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Социокультурные изменения в общестренных ХХ современном обществе обусловили развитие гуманистической парадигмы образования и науки. Обращенность образования к человеку Культуры, приоритетность гуманистических норм и ценностей предопределили также разработку и апробацию педагогических идей личностной ориентации на принципах гуманистической философии, психологии и педагогики. Достижения русской и зарубежной педагогической теории и практики позволили сформировать единые подходы к трактовке гуманно-личностного подхода к воспитанию ребенка (К.Д.Ушинский, Н.П.Пирогов, Л.Н.Толстой, Ж.-Ж.Руссо, Я.Корчак, К.Роджерс, С.Френе и др.).

По мнению Г.К.Селевко гуманно-личностный подход является основой педагогических взаимоотношений субъектов образовательного процесса и предлагает новый взгляд на личность как цель образования, личностную значимость учебно-воспитательного процесса, отказ от прямого принуждения, формирование положительной Я-концепции. Ценностными ориентирами в формировании личностно значимых качеств являются доброта, любовь, совесть, достоинство и пр. [3].

Проблеме формирования ценностных ориентиров и установок, аксиологическому подходу в образовании и воспитании посвящены работы А.М.Битуева, Е.В.Бондаревской, Т.И.Власовой, А.Я.Данилюка, И.Б.Котовой, А.В.Петровского, В.Т.Фоменко, Е.Н.Шиянова и др.

Е.В.Бондаревская отмечает, что гуманно-личностная педагогика предполагает ценностное отношение к каждой детской личности, уважение ее самобытности, понимание того, что ребенок является субъектом собственной жизни, имеет собственную жизненную историю, собственное Я,

свой внутренний мир, что он способен мыслить и творить, наделен способностью к свободному моральному выбору [1].

В нашем исследовании затронута проблема аксеологических основ литературно-педагогического наследия Н.К.Рериха. Его литературно-педагогические миниатюры, стихи, публицистические заметки предназначены как для детей, так и для взрослых (родителей, педагогов). Многие стихотворные произведения, созданные в стиле белого стиха, к примеру, «Вечность», «Не убить?», «Бог даст», «О вечном», «Детские замки» стимулирует формирование у детей таких духовных характеристик, как бесстрашие, ответственность, свободолобие, отважность. Содержание некоторых работ включает конкретные нравственные ориентиры, например: «Жить трудно, мой мальчик, помни приказ: жить, не бояться и верить. Остаться свободным и сильным...» [2].

Серия стихов «Мальчику» адресована сыновьям художника, и вместе с тем, – обобщенному образу ребенка, который сохраняется в каждом взрослом, и содержит систему эмоциональных, ценностных, коммуникативных, интеллектуальных установок личности. «Волшебные чары» стихов призваны сформировать чувство справедливости, красоты, расширить мирозерцание и возможности мирозидания личности ребенка:

В студеном блеске росы,
под облаком светлым и чудным,
пойдем мы в дорогу с тобою.

Если ты медлишь идти, значит,
еще ты не знаешь, что есть
начало и радость, первоначало и
вечность («Вечность», 1916г.).

Миниатюры «Великий ключарь», «Замки печали», «Знаменья», «Властитель ночи» являются оригинальными педагогическими новеллами, и также несут глубокий духовный смысл, при этом они могут служить средством культуросообразного воспитания детей, и основой

формирования гуманной педагогической позиции современного учителя.

Публицистические заметки, «Племя молодое», «Народный Учитель», «Врата в Будущее», «Школы», «Творящая мысль», посвящены проблемам образования, учительства, и свидетельствуют о просвещенческой деятельности Н.К.Рериха, духовный потенциал творчества которого еще недостаточно раскрыт.

Философия жизни и творчества выдающегося художника XX столетия, создающего «светлые миры», и повествующего «истоки подвига» и «чудесную жизнь», является частью общемировой культуры и значительно обогащает содержание ценностного компонента гуманистической педагогики.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-н/Д, 2000.
2. Рерих Н.К. О вечном... – М.: Политиздат, 1991.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

Е.Н.Селезнев

ЧЕЛОВЕК КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ

Наблюдения показывают, что подавляющая часть людей, испытывает чувство собственного достоинства, гордясь какими-то данными или достижениями, имеют все-таки смутное представление о собственной ценности. Чаще они переоценивают себя, иногда недооценивают, а нередко в ситуативном порядке возможно переоценка, и недооценка собственного «Я».

Человек способен быть и постепенно становится совершенно самостоятельной ценностью, за счет того, что умеет выбирать, осваивать и пользоваться какими-то ценностями. Сумма таких ценностей и составляет его личный ценностный капитал.

Только настойчивая самореализация ведет человека к потреблению его им определенного количества и качества ценностей, что и делает его жизнь полноценной или неполноценной. Воспитание заключается прежде всего в том, чтобы дать растущему человеку полное представление о жизненно важных ценностях, научить разбираться в первичной и вторичной значимости их для себя, помочь наполнить ими свою жизнь.

Сам по себе мир нейтрален, но с точки зрения вольно или невольно возникающих у человека потребностей, он всегда распадается в его глазах на мир ценностей, неценностей и антиценностей. "Сами по себе вещи не бывают ни хорошими, ни дурными, а только в нашей оценке" (В.Шекспир).

Проблема выбора ценностей рано или поздно заявляет о себе сама, становится для растущего человека одной из основных проблем. Человеку кажется, что это деятельность, самореализация всегда разумна и всегда представляет выбор самых важных для него ценностей. Однако это не всегда так. При внимательном рассмотрении этого факта с точки зрения общечеловеческого опыта становятся хорошо заметными его просчеты и ошибки. К сожалению, исправлять их нередко бывает и сложнее и поздно. Полноценность его жизни снижается, в чем очень скоро убеждается и сам человек. За этим порой следует разочарования, расстройства и переживания. И здесь прав М. Монтень, сказавший: "Жизнь сама по себе ни благо, ни зло, она вместилище и блага, и зла, смотря по тому, во что вы сами ее превратили". Эгоизм, соблазны, сиюминутная потребность в эффективных модных ценностях оказывают плохую услугу молодым людям в правильной ориентации их среди ценностей, выборе из них наиболее значимых для содержательной, полезной и здоровой жизни.

Вот почему так важно с самого рождения воспитывать в человеке потребности в разумных, проверенных жизнью и опытом людей ценностях. Именно

такие ценности должны быть в поле его зрения, он должен учиться высоко ценить их и потреблять.

Человек – это мир, уникальный и неповторимый, однако и он нуждается в постоянном пополнении ценностями из окружающей его действительности. В этом и состоит основная задача самовоспитания и самосовершенствования. Человеку приходится не только познавать себя самого, определять свои жизненные планы и цели, осознавать, что такое правильный образ жизни и человеческое счастье, но и намечать стратегию достижения всего этого.

В условиях демократизации общества роль самовоспитания в судьбе каждого человека неизмеримо возрастает. Надо учиться принадлежать самому себе. Встретаться с собой обдуманно, бережно, заполнять жизнь только качественным с точки зрения высокого человеческого предназначения содержанием. "Нет плохой жизни, – говорит Ю.Власов в книге "Формула мужества", – есть неумение жить. Во всех провалах, в нервных срывах, болезнях, бессонницах и безвыходных положениях, которые мне мерещились, виноват я, а не жизнь. Я не сумел повести себя разумно. Я оказался слабым для жизни".

О ценностном содержании жизни человека хорошо знали все великие люди. Именно поэтому они всегда стремились к полноценному, разнообразному, сверхнасыщенному по реализации своих сил образу жизни. Это давало им и полноту ощущений, и долголетие.

Т.Б.Кулакова

ИМИДЖ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Новые социальные требования, заявленные Концепцией модернизации образования до 2010 г. определяют необходимость эффективного использования системой образования всех ресурсов и прежде всего человеческих.

В развивающейся цивилизации востребована духовная и образованная личность, человек отличающийся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, чувством ответственности. Составление такой личности актуализирует проблему педагогического имиджа.

Имидж отражает проявление публичного или внешнего «я» человека, которое достаточно часто может отличаться от его внутреннего «я».

Английская исследовательница Элери Сэмпсон говорит о личностном имидже как о сочетании ряда внешних и внутренних факторов, задающих самоимидж, воспринимаемый имидж и требуемый имидж. Эта типология отражает взгляд на имидж с разных позиций: со стороны своего «я» и со стороны других людей, со стороны реалий и со стороны желаний.

Самоимидж вытекает из прошлого опыта и отражает нынешнее состояние самоуважения. Весьма адресно по этому поводу говорил Самуил Маршак. Если вы хотите, чтобы вас уважали, вы должны для начала научиться уважать себя сами. А для этого бескорыстно выполните что-то трудное. Например, изучите древнегреческий язык. Вспомним, как важен данный самоимидж в подростковом возрасте, когда человек внезапно начинает пристально изучать себя в зеркале, находя те или иные не радующие его черты.

Воспринимаемый имидж – это то, как видят нас другие. Естественно, что эта точка зрения может отличаться от предыдущей. Мы часто не знаем, как к нам относятся на самом деле, как реально о нас отзываются.

Требуемый имидж: ряд профессий требует определенных имиджевых характеристик. В некоторых случаях этому способствует тип одежды. Военная форма придает авторитетность. Судебная мантия отделяет от обыденности бытия. Царская корона на голове выделяет среди подданных.

Как видим, имидж является комплексным понятием. Поэтому и анализировать его можно с учетом различных

уровней: *функционального*, при котором выделяют разные типы имиджа, исходя из различного функционирования; *контекстного*, при котором эти типы находятся в разных контекстах реализации, и *сопоставительного*, при котором сравнивают близкие имиджи.

Современная наука (П.Берд, Г.Почепцов, М.Спиллейн, В.Шепель) выделяет такие варианты имиджа как зеркальный, текущий, желаемый, корпоративный и множественный. Рассмотрим их подробнее.

Зеркальный имидж, свойственный нашему представлению о себе. Мы как бы смотримся в зеркало и рассуждаем, каковы же мы. Обычно этот вариант имиджа положителен, ибо психологически мы всегда выдвигаем на первое позитив. Поэтому его минус – минимальный учет мнения со стороны.

Текущий имидж характерен для взгляда со стороны. Это не просто взгляд внешней публики вообще (хотя он может быть весьма существенным для данной организации или данного педагога), это могут быть взгляды. И самой важной задачей здесь становится получение не столько благоприятного, сколько верного, адекватного типа имиджа. *Желаемый* – отражает то, к чему мы стремимся. Он особенно важен для создаваемых структур. О них еще никому ничего не известно, поэтому именно желаемый имидж и может выступать в виде единственно возможного.

Корпоративный – это имидж организации в целом, а не каких-то отдельных подразделений или результатов ее работы. Здесь и репутация школы, вуза, и её успехи, и степень стабильности.

Множественный имидж образуется при наличии ряда независимых структур вместо единой корпорации. К хорошему единому имиджу стремятся, организации, учреждения использующие собственную символику, единую униформу и т.д.

Как видим: имидж представляет собой достаточно сложный феномен, в котором переплетены совершенно разнородные факторы. И все они должны приниматься во

внимание, поскольку восприятие человека также идет по многим каналам, и по каждому из них надо вести свою определенную работу. Мы также считаем, что главным для создания имиджа становится его коммуникативная составляющая. Имидж – это инструмент общения с массовым сознанием. Именно поэтому он как бы прогнозирует образ современного педагога, давая подсказки массовому сознанию, направляя его в те точки, которые наиболее для него значимы.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. М., 1986.
2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
3. Пилиповский В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества // Педагогика.- 1997.- №5

Т.Б.Кулакова

ИМИДЖ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА

Человек живет как в символическом, так и в реальном мире. Можно выделить целый ряд ситуаций, где мы реагируем на имидж, а не на реальность:

- имидж-репутация, на который мы опираемся при обращении к педагогу.

- имидж педагога. Поскольку родитель не имеет с ним личных контактов, он должен реагировать на его символическое представление в виде имиджа.

- имидж учебного заведения.

Имидж в концентрированной форме задает суть человека или организации. Отталкиваясь от имиджа, мы можем строить свои взаимоотношения с данным человеком. Отсюда следует простая истина: чем точнее педагог изберет и построит свой имидж, тем эффективнее будет коммуникация.

В науке нередки случаи, когда имидж рассматривается как единица символического мира, поскольку, оперируя символическими процессами человек, в ряде случаев не отдает себе отчет. Например, говоря об университете, как о храме науки мы совершаем метафорический перенос одной символической конструкции в виде слова «храм» на совершенно иной объект. Но такой перенос позволяет резко зависить символическую значимость нового объекта даже чисто вербально.

Английская исследовательница Элери Сэмпсон утверждает, «Ваш личный имидж является картинкой вас. У вас не может не быть имиджа! Хотите вы этого или нет, другие видят то, что вы сами избрали для показа им. Рассматривайте свой имидж как рекламу. Картинка снаружи рекламирует то, что есть внутри. Но это также и обещание. Обещание того, что внешний имидж предоставит умение, компетентность и ценность, которые он рекламирует».

И это не просто общение, опыт каждого из нас связывает с тем или иным внешним видом педагога определенные модели поведения.

Имидж присутствовал всегда, но в наше время его значение резко возрастает. Это можно объяснить тем, что имидж является естественным продуктом обработки больших массивов информации. Поскольку человек не в состоянии хранить весь этот объем, он начинает пользоваться ярлычками, отсылающими на стоящие за ними ситуации. Удачно выбранные ярлычки закрепляются. В любой ситуации педагог обладает такими ярлычками-имиджами. Так, школа оставляет нам имидж «отличника», знающего все и всегда, он просто не может не знать, или «двоечника», которому все безразлично.

Имидж — это знаковые характеристики, где присутствует форма и содержание. Необходимо знать внешние признаки, которые отсылают человека на содержательные характеристики данного имиджа.

Создавая тот или иной имидж не только себе, но и другому, мы помогаем себе решать свои собственные задачи.

Имидж существует потому, что человек реагирует на него положительно. Это просто культивирование нужных реакций. И в целом положительным его аспектом является то, что обе стороны порождают типы поведения, в которых сами и заинтересованы. Никто не будет создавать себе отрицательный или конфликтный имидж.

Возрастающая роль информации, а будущие цивилизации уже именуется информационными, автоматически увеличивает значение всех информационных компонентов общества. Имидж в этом плане не является исключением. Работа над ним с одной стороны, будет становиться все более изощренной, а с другой – будет опираться на объективные закономерности и процессы, тем самым, удаляясь от искусства в сторону науки.

Полли Бред говорит об имидже как о восприятии человека другими. «Имидж включает то, как вы выглядите, говорите, одеваетесь, действуете; ваши умения, вашу осанку, позу и язык тела; ваше окружение и компанию, которую вы поддерживаете». Из этого следует, что построение имиджа идет сразу по нескольким каналам коммуникации, никогда нельзя ограничиваться контролем чего-то одного. Только комплексный подход может помочь в создании правильного имиджа.

М.В.Набенюк, В.С.Веснин, А.И.Шишкина
**РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ
ТОЛЕРАНТНОСТИ В РАМКАХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

Чрезвычайно мобильное и динамичное современное общество требует, чтобы человек обладал умением отстаивать свою точку зрения, самоутверждаться в противоречивых социально-экономических обстоятельствах. Однако это приводит к появлению противостояния между взаимодействующими субъектами (индивидами, группами, нациями). Многочисленные исследования и повседневная практика убеждают, что одной из характерных черт

социальных отношений является ускоренный рост агрессивности людей. В массовом сознании возникает негативизм и агрессия к иной точке зрения. Как отмечает в своих исследованиях А.А.Погодина, проблемы воспитания толерантности становятся особенно актуальными в наши дни в результате активизации международного терроризма. Сфера образования, имеет самое непосредственное отношение к таким важнейшим мировоззренческим категориям, как менталитет и толерантность. В связи с этим можно утверждать, что воспитание толерантности в человеческих отношениях является важнейшей стратегической задачей образования ХХІв. Согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности (подписана 16 ноября 1995 года в Париже 185 государствами членами ЮНЕСКО) толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности.

Предметом нашего исследования – толерантность. Исследование проводилось на базе школы №11 г. Тирасполя.. В нем принимало участие 30 учителей с разным стажем работы (от 2 до 40 лет). За основу была взята методика Байбакова А.М. объединяющая в себе три части. Часть первая посвящена рефлексии собственного опыта, пониманию того, чем характеризуется толерантное поведение; вторая часть направлена на то, чтобы педагог смог грамотно ставить цели по воспитанию толерантности, третья — проектировать конкретную деятельность по воспитанию у учащихся толерантности.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволили выявить причины появления симптома нетерпимости, среди которых учителя выделяют речь учащихся. На это указали 65 % респондентов. 60% опрошенных учителей отмечают такой симптом нетерпимости, как «насилие». 55% респондентов указали на наличие такого симптома нетерпимости, как «дискриминация». 45% педагогов отмечают, что ученики

сваливают вину за проигрыш в соревновании, за неприятное прошествие на кого-то из одноклассников. Менее 10% респондентов указали на следующие симптомы нетерпимости: «стереотипы» (используют оскорбительные обобщения о стариках и т.д., рассказывают «этнические» анекдоты), «насмешки» (пытаются ученики смутить кого-то, привлекая внимание к недостаткам, ошибкам или условиям жизни), «предубеждения» (учащиеся считают, что определенные группы людей менее способны и ценны для общества, чем другие), «преследование» (ученики ставят избранную жертву в неудобное положение), «осквернение» (ученики высмеивают веру, традиции, личные качества или портят вещи других учеников), «запугивание» (угрожают, подстрекают тех, кто слабее них или ниже по социальному статусу), «изгнание», «отчуждение», «подавление». Педагоги при опросе указали на то, что самыми опасными для современной школы являются насилие, подавление, отчуждение и запугивание. Результаты второй части исследования показали, что 70% учителей четко определяют цели воспитания толерантности. Третья часть исследования выявила, что только 20% педагогов готовы включить в школьную программу сообщения о случаях оскорбления человеческого достоинства, о массовых проявлениях нетерпимости, которые являются препятствием для развития культуры мира. 40% учителей готовы знакомить учащихся с историей и культурой национальностей, составляющих местное сообщество, их роли в нем. 60% респондентов готовы знакомить учащихся с различными мировыми культурами, с универсальной природой человека и с её разнообразием. 30% педагогов готовы формировать у учащихся понимание индивидуальной неповторимости, уважение особенностей человека или группы людей, знакомить с декларацией прав человека. 20% респондентов готовы знакомить с взаимодополняемостью как основанием черт различий: демонстрации того факта, что разные индивидуальные качества людей лишь дополняют друг друга, помогая

преодолевать слабость и разобщенность в человеческом сообществе. Применение экологического принципа разнообразия, как источника силы, действующего на нашей планете, в социальных и экономических системах. 20% учителей готовы знакомить с взаимозависимостью как основой совместных действий: построение отношений на взаимных договоренностях и уважения друг друга; концепцией «победа на двоих» при разрешении конфликтных ситуаций; выработкой согласительной процедуры, учитывающей интересы всех участников конфликта; акцентирование плодотворности взаимного согласия. 70% педагогов готовы знакомить учащихся с культурой мира: самостоятельность принятия демократических решений, проведение согласительных процедур и решение конфликтов мирным путем. По мнению педагогов, толерантность необходимо формировать как в урочное, так и внеурочное время и задействовать в этом процессе как педагогов и учащихся, так и родителей.

Таким образом, можно заключить, что школьная система, на современном этапе развития, нуждается в специальной программе, направленной на формирование установок толерантного сознания в среде школьников, а также на подготовку учителей к педагогическому взаимодействию на основе толерантности.

О.Я.Романишина

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ – СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується розвитком інформаційних і комунікаційних технологій. Процес навчання з використанням нових інформаційних технологій сприяє розвитку кругозору студентів, розширює їх контакти, дозволяє враховувати індивідуальність особи, сприяє розвитку їх здібностей. Одночасно інформаційні технології сприяють процесу виховання [1].

Уявлення про інформаційну культуру спеціаліста формувались з позицій впливу процесу інформатизації на професійну сферу. Поява на початку 1970 року терміну "інформаційна культура" пов'язана з ім'ям Г.Г.Воробйова [1]. Пізніше воно розглядалося у працях В.М.Васильєва, Р.М.Грановської, Р.С.Гуревича, Д.Ш.Матроса та ін.

Велике значення у вихованні молоді мають засоби масової інформації.

Серед основних функцій цих засобів виділяють: інформаційну, пізнавально-освітню, комерційно-оцінну, діяльнісну, гедоністичну. Кожна з цих функцій є носієм виховних якостей. Відомо, який вплив на виховання має спілкування між людьми. Але особисте спілкування не завжди створює умови для реалізації особистості в силу багатьох обставин, серед яких не останнє місце займає страх виглядати гірше, ніж хотілось би.

На сьогоднішній день найбільш універсальним засобом спілкування є електронна пошта. Її перевага проти інших засобів полягає у такому: особливий етикет, більше неформальний стиль спілкування (дозволяється не використовувати навіть звертання до адресата), можливо відправляти копії листів декільком адресатам. Тобто E-mail – один із засобів побудови взаємовідносин у віртуальній реальності, що набагато спрощує відносини. Електронна пошта сприяє розвитку стриманості у виразах, підвищує мовну грамотність, привчає до чіткості у формулюванні своїх думок.

Особливо хотілося б зупинитись на використанні комп'ютерних ігор. У літературі є дані про випадки "віртуальної залежності" людей. Близько 4% дітей у віці 12-16 років грають у комп'ютерні ігри до 30 годин за тиждень. Зрозуміло, що в них не вистачає часу на інші види діяльності. Виділяють залежність 1-го і 2-го порядку. Діти, які мають залежність 1-го порядку, відчують себе енергійними переможцями і це для них головне. Комп'ютер для них – засіб одержати соціальну винагороду. У багатьох випадках такі перемоги дозволяють дітям відчувати ту радість,

яку вони не мають у реальному житті. Це один із шляхів зняття незадоволення від реалізації у повсякденній діяльності.

Залежність 2-го порядку є більш суттєвою, оскільки в неї попадають діти з досить значними проблемами. Вони намагаються у такий спосіб відійти від реалій життя. Приводом для цього можуть бути фізичні недоліки, неспроможність знайти спільну мову з друзями, батьками, одержати в реальному житті задоволення від своїх дій.

На таких учнів необхідно звертати увагу, тому що "віртуальна залежність" може призвести до соціальної ізоляції, індивідуалізму і відчуження. І тоді ігри, замість позитивного впливу на виховний процес сприятимуть негативізму.

Ще один суттєвий момент у спілкуванні за допомогою мережі Internet. При спілкуванні людина може бути сама собою, а може бути такою, як сама того бажає. І ось це намагання бути кращим, ніж є, в деяких випадках допомагає проявитись самовихованню. Хоч бувають і зворотні дії, коли людина хоче проявитись у гіршому плані. Це залежить від стану душі, від уміння стримувати свої емоції, від рівня саме інформаційної культури. Тому інформаційна культура стає складовою неперервної освіти. Цікавим є експеримент, розглянутий у роботах Р.С.Гуревича [2], відносно проведення проектних олімпіад. Крім навчально-пізнавальної функції, такі олімпіади виконують і виховну. Це проявляється за рахунок проблемного навчання з використанням навчально-дослідницької діяльності. Саме така форма роботи сприяє підвищенню інформаційної культури.

Розглядаючи цю проблему у виховному плані, ми спланували низку завдань, які, з нашої точки зору, будуть сприяти підвищенню ефективності виховної роботи у формуванні інформаційної культури:

- Вивчити філософську, психолого-педагогічну літературу, з даної проблеми.

- Визначити такі параметри особистості як темперамент, типологія, рівні навченості, рівні сформованості інформаційної культури.

- Практикувати індивідуальну і колективну роботу із розв'язку внутрішніх протиріч, щоб забезпечити учням можливість вільно спілкуватись між собою за допомогою мережі Internet.

Дослідження у цьому напрямку вже розпочались. Проведення заходів з організації індивідуальної і колективної роботи дали позитивні результати, що вказує на правильний курс наших досліджень.

Література

1. Беля Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на западе. – М.: Прогресс, 1986.
2. Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця як невід'ємна складова сучасної професійної освіти // Зб. наукових праць Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи. – Київ, 2003.

В.А.Бормотова

ДОВЕРИЕ КАК САМОЦЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Категория доверия, выражая в себе отношения всечеловеческого равенства и системы взаимоотношений всех живых организмов (в том числе и человека), является в современном мире способом разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов, расширения международного сотрудничества, ликвидации экологических кризисов и нравственного обновления общества в целом, через культурное возрождение личности каждого. Реализация всех этих функциональных назначений доверия возможна через признание его культурным механизмом воспитания личности человека. И это логично, так как только при условии, что молодое поколение сможет доверять старшему будет происходить историческая смена поколений по линии

позитивного направления, когда сохраняется культура прошлого и создается культура будущего. При своевременном воспитании чувства доверия и полноценном его развитии у ребенка будет формироваться и соответствующее отношение к самому себе, к окружающему его миру, что впоследствии определит его мировоззрение. «Вера совершенно необходима человеку там, где есть противоречия. Поэтому она и не дается легко, а требует постоянной затраты душевной энергии. Она сама есть непрерывный труд», – пишет С.Л.Соловейчик. Путь развития ребенка, как впрочем, и вся человеческая жизнь, во многом состоит из противоречий и их разрешения, а значит, развитие доверия выступает и как жизненно необходимый фактор развития и воспитания личности. Появившись из такой психофизиологической характеристики младенца как «неосознанная доверчивость», оно способно при определенных психолого-педагогических условиях перейти в структуру «базального доверия» (Э.Эриксон), а затем преобразоваться в нравственные качества личности и духовную потребность человека, являющуюся не только основой его жизненной позиции и мировоззрения, но и источником активности личности, в достижении поставленных целей.

Доверие является сложным комплексным образованием, включающим в себя знания соответствующей нормы и эмоциональное отношение к ней. Знания могут быть о норме нравственности, поведении, поступке, ситуации, отражают разный уровень обобщения и существовать в виде представлений, и понятий. Однако, это будут лишь те знания, которые осознаны, оценены и приняты человеком. Эмоциональные отношения могут иметь различную форму проявления. Это может быть просто эмоциональный фон, эмоциональная реакция или эмоциональная оценка, наконец, определенное чувство как компонент устойчивого свойства личности. Источниками возникновения эмоционального отношения упрощенно можно назвать личный опыт человека и вербальные воздействия на него. Функции доверия в

реальном поведении человека зависят от этапа его формирования, субъективных особенностей личности и от объективных условий его проявления, которые возникают в процессе взаимодействия человека с миром людей и окружающими людьми и действительностью.

Предпосылки формирования доверия появляются у ребенка сразу после рождения, когда он имеет врожденные инстинкты – «бессознательную доверчивость» или инстинкт познания (П.Ф.Каптерев) и «бессознательную осторожность» или инстинкт самосохранения (И.Плотниекс). Осторожность позволяет предупредить угрожающую жизни опасность или культивировать страх. Доверчивость может постепенно утратиться. Однако при наличии постоянного взрослого (значимого близкого) и благоприятных условиях для развития и воспитания человека эти предличностные явления перерастают в позитивные новообразования: чувство дистанции и чувство доверия. Чувство «базального доверия» (Э.Эриксон) является не биологическим, а психологическим новообразованием, которое удовлетворяет потребность ребенка в безопасности, всегда дает ему эмоциональную уверенность и выступает посредником в отношениях между ним и окружающим миром. Доверие, являясь базовым чувством, определяет самооценку личности и выступает основой позитивной Я-концепции. Именно первый эмоционально-чувственный опыт человека определяет содержание его внутриличностной культуры чувств, где доверие выступает полифункциональным явлением.

Второй этап формирования доверия знаменует собой сензитивный период развития культуры общения. В культуре общения взаимное доверие субъектов друг другу предполагает такое отношение, которое строится на взаимопроникновении взаимодействующих лиц в ценностно-смысловую сферу друг друга. Основываясь на понимании сути общения как стремления к приобщению субъектов друг к другу, обретения ими духовной общности, доверие можно трактовать, как внутреннее состояние готовности взаимодействующих субъектов, проникнуть в ценностно-

смысловую сферу другого и принять ее, отнестись к ней как к ценности, с одной стороны, и как морально-нравственное качество личности, обеспечивающее формирование и проявление других позитивных ее качеств и духовно-практических свойств, реализуемых в объективно-предметной деятельности с другой стороны (В.Г.Иванов, В.П.Кобляков, Т.П.Скрипкина, Ф.Н.Щерба и др.)

Когда чувство доверия преобразовалось в нравственное качество личности, наступает период формирования доверия как духовной потребности в рамках воспитания культуры мышления. Именно культура мышления выявляет всю ущербность единичной точки зрения и подчеркивает очевидную необходимость уважительности ко всему, что дополняет до целостности. Культурно мыслящий человек понимает необходимость плюрализма вовне и внутри себя для познания истины. Доверие же выступает в данном аспекте в качестве духовной потребности, воспитание которой является одной из центральных задач формирования личности. Доверие, как духовная потребность не только регулирует поведение человека, но и определяет направленность нравственного мышления, благодаря которому возможно заменить прагматическое видение Мира на его «этическую картину»; разнообразить гамму чувств, определяющих полноту самоощущения каждого и мироощущения в целом и развить волю человека, которая и служит отправной точкой в индивидуальном жизнеопределении личности.

Заключительный этап формирования доверия не имеет четко ограниченных возрастных рамок, но, как правило, проходит в зрелые годы жизни человека, когда складывается целостная и относительно устойчивая система обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение людей к окружающей их действительности и самим себе, т. е. мировоззрение человека. При благоприятно сложившихся условиях для развития доверия на протяжении прошлых лет в этом возрасте оно становится одним из жизненных принципов

человека, обуславливающих его взгляды и убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности.

Рассматривая условные этапы развития доверия, можно подтвердить мысль о том, что эта система отношений определяет основные моменты личностного становления человека на протяжении всей жизни. Внутренняя позиция человека, основанная на доверии, придает личности устойчивость, что позволяет не подчиняться слепо обстоятельствам, а вырабатывать собственную точку зрения и следовать ей, выстраивая, таким образом, собственную «линию жизни» в гармонии с собой и обществом.

В.Н.Руденко, Н.Н.Руденко

«ЗНАЧЕНИЕ» И «СМЫСЛ» КАК ЭЛЕМЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема соответствия содержания образования потребностям развития цивилизационных и культурных процессов есть проблема «вечная и перманентная». Она периодически возникает не только в отечественной, но и мировой образовательной системе. Кризис, лежащий внутри самого образования в его методологических основаниях, обусловлен переходом от знаниево-просветительской парадигмы к культуротворческой, от «человека образованного» к «человеку культуры» (Е.В.Бондаревская), от «абстрактно понимаемого "социального заказа" к нуждам и запросам самого развивающегося человека» (В.В.Сериков) и связан с «дефицитом культуры в образовании» (В.П.Зинченко), «технократической перегрузкой образования» (Н.Д.Никандров), «трансляцией знания в отчужденной, безличной форме, которая себя исчерпала» (Ю.В.Сенько), «насыщением содержания знаниями при отсутствии смыслов» (А.Н.Леонтьев).

В предлагаемом подходе ключевым является положение общего фундаментального характера, неоднократно выдвигаемое в то или иное время дидактами и

признаваемое ныне, о том, что *культура в самом широком ее понимании* – это наиболее общий источник содержания образования (В.В.Красевский). И именно она, таким образом, должна стать объектом анализа для определения его состава.

Методологическими основаниями служат результаты исследования закономерной причинно-следственной взаимосвязи образования и культуры в историческом, философском, содержательном, процессуальном и других аспектах [2]. Выводы о том, что образование изоморфно культуре, позволяют представить «опыт культуры» в содержании образования соотношением двух элементов: «*значение*» и «*смысл*». Первое отражает «общественное сознание» или социальный опыт (цивилизационная парадигма); второе может представлять «индивидуальное сознание» или личностный опыт «осмысливания» значения (культурологическая парадигма) [3].

Реализацию данного подхода можно рассматривать как педагогическое проектирование содержания профессионального образования в виде двух универсальных, охватывающих *духовную, социальную и технологическую* сферы культуры, структурных компонентов («*значения*» и «*смыслы*»), которые, с одной стороны, являются обобщенными изоморфными системными элементами культуры, а с другой, – составляют *главные образующие человеческого сознания*.

Так, изучаемая *реальность* в рамках компетентностного подхода может быть представлена тремя группами объектов:

- действительность, зафиксированная в виде минимального перечня объектов, подлежащих изучению (природные, социальные, технические и т.д.);

- «знаниевая» часть содержания (значения и отношения), выраженная в конкретных понятиях, категориях, идеях, гипотезах, законах, теориях, правилах, нормах, художественных принципах, культурных традициях и т.п.;

- субъективно идеальные объекты, входящие и не входящие в структуру содержания, определяемые требованиями к подготовке специалиста – его профессионально-личностные характеристики (А.В.Хуторской).

Принципиальная возможность проектирования содержания образования в категориях «значение» и «смысл» подтверждается тем фактом, что первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека в виде произведений искусства или в каких-либо других материальных творениях людей. Эти формы существуют раньше, чем субъективные аффективно-смысловые образования. В психологии они называются *идеальной формой*, которая усваивается и субъективируется в процессе индивидуального развития, т.е. становится реальной формой психики и сознания индивида (Л.С.Выготский).

Значение и смысл являются необходимым атрибутом усвоения любого вида «опыта», представляемого как содержание образования. Усвоенное субъектом значение, ставшее «принадлежностью» сознания, является осознанным, в той или иной степени осмысленным, т.е. ему соответствует тот или иной «смысл». Вместе с тем, усвоенному значению может соответствовать смысл, выходящий за рамки педагогических целей воспитания и обучения, основанных на иерархии ценностей личности, культуры, цивилизации. Поэтому процессу смыслообразования необходимо обеспечить условия свободы выбора и возможности самореализации личности в *смыслах* всего спектра культурных (и в первую очередь гуманитарных) ценностей. Такая педагогическая технология может быть успешно реализована лишь в условиях личностно-ориентированного образования, содержание которого концентрированно выражает его культурологические смыслы. Культурные смыслы образования – это и есть его человеческие смыслы, – утверждает Е.В.Бондаревская [1]. Но смысл не передается, он может

только родиться в процессе познания. Для порождения его необходимо предварительно обозначить, т.е. придать ему предметную форму, которая, в свою очередь, должна обладать свойствами открытого знака.

Принцип *смысловой направленности содержания*, реализуемый в настоящее время в ПГУ им. Т.Г.Шевченко на педагогических факультетах, заключается в организации условий обретения студентами личностных смыслов учения в процессе профессиональной подготовки.

Таким образом, предлагаемый подход основан на изоморфной тождественности систем образования и культуры. Его суть состоит в проектировании когнитивных, ценностных и регулятивных форм смыслового постижения культуры в процессе индивидуального развития студентов. Главные компоненты культуры представлены совокупностью универсальных элементов («значений» и «смыслов»), наполняемых конкретным учебно-предметной, воспитательно-коммуникативной и личностно-ценностной деятельностью.

Сведение содержания образования к указанным элементам не противоречит методологии и логике в целом, отвечает научному принципу «минимизации знаний», несет в себе эвристический потенциал. Подобные описания, уточняя и сужая содержание терминов, расширяют их объем и тем самым позволяют дать сокращенное, обозримое описание явлений, сохраняя при этом всю существенную информацию, большие группы предметов, фактов, явлений. Данный подход можно рассматривать и в качестве способа реализации принципа *фундаментализации* образования – одного из главнейших требований, предъявляемых к профессиональной подготовке специалистов в условиях современной высшей школы.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Москва - Ростов н/Д., 1999.

2. Гукаленко О.В., Руденко В.Н. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования // Педагогика.- 2003.- № 6.
3. Руденко В.Н. Культурологические основания модернизации содержания высшего образования // Педагогика.- 2004.- № 1.

Н.Ю.Ломаковская

СТАНОВЛЕНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Под становлением экзистенциальных ценностей мы понимаем воспитание духовности, в процессе которого создаются условия для осмысленной человеческой жизни. Духовность – это интенция человека к Вечным ценностям: Истине, Красоте, Добру. Абсолютные ценности являются ориентиром человеку в его жизни, отвечают не только на вопрос, к чему человек должен стремиться, но и как он должен жить, чтобы приблизиться к этим ценностям. Таким образом, интенция человека к Абсолютным ценностям – это не что иное, как обретение человеком смысла жизни, т.е. духовность является способом приобретения и проявления экзистенциальных ценностей.

В настоящее время в жизни трудно обнаружить позитивный смысл. Это проблема не имеет возраста, но молодых людей неразрешённость вечных вопросов чаще всего приводит к глубокому психологическому кризису. Подростковый и юношеский возрасты являются наиболее уязвимыми, так как именно в этот период решается проблема идентификации, определения молодым человеком своего «Я». Согласно теории американского психолога Э.Эриксона человек в своём развитии проходит восемь стадий, каждая из которых характеризуется своими проблемами и конфликтами и влияет на дальнейшую жизнь индивида. Внимание, которое Эриксон уделял проблемам

юности помогло избавиться от одностороннего взгляда на детство как на период необратимого формирования личности. Студенческий возраст, если мы соотнесём его с теорией Эриксона, соответствует началу той стадии человеческой жизни, когда любовь, создание семьи, обретение себя в профессиональной деятельности являются основными интенциями молодых людей. Специфический для этой стадии параметр заключён между положительным полюсом близости и отрицательным – одиночества. Под близостью Эриксон понимает не только физическую близость. В это понятие он включает способность заботиться о другом человеке, оно распространяется не только на любовь, но и на дружбу. Но если ни в любви, ни в дружбе человек не достигает близости, уделом его становится одиночество - состояние человека, которому не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботиться.

Личностный кризис может усугубиться неуверенностью в возможности найти себя в будущей профессиональной деятельности. Для социальной группы, которую мы выбрали для своего исследования, а именно для студентов – будущих учителей, эта проблема является одной из самых актуальных в связи с тем, что профессия учителя в настоящее время не является престижной, низко оплачивается, и многие студенты начинают сомневаться в том, что сделали правильный выбор, поступив в педагогический вуз.

Все вышеперечисленные проблемы (если они не преодолеваются) могут привести к тому, что молодые люди начнут ощущать бессмысленность жизни, которую им приходится вести, утратят ориентиры в жизни. Помочь не потерять их или вновь обрести может, как уже было сказано выше, воспитание духовности. Но образовательные учреждения в настоящее время не решают эту задачу. Наблюдается противоречие, связанное с тем, что молодые люди стремятся к обретению смысла жизни, а среда, которая их окружает, не оказывает им в этом помощи. Для того, чтобы у человека сформировались экзистенциальные

ценности, ему необходимо иметь отношения с носителями этих ценностей. Таким образом, основным механизмом становления системы ценностей является общение, диалог. Современные концепции образования (лично ориентированные, коммуникативно ориентированные) хотя и подразумевают диалог с личностью, но не затрагивают такой важный аспект взаимодействия как внутренний диалог. А согласно утверждениям Т.И.Власовой, духовность всегда связана с внутренним переживанием. То, что не оценивается человеком посредством эмоционального чувствования, не несёт для него никакого смысла. Именно поэтому мы рассматриваем интерактивные технологии как средство воспитания духовности, т.к. они включают в себя не только внешнюю но и внутреннюю сторону общения.

Понятие интерактивных технологий является относительно новым для нашей педагогической науки. Теория интеракционизма развилась из теории коммуникации, т.к. рассмотрение социального взаимодействия индивидов только как межличностного общения оказалось недостаточным. Основатели этого течения (символический интеракционизм) Д.Г.Мид и Э.Гофман пришли к выводу, что социальное взаимодействие – это и внутриличностный процесс, процесс общения с самим собой, в результате которого личность обретает своё «Я». То есть индивид находится во взаимодействии не только с другими, но и постоянно взаимодействует с самим собой. Социальное взаимодействие представлено как процесс, протекающий внутри человеческого «Я» - как «Self-process», когда индивид относится к себе как к объекту с позиции воспринятой им системы социальных установок. В этом смысле социальное взаимодействие рассматривается в виде внутреннего процесса саморефлексии, формирующего структуру человеческой личности. Внутренняя саморефлексия, в свою очередь, понимается как взаимодействие, причём непосредственно связанное с внешними детерминантами. Таким образом, к внутреннему диалогу личность побуждает внешний диалог, но, по теории

интеракции, это процесс опосредованный. Взаимодействие между людьми осуществляется посредством интерпретации действий друг друга, т. е. люди определяют действия друг друга, а не просто реагируют на них. Их реакции не вызываются непосредственно действиями другого, а основываются на значении, которое они им придают. Таким образом, интеракция людей опосредуется использованием символов, их интерпретацией или приданием значения действиям другого.

Трактовка символического взаимодействия как основания общественной жизни опирается также на мысль о том, что по мере трансляции символов индивид передаёт своему партнёру также и ряд стимулов, отличных от своих собственных. В этом плане межличностное взаимодействие сводится к процессу «перенимания ролей», копирования действий социального партнёра. Так происходит и передача определённой социально значимой информации, т. е. познание индивидом множества значений и ценностей, которыми обладают подобные ему. Вступая в отношения с другими людьми в процессе освоения различных форм деятельности, индивид начинает действовать по отношению к себе так же, как окружающие действуют по отношению к нему. Лишь через принятие роли другого индивид начинает осознавать свои собственные действия с позиции этого другого. «Мы видим себя так, как видят нас другие..., мы обращаемся к себе так, как обращаются к нам другие..., мы бессознательно ставим себя на место других и действуем так, как действуют другие» (Мид Д.Г. От жеста к символу. – М., 1994). Процесс становления личности посредством принятия роли другого в ходе социального взаимодействия содержит две стадии. Первая стадия – стадия «ролевых игр» – характеризуется освоением конкретных установок других индивидов, с которыми данный индивид вступает в непосредственное взаимодействие. Вторая стадия – стадия «коллективных игр» – характеризуется тем, что индивид осваивает определенные правила соотношения ролей и вырабатывает целостное поведение через усвоение им «роли

обобщенного другого”. Теперь индивид начинает воспроизводить в своем сознании некоего “обобщенного другого”, глазами которого он не только оценивает свою деятельность, но и стремится самостоятельно ее организовывать. Нас интересует именно вторая стадия этого процесса, так как на этой стадии человек способен воспринять систему экзистенциальных ценностей.

Мы полагаем, что, определив критерии смысла жизни будущих учителей (предположительно это любовь, создание семьи, будущая профессия), мы с помощью интерактивных технологий сможем влиять на становление их экзистенциальных ценностей, передать те установки, ориентиры, которые помогут им найти смысл жизни, гармонизировать внутренний мир человека с окружающим миром, его отношение с ним.

Н.К.Рудась

ВОСПИТАНИЕ ДОСТОИНСТВА УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

На основе анализа философских представлений о достоинстве, результатов психолого-педагогических исследований, словарно-энциклопедической литературы достоинство человека определяется нами как ценностное отношение, причем, в первую очередь — *ценностное отношение человека к самому себе.*

В теории отношений личности (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, В.В.Давыдов, А.Ф.Лазурский, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, Л.П.Разбегаева, С.Л.Рубинштейн и др.) индивидуально-целостная система ее субъективно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности, представляющая собой интериоризованный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения, является психологическим ядром личности. Современные исследователи (Б.С.Братусь, А.М.Воронина, Б.И.Додонов,

М.С.Каган, А.В.Кириякова, Н.В.Конопина, В.С.Лазарев, А.А.Леонтьев, В.А.Малахов, О.М.Панфилов, Л.П.Разбегаева, Р.М.Рогова, Л.Н.Столович, Н.З.Чавчавадзе и др.) рассматривают ценностные отношения как *характеристику субъекта, проявляющуюся в деятельности.*

С педагогической точки зрения выразить свой внутренний мир можно лишь в собственной деятельности, создавая творения, подобные тем, которые тебя окружают (А. В. Хуторской), поэтому достоинство отражает социальную сущность человека. В.В.Кузнецов пишет, что в рассмотрении вопроса о сущности человека современная философия исходит из того, что *сущностное бытие человека оказывается возможным только как бытие достойное.*

В сопоставлении с категориями чести, деловой репутации, свободы личности, духовности, морали, нравственности, самоопределения достоинство человека определяется как *нравственная позиция сопротивления «давлению жизни», «репрессивности культуры» и «репрессивности социума», которая является отражением сущностной человеческой потребности в уважении со стороны Другого и в самоуважении.* А главным подтверждением человеческого достоинства является способность человека стать нужным Другому. Что же касается педагога, то его профессиональное достоинство вполне правомерно определить как *готовность к диалогическому взаимодействию* с воспитанником, способность стать для него (воспитанника) «значимым Другим».

Достоинство педагога — это в первую очередь *осознание им своей духовной, культурной и социальной ценности.*

Достоинство педагога относится к фундаментальным, первичным, смысложизненным ценностям, определяющим индивидуальное бытие человека в культуре и в педагогической реальности. Либеральное понимание достоинства человека как самоутверждения и самовыражения исследователи относят к сфере субъектности

исследователи (Е.В.Бондаревская, Н.М.Борытко, Н.К.Сергеев и др.) как атрибутивного признака педагога-воспитателя.

Обобщая результаты анализа, мы полагаем правомерным определить, что профессиональное достоинство учителя - это внутреннее ценностное отношение его к себе как субъекту диалогического взаимодействия с другими участниками педагогического процесса, базирующееся на осознании своей профессионально-личностной значимости, проявляющееся в способности быть «значимым Другим» для партнеров по диалогу.

Профессионально-педагогическое достоинство учителя:

- это внутреннее ценностное отношение учителя к самому себе;
- оно имеет одновременно эмоциональный и осознанный характер;
- оно априорно, т.е. безотносительно к его индивидуальным качествам, социальному положению, профессиональной принадлежности;
- может быть определено как внутренний момент самоопределения, верности себе;
- проявляется в толерантности педагога как уважении другого и самоуважении;
- базируется на осознании своей духовной, культурной и социальной (профессиональной) ценности, самооценке профессиональной компетентности;
- обуславливается общественными отношениями и зависит от них;
- формируется в профессиональной деятельности и определяет ее субъектный характер;
- в большей мере определяется деловыми, чем нравственно-этическими качествами;
- определяет характер взаимодействия учителя с учащимися, его родителями, другими педагогами;
- является нравственной формой профессионально-личностного самоконтроля;

- лежит в основе нравственного выбора поступка;
 - побуждает к активности, выбору оригинального плана действий;
 - является духовным стержнем «самости» человека;
- лежит в основе произвольности профессионального поведения и деятельности педагога, зависимости ее в большей мере от внутренней позиции, чем от внешних влияний;
- определяет готовность к диалогическому взаимодействию с воспитанником, способность стать для воспитанника «значимым Другим»;
 - включает в себя образ Я, самооценку человека, осознание им своих личных качеств, способностей, мировоззрения, выполненного долга и своего общественного значения, осмысление и переживание человеком своей моральной ценности и общественной значимости.

Профессиональное достоинство учителя, понимается как «свобода духа», духовность, нравственный стержень его профессионально-педагогической деятельности, определяющий ее гуманитарный характер, диалогизм, субъектное саморазвитие педагога. Профессиональное достоинство как ценностное отношение включено в структуру профессиональной позиции педагога как «системы его ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности» (Н.М.Борытко).

Сопоставление результатов собственного анализа с выводами Л.П.Разбегаевой и Н.М.Борытко позволило выделить функции достоинства учителя как ценностного отношения в структуре его профессионально-педагогической позиции: *эвристическая* (инновационность, творчество, поиск индивидуального профессионального стиля деятельности), *предметно-практическая* (направленность целей педагога на самостановление ребенка в пространстве диалогического взаимодействия, предметный характер педагогической деятельности, профессиональная свобода), *регулятивно-*

нормативная (построение педагогом социально ориентированной системы критериев и норм, регулирующих его деятельность), *познавательльно-прогностическая* (самопонимание, самоопределение, деловые качества) и *социально-культурная* (рефлексия, осознание, духовность).

Система выделенных функций позволяет наиболее полно определить понимание профессионального достоинства будущего учителя и выявить ее внутреннюю структуру. *Образ Я*, как представление индивида о самом себе, продукт самопонимания субъекта, как личностного самосознания проявляющегося в следующих характеристиках:

- принятии своей индивидуальности через эмоционально-ценностное отношение к другим;

- осознанности и избирательности поведения; способности к рефлексивному самооцениванию; опыте межсубъектного взаимодействия и преодоления возникающих при этом социально-личностных противоречий

М.В.Корепановой трактуется образ "Я" обеспечивает реализацию познавательльно-прогностической функции в структуре профессионального достоинства, включает в себя самопонимание как представление индивида о самом себе, духовно-нравственные ориентиры будущего учителя, направленность и концептуальность его профессиональной деятельности и поведения.

Восприятие включает в себя прием и преобразование информации, отражение объективной реальности и ориентировку в социокультурной и профессионально-педагогической реальности. Этот компонент обеспечивает в структуре профессионального достоинства педагога реализацию регулятивно-нормативной функции и характеризуется степенью гуманитарности, осмысленности и осознанности.

Оценка как установление значимости социальных явлений, человеческой деятельности, поведения, соответствия их определенным нормам и принципам морали третий компонент достоинства. Этот компонент

обеспечивает реализацию социально-культурной функции и характеризуется степенью обоснованности, самостоятельности и устойчивости.

Выбор, т.е. деятельность человека по анализу альтернатив на основе лично-стно-смыслового отношения к ним, как структурный элемент профессионального достоинства педагога обеспечивает предметно-практическую функцию и характеризуется доказательностью, конструктивностью и ответственностью.

Эвристическая функция профессионального достоинства детерминирована степенью интегрированности всех его компонентов, степенью целостности профессионального достоинства педагога как целостной характеристики его профессиональной позиции.

По В.С.Ильину модель процесса становления профессионально-педагогического достоинства будущего учителя включает в себя четыре стадии: *исполнителя* («неопределенная, размытая идентичность», несформированный образ Я), *личности* (некритическое принятие профессиональных норм и ценностей как нормы, «преждевременная или досрочная идентичность»), *индивидуальности* (нормативный кризис самоопределения, мораторий, автономизация) и *субъекта* (переход от поиска себя к самостоятельным решениям и выводам, к практической самореализации, зрелая идентичность).

Учитывая выводы Н.М.Борытко о том, что в модели процесса необходимо, кроме стадий и закономерностей логики, процесса, выделить состояние человека в «кризисных точках», внутренние и внешние его силы, обеспечивающие направленное саморазвитие и необратимость процесса, в исследование был включен диагностический эксперимент. Анализ результатов диагностики и представленных в работе монографических характеристик дает возможность выделить вариативные для каждой стадии и инвариантные факторы и условия, которые выявлены в нашем исследовании. К числу инвариантных факторов относятся смысловая

наполненность деятельности, гармонизация ценностей индивида и профессиональной, коммуникация со значимым Другим. Они стимулируются демократическим стилем ведения учебных занятий, признанием значимости студента со стороны группы и преподавателей, свободой его самовыражения. Эти и другие условия становления профессионально-педагогического достоинства студента могут быть сконструированы в ситуации обучения.

Идентификация и ценностно-смысловое самоопределение будущего учителя в процессе обучения как механизм развития его профессионального достоинства обеспечивается разнообразным рефлексивным взаимодействием: с преподавателем, с учебным материалом, с другими студентами, с группой, с профессиональным окружением в школе и вузе. Совокупность таких взаимодействий создают дидактическую ситуацию воспитания профессионального достоинства будущего учителя.

Таким образом, достоинство будущего учителя как цель профессионального воспитания — это внутреннее ценностное отношение его к себе как субъекту диалогического взаимодействия с другими участниками педагогического процесса, проявляющееся в способности быть «значимым Другим» для партнеров по диалогу. Профессиональное достоинство является нравственным стержнем подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности, объединяя в себе ее гуманизм, диалогизм, субъектное саморазвитие личности.

Л.Н.Кара

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В современных условиях демократизации общества, создания рынков труда, всеобщих

высококвалифицированных специалистов, повышается роль высшего профессионального образования.

Использование новых информационных технологий отражает сегодня политику государства в области высшего образования, целевые установки субъектов образовательного процесса и приближает задачи и содержание образования к конкретным обстоятельствам общественной и профессиональной жизни.

Современная культура, являющаяся культурой книги, может быть вытеснена создаваемой и развивающейся на базе современных информационных технологий культурой гипермедиа так же, как ранее культура рукописных манускриптов была вытеснена культурой печатной книги. Культура гипермедиа основывается на гармоничном сочетании и использовании таких технологических компонентов, как глобальные средства компьютерных телекоммуникаций, мультимедийные средства представления информации с ее гипертекстовой организацией.

В силу целого ряда объективных причин Россия не стал лидером в создании компьютерного оборудования, системных разработок интегрированных вертикальных пакетов программного обеспечения. Однако были достигнуты значительные успехи в исследовании теоретических основ информатики и программирования. Сочетание компьютерных средств и теоретических основ их использовании в учебном процессе служит хорошей основой успешной адаптации информационных технологий в системе высшей школы.

Включению новых информационных технологий в учебный процесс посвятили свои исследования ученые Н.Е.Астафьев, Н.Анатасова, С.А.Бешенов, И.М.Бобко, Д.Богданов, Б.С.Гершунский, Л.В.Зайцева, Е.И.Машбиц, И.В.Ретинская, А.Ю.Уваров и др.

Основными чертами традиционного высшего образования являются: информационность образования, малый объем самостоятельной работы, ориентация на

достижения «нормальной» науки, отсутствие навыков коллективной работы над совместными проектами, «лоскутность» учебных курсов, обучение только своими педагогическими силами.

Современная система высшего образования тяготеет к информационной, репродуктивной модели. Задача преподавателей состоит в донесении, транслировании студенту определенной суммы знаний в завершенном виде, а целостное обеспечение определенной специализации рассматривается как некоторая совокупность знаний и навыков. Объем самостоятельной работы студентов незначителен. В итоге объем полученных знаний ограничивается материалом, предложенным преподавателем в его интерпретации.

Е.В.Бондаревская, И.Ф.Исаев и др. выделяют три основных специфических подхода к культуре: аксиологический (ценностный), философско-исторический (деятельностный), философско-антропологический (лично-творческий).

С точки зрения системно-информационного подхода, культура определяется как сложно организованная система программирования человеческой деятельности, поведения и общения, которая посредством определенных кодов закрепляет накопленный социально-исторический опыт, транслирует его, а также генерирует новый. Следовательно, основные функции культуры – закреплять, транслировать, передавать и генерировать программы социальной жизни людей.

Информационная культура рассматривается учеными (Г.А.Бордовский, В.А.Извозчиков, Е.Я.Коган, Ю.А.Первин и др.), не только как приобретение новых инструментов деятельности, но и как общее представление человека об информационных процессах в окружающем мире, источниках той или иной информации, системе морально-этических и юридических норм, значимости ценностной ориентации в информационной среде, информационной картине мира и т.д.

С учетом этого общекультурный аспект информационной культуры педагога объединяет в себе:

- знание современных теоретических основ информатики и информационных технологий;

- компетентность в организации разнообразных видов информационной деятельности.

Необходимо отметить, что информационная культура становится ключом, открывающим новые возможности общественного прогресса и совершенствования всей жизнедеятельности человека в информационном обществе. Она обладает универсальным содержанием, имеет всеобщий надэтнический, наднациональный, надгрупповой, надпрофессиональный характер.

С.А.Баранова, Л.Т.Ткач

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДОУ

В условиях модернизации системы образования особое значение приобретает профессионализм и компетентность педагогов, их готовность к работе в режиме инновационного развития и способность адаптироваться к постоянно меняющимся условиям деятельности. В настоящее время ярко выражено противоречие между необходимостью создания условий и разработки путей эффективного взаимодействия с ребенком и неготовностью педагогов к реализации педагогической инноватики.

Актуальной является проблема становления творческого педагога, формирования его творческого мышления, позволяющего предусмотреть варианты развития и изменения педагогического процесса в целях создания эффективных условий для всестороннего развития личности ребенка. Творчество в педагогической деятельности предполагает наличие способности свободно и активно мыслить, умение моделировать педагогический процесс в соответствии с принципами развивающего обучения и индивидуальными потребностями детей, генерировать и

воплощать прогрессивные идеи воспитания и обучения. Творчески работающий педагог находится в постоянном поиске путей и средств решения задач развития личности ребенка, прилагает максимум усилий для их реализации.

Переход образовательного учреждения в режим инновационного развития требует переосмысления педагогами их ценностных ориентиров, мотивов и профессиональных потребностей, зачастую ломки сложившихся стереотипов деятельности в условиях реализации единой для всех образовательной программы. Успешное развитие педагогического процесса ДОО в современных условиях возможно при условии внедрения парциальных программ, наличия у педагогов умений и навыков компетентного выбора и качественной реализации образовательных услуг в соответствии с особенностями и потенциальными возможностями ребенка.

В связи с этим в системе управления ДОО особое значение приобретает задача повышения уровня профессиональной культуры педагогов. Профессиональный рост кадров достигается различными путями: обучение в педагогическом колледже, вузе; регулярное повышение квалификации через систему курсов при ГИПКа; участие в профессиональных объединениях педагогов; самообразование и т.д.

Наряду с этим, в ДОО разработана программа профессионального совершенствования, реализация которой предполагает проведение научно-методологических семинаров, семинаров-практикумов, участие в научно-практических конференциях и т.д. Эти формы работы позволяют коллективу знакомиться с современными подходами к образованию, изучать разнообразные инновационные технологии взаимодействия с детьми и пути их реализации с учетом достижений науки и практики, способствуют самоопределению педагогов в выборе направлений экспериментальной и исследовательской деятельности.

Эффективной формой развития профессиональной компетентности и самоутверждения педагогов ДООУ является организация и проведение авторских дней, которые мы рассматриваем как путь изучения, обобщения и распространения опыта работы педагогов высшей и первой квалификационной категории. Программа авторского дня состоит из двух частей: теоретической и практической. Практическая часть предполагает проведение наиболее эффективных форм работы с детьми с демонстрацией тех методов и приемов, которые позволяют педагогу достигать высоких результатов в личностном развитии ребенка. В теоретической части педагог делает сообщение по проблеме инновационной (исследовательской) деятельности, где на основе анализа современной теории и практики образования, обосновывает выбор своих педагогических действий, доказывает их эффективность результатами диагностики уровня развития детей.

В период подготовки к проведению авторского дня организуется выставка педагога-новатора, где могут быть представлены конспекты деятельности, дидактический материал, фотодокументы, продукты детской деятельности и т.д.

В качестве экспертов в проведении авторского дня принимают участие специалисты дошкольного отдела управления образования, руководители методических объединений, родители. Обязательными участниками являются молодые специалисты ДООУ.

Проведение авторских дней способствует выявлению резервов дальнейшего развития педагога и учебно-воспитательного процесса в целом, повышает рефлексивный потенциал специалистов. Реализация программы профессионального совершенствования направлена на углубленное изучение структуры и содержания педагогической деятельности, позволяет своевременно знакомиться с современными достижениями науки и практики, активизирует и расширяет творческие способности практических работников.

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Высокий уровень профессионализма в педагогической деятельности характеризуется определенной структурой и механизмом речевой коммуникации учителя.

Согласно культурологическому взгляду на образование, воспитуемый рассматривается как субъект, коммуникант, с правом запроса и оценки значимости подаваемой информации. По сути, само развитие рассматривается как ассимилирование субъектом культуры современного общества, а также усвоение им контекста культуры, как возвращение новых образцов культурных информаций. Субъект педагогических воздействий становится не только потребителем культурных форм, но и создателем всего культурного пространства [4].

Во многом образование должно обеспечивать культурную синхронность через коммуникацию. Само слово происходит от «*communis*» (лат.), что означает: «делаю общим, связываю, общаюсь». Широко употребимо и другое значение этого слова: «пути сообщения, связи, транспорта». В лингвистическом понимании коммуникация – это специальная форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности.

Рассмотрение нами заявленного вопроса пойдет в аспекте речевой коммуникации как обмену информацией, т. е. передаче и принятии смысла высказывания в системе педагогического взаимодействия. Выделяются различные подходы к профессиональному педагогическому общению, его содержанию, функциям, структуре; эти особенности раскрыты в психолого-педагогической литературе (Ф.Блум, Л.Лейзерзон, Э.Берн, Б.Ф.Ломов, А.А.Леонтьев, А.А.Брудный, И.С.Зимняя). По уровням общения в педагогическом взаимодействии содержательно представлена (от положительного до отрицательного) система А.Б.Добрович: духовный, деловой, игровой,

конвенциональный, стандартизированный, манипулятивный и примитивный уровни педагогического общения. Речевая коммуникация позволяет осуществить переход от говорения одного субъекта к действиям другого для того, чтобы влиять на последующее поведение, развитие учащегося. Поэтому правомерно рассматривать педагогическое профессиональное общение как модель линейной коммуникации (по Г.Лассозлу) с такими компонентами как: 1) источник коммуникации; 2) содержание ; 3) канал коммуникации; 4) получатель коммуникации; 5) эффективность понимания сообщения [2]. Такая структура коммуникативного процесса выдвигает необходимость кодирования и декодирования информации, перевод содержания текста с языка моего «Я» на язык твоего «Ты».

Но, как заметил Ю.М.Лотман, при коммуникации двух людей заложены процессы столкновения кодов, это связано с тем, что коды даже одного языка у разных его носителей могут не совпадать [7]. Это подкрепляется тем, что в речи не только транслируются, но и моделируются определенные отношения. Информация может прямо, непосредственно выражать факты, сведения, т. е. включать *эксплицитные* компоненты, а может подаваться так, чтобы заложенный смысл прочитывался в контексте, т. е. содержал *имплицитные* компоненты.

При общении по не линейной модели, что тоже происходит в педагогическом общении, наблюдается усложнение и обогащение коммуникативных взаимодействий. Педагог передает информацию в определенной системе, структурно организуя сведения для хранения и принятия этой системы учащимся, но точный прием информации возможен только на точной смысловой основе.

Если план содержания и план выражения информации соотносим для учащегося, то проявляется эффективность понимания сообщения. Но вопреки утверждению Н.И.Жинкина «... в предложении содержится столько смысла, сколько отмерено коммуникантом»,

участники общения могут не воспринять тот смысл сообщений, который изначально заложил педагог. В этом случае познавательное общение может самодеградировать в информационном поле: происходит подбор однородных знаний по степени доступности, переструктурирование информации по степени востребованности или однородности сообщения.

Таким образом, обучающая информация становится не только данностью, но и возникновением, зарождением новых смыслов, новых модальностей (отношений говорящего к ценностям информации, к тому или иному событию), а сама коммуникация становится не только трансляционной системой, но и моделирующей. Сужение информационных границ приводит к коммуникативной пассивности, при которой учителю не хочется «выкладываться», а учащемуся нечего излагать [6].

Информационный стандарт не возбуждает ни интереса, ни эмоций. Нормативность, по мнению Н.Д.Арутюновой, мало привлекательна для коммуникации, повседневность не возбуждает коммуникативных центров. Привычность информации не может побудить к расширению познавательных, культурных границ [1].

Педагогическая практика свидетельствует о том, что пересечение понятий, взаимосвязей и разветвлений смыслов в ходе познавательного общения способны интенсифицировать коммуникативные связи.

Существенной характеристикой качества профессиональной коммуникации является *энтропийность*: мера количества информации в сообщении. Информация всегда выступает в количественной мере. Чем более упорядочена информация, более точно осуществляется ее речевое кодирование, т. е. отбрасывание ненужных свойств и выделение только того, что необходимо для понимания данного субъекта обучения, тем более энтропийна информация (Д.Пирс) [3]. Уместно отметить, что высокая энтропийность может приводить к трудностям восприятия

учебного материала и часть информации остается «непереведенным остатком».

Для обеспечения взаимопонимания в ходе коммуникации педагогом в качестве первого условия должна осуществляться селекция фактов, сведений, когда из множества признаков и характеристик выбираются те, которые отвечают образовательным ожиданиям и потребностям субъектов педагогического процесса. Вторым условием педагогической коммуникации является организация структуры информации, тех вопросов и подвопросов, которые помогают лучше упорядочить сведения, представить их более взаимосвязанными.

Следующим условием является константность — совпадение временных, локальных границ речевой коммуникации педагога и учащегося, соотнесение масштаба информации, меры оценки самой ситуации общения и недопущение утраты смысла.

Искажение изначального смысла речи приводит к потере информации. В действительности, не всегда искажение является издержкой плохой подготовленности субъектов общения, иногда возможно и сознательное намерение коммуниканта выхолостить, вывести определенный смысл из текста, подать факты не в полном соответствии с реальностью. В этом случае в коммуникацию включается сознательное введение информационных шумов — так происходит сдвиг контекста сообщения. В этом случае актуальная информация не воспринимается, внимание учащихся акцентируется на эмоциональной стороне факта, а не на силе аргумента.

Исследования понимания учебной информации среди студентов I курса университета показало, что там где осуществляется правильное кодирование и декодирование учебной информации в опоре на системность, однородность и достаточную плотность информации, сохраняется то значение, которое было заложено изначально в соотношении одной трети части от всей учебной информации. Там, где не учтены условия селекции, организации и константности в

подаче учебного материала, сохранение ее приближено к четвертой части всего первоначального объема.

Итак, педагогическая деятельность предполагает обязательное владение современными характеристиками и особенностями речевой коммуникации со стороны педагога.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. – М., 1988.
2. Бабосов Е.М. Социальные коммуникации. // Социология. – Минск, 1998.
3. Д. Пирс. Символы, сигналы, шумы (пер с англ.). – М., 1967.
4. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М., 2000.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1997.
6. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. – М., 2002.
7. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М., 1970.

Л.Д.Панова, В.В.Герцоя

ШКОЛА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Экологизация – одна из характерный черт современного школьного образования, ее цель – формирование у учащихся этического отношения к природе и на этой основе воспитание чувства гражданской ответственности за состояние природной среды. Экологическое образование является обязательным условием построения общества устойчивого развития.

Необходимость экологического образования вытекает из предкризисного состояния биосферы и неблагоприятного состояния окружающей среды, что приводит к ухудшению здоровья населения, разрушению биологического разнообразия.

Экологическое образование является элементом гуманизации, т.е. несет в своей основе осознание приоритета общечеловеческих ценностей, главными из которых являются среда обитания человека и этнокультурное достояние.

Школа, по мнению В.А.Сухомлинского, занимает особое место именно потому, что здесь как нигде планомерно проводится экологизация сознания и деятельности.

Программа развития школы №8 г. Рыбницы «Школа формирования экологической культуры» осуществляется под девизом: «От экологии окружающей среды к экологии души». Личностный подход к экологическому образованию рассматривается нами как создание определенного образовательного пространства для самореализации личности и развития ее экологической культуры. Конечный результат – создание новой модели школы и ноосферного образования.

Программа формирования экологической культуры базируется на ряде принципов:

- самопознания
- проблемности
- сочетания деятельностного и личностного подходов.

Это дает основание применять базовые компоненты технологий экологического образования, ориентированные на формирование экологической культуры:

интегрированный вариант экологического образования предполагающий распределение экологического материала по ряду учебных дисциплин, т.е. в рамках предметов «физика», «химия», «география» и др. Интегрированный вариант экологического образования эффективный только при отлаженной системе горизонтальных (межпредметных) и вертикальных (по классам внутри и предметных связей).

Представление учебного материала по экологии в виде экологических проблем, затрагивающих местный,

региональный, глобальный уровень и предусматривающих следующие компоненты экологической деятельности:

- аналитико-диагностический,
- проектировочно-целеполагающей,
- коммуникативно-воздействующей,
- эколого-валеологической,
- контрольно-оценочной и др.

Реализуются направления деятельности в различных формах: экологических акциях, рейдах, конференциях, диспутах, дискуссиях, играх, проектах, экологических троп. При организации экологического воспитания учитывается «экология взаимоотношений». С их помощью обеспечиваются комфортные условия для работы и учебы всем, кто приходит в дом под названием школа, определенная экологическая аура, которая защищает и сохраняет каждого, кто попал в ее поле.

Воспитание бережного, чуткого отношения к природе подразумевает и чуткое, и внимательное отношение к человеку.

Совместная работа учеников и учителей сближает, делает их отношения доверительными, дружескими и творческими.

Применение здоровьесберегающих технологий обеспечивает систему мер по охране и укреплению здоровья, здоровую образовательную среду и нормальные условия жизни ребенка.

Систематически проводятся рейды по уборке близлежащей к школе территории, подъездов, расчистка и охрана родников, лесополос. Школа сотрудничает с лесным хозяйством. При выполнении экологических заданий одновременно собирается материал для уроков труда. Развешивание кормушек и скворечников, озеленение территории стало привычным делом. Беседы, классные часы, посвященные вопросам охраны природы, здоровому образу жизни позволяют теоретически расширить познания учащихся в области экологии.

Проводятся конкурсы сочинений на экологическую тему, инсценировок, экологических сказок рисунков «Планета заболела» и др. экологических эмблем и экологических идей, «Дни здоровья», заседания клуба «Познай себя», недели психологии и экологический месячник, конкурс проектов «Город будущего», «Школа будущего», «Из отходов – в доходы» и др.

Интерес учащихся вызывают праздники «Пойми живой язык природы», показ экологической моды, организация выставки изделий «из старого - новое», КВНы. По определенной программе, проводится аттестация санитарно-гигиенического состояния учебных кабинетов, оценка их, разработаны рекомендации по улучшению их состояния. В школе создана детско-юношеская организация «Родник», основными задачами которой являются экологическое и патриотическое воспитание учащихся.

Мы пришли к выводу, что самое главное – надо научить детей ценить, любить, изучать и совершенствовать то, что нам ближе всего – это: семья, род каждого, свой дом, школа, город, где проживаем, люди, которые нас окружают, история и природа родного края, народов, которые населяют его, культура народов, населяющих наш многонациональный регион. Учащиеся учатся общаться между собой, ценить друг друга, выполнять общие важные дела, внося свой посильный вклад в сохранение и улучшение своего «дома».

Участие учащихся в активной деятельности стимулирует этапность становления экологической культуры:

1. Формируется понимание того, что все в природе целесообразно, все взаимосвязано. Внимание детей концентрируется на окружающей среде, на природе, социуме.

2. Учащиеся постепенно превращаются из сторонних наблюдателей в соучастников, включаются в природные и социальные процессы.

3. Формируется понимание единства природы и человека, природы и общества. Мы – часть природы. Судьба природы – это наша общая судьба.

4. Человек не может не вмешиваться в природные процессы, создавая для себя приемлемые условия жизни и развития. Но! Главное – отказаться от стереотипов: «Все в природе для человека».

Это и помогает сделать выбор – выбор быть Человеком, способным к новому диалогу с Природой.

Цель нашей деятельности: воспитание экологической культуры личности, оценивающей с гуманистических позиций необходимость гармонизации отношений «человек – человек», «человек – природа» и осознания ответственность перед будущими поколениями.

М.Г.Вахницкая

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аксиология – это особая область философского знания, которая исследует природу ценностей, их место и структуру в реальной жизни. Ценность – это такая категория, которая характеризуется конкретно-исторической и социально-экономической детерминированностью.

Цели вузовского образования определяются с учетом и под влиянием ценностей, которые существуют в обществе. Следовательно, процесс обучения, призванный реализовывать поставленные цели, отражает общественные ценности.

В процессе моделирования содержания образования в высшей школе важна ориентация на общественную систему ценностей, выражающая интересы личности. При этом существенным является то, что заложенные в содержании образования ценности, должны быть выявлены, осознаны и приняты обучающейся личностью.

Одной из высших ценностей современного общества является свобода слова. Общество пришло к пониманию

того, что умение общаться, вести диалог, добиваться успеха в процессе коммуникации – важные составляющие профессиональной культуры. Культура речи – не только непременная составляющая профессиональной подготовленности делового человека, но и показатель культуры мышления. Речевое поведение рассматривается как «визитная карточка» человека в обществе, представляет собой общественную ценность. Исходя из такого понимания, речевая культура является частью принятой в обществе системы ценностей.

Особую значимость приобретает ценностно-смысловой аспект речевой культуры будущего педагога, чья профессиональная деятельность связана с речевым общением, определяется собственным речевым поведением.

Речь – это орудие деятельности педагога. Поэтому очень важно научить будущего педагога эффективному владению речью, речевой культурой.

В связи с этим целесообразно организовать процесс обучения речевой деятельности в вузе таким образом, чтобы студент осознал нравственный, ценностный аспект речевой культуры, принял ее как ценность. В таком случае обучающиеся смогут достичь достаточно высокого уровня развития речи.

Речевая культура – важное условие профессиональной компетентности будущего педагога, его педагогической культуры.

Определяющим компонентом педагогической культуры выступает педагогическое общение, которое представляет собой двухсторонний процесс взаимодействия педагога и ученика. В процессе живого диалога педагога и обучающегося происходит взаимоосознание их личностных позиций, преобразование внутреннего мира каждого из сторон. При этом ценностный смысл педагогическое общение приобретает тогда, когда предстает как общение равноправных партнеров взаимоотношения. Речь идет о нравственном равенстве как гуманистической ориентации

педагога, предлагающей уважительное отношение к личности собеседника, веру в его силы и способности.

Другой аспект педагогического общения – чтобы оно было не только равноправным, но и равноинтересным, а это уже обращение к личности педагога, у которого должно быть сформирована система педагогических ценностей, элементом которой выступает речевая культура.

Так, в равноправном и равноинтересном для обеих сторон педагогическом общении принципиально существенным является диалог как сотворчество в пространстве культуры. По своей личностной и профессиональной направленности педагог является не только транслятором, но и создателем новых смыслов.

И.В.Гуцу

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ

Сегодняшний выпускник среднего профессионального образования – это специалист с высокой интеллектуальной культурой, планетарным мышлением, этически, профессионально и технологически подготовленный к исполнению своих обязанностей. Процессы обновления, происходящие в социальной сфере, производстве, требуют от современного специалиста гуманистической направленности личности, культуры, духовного богатства, нравственной устойчивости. Наличие у будущих специалистов таких качеств, как профессиональный долг, дисциплина, самодисциплина, гражданственность, чувство такта, толерантность, ответственность и др. Характеризует как одно из уровней готовности личности осуществлять деятельность. В содержании готовности специалиста значительное место занимает профессиональная этика. Профессиональная этика – это отражение общечеловеческих отношений, принципов общечеловеческой морали и гуманных отношений между людьми. Было бы ошибочно понимать этическое воспитание

как улицу с односторонним движением, где воспитывающие флюиды направлены от преподавателя к студенту с целью формирования в нем определенных качеств. Воспитание всегда обоюдно, взаимно, оно формируется в результате педагогического процесса, который вправе называться жизнью. Воспитатель отличается от воспитуемого только опытом, умением, определенными знаниями, которых должно быть достаточно для того, чтобы не только наблюдать за жизнью своих воспитанников, но и участвовать в ней, терпеливо и ненасильственно предлагать им лучшие образцы человеческих отношений. Было бы также неверно предполагать, что выпускник профессионального заведения в достаточной степени владеет тем ценным даром, который называется профессиональной этикой. Очевидно, что этические ценности, в том числе и профессиональные, приобретаются в ходе кропотливой работы по саморазвитию и самосозиданию. Таким образом, профессионал – это нечто большее, чем специалист, имеющий сертификат об образовании. Отличает профессионала, прежде всего высокие моральные принципы качества.

Образованность и образование в узком смысле этого слова не в состоянии решить очень многих жизненно важных задач, стоящих перед человеком. Успешность их решения зависит от степени интеллигентности человека, его обращенности к людям. Все это и определяет *особую роль педагогического труда в жизни нашего общества, необходимостью выделить педагога как носителя высоких идеалов, способного реально влить на подрастающее поколение и в значительной степени формировать мировоззрение современной молодежи. Авторитет педагога должен стать синонимом высокой духовности, открытости, гуманизма, и образцом для подражания.* Без таких жизненных принципов, без высоких этических норм специалист не может быть профессионалом. Все это имеет непосредственное отношение к проблеме нравственного становления личности. Ведь обучение есть прежде всего процесс самообучения, а современная школа –

это лишь средство самообучения, необходимый, но не достаточный, компонент формирования знающего человека. Этот тезис определяет и роль преподавателя, его место в учебном процессе. Преподавателю важно создать мотив учения, поддержать его своим знанием предмета и основ педагогики, помочь студенту «самому» достичь первых позитивных результатов. Тогда самообучение будет эффективным и позволит сформировать тот компонент мировоззрения, который связан с данным учебным предметом.

Мировоззрение – это интегральное понятие, которое определяет нравственную направленность личности. Оно определяет характер и направленность нашего мышления. Мир полон предметов и явлений, объяснение которых требует усилия мысли. Современный мир включает также множество идей и теорий, которые имеют отношение ко всему, что существует. В этих условиях личность должна уметь сделать правильный выбор: стиль поведения в обществе и в семье, нравственный выбор и т. д. Но не всякий выбор можно считать морально оправданным. Вот почему этические знания должны помогать человеку делать нужный выбор. Носителем этических знаний является сам преподаватель. Ведь мировоззрение формируется сугубо индивидуально и внешне может не проявляться, что требует от педагогов, работающих с молодежью, высокого профессионализма, такта, толерантности.

Нравственные взгляды человека формируются всю его сознательную жизнь и складываются под влиянием социокультурной среды, научных знаний, религии и искусства. Они также формируются и проявляются только в процессе выполнения тех или иных социальных ролей. На занятиях в техникуме коммерции учащиеся проигрывают множество ролей, становясь то продавцом, то бухгалтером или менеджером своей фирмы. Это есть деятельностный подход в воспитании и обучении, именно он является наиболее эффективным и результативным. Каждый творческий преподаватель обязательно передает на занятиях

некоторые профессиональные функции студентам. Студент на время ощущает себя в роле, а, следовательно, становится носителем норм профессиональной этики. Примером могут служить деловые и ролевые игры, представляющие собой форму деятельности в условной обстановке, направленной на формирования содержания будущей профессиональной деятельности. В деловой игре имитируется поведение ее участников по заданным правилам, отражающим условия и динамику реальной производственной обстановки, где без знания и использования этики, решить производственные вопросы трудно. Очень важно особенно сегодня, когда ощущается дефицит нравственности, возложить на педагогов функцию выработки у студентов готовности к противодействию аморальным проявлениям.

Педагогическая мораль оказывает формирующее и воспитательное воздействие в обществе, ибо каждый человек испытывает в своей жизни влияние образовательной среды. Эта среда воздействует на формирование мировоззрения человека, его нравственного сознания, жизненных позиций. Воспитательная, формирующая и дидактическая функции педагогического труда – основа общественного разделения труда. Созданная педагогом система взаимоотношений, в которой действуют законы и принципы оптимального сочетания требовательности и уважения, взыскательности и доброты, принципиальности и доверия, контроля и взаимопомощи, гуманизма и коллективизма, ответственности и чуткости – важная основа для формирования профессионально – моральных ценностей студентов.

Литература

1. Зеленкова И.Л., Беляева Е.В. Этика: Учебное пособие. – Минск, 1995.
2. Люблинская А.Л. Система отношений – основа нравственной воспитанности//Вопросы психологии.- 1983.-№2
3. Белякова Г.И. Некоторые аспекты воспитания профессиональной этики//Нравственное воспитание/Отв.ред. Н.С. Мансуров. -М., 1980.

4. Федоренко Е.Г. Профессиональная этика. –К., 1983.
5. Наумчик В.Н., Савченко Е.А. Этика педагога: Учебно. – методическое пособие. – Минск, 1999.

І.В.Сергєєва

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ В НАПРУЖЕНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЯХ

Учитель є ключовою фігурою системи освіти, його особистість і поведінка здійснюють величезний виховний і психологічний вплив на особистість учня. Від психічного здоров'я педагога значною мірою залежить здоров'я підростаючого покоління, майбутнього України. Особливістю педагогічної діяльності є висока емоційна напруженість, що може впливати на ефективність діяльності як позитивно (стимулююче), так і негативно (гальмуюче).

Напружені ситуації в нашому дослідженні ми розглядаємо як умови, що дозволяють побачити відмінності в індивідуальних якостях педагогів, які в звичайних ситуаціях не актуалізуються і залишаються прихованими, а також характерні стани вчителя в процесі діяльності, що мають в нормальних умовах обмежене значення для пізнання її особливостей. Регулятором діяльності вчителя в напружених ситуаціях і психічних процесів, що беруть участь у цій діяльності, виступають його емоційні переживання. Відмінності форм емоційної поведінки вчителів зумовлені різноманіттям, складністю й предметним змістом системи емоційної регуляції.

Дослідження показало, що в напружених педагогічних ситуаціях учителі переживають здебільшого негативні нерівноважні (за О.О.Прохоровим) емоційні стани з підвищеною психічною активністю (обурення, гнів, тривога, дратівливість, нервозність), а також нерівноважні стани зі зниженою активністю (розгубленість, почуття ураження та приниження). Нерівноважні стани переважно

виникають і регулюють діяльність учителя на поведінковому рівні активності, де домінують ситуативні мотиви-стимули.

Виявлено, що найбільш напруженими є ситуації взаємодії вчителя з учнями на уроках, керівництва їх самостійною роботою, організації і проведення навчально-виховних заходів та ін. Так, 52% напружених педагогічних ситуацій відноситься до системи відносин «учитель – учень (учні)», 30% – «учитель – колеги (адміністрація)», 18% – «учитель – батьки учнів».

Рангування стимульних ситуацій за рівнем (ступенем) напруженості дозволило виявити взаємозв'язок між особливостями напружених педагогічних ситуацій та характером емоційної регуляції в них діяльності вчителя. Метод експертної оцінки, процедура рангування та статистичне опрацювання результатів дозволило виділити чотири рівні напруженості: низький, помірний, виражений і високий.

Порівняльний аналіз частоти переживання різних емоційних станів залежно від рівня напруженості педагогічних ситуацій показав, що у вчителів існують певні тенденції емоційного реагування в цих ситуаціях. Основна тенденція пов'язана із зміщенням емоційних станів педагогів при зростанні рівня напруженості за вектором «імпульсивне емоційне реагування – здивованість і почуття невизначеності». Характерним є те, що в помірні напружених ситуаціях педагоги частіше проявляють гнів, обурення й дратівливість, що свідчить про специфіку процесів емоційної регуляції на цьому рівні напруженості. Зазначені емоції, спрямовані на джерело (причину) ускладнення, що виникло, здатні врівноважити стан учителя шляхом миттєвого відреагування і компенсації, які діють у рамках механізмів психологічного захисту. Зрозуміло, що подібні дії не відповідають соціально-нормативним настановам щодо діяльності вчителя. Це ще раз доводить можливість реалізації непродуктивних поведінкових проявів в активності педагога, коли він не готовий діяти свідомо й цілеспрямовано.

У педагогічних ситуаціях вираженого й високого рівнів напруженості частота переживання емоційних станів гніву, обурення й дратівливості помітно знижується, але зростають показники занепокоєності, розгубленості, здивування й зацікавленості. Це можна розглядати як тимчасову зупинку діяльності, коли напрямок майбутніх дій ще не склався (не сформувався) внаслідок невизначеності, несподіваності або значущості стимульної ситуації. Наші дані говорять про те, що значна частина вчителів не готова до миттєвого реагування на подібні ситуації, і необхідна активізація когнітивних процесів для формування плану дій. Емоційні стани, які часто переживають учителі, можуть закріплюватися й ставати стійким утворенням (К.Ізард, М.Д.Левітов, О.О.Прохоров, Н.Ю.Хряцева та ін.).

Використання факторного аналізу (за методом Quartimax raw) дозволило отримати три інтегральні властивості, що описують можливі патерни емоційного реагування педагогів у напружених ситуаціях діяльності. Так, перший фактор, що отримав назву "невротичність", поєднує властивості (невротичність, депресивність, дратівливість, сором'язливість, емоційна лабільність, тривожність, нервово-психічна нестійкість), які складають комплекс емоційних характеристик астенічної спрямованості. Тенденції поведінки при наявності зазначених характеристик такі, що внутрішнє напруження стримується, акумулюється, а через деякий час знаходить вихід у формі афективних спалахів. Це призводить до виникнення й закріплення дратівливості, емоційної та нервово-психічної нестійкості. У цьому випадку не вчитель регулює власні емоційні стани, а навпаки, непродуктивно пережиті емоційні стани регулюють поведінку вчителя. При цьому їхній регулюючий вплив невротично забарвлено (що, безумовно, пов'язано з певними тенденціями роботи механізмів психологічного захисту, які ще більше спотворюють адекватне відображення змісту напружених ситуацій у свідомості педагога) і, отже, є несприятливим і неоптимальним.

Змінні «вік», «педагогічний стаж», «спонтанна агресивність», «реактивна агресивність», «відкритість», що об'єднує другий фактор, названий нами «агресивність», вказують на іншу інтегральну властивість, яка характеризується стеничною спрямованістю і схильністю до активно-оборонно-нападаючого реагування. Шляхом прояву імпульсивності й агресії досягається вихід нервово-психічного напруження, що виникло, у зовнішній план. Характерно, що схильність до такого типу емоційного реагування властива більш молодим педагогам і з набуттям досвіду роботи знижується. У цілому ж, агресивна поведінка педагога більшою мірою сприяє приведенню його стану на вихідний (рівноважний) рівень, оскільки дозволяє відреагувати зовнішньо, що приводить до нервово-психічної розрядки. В цьому розумінні, зазначена тенденція до врегулювання власного емоційного стану може розглядатися як більш безпечна для особистості вчителя, оскільки не приводить до накопичення внутрішнього напруження. У той же час, такий спосіб емоційної регуляції не є діяльнісно доцільним, оскільки не сприяє досягненню мети діяльності, а руйнує стосунки з учнями, колегами та іншими учасниками педагогічного процесу.

Третій фактор, названий «емоційна зрілість», утворюють змінні, що входять до складу характеристик емоційної зрілості («емпатія», «саморегуляція» та «експресивність»), а також змінна «комунікативність». Ця інтегральна властивість виявляється в зрілій та оптимальній емоційній поведінці вчителя, при якій він регулює і власні емоційні стани, і стани учнів, здатний до адекватного зовнішнього прояву емоцій, а також до емпатичної поведінки. Цей фактор, на нашу думку, фіксує симптомокомплексне поєднання соціально-психологічних якостей, що виявляють схильність особистості вчителя до успішної професійної діяльності в різних умовах та оптимальної міжособистісної взаємодії.

Отже, властивості емоційної сфери особистості вчителя й особливості емоційної регуляції його діяльності

становлять комплекс стійких індивідуальних особливостей, що виявляються в переважних способах емоційного реагування.

За результатами нашого дослідження, більша частина вчителів характеризується непродуктивним емоційним реагуванням на напружені педагогічні ситуації. У зв'язку з цим виникає необхідність застосування психокорекційних технік, спрямованих на подолання непродуктивних емоційних станів, що деструктивно впливають на процес педагогічної діяльності, і на розвиток у вчителів психологічної готовності до адекватного емоційного реагування в нестандартних напружених ситуаціях.

Т.А.Затямина

**ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ЕГО
ПОДГОТОВКИ К РЕАЛИЗАЦИИ
РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Одной из задач современного образования является предоставление возможности каждому индивидууму развиваться наиболее оптимально с точки зрения его внутренних задатков. Сегодня вместо этого система музыкального образования направлена на передачу знаний о музыке, и в качестве главной задачи ставит научить своему предмету, вместо содействия и поддержки процессов развития индивидуальности ребенка. Проблема заключается в том, что музыкальное образование являясь по своей сущности развивающим, реализуется в массовой практике преимущественно через просвещение и объяснение, сохраняя отношение к предмету «музыка» как учебной дисциплине. Решение этой проблемы Л.В.Школяр видит в том, «сумеет ли учитель по-новому организовать художественно-педагогический процесс на занятиях музыкой», что связано с

необходимостью концептуального определения ориентиров деятельности педагога-музыканта и его профессиональной подготовки в русле развивающих возможностей музыки.

Процесс подготовки учителя к реализации развивающего потенциала музыкально-педагогической деятельности должен быть не только обучающим, но в большей степени развивающим. Постдипломное образование педагога-музыканта сочетает решение актуальных (текущих) и идеальных (стратегических) задач, обеспечивая обновление и изменение профессионально-психологических установок педагога и выработку индивидуального стиля педагогической деятельности. Сложившиеся стереотипы мышления на характер повышения квалификации связываются педагогом с компенсаций «забытого вузовского курса», с получением «рецептов» для решения текущих проблем. Изменить стереотипы аудитории на характер собственного обучения удастся путем организации практической работы, требующей нового видения, новых навыков. Одним из аспектов содержания постдипломного образования является освоение проектировочных умений, направленных на решение стратегических задач своей профессиональной деятельности.

Опираясь на то, что понимание человеком своего профессионального бытия основывается на трех его формах рефлексии, самооценки и самоосознания (Н.М.Борытко), в практике нашей работы на курсах повышения квалификации мы используем технологическую структуру разворачивания содержания обучения в направлении конструирования индивидуальной модели методической системы педагога-музыканта, позволяющий выстраивать стратегию музыкально-педагогической деятельности в русле ее развивающих возможностей. Индивидуальная модель методической системы представляет процесс целенаправленной деятельности педагога, построенной на основе имеющегося опыта и требований социокультурной реальности. В этом процессе мы выделяем следующие этапы.

Рефлексия современного состояния музыкально-педагогической действительности. На данном этапе педагог соотносит имеющийся опыт собственной практической деятельности с опытом своих коллег, существующей нормативной базой и требованиями со стороны общества, к выполняемой им образовательной деятельности педагогической теорией и практикой, предметной сферы деятельности. Результатом становится осмысление своей деятельности в русле современных требований, предъявляемых к музыкально-педагогической действительности.

Следующие три этапа можно назвать теоретическими, т.к. они обращены к области теоретического знания и осмыслению их приоритетов применительно к собственному опыту.

Выделение актуальных проблем музыкально-педагогической деятельности. Музыкальная деятельность многоаспектна, ее продуктивность, успешность во многом определяется психофизиологическими задатками, способностями присущими каждому из субъектов, реализующих эту деятельность. Выделение актуальных проблем соотносится с задачами современной музыкально-педагогической действительности и личностными смыслами, определяющими приоритеты профессиональной деятельности.

Теоретическое обоснование проблемы. Обоснование актуальности проблемы основывается на теоретическом осмыслении всех ее сторон. Обращение к литературе, анализ и сопоставление различных позиций позволяют педагогу определиться в содержательном понимании выделенной проблемы и скорректировать ее формулировку.

Выявление этапов решения проблемы. Здесь педагог выстраивает технологическую конструкцию модели, т.е. задает возможную форму для наполнения в дальнейшем конкретными средствами ее реализации.

Анализ имеющихся организационно-педагогических условий. Полученная конструктивная модель переносится в

конкретные условия ее реализации: школа начальная, общая, гимназия, лицей, класс, урочная или внеурочная сфера деятельности или их сочетание и т.д. В результате педагог корректирует возможную теоретическую модель в соответствии с той действительностью, в которой он осуществляет свою профессиональную деятельность и находит варианты ее воплощения.

Выделение необходимых методов, приемов, педагогических техник. Работа на этом этапе начинается с рефлексии знаний, опыта использования педагогических средств, но теперь в соответствии с той целью, которая определяет характер построения музыкально-развивающей деятельности. Обмен опытом, освоение новых методов и приемов позволяет педагогу сделать обоснованный выбор этих средств для наполнения ими конструктивной модели.

Оформление материалов полученной модели. Для оформления материалов модели индивидуальной методической системы педагогам предлагается использовать разнообразные формы: квалификационная работа, курсовая работа, методическая разработка, видео пособие, мастер класс и др. Выбор формы происходит в соответствии с желаниями и возможностями каждого из педагогов.

Предъявление и обсуждение полученной модели. Данный этап является завершающим этапом обучения педагога на курсах повышения квалификации, но не окончательным в конструировании индивидуальной модели методической системы. Полученная модель выполняет функцию регулятора к дальнейшему профессионально-личностному саморазвитию педагога.

Реализация технологической конструкции построения индивидуальной модели методической системы основывается на использовании соответствующих форм и методов. Сложившаяся традиционная лекционно-семинарская система работы с взрослыми уступает свои приоритеты в пользу форм интерактивного взаимодействия. Практика показывает эффективность использования деловых, ролевых игр как организационных форм

проведения занятий, методов имитационного моделирования различных ситуаций. Эффективными средствами являются тренинги, направленные на выработку и закрепление практических навыков.

Оценка результативности обучения и готовности к реализации развивающей функции профессиональной деятельности осуществляется на основе сочетания внешней оценки со стороны самих слушателей и преподавателя, которые находятся в позиции экспертов, оппонентов, рецензентов и самооценки. Самооценке отдается предпочтение при подведении итогов работы.

Меняются и позиции преподавателя курсов повышения квалификации в образовательном процессе. Из источника информации он превращается в организатора, модератора, тренера, консультанта.

Технологическая конструкция построения индивидуальной модели методической системы может стать организационно-педагогической основой построения проблемных курсов и семинаров.

Конструктивная модель методической системы становится основой не только дальнейшей целенаправленной музыкально-педагогической деятельности, но и источником саморазвития педагога, закрепления его профессиональной свободы.

В.И.Миколишина

ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Сегодня, на рубеже третьего тысячелетия, когда неизмеримо возросла роль специалиста, сочетающего интеллектуальную и практическую деятельность, профессионально образовательные учреждения направлены на подготовку практико-ориентированных специалистов среднего звена.

Новая парадигма образования состоит в ориентации на потребности личности.

Среднее образование является образовательным уровнем, способным обеспечить подготовку профессионалов своего дела и поднять национальную экономику, образование и здравоохранение.

Администрация и преподавательский коллектив колледжа находится в постоянном поиске путей совершенствования практической подготовки специалистов среднего звена.

С начала 2001-2002 уч. года коренным образом переоборудованы и дооснащены кабинеты и лаборатории доклинической практики по всем дисциплинам, где студенты, изучившие профессиограммы, отрабатывают все доступные процедуры и элементы ухода за больными.

Оборудованы и оснащены процедурные, перевязочные и кабинеты по сестринскому уходу за больными, соответствующие санитарно-гигиеническим требованиям. Это первый этап практической подготовки наших студентов. Следующим этапом практической подготовки является выполнение врачебных назначений непосредственно больным.

На этом этапе расширены действия наших студентов их участием в лечебном процессе на дому совместно с преподавателем и участковым врачом или средними медицинскими работниками. Это эффективный элемент практической подготовки среднего медицинского работника. С этой же целью налажена связь с бригадами скорой медицинской помощи, в которых студенты принимают активное участие при обследовании, постановке диагноза и оказании неотложной доврачебной помощи больным.

На кафедре акушерства и гинекологии с целью повышения качества подготовки будущих специалистов введены ночные дежурства в стационарах города Тирасполя, накануне выходных и праздничных дней.

С целью проведения качества подготовки лабораторных техников созданы кабинеты для таких видов работ как:

- Забор и выполнение анализов крови и других сред человеческого организма.

- Боктереологическое исследование мазков из зева, носа и других материалов при различной органной патологии.

Для выпускников зубных техников оснащен кабинет, где они могут выполнять на учебных практических занятиях живую работу – ранее такой вид работы предусматривался только во время прохождения преддипломной практики – это стимулирует и повышает ответственность каждого студента за свою практическую работу.

Закрепляющим этапом в практической подготовке специалистов среднего звена на каждой специальности в нашем колледже являются проводимые профессиональные конкурсы и т.д. Они носят сугубо профессиональную направленность с обязательной демонстрацией выполнения практических навыков и просмотр видеосюжетов.

Преподаватели нашего колледжа уделяют большое внимание введению и применению новых технологий в практической подготовке специалистов среднего звена.

На всех кафедрах клинических дисциплин применяются интегрированные занятия, которые особенно помогают воспитать такие качества будущего специалиста, как наблюдательность, умение анализировать ситуации, оказать своевременную необходимую неотложную помощь. Такие занятия расширяют кругозор студентов, дают им возможность одновременно изучать и закреплять один и тот же вопрос с точки зрения двух, трех и более дисциплин и особенно с точки зрения практикующего специалиста.

Интегрированные практические занятия направлены на формирование клинического мышления, так как любая клиническая проблема рассматривается с позиции анатомии, физиологии, патологии, фармакологии и личности

специалиста практического здравоохранения (акушерки, операционной сестры, сестра-анестезистки и др.).

Интегрированные занятия отличаются высокой степенью сотрудничества педагога и студента, а также являются плодотворной методологической основой и важным дидактическим принципом организации личностно-ориентированного подхода в процессе подготовки специалистов среднего звена.

В колледже используются традиционные и нетрадиционные формы проведения учебных занятий, внеклассных мероприятий.

А также проводятся собрания со студентами в выпускных группах совместно с родителями, и уделяется большое внимание вопросу профессиональной подготовке каждого. Так как на данном этапе наступает время профессионалов, когда все, что по настоящему профессионально, дорого цениться (в моральном и в материальном плане) то есть складывается своеобразный культ профессионализма.

И завершающим этапом образовательного процесса и приобретения практических навыков для студентов нашего колледжа является прохождение УПП и ПП.

Практическая подготовка конкурентоспособного специалиста еще у нас в колледже реализуется путем введения прохождения монопрактики на будущем рабочем месте по ходатайствам руководителей Л.П.У. города и Республики. Разработанное положение о клинической практической базе для практической подготовки средних медицинских работников и постдипломного образования направлено на улучшение взаимодействия учебных и лечебно-профилактических учреждений Республики, что, несомненно, позитивно влияет на повышение качества подготовки специалистов.

Более положительно влияют на результаты практического обучения студентов принадлежит методы сестринского процесса, индивидуальная работа, активизация самостоятельной работы и др.

Логическим продолжением внедрения сестринского процесса является обязательное использование его на учебно-производственной и производственной практиках, когда студенты, реально сталкиваясь с пациентами, убеждаются в актуальности его применения. Следует отменить большую значимость применения видеосюжетов в процессе практической подготовки наших студентов – это важное средство в развитии образного мышления, живое действие на экране быстрее и надежнее запоминается, усваивается в точности выполнения того или иного практического действия.

Огромный эмоциональный заряд несут конкурсы профессионального мастерства – эта наша добрая традиция является своеобразным подведением итогов практической подготовки студентов перед отправкой на преддипломную практику. В работе конкурсов всегда принимают участие врачи и старшие сестры, акушерки лечебно-профилактических учреждений.

Поэтапное формирование профессиональных качеств и мастерства наших студентов дает хороший результат. Это прослеживается по результатам Итоговой государственной аттестации и отзывам учреждений практического здравоохранения за многие годы. Применяемые нами инновационные технологии в подготовке специалистов способствуют развитию таких личностных качеств как профессионализм, профессиональное мышление, способность принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях, гуманизм, нравственность, ответственность, коммуникабельность, инициатива и предприимчивость.

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ДОСВІДУ САМОРЕГУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ

Вимоги радикальної модернізації системи освіти, викликані соціально-економічними та духовними зрушеннями, що відбуваються у сучасному суспільстві, потребують відповідних змін у системі професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі в цілому та музикантів-педагогів зокрема. Підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі музичної освіти потребує постійного оновлення підходів до їх професійної підготовки, пошуку шляхів формування стійкого прагнення майбутнього спеціаліста до самовдосконалення, реалізації неперервного процесу самоосвіти та самовиховання. Одним із шляхів досягнення зазначеної мети має стати цілеспрямована робота з формування досвіду саморегулювання майбутнього музиканта-педагога, яка розглядається нами як складне інтегративне духовне утворення його особистості, що являє собою процес і результат регулювання духовних сутнісних сил майбутнього фахівця, спрямований на реалізацію особистісно значущої мети музично-педагогічної діяльності та професійного самовдосконалення.

Побудова та реалізація системи формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у процесі їх професійної підготовки передбачає детальне теоретичне вивчення проблеми та розробку теоретичної моделі зазначеного процесу. Висвітленню перелічених завдань було присвячено наші попередні доповіді та публікації. Наступним логічним кроком дослідження проблеми формування досвіду саморегулювання є реалізація даної організаційно-методичної системи з метою аналізу та оцінки її результативності, визначення ефективності та цінності для процесу професійного становлення майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки.

Вивчення ефективності розробленої організаційно-методичної системи здійснюється за оцінними показниками змін у структурі його компонентів та рівнів сформованості досвіду саморегулювання майбутнього музиканта-педагога, що можливо лише за тієї умови, коли вихідний рівень сформованості досвіду саморегулювання можна виміряти та оцінити об'єктивно, а мету подальшого його формування задати діагностично. Це обумовлює необхідність розробки критеріїв сформованості досвіду саморегулювання. У відповідності із запропонованою нами структурою досвіду саморегулювання, що являє собою взаємозв'язок та взаємодію мотиваційно-емоційного, когнітивно-пізнавального, нормативно-ціннісного та операційного компонентів, ми виділили наступні критерії сформованості досвіду саморегулювання.

Сформованість *мотиваційно-емоційного* компоненту досвіду саморегулювання, що відіграє роль цілеутворення та особистісно-ціннісного наповнення професійно-педагогічної діяльності фахівця та процесу реалізації його досвіду саморегулювання у музично-педагогічній взаємодії, визначається за такими критеріями: 1) ступінь сформованості мотивів реалізації досвіду саморегулювання; 2) ступінь сформованості мотивації досягнення професійно значущої мети; 3) ступінь сформованості настанови прагнення до успіху; 4) ступінь сформованості позитивного емоційного ставлення до процесу формування та реалізації досвіду саморегулювання у професійно-педагогічній діяльності; 5) ступінь сформованості емпатії, уміння емоційного проникнення у переживання оточуючих та чуттєвий світ мистецтва.

Сформованість *когнітивно-пізнавального* компоненту досвіду саморегулювання майбутнього музиканта-педагога, що являє собою інформаційний базис функціонування досліджуваного явища, визначається за такими критеріями: 1) обсяг активного фонду психолого-педагогічних знань з проблеми саморегулювання у музично-педагогічній діяльності; 2) здатність до розширення наявного

інформаційного фонду з проблеми формування та реалізації досвіду саморегулювання; 3) ступінь сформованості професійної світоглядної позиції та ідеального професійного “Я-образу” як орієнтира у реалізації досвіду саморегулювання; 4) ступінь сформованості умінь та навичок планування професійно-педагогічної діяльності та власного професійного розвитку, прогнозування їх результатів з метою своєчасного регулювання.

До критеріїв сформованості *нормативно-ціннісного компонента* досвіду саморегулювання, що виконує функцію контролю та оцінки процесу саморегулювання музиканта-педагога в професійно-педагогічній діяльності, входять критерії самооцінки себе як особистості, як фахівця та носія досвіду саморегулювання. Зазначені критерії віддзеркалюють здатність до самопізнання та самооцінки, а також до аксіологічного аналізу результатів реалізації досвіду саморегулювання у професійно-педагогічній діяльності. До них належать: 1) ступінь сформованості рефлексії як здатності до професійного самоусвідомлення, самопізнання, самоаналізу та самооцінки; 2) здатність до критичного аналізу результатів реалізації досвіду саморегулювання у музично-педагогічній взаємодії; 3) здатність до аналізу власної системи ціннісних орієнтацій, що складає основу досвіду саморегулювання та здатність до корекції даної системи відповідно до загально визнаних норм та ідеалів; 4) здатність до усвідомлення та оцінки рівня сформованості досвіду саморегулювання.

Сформованість *операційного компонента* досвіду саморегулювання майбутнього музиканта-педагога, що забезпечує реалізацію зазначеного досвіду у конкретній професійно-педагогічній ситуації, активізацію, відбір та корекцію взаємодії необхідних професійних якостей, визначається за критеріями: 1) міра володіння методами саморегулювання власної поведінки, діяльності, психологічних станів; 2) здатність до вироблення особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності та професійного саморегулювання; 3) готовність до реалізації

досвіду саморегулювання у професійно-педагогічній діяльності

Визначення критеріїв сформованості досвіду саморегулювання майбутнього музиканта-педагога дозволяє реалізувати діагностування сформованості рівнів досліджуваного особистісного утворення, що є основною умовою реалізації констатуючого експерименту нашого дослідження, результати якого будуть висвітленні у наших наступних доповідях.

Н.А.Егорова

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ АУТЕНТИЧНОГО КИНОТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ЯЗЫКОВОГО ПЕДВУЗА)

Проводимая в Беларуси реформа общеобразовательной школы выдвигает высокие требования к профессиональной подготовке учителей, основу которой составляет общепедагогическая подготовка. Уровень общепедагогической подготовки выпускников педвуза определяется не только количественными, но и качественными характеристиками, главной из них является творческое отношение к своей деятельности.

В отличие от творчества в других сферах общественной жизни творчество учителя не всегда предполагает создание нового, оригинального, нестандартного. Формируясь на основе накопленного социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, умений, навыков, творческое отношение будущего учителя к профессиональной деятельности может проявляться в осуществлении им глубокого анализа возникающих ситуаций, применении адекватных форм, методов, средств обучения – воспитания, совершенствовании своих умений, навыков для достижения наилучшего в данных условиях результата. П.Ф.Каптерев отмечает, что "личность учителя в обстановке обучения занимает первое

место“; творческого учителя определяет „потребность самообразования и развития“ [3,595]. Продуктом педагогического творчества является развитие личности учителя.

Детерминируя педагогическое творчество как процесс решения задач в изменяющихся обстоятельствах, определяемых структурой основных компонентов профессиональной деятельности (планирование, организация, реализация и анализ результатов) [5,17], мы будем рассматривать возможность развития личности учителя иностранного языка через формирование и совершенствование у него коммуникативных, перцептивных, проектировочных, адаптационных, организационных, познавательных и вспомогательных умений [4] с помощью аутентичного кинотекста. Сформированность данных умений – показатель развития личности учителя, так как они обеспечивают осуществления педагогической деятельности на высокий уровень (А.К.Маркова), составляют основу методической культуры (одним из компонентов которой является творчество) (Е.И.Пассов). Аутентичный кинотекст, понимаемый нами как фрагмент иноязычного кинофильма или неспециального спецкурса (учебного фильма) характеризующийся тематической и логической завершенностью, затрагивающий актуальные вопросы воспитания – обучения [1,17], есть не что иное как отражение педагогической действительности, запечатленной в виде образов в сознании студентов как словами, так и ”языком кино“ (И.П.Гайсенек, М.И.Дронь). Содержательные аспекты аутентичного кинотекста позволяют будущим учителям иностранного языка осуществлять анализ варьирующихся педагогических ситуаций (взаимоотношение между сверстниками, учителями и родителями, деятельность внутришкольных органов управления и т.д.) [2,92–93], результатом которого выступают новые умения: предвидеть результаты воспитательной деятельности и прогнозировать поведение учеников, подбирать приемы, методы, формы и средства обучения, адекватные той или иной цели,

воспринимать новое и претворять в практику психолого-педагогические и методические рекомендации и т. д.

Рассмотрим, как на примере аутентичного кинотекста из фильма "Scent Of A Woman" можно формировать коммуникативные, перцептивные, проектировочные, адаптационные, организационные, познавательные и вспомогательные умения у будущих учителей иностранного языка. Действие кинотекста разворачивается в престижной американской школе для мальчиков. Несколько старшеклассников решили подшутить над директором школы, выбрав орудием достижения своих целей его дорогой автомобиль марки "Ягуар". Они мастерски реализовали свой план. Мистер Траск, директор школы, пострадал вместе со своим возлюбленным средством передвижения: они были облиты краской под аплодисменты и неприличные возгласы учащихся:

- "Mr Trask is our fearless leader, a man of learning, a voracious reader. He can recite "The Ilyad" in ancient Greek or fishing every trout in a rippling creek. In doubt with wisdom of judgement sound, nevertheless about him the questions abound. How does Mr Trask make such wonderful deals? Why did the trustees buy him Jaguar wheels?.."

Такого унижения не выдержал бы ни один человек, тем более мистер Траск, который прилагает все усилия и использует разные методы поимки виновных:

- "... I'll convene a special session of student faculty disciplinary committee. As this is a matter which concerns the whole school all the entire student body will be present. There will be no classes, no activities. Nothing will transpire in this institution until that proceeding is concluded.."

После просмотра данного аутентичного кинотекста мы рекомендуем использовать следующие задания, цель которых учить студентов анализировать предложенную ситуацию, переносить полученные знания, умения, навыки на занятиях по педагогике, психологии, методике и иностранному языку на решение общих и частных педагогических проблем:

1. Дайте оценку действиям (поступкам) героев. Почему ученики решили "подшутить" над директором? Поведение, продемонстрированное старшеклассниками – это а) акт возмездия; б) элементарный пример разбалованности и невоспитанности; в) другое? Каким вы представляете поведение данных учащихся в семье? кругу друзей? общении с другими учителями? Как вы оцениваете академические успехи учеников, затеявших "трюк" с автомобилем? Почему вы так считаете?

2. Каким вы представляете директора школы? Почему? Как вы относитесь к методам поимки виновных в инциденте? Как они характеризуют руководителя учреждения образования?

3. Кому вы сочувствуете из героев? Почему?

4. Как вы оцениваете подобные "шутки" в отношении учителей? Позволительны ли они?

5. Попробуйте представить последствия инцидента: каким будет окончательное решение директора школы? Как будут вести себя организаторы инцидента? "Заговорят" ли свидетели?

6. Как бы вы отреагировали на подобный инцидент (будучи директором школы / свидетелем)? Какие меры вы бы предприняли?

7. Можно ли было предотвратить подобный инцидент? Как?

8. Должны свидетели нести ответственность за нежелание называть исполнителей инцидента?

9. Что в концепции обучения – воспитания, применяемой в школе, отрицательно сказывается на взаимоотношениях учителей и учащихся? Нужно ли что-то менять в ней?

10. Необходимо наказывать организаторов инцидента? Почему? Как бы вы поступили?

11. Наказание и воспитание – как соотносятся эти понятия? Ваше отношение к различному роду наказаний? Какие наказания приемлемы в школе? и др.

В процессе анализа мотивов поведения, взаимоотношений героев кинотекста студенты предлагают приемы, методы, формы и средства воспитания, которые, по их мнению, являются адекватными и способствуют достижению наилучшего результата в данных условиях. Обмен мнениями, различные подходы к решению проблемы, попытки обосновать свою педагогическую точку зрения – все это способствует развитию личности будущего учителя. Содержание аутентичного кинотекста, посвященного проблемам образования, может стать основой для анализа студентами педагогической ситуации, проектирования результата в соответствии с исходными данными, выбора адекватных приемов, методов, форм и средств воспитания, необходимых для достижения целей, оценки полученных результатов, формулировки новых задач. Данная специфика фрагмента иноязычного кинофильма (учебного фильма) способствует формированию и совершенствованию у будущего учителя иностранного языка профессиональных умений, которые выступают показателем уровня профессионализма и педагогического творчества.

Литература

1. Егорова Н.А. Видеофрагмент как средство профессиональной иноязычной подготовки будущих учителей // Иноязычное образование: теория, методика, практика / Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 1 / Науч. ред. Ю.В.Маслова. – Барановичи: БГВПК, 2003
2. Егорова Н. А. Постижение духовного мира ребенка будущими учителями иностранного языка с помощью аутентичного кино // В сб. Теоретические и прикладные проблемы антропологии: М-лы межд. науч.-практ. конф. 3–4 декабря 2003 г. / Под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. В 2-х ч. Ч. 2. – Ставрополь: Юркид, 2003
3. Каптерев П. В. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. – М.: Просвещение, 1982

4. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Кузовлева Н. Е., Царькова В. Б. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002

О.В.Феклина

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ИГРА «ТАЙНА ВЫБОРА»

Цель: научить учащихся делать правильный выбор профессионально важных предпочтений в условиях игры; развивать мышление, умение анализировать и обобщать, совершенствовать память, познавательные способности; воспитывать нравственность, желание совершенствовать свои моральные установки.

Материал: таблица с качествами личности по принципу «хочу – могу – надо»; таблица с советами деловых людей при визите к работодателю; «Лото» с предметными картинками; карточки с указанием профессии для игры «Устами младенца»; карточка с шифром профессии; таблица с расшифровкой кодов по «Формуле профессии»; карточки с зашифрованной пословицей о труде; таблички с названием команд; табличка «менеджер»; атрибуты для кабинета работодателя.

Организация: класс делится на две команды. Команда придумывает себе название и записывает его маркером на табличке. Выбирается жюри. Прикрепляются таблички с именами учащихся, на столе в перевернутом виде разложены карточки, шифры, лото и т.д. Помещение оформлено сюжетными картинками по профессиям.

Ход игры:

Дорогие друзья! Представьте себе, что вас пригласили в гости. Хозяин в праздничном костюме радушно

открывает вам двери. Так неужели вы предпочтете войти в квартиру через окно? Не улыбайтесь, и так бывает! Правда входят в другой дом и через другое окно. Я имею в виду дом: учебное заведение, которое вмещает в себя целый мир – мир профессий. Дверь – это правильный путь к выбору профессии, а окна – неправильный выбор. Увы, многие из выпускников действительно входят в учебное заведение через «окна», т.е. неразумно используют свои возможности. Вот и доказательство тому: по данным социологических исследований, выпускники за 1 – 2 месяца после окончания школы до шести раз могут менять свои намерения, сталкиваясь с объективными препятствиями. Полушутя – полусерьезно можно утверждать, что если бы инженеры строили мосты, врачи лечили людей, а юристы судили обвиняемых с таким отсутствием убедительных оснований, какие мы встречаем, порой, при выборе молодыми людьми профессий, то все мосты давно бы рухнули, пациенты умерли, а невинные были бы осуждены.

Сегодня мы с вами будем учиться выбирать и угадывать все, что касается мира профессий. С этой целью мы разместились за столами, стоящими напротив друг друга, и, таким образом, автоматически разделились на две команды. Прошу вас одну минуту посоветоваться и выбрать название для своей команды. Название вашей команды должно в максимальной степени отразить тему нашей игры. Выберите капитана команды, который будет озвучивать результат конкурсов. Пока вы думаете над названием команды, позвольте представить членов жюри, которое будет оценивать игру. Наивысшая оценка результата каждого из конкурсов равна «5» баллам.

Уважаемые команды, прошу вас написать название вашей команды на табличке. Жюри прошу вынести первый вердикт: какое из названий команд наиболее соответствует теме нашей игры.

Жюри оценивает конкурс «Название команды».

Можно ли предсказать, кто из людей обречен на успех? Психологи склоняются к тому, что фортуна вовсе не

так уж слепа и дарить свои милости предпочитает тем, кто обладает определенным набором черт характера и прежде всего способностью адаптироваться к различным ситуациям. Можно сказать, что основная характеристика преуспевающих людей – их умение, почти магическое, оказываться в нужном месте в нужный момент. И это попадание в ногу с судьбой вовсе не случайность, а проявление их личных качеств. Можно попытаться даже сказать, что именно характер человека помогает ему добиться успеха. Вашему вниманию предлагаются «Качества успеха»:

- 1 – упорное утверждение своей личности;
- 2 – способность контактировать с окружающими и правильно использовать эту карту в большой игре жизни;
- 3 – физическая выносливость (завидное здоровье, которое тоже важный факт успеха, обеспечивается психологической гармонией);
- 4 – особая гибкость (человек, рожденный для успеха, умеет при необходимости быть очень упорным, но не делает личной трагедии из отступления, поскольку уверен в своем конечном успехе);
- 5 – незаурядная способность убеждать других.

Конкурс «Домашнее задание». Как вы уже поняли, уважаемые учащиеся, фортуна берет себе в союзники не каждого, а только того, кто желает достичь успеха и прилагает к этому максимум усилий. Вашим домашним заданием было: заготовить необходимые доводы к работодателю, роль работодателя будет исполнять капитан команды-соперницы, который позволил бы вам занять то единственное место, которое имеется в фирме вашей мечты. «Работодатель» при выборе вас на работу, или наоборот, если не произошло выбора, должен обосновать причину выбора или отказа. Жюри будет фиксировать все, что касается «визита», затем сравнит свои выводы с требованиями при визите к «работодателю», которые записаны на таблице и, таким образом, оценит «выбор» «работодателя». В результате мы узнаем, какая из команд

достоиннее продемонстрирует свои коммуникативные способности.

«Советы деловых людей при визите к работодателю»:

- 1 – выглядим опрятно и нарядно;
 - 2 – избегаем ярко-красных, ярко-желтых, лиловых, розовых и нежно-голубых тонов;
 - 3 – не надеваем белые босоножки;
 - 4 – приходим на 5 – 10 минут раньше;
 - 5 – в кабинет не стучим;
 - 6 – войдя, говорим: «Позвольте, здравствуйте!» Не забываем об улыбке;
 - 7 – представляемся: «Позвольте представиться...»
 - 8 – садимся на стул в одном-двух стульях от собеседника;
 - 9 – исключаем кресло – оно коварно;
 - 10 – не садимся на краешек стула, расслабляемся;
 - 11 – спокойное лицо и размеренный ровный тон, умение властвовать над собой;
 - 12 – слушаем внимательно, не торопимся с ответом, говорим спокойно;
 - 13 – Всегда глядим в глаза. В затруднительных случаях смотрим в переносицу, но не на мочку уха;
 - 14 – на нетактичный вопрос отвечаем нейтрально, но не отделяемся незнанием. Промолчать – невежливо. Не нужно спорить – это лишнее и неприятно;
 - 15 – в беседе появились паузы – визит заканчиваем, не дожидаясь, когда с вами начнут прощаться.
 - 16 – интересуемся, все ли вопросы прозвучали, что нужно делать дальше, - звонить, зайти к заместителю, исчезнуть;
 - 17 – встаем, только когда прощаемся;
 - 18 – прощаются там, где собеседники расстанутся. Уходим сразу, не возвращаясь, не застывая на пороге, улыбнувшись перед тем, как повернуться спиной.
- Возможно во время визита вам предложат чашечку кофе или чая. Советуем проявить сдержанность и отказаться.

Итак, мы с вами наблюдали, насколько удачным может быть выбор, если знать некоторые тонкости и следовать им, при желании получить желаемую работу.

Сейчас мы снова будем выбирать, но теперь не человека, претендующего на работу, а тип профессии по его предмету. Конкурс называется «Лото». У вас на столе лежат разрезные картинки. Задание состоит в следующем: необходимо собрать полное изображение картинки из множества не относящихся к этой картинке частей, после чего назвать тип этой профессии. Та команда, которая быстрее правильно назовет тип профессии, та и будет победительницей в этом конкурсе.

Следующий конкурс называется по известной игре «Устами младенца». Командам необходимо по очереди давать по одной характеристике на задуманную ими профессию. Противоположная команда должна будет угадать по предложенной характеристике профессию, которую задумала команда-соперница. Жюри будет фиксировать номер утверждения, на котором будет отгадано название профессии. Та команда, которая за меньшее количество утверждений отгадает название задуманной профессии, - и будет победительницей в этом конкурсе.

Мы с вами разогрелись, и теперь приступаем к основной части нашей игры: конкурсу «Формула профессии».

Уважаемые учащиеся, одной из наиболее простых и известных в России схем описания профессиональной деятельности человека является «Формула профессий», предложенная Е.А.Климовым и используемая с целью профессионального консультирования как в школах, так и в службах занятости населения. У вас на столе на карточке имеется формула профессии. Пользуясь справочной таблицей по расшифровке формулы отгадайте, какая профессия зафиксирована на вашей карточке. Данное упражнение поможет вам научиться анализировать любую профессию и эти знания пригодятся для последующего профессионального самоопределения.

Таблица по расшифровке конкурса «Формула профессии»:

- Типы профессий, выделенные по основным предметам труда и взаимодействию с этими предметами человека: 1) человек – природа (П); 2) человек- техника (Т); 3) человек – человек (Ч); 4) человек – знаковые системы (З); 5) человек – художественный образ (Х).

- Классы профессий, выделенные по целям труда: 1) гностические, познавательные, оценочные (Г); 2) преобразовательные (П); 3) изыскательные, творческие (И).

- Отделы профессий, выделенные на основании используемых средств деятельности: 1) ручные средства (Р); 2) механические (М); 3) автоматические (А); 4) функциональные, то есть функции самого человека: зрение, слух, голос, физическая сила (Ф).

- Группы профессий, выделенные на основе преимущественных условий труда: 1) бытовой микроклимат (Б); 2) необычные условия, связанные часто с риском для жизни, работой в экстремальных ситуациях (Н); 3) работа на открытом воздухе (О); 4) труд с повышенной моральной ответственностью (М).

Данная схема позволяет «кодировать» различные профессии. Например, общая формула профессии «инспектор ГАИ» выглядит примерно таким образом: тип – Ч и Т, класс – Г и П, отдел – Ф и М, группа – Н и О.

Следующий конкурс нашей игры называется «Шифровка». Уважаемые учащиеся, у вас на столах имеются карточки с зашифрованной поговоркой о труде. Пользуясь кодом, расшифруйте эту поговорку. Та команда, которая быстрее выберет правильный код и расшифрует поговорку и будет победительницей.

Итак, время подошло к последнему нашему конкурсу, который называется «Выбор». Конкурс заключается в следующем: в рамках двух-трех школьных предметов, которые вы можете выбрать самостоятельно по своему усмотрению, вы должны перечислить и описать профессии, сходные по содержанию с выделенными вами

школьными предметами. Это первая часть задания. Затем определите общее и различное между содержанием школьных предметов и содержанием профессий. Таким образом, команда сможет получить за этот конкурс 10 баллов при правильном ответе на оба пункта этого конкурса. Если ответ будет полным только на одну часть задания, то команда получает 5 баллов.

Послушайте пример, школьник интересуется литературой. В какой институт ему следует поступать? Ответов может быть несколько. Если юноша любит детей и склонен к преподавательской деятельности, ему можно рекомендовать педагогический институт. Если он занимается литературным творчеством, он может идти в литературный институт. Ну а если он интересуется не только литературой, но и историей, политикой, а также является живым и любознательным человеком, он может испытать свои силы в журналистике.

А вот по вопросу выбора общего и различного между содержанием школьных предметов и содержанием профессий вам придется подумать самостоятельно.

Подведем итоги нашей игры.

Уважаемые учащиеся, на сегодняшней нашей встрече мы учились делать выбор. Однако надо помнить, что возможности человека огромны. И то, насколько человек сможет полно реализовать свои возможности, во многом зависит от его веры в себя и в собственные силы. Судьба каждой человеческой жизни, успех саморазвития – в руках самого человека. Желаем вам суметь направить ваши скрытые потенциалы в нужное русло.

Е.А.Федосова

**ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИКИ В ЛИРИЧЕСКИХ
МИНИАТЮРАХ ВЛАДИМИРА СОЛОУХИНА
«КАМЕШКИ НА ЛАДОНИ»**

Неотъемлемой частью литературного процесса 1950-1980 годов является творчество Владимира Алексеевича

Солоухина, значительное место в котором занимают лирические повести и миниатюры и художественно-публицистические очерки. Книга В.Солоухина «Камешки на ладони» представляет собой лирические миниатюры, главной мыслью которых стала ответственность человека за сохранение духовных богатств перед грядущими поколениями. По стилю произведение напоминает дневниковые записи, в которых автор изложил свои мысли о прошлом и настоящем России, о сущности художественного творчества, о художественных течениях и направлениях в литературе и живописи.

Композиционная структура «Камешков на ладони» построена по эпизодическому принципу. Автор обращает внимание на лирические детали, на точность передачи впечатлений, на оригинальность сравнений. Задача художника, по мнению Владимира Солоухина, состоит в переосмыслении реалий окружающего мира, в трансформации объективного в субъективное. Основные качества, присущие какому-либо предмету или явлению, художник должен подметить, собрать воедино и передать на холсте: «Для художника весь материал, а он в объеме не имеет пределов, ибо, в конечном счете, он сама жизнь,- это как обыкновенное солнце. Его много, оно везде. Оно обладает своими качествами: теплое, светлое. Однако, чтобы резко проявить его основное качество, чтобы воочию показать, что солнце - это огонь, мы должны собрать его рассеянные лучи в пучок при помощи двояковыпуклой линзы. Образуется маленькая, ослепительно яркая точка, от которой тотчас начинает куриться дымок». [1,21]. Образ солнца символичен: в солярных мифах египтян, греков и славян солнце мыслилось как божество мужского пола, способное нести не только свет и благополучие, но и неурожай и смерть. В основу сравнения Солоухин положил физические свойства солнца – таким образом писатель определил мощь человеческого таланта, являющегося «линзой», способной породить огонь.

Слово «талант» В.Солоухин ассоциирует также с «голосом откровения», считая, что он доступен только избранным. Человек, следя за летящей бабочкой, может увидеть «замысловатые зигзаги ее полета и цветок, на котором она посидела, и другую бабочку, которую она спугнула, и темную ель, на фоне которой творился ее золотистый зигзаг» (1,15). Лиричность, положенная в основу данного определения, помогает автору с точностью и ясностью очевидности передавать другим свои впечатления и является характерной чертой прозы В.Солоухина.

В миниатюрах нет хронологически выстроенной композиции, способной полно и последовательно раскрыть проблемы эстетики в истории развития русского искусства, поэтому писатель использует прием возвращения к данной проблеме, концентрируя внимание читателя на различных аспектах данной проблемы и, таким образом, подводя его к основной идее произведения: ценности общечеловеческой и национальной культуры.

Только перебрав все «камешки», читатель способен сделать выводы об истории развития литературы и искусства и дать оценку отдельным эпизодам, связанным с проблемами эстетики. В осмыслении читателем прочитанного Солоухин видит и «остроту переживания» [1,17], и «силу воздействия искусства» [1,17].

Решение проблемы соотношения различных направлений в искусстве, по мнению писателя, следует искать в истории искусства. «В течение веков, - пишет по этому поводу В. Солоухин, - от жизни и от искусства отшелушивается все мелочное и ложное и вырабатывается традиция, которую нельзя смешивать с влиянием того или иного художника, той или иной школы» [1,92]. В. Солоухин начинает рассматривать этот вопрос с периода первобытно-общинного строя, когда человек сделал первые попытки сохранить красоту окружающего его мира в рисунке, далее касается вопроса о жестких средневековых канонах в иконописном искусстве. Солоухин выступает против распространенного мнения, «будто необходимость писать

канонизированные сюжеты сковывала инициативу русских живописцев» [1,263], говоря о том, что художник «шел не вширь (каждый раз новый сюжет), а в глубину своего искусства: каждый раз все новые и новые задачи в области цвета, линии, композиции, каждый раз новое решение этих задач» [1,97].

Шедевром иконописного искусства Древней Руси Солоухин считает рублевскую «Троицу». Цветовое решение иконы (сочетание голубого и золотого цветов) писатель объясняет трансформацией знакомых образов в душе иконописца: «Это васильки и рожь или небо и рожь. Итого и другого, конечно же, нагляделся Андрей Рублев на Руси» [1,263]. Из приведенной выше цитаты становится очевидной художественная идея автора: не углубляясь в иконографическую символику цвета, писатель объясняет использование великим живописцем данных цветов в патриотическом аспекте.

Определив в нескольких миниатюрах традиционное и новаторское в древнерусской иконописи, Солоухин отмечает огромную роль древнерусской живописи в истории отечественной и мировой культуры. Позитивная оценка древнерусской живописи становится еще ярче на фоне неприятия автором модернистских направлений в живописи. В связи с этим важно отметить, что В.Солоухин пытается представить нам различные направления графически, отмечая две крайние точки: «В природе существуют две критические точки, на которых кончается жизнь: точка замерзания и точка кипения, когда предмет либо окаменеет, либо испаряется, теряя форму. Мне кажется, что в искусстве есть эти критические точки, эти полюсы, спорящие между собой, а между тем в чем-то очень сходящиеся. В том именно, что ни в той, ни в другой точке жизни нет» [1,102]. Такими критическими точками В. Солоухин называет абстракционизм и натурализм. Отмечая в натурализме лишь окаменелость и окостенелость, писатель больше обращает внимание на особенности абстракционистской живописи. Солоухин считает, что

художественные приемы абстракционистов не решают основную задачу искусства: они не передают красоту окружающего их мира: «Абстракционисты ратуют за пятно. Ромашка – желто-белое пятно, а колокольчик – лиловое. Но неужели пятно проигрывает, когда мы видим при этом и филигранную, ажурную, точнейшую, прекраснейшую форму цветка?» [1,263-264].

Лирические миниатюры позволяют нам очутиться в творческой мастерской писателя, узнать о его взглядах на искусство, определить основные задачи, стоящие перед писателем и художником, и увидеть, насколько полно сам Солоухин решил эти задачи. Искусно составив цепь эпизодов, связанных друг с другом проблемами эстетики, Владимир Солоухин в скромной, неброской прозе сумел раскрыть покоряющую и величественную красоту национальной культуры и определить вечные культурные ценности, которые составляют основу духовной жизни человечества.

Е.Г.Шинкаренко

К ВОПРОСУ О ГЛАВНОМ В ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

Обучение решению задач является одной из наиболее сложных методических проблем на всех уровнях изучения математики. Сложность этой проблемы связана с тем, что на практике педагоги ограничиваются лишь решением простых задач без опоры на общие и специальные знания о задачах и сущности их решения.

Психологи считают, что знания о задачах и их решении можно разделить на две категории: общие знания сущности и путей их решения; специальные знания о сущности математических задач.

В методической литературе к общим знаниям относят представления учащихся о задачах и процессах их возникновения из реальных и абстрактных проблемных ситуаций; знания о структуре задач их составных частях;

знания об основных видах задач в зависимости от характера объекта и требований задачи (например, задачи на распознавание объекта); знания о процессе решения, а также знания о конкретизации общих представлений для каждого вида задач. В этой связи в работе с одаренными детьми приходится большое внимание уделять рассмотрению отдельных реальных ситуаций, при анализе которых формируется учебная проблема, выход из которой находится через решение задачи, вытекающей из этой ситуации.

К специальным знаниям о сущности математических задач относят общие представления о их моделях и моделировании и его применение при решении разнообразных задач прикладного характера, а также знания о методах их решения. Например, если ученик не умеет построить модель, отражающую реальные связи между данными и искомыми рассматриваемой задачи, он затрудняется составить план решения задачи.

Л.М.Фридман выделяет следующие этапы процесса решения задачи: анализ задачи; схематическая запись задачи; поиск способа решения задачи; осуществление решения задачи; проверка правильности осуществленного решения; исследование задачи; формулировка ответа; обобщенный анализ решения задачи [3].

Схема процесса решения задачи может выступать на уроке алгоритмом операционной деятельности учеников.

Успех обучения решению задачи предполагает обучение распознаванию типа задач. Если установлен тип задачи, тем самым сделан важный шаг в поисках плана её решения. Установив тип задачи, ученик легко определяет способ её решения, что позволяет соотнести с нею обобщенную схему решения. Процесс определения типа задачи требует от школьников умения выделять главное в условии задачи, понимать несущественное в нем, обобщать принцип вариации условия задачи внутри данного типа.

Условием эффективности обучения решению задач является осознание школьниками системы указаний и ориентиров, необходимых для выполнения действий. Такая

система ориентиров называется ориентировочной основой действия. Представляется она в виде алгоритма схемы, предписания для выполнения, как отдельных умственных действий, так и решения задачи. Схему можно дать ученикам в виде образца действия или объяснить устно, одновременно показывая процесс решения. Саму схему школьники могут составить самостоятельно, проанализировав процесс решения типовой задачи. Учитель же стремится, чтобы во всех случаях схема была полной и достаточной для правильного выполнения требований задачи.

Схема анализа условия задачи может быть следующей: 1) изучить условия задачи; 2) разграничить в формулировке задачи утверждения и требования; 3) разделить все условия и все требования на элементарные условия и требования; 4) выделить в условии задачи основные принципы понятия и вывести из них следствия; 5) установить связи между данными, данными и искомыми; 6) результат анализа отразить в схематической записи задачи.

Поэтому и рекомендуется из всего разнообразия задач отбирать наиболее типичные, узловые и доступные ещё на первом этапе обучения решению математических задач. На этих задачах следует проводить всю учебную работу по ознакомлению с общими подходами к решению задач определенного типа, со своеобразным алгоритмом решения.

Какими знаниями следует вооружать учащихся, чтобы они усвоили общие подходы к решению задач? К ним относятся знания о структуре задачи, об основных видах задач, об этапах их решения, о ведущих методах их решения, о критериях применения того или иного метода. В структуре задачи различают три основных элемента: 1) сюжетная сторона (например, задачи на совместную работу, на встречное движение и т.д.); 2) конкретные данные условия (длина отрезка, величина угла и т.д.); 3) математические зависимости и действия, посредством которых решается задача.

По мнению П.М.Эрдниева [4], существенен третий элемент структуры, от которого зависит как тип задачи, так и степень сложности её решения. Его вывод о главном элементе в условии задачи подтвержден и исследованиями В.А.Крутецкого, который установил, что способные к математике учащиеся даже без специальной работы учителя самостоятельно выделяют именно главное в задаче. Он отмечает, что способные ученики, воспринимая задачу, сразу видят её «скелет», очищенный от всех конкретных значений [2]. При таком воспроизведении формальной структуры задачи, когда ученик видит ее «скелет», наполнить его конкретным содержанием не представляет особых трудностей для детей, что и подтверждается при выполнении заданий на составление новых задач того же вида.

Практика работы с одаренными детьми подтверждает, что обобщенные схемы, общие подходы, алгоритмы решения задач являются тем главным, что отбирается их памятью для дальнейшего применения. Поэтому к главному, существенному в задаче целесообразно отнести теоретические сведения, содержащиеся в условии или вытекающие из решения. Именно, исходя из этого, опытные педагоги учат детей систематизации основных критериев выделения главного, существенного в задаче и в её решении, которое состоит: 1) в оценке теоретической значимости результата задачи; 2) выявлении структуры задачи и определении математических связей и отношений между данными, между данными и искомыми; 3) выделении (и акцентировании внимания школьников на них) обобщенных способов решения, общих подходов, ориентиров, критериев применения способов решения, схем и алгоритмов; 4) общих и специальных знаний о задачах решаемого типа и сущности их решения.

При решении математических задач широкое применение находят анализ и синтез. Важно, чтобы учащиеся поняли, что анализ и синтез это методы рассуждений от искомым величин к данным условиям задачи и в обратном порядке. При решении задач анализ и синтез

применяются во взаимосвязи. Анализ текстовых задач используется при составлении плана решения, а сама задача чаще всего решается синтетическим методом.

Обучая решению задач, учитель учитывает их основные функции. По Ю.М.Колягину [1] это обучающие, воспитывающие, развивающие и контролируемые функции, хотя ни одна из них не выступает изолированно. Для учителя при решении конкретной задачи в качестве главного выступает ведущая её функция, ради которой решается задача.

Умения решать задачи методисты и психологи делят на частные и общие. В основе частных умений лежат изучаемые школьниками частные методы решения задач данного вида. Для формирования общих умений решать математические задачи, как отмечает Л.М.Фридман, нужны, прежде всего, специальные знания о задачах и способах их решения. В работе с одаренными детьми необходимо не стихийное формирование этих общих умений благодаря решению большого числа задач, а приобретение ими специальных знаний, при котором любое умение выступает для них как синтез знаний и навыков. Поэтому главное внимание при решении задач следует обращать на выводы из выполненного решения. В этом и состоит учебно-познавательная цель решения задач. Важнее всего вооружить школьников общими подходами к решению любых задач, что и определяет конечный эффект от решения задачи.

Литература

1. Калягин Ю.М. Методика преподавания математики. / Частная методика. – М.: Просвещение, 1977.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей. – М.: Просвещение, 1978.
3. Фридман Л.М. Учитесь учиться математике. – М.: Просвещение, 1985.
4. Эрдниев П.М. Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе. /Укрупнение дидактических единиц. Книга для учителя. / – М.: Столетие, 1996.

В.В.Семенцул

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ

В школьном образовании сегодня провозглашён приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности. Особое значение при этом имеет личностно ориентированное обучение с его направленностью на саморазвитие, самообразование, самореализацию личности.

Как же можно реализовать эту сложную проблему личностно ориентированного обучения в процессе преподавания русского языка?

Осуществление личностно ориентированного подхода на уроках русского языка соотносится с проблемой формирования школьника как языковой личности.

Языковая личность характеризуется не только владением всеми видами речевой деятельности, но и обладанием индивидуальным авторским стилем. Показателем языковой личности является также способность определить автора текста, узнать, из какого произведения цитата и т.п. Все это свидетельствует о приобщении ученика к лучшим образцам нашей духовной культуры.

Личностно ориентированная среда на уроке русского языка – это, прежде всего развивающая речевая среда, основой которой является текст. Текст всегда связан с актом коммуникации, общения. Следовательно, речевая деятельность предполагает умение понимать и создавать тексты.

Обязательными условиями работы на уроке являются предоставление ученику возможности выбора текста, заданий, тем, справочного материала, формы выполнения работы, создание атмосферы доброжелательности, когда поощряются самостоятельность, инициатива, творчество.

Личностная направленность обучения русскому языку на основе работы с текстом становится эффективной,

если она строится с учетом возрастных, психологических, индивидуальных возможностей учащихся, через активизацию их эмоций, интеллектуального интереса.

Личностно ориентированных образование – целостный педагогический процесс, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путём диалога обмена мыслями, созданий произведений индивидуального и коллективного творчества.

Осуществлению личностного подхода при изучении русского языка способствуют такие виды занятий, как уроки-исследования, уроки-семинары, практикумы, деловые игры, дискуссии, включающие аналитическую работу с текстом.. Занятия создают условия для проявления индивидуальных читательских, исследовательских и творческих способностей, стимулируют интерес школьников к изучению русского языка.

Личностно-ориентированный урок объединяет следующие этапы:

- целеполагание, когда ученики обсуждают тексты и задания с учителем;
- планирование; ученики вникают в содержание и идею текста;
- исследование текста;
- устные отчеты учащихся о проделанной работе;
- итоговая творческая работа. Учащиеся пишут сочинения – миниатюры, оформляют свои рассуждения над текстом.

Предлагается краткое описание урока – исследования по теме *“Роль имени прилагательного в речи”*, 6 класс.

Цели урока:

- 1) повторение изученного об имени прилагательном, отработка навыков грамотного письма.
- 2) обучение навыкам лингвистического анализа текста;
- 3) обучение культуре диалогового общения, работе в парах и группе;
- 4) воспитание внимательного, вдумчивого читателя.

Ход урока:

I. Вступительное слово учителя.

Сегодня на уроке мы проведём исследовательскую работу, что бы выявить, какую роль играют имена прилагательные в нашей речи. Мы будем работать с текстами из произведений русских писателей: С.Аксакова, И.Бунина, Г.Скребицкого.

II. Целеполагание.

Сообщение темы и целей урока. Ознакомление учащихся с текстами и учебными заданиями.

Тексты читаются учителем и подготовленными учениками (на каждом столе лежит комплект текстов, что дает возможность учащимся воспринимать их не только на слух, но и зрительно).

III. Планирование.

Ученики знакомятся с заданиями к каждому тексту; формируют пары, группы (кто-то работает индивидуально); отбирают необходимую справочную литературу.

IV. Исследование.

Самостоятельная работа учащихся (в группах, парами, индивидуально). Помощь учителя. На данном уроке ученикам предлагается опорные карточки, толковые и фразеологические словари.

V. Дискуссия.

Устные высказывания учащихся. Вот фрагменты устных высказываний.

1) Тема первого текста – впечатления И.А.Бунина от солнечного и прохладного дня в открытом поле. Основная мысль заключена, по-моему, в 1-ом предложении. Особую роль здесь играют прилагательные. Они дают почувствовать необъятность российских просторов, создают радостное и бодрое настроение. Текст написан в художественном стиле.

2) Прочитав второй текст, сразу же представляешь себе это «чудное зрелище», которое описывает С.Аксаков. Это повествование с элементами описания. Прилагательные несут здесь особую смысловую нагрузку: они помогают создать картину, вызывающую восторг и удивление.

3) Мне очень понравилось художественное описание лося, названного Г.Скребицким «лесным гигантом». Автор не упоминает названия животного, но выразительные словосочетания («горбоносая «морда», «огромные вывороченные корни-рога», «весь темно-бурый») помогают безошибочно узнать лося. Использование красочных прилагательных, восклицательных предложений помогает почувствовать восхищение автора от встречи с лесным красавцем.

VI. Обобщение учителя.

Читая и анализируя тексты, мы убедились, что имена прилагательные используются не только для обозначения признака предмета по цвету, форме, материалу, назначению, но и для передачи впечатления человека от предмета. Анализируя тексты, мы убедились, что у каждого свое видение, свое понимание прочитанного. Это значит, что художественный текст неисчерпаем, но каждый старается прийти к постижению авторского замысла.

VII. Письменная самостоятельная работа.

Ученики выполняют грамматические задания к текстам (на выбор). Тетради сдаются на проверку учителю.

VIII. Дошкольное задание.

Напишите сочинение-миниатюру с использованием прилагательных «Зимний (осенний) лес», «Встреча с интересным животным» (на выбор).

Работа по предложенной методике формирования творческой личности показывает, что можно добиться следующих положительных результатов: возрастает стремление учащихся к обогащению собственной речи, яркому образно выражению своих мыслей и чувств.

Литература

1. Бондаревская Е.В. / Ценностные основания личностно ориентированного воспитания// Педагогика – 1995 - № 4
2. Кульневич С.В. / Педагогика личности. ТЦ «Учитель », 2001

3. Гукаленко О.В., Руденко Н.Н., Руденко В.Н., Ганзелюк Р.Л., Доброва В.В. / Концепция и программа развития образования Рыбницкой гимназии № 1.(Научно-методическое пособие). - Рыбница, 2003
4. Лизинский В.М. / Приемы и формы в учебной деятельности. – М. 2002

Л.И.Васильева

ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ, НЕРОДНОМУ В ВУЗЕ ЯЗЫКУ

Интеграция, рассматриваемая в логике педагогического аспекта, предполагает не простое объединение изучения каких-то отдельных областей разных наук на основе выделения общего предмета исследования, а качественно новый «синтетический» подход, используемый как технологический инструмент для получения качественно нового знания. Этим объясняется создание инновационных моделей обучения, в основе которых лежит интеграция и комплексность.

Взаимосвязанное изучение различных учебных дисциплин дает возможность нацелить учащихся на усвоение всей совокупности знаний в их развитии, способствует постижению общечеловеческих нравственных ценностей. Поэтому содержание обучения русскому языку как неродному должно быть ориентировано на внедрение взаимосвязи, реализация различных аспектов которой (межпредметные связи, координация, интеграция) позволит повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, поднять всю систему обучения языку как неродному на новую высоту.

Язык существует не сам по себе. Он всегда наполнен конкретным содержанием, является средством хранения и передачи от поколения к поколению разнообразных предметных знаний, духовных и нравственных ценностей.

Эта способность языка создает основу для интеграции с другими предметами.

Интегрирование учебных предметов обусловлено появлением нового концептуального подхода к процессу усвоения неродного языка, изменением основной цели его изучения.

С точки зрения современной методики обучение языковому предмету должно быть ориентировано на овладение общением во всех его функциях: а) познавательной (знание о мире, о языке, о себе); б) регулятивной (взаимодействие с другими людьми); в) ценностно-ориентационной, или эмоционально-оценочной (выражение мнения, оценка, развитие взглядов, убеждений); г) этикетной (вступление в речевой контакт с другими людьми, поддержание и развитие его).

Достижение основной цели обучения русскому, неродному языку может быть обеспечено быстро и эффективно лишь при условии включения в процесс обучения текстов различной стилевой, стилистической и жанровой классификации (подбор научных текстов осуществляется в зависимости от профессиональной направленности обучаемых). Выбор текста в качестве центрального звена при обучении неродному языку способствует реализации интегративного подхода. Известные в методике этапы изучения, работы с текстом (произведением) приобретают особые черты, обогащаются новыми знаниями, направленными на развитие речевой, лингвистической, культурной компетенций у обучаемых и на их основе – коммуникативной компетенции.

Выход при обучении языку через текст в соположенные области знания (литературу, биологию, физику, математику, географию, историю и т.п.) основывается на единых базовых и ключевых целях: сообщение учащимся знаний и сведений о быте, культуре, традициях русского народа, а также из науки, являющейся профилирующей для обучаемых; формирование у них умений и навыков, необходимых для общения на неродном

языке во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и профессиональной.

Интеграция обусловлена также общностью педагогических средств преподавания дисциплин. В процессе изучения языка и других предметов зачастую применяются одни и те же методы и приемы:

- объяснительно-иллюстративный,
- частично-поисковая беседа,
- метод проблемного изложения нового материала,
- творческие работы,
- различные методы комментирования и т.п.

Средства обучения, являясь непосредственной основой для интеграции, способны объединить процесс усвоения разных учебных дисциплин: один и тот же языковой материал, общее предметное содержание речи, которое достигается путем организации общения вокруг текстов, а также сам текст, представляющий собой единство языкового и информационного, познавательного начал, их неразрывный синтез.

Интегрируемые в процессе изучения языка на основе текста предметы имеют не только общие цели, содержание, методы, приемы и средства обучения, но и общую деятельностьную основу, в качестве которой выступает речевая деятельность на русском языке. Выявление такой основы является непременным условием интегрирования учебных дисциплин.

В педагогической литературе указывается несколько уровней взаимосвязи:

- самый низкий уровень – установление межпредметных связей;
- самый высокий уровень целостности, завершающийся формированием новой учебной дисциплины, носящей интегрированный характер и имеющей собственный предмет изучения.

В качестве такого предмета изучения выступает речевая деятельность на русском языке, которой должны овладеть обучающиеся. Таким образом, основа интеграции

русского языка и других дисциплин – это взаимосвязь всех видов речевой деятельности, являющихся базой для совершенствования у учащихся коммуникативной компетенции.

Интеграция содержательных блоков дисциплин проводится обязательно в сочетании с интеграцией методов и приемов, средств и форм обучения и дает возможность реализовать связи, существующие в самой природе этих предметов:

а) способствовать осознанию учащимися системных связей языка и речи, языка и культуры, содействовать расширению круга сведений из различных областей знаний, осмыслению особенностей вербального и невербального общения;

б) создавать условия для овладения умениями и навыками, необходимыми для осуществления основных видов речевой деятельности на русском языке; обеспечивать развитие у учащихся потребности к упрочению общеучебных умственных и практических умений (анализ, синтез, сопоставление и др., работа с книгой, с научной литературой, справочной литературой и т.д.);

в) способствовать формированию системы нравственных представлений, норм и оценок, личностного эмоционально-оценочного отношения к миру, развитию эстетических взглядов и убеждений;

г) создавать условия для формирования и развития основных черт интеллектуальной, творческой, профессиональной деятельности индивидов, для стимулирования их готовности к решению новых проблем, возникающих в трудовой сфере.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ

Современная школа призвала учащихся способность постоянно совершенствовать свою личность и деятельность, обновлять свои знания, расширять арсенал навыков и умений самостоятельной работы с учебной книгой в целях осознанного восприятия учебного материала и повышения успеваемости.

Осознанное («понимающее») восприятие на языке педагогики означает такой компонент процесса усвоения, который придает толчок мысли в самую суть познавательного акта (Щукина Г.И.).

В наших исследованиях под осознанным восприятием текста мы понимаем деятельность, включающую различные мыслительные операции для распознавания той или иной структуры текста. На основе личных наблюдений студентов в процессе педпрактики на уроках географии, биологии и других предметов нами установлено, что большинство учащихся не владеют технологией сознательного восприятия текста. Наиболее добросовестные ученики, чтобы справиться с возрастающими трудностями многократно читают и пересказывают текст.

Таким образом, диспропорция между объемом учебного материала, сложностью текста и приемами, с помощью которых школьники его усваивают, становится одной из причин резкого понижения успеваемости.

Нами была поставлена цель выявить влияние технологии обучения распознаванию предикативной структуры текста на повышение успеваемости по географии в 6Б классе СШ №2 на основе умственных действий: анализа, сравнения и сопоставления тех или иных смысловых блоков текста с целью соотнесения их к цели сообщения, основному или второстепенному содержанию.

Студентом-практикантом естественно-географического факультета Балан А.В. экспериментальная проверка эффективности предложенной нами модели осуществлялась на материале изучения темы: «Ледники».

Констатирующий эксперимент выявил крайне ограниченный опыт выделения в тексте цели сообщения, основного и второстепенного его содержания. Так, из 28 учащихся 6 Б класса на «2» ответило – 7, на «3» – 14, на «4» – 7 школьников.

Формирующий эксперимент был нацелен на обучение приемам выделения в этом же самом фрагменте текста тех же его составляющих, но на основе инструкции, нацеливающей на выполнение тех или иных умственных действий.

Содержание инструкции следующее:

Прочти внимательно текст и с помощью вопроса: «О чем сообщается в нем?» – выдели цель сообщения.

С помощью вопроса «О чем сообщается?» – выдели основное содержание.

На основе вопроса: «Какие примеры иллюстрируют, поясняют основное содержание?» – выдели иллюстративный материал.

Таким образом, вопросы направлены на распознавание предикативной структуры текста, которая является наиболее важной по своему значению, т. к. вбирает в себя все его содержание.

Результаты формирующего эксперимента показали, что из 28 учащихся 6 Б класса оценку «удовлетворительно» получили 8 человек, оценку «хорошо» – 5, а «отлично» 15. Сравнивая данные констатирующего и формирующего эксперимента, можно сделать следующий вывод: в результате обучения вышеназванным приемам самостоятельной работы качественно улучшилось осознанное восприятие учебного текста учащимися, которые дали больше верных ответов, что и явилось в свою очередь показателем усвоения данного учебного материала. С целью закрепления умений применять приемы самостоятельной

работы с учебной книгой, было дано домашнее задание полностью проработать учебный текст § 32 «Ледники» в письменной форме, представив цель сообщения, основное содержание и иллюстративный материал текста.

Для подведения итога усвоения знания по данному учебному материалу нами были предложены тестированные задания. Результаты проверки их показали, что большинство учащихся, около 93%, дали верные ответы на все вопросы.

Таким образом, школьников следует обучать приемам самостоятельной работы с учебной книгой, которые положительно сказываются на усвоении знаний и на успеваемости.

Кроме того, формирование навыков работы с учебной книгой в дальнейшем, с возрастом, вызовет у школьников положительную динамику самообучения и творческую активность.

А.Н.Танас, Л.Т.Ткач

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы. В связи с этим дошкольные образовательные учреждения призваны решать задачу развития творческого потенциала подрастающего поколения, которая может быть успешно решена без совершенствования образовательного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов.

Неотъемлемым компонентом творческой деятельности и поведения человека является воображение. Как показали исследования Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, Е.И.Игнатъева, В.А.Крутецкого, Н.С.Лейтеса, Д.Б.Эльконина и др., воображение выступает не только предпосылкой

эффективного усвоения нового материала детьми, но и является условием творческого преобразования имеющихся у них знаний.

О.В.Боровик считает, что «самое важное условие раскрытия творческих способностей детей – это создание общей атмосферы комфортности, свободы и увлеченности, чтобы каждый ребенок сумел познать «радость успеха». Такая задача требует от взрослого особого внимания. При выполнении заданий детям могут оказываться разные виды помощи: кому-то из них достаточно одобряющей улыбки, кто-то нуждается в дополнительных разъяснениях, некоторым нужна совместная работа со взрослым. В любом случае общение должно строиться таким образом, чтобы каждый ребенок мог публично радоваться результату своего собственного или совместного творчества» [1,5].

Исходя из этого положения, одним из приоритетных направлений в работе ДОУ мы определили театрализованную деятельность дошкольников, которая включает в себя театрализованные игры, игры-драматизации, импровизации на основе сказок.

Неисчерпаемы возможности сказки. Издавна она используется в педагогике как действенный метод нравственно-эстетического воспитания, служит эмоциональным способом передачи знаний и опыта в человеческом обществе. В настоящее время ее широко используют с целью коррекционно-терапевтической работы с детьми. Это направление получило название сказкотерапия. Так, Т.Зинкевич-Евстигнеева рассматривает сказкотерапию как способ передачи знаний о духовном пути и социальной реализации человека, как воспитательную систему, которая сообразна духовной природе человека и способствует развитию его души. Сказкотерапия – это процесс образования связей между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, процесс переноса сказочных смыслов в реальность. По ее мнению, в задачу сказкотерапевта входит видение обратной стороны

проблемы, пробуждение веры на основе использования наряду со сказкой разнообразных литературных жанров.

И.Я.Медведева, Т.Л.Шишова считают, что «настоящее воспитание всегда полезно для детской психики, то есть психотерапевтично, а хорошая психотерапия включает в себя (чисто в качестве основного компонента) умное воспитание» [2,107] и в связи с этим рассматривают драматургию в качестве эффективного средства воспитания и коррекции у детей негативных эмоций: страха, неуверенности и т.д. Театральные репетиции как вариант сюжетно-ролевой игры, по их мнению, больше, чем другие виды совместной деятельности, помогают наладить контакт между отдельными членами детского коллектива. Кроме того, подготовка спектакля – это разностороннее эстетическое воспитание: слово, мимика, пластика, декорации, музыка. И, наконец, спектакль, сыгранный в присутствии даже небольшого числа зрителей, является здоровой почвой для самоутверждения юных артистов [2,106].

С целью развития творческих способностей к театрализованной деятельности А.Роговин предлагает использовать разнообразные игры, способствующие формированию умения «видеть» и «разговаривать» с воображаемым образом. Ею разработаны и систематизированы интересные игры, упражнения, занятия, способствующие развитию познавательной деятельности ребенка, его воображению, фантазии, координации движений. Эти игры помогают в обучении таким понятиям, как «вниз» и «вверх», понятиям числа, в развитии чувства ритма, вызывают смех и общий разговор. Она считает, что детям нужно предлагать задачи, возбуждающие их активность, решение которых приносит им удовлетворение[3].

Разрабатывая проблему «Условия и пути реализации личностно-ориентированного подхода в процессе воспитания познавательной активности дошкольников», мы предположили, что использование сказки в педагогическом

процессе ДОУ будет способствовать развитию познавательной активности детей при следующих условиях:

- организация театральной студии и предоставление возможности детям импровизировать, участвовать в различных формах театральной деятельности;

- использование дидактического аспекта сказки при раскрытии смысла и важности определенных знаний;

- создание разнообразных сказочно-проблемных ситуаций, обуславливающих самостоятельность, инициативность и активность детей в принятии решений.

В процессе подготовки и проведения театрализованных игр мы решали следующие задачи:

- создание условий для активизации раздумий детей над причинами увиденного и услышанного, над способами решения проблемных задач;

- предоставление возможности для поисков дошкольниками средств и способов решения поставленных перед ними практических задач;

- в процессе совместной деятельности и общения развивать сферу чувств детей, их умения управлять своим поведением, поставить себя на место другого, радоваться и тревожиться вместе с ним.

Занимаясь в театральной студии «Что за прелесть эти сказки», дети имеют возможность знакомиться с разнообразными сказками, сочинять собственные, импровизировать и проявлять свое творчество при исполнении ролей, самостоятельность в их выборе.

С помощью игр-драматизаций по сказочным сюжетам возможно обучение детей адекватным ситуации приемам поведения, что является весьма ценным в работе с неуверенными и нерешительными дошкольниками.

Использование дидактического аспекта сказки позволяет активизировать мыслительные процессы у детей, способствует развитию операций анализа и синтеза, побуждает ребенка к умозаключениям и разнообразным выводам.

Наблюдения за детьми и результаты диагностики подтверждают правомерность выдвинутой нами гипотезы и позволяют сделать вывод о возможности и необходимости использования сказки в целях формирования познавательной активности дошкольников.

Литература

1. Боровик О.В. Развитие воображения. Методические рекомендации. – М., 2000.
2. Медведева И.Я. Улыбка судьбы. Роли и характеры / Медведева И.Я., Шишова Т.Л. – М., 2002.
3. Роговин А. Хочу сделать сам. – М., 1984.

Н.Г.Никифорова

РОЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Среди тенденций последних лет в педагогике четко прослеживается проблема обучения и воспитания детей и подростков, не ориентированных на блага западной цивилизации и готовых к использованию в качестве квалифицированного ресурса развития не собственной страны, но западных демократий, а поколения, способного поднять нравственный и промышленный потенциал собственного отечества. Ведь ни для кого не секрет, что по статистическим данным две третьих студентов первого курса МГУ выбирают этот престижный вуз только потому, что хотят уехать из России. Тенденция выпускников школ стран СНГ – поступление в престижные вузы дальнего зарубежья или, в крайнем случае, России. Казалось бы, нет ничего плохого в том, что современные юноши и девушки, стремясь обеспечить достойный уровень жизни, избегают провинциальных рынков труда. Но, отрываясь от привычных, традиционных форм существования, молодые люди чаще всего попадают в кризисную ситуацию, в которой не срабатывают традиционные ценностные и нравственные

ориентиры. Рушатся старые схемы поведения, по-новому ставится вопрос о духовной опоре современной молодёжи.

Одним из путей решения данной проблемы, на наш взгляд, может стать разработка регионального компонента образования. Современное образование должно отказаться от универсализации, оно должно готовить человека к сменам образа жизни, к принятию альтернативных решений с одной стороны и к умению сохранять вековые традиции, заложенные в культуре предков – с другой. Всё содержание образования, по существу своему, есть не что иное, как выражение актуальных целей общества по дальнейшему воспроизводству и развитию, как всей культуры, так и личности, т.е. оно должно исходить из функциональной заданности личности как части общества, его самореализующейся единицы.

В современной педагогике начинают складываться определённые технологии разработки регионального компонента. Так, В.В.Судаков считает возможным, «несмотря на различие в конкретном выражении материала, на содержательную специфику региональных образовательных областей, выделение универсальных целей», которые приемлемы для всех образовательных областей различных территориальных и этнокультурных регионов. Следовательно, мы можем говорить о формировании некоторых элементов стандарта целей в проектировании содержания регионального компонента.

Вариативность в понимании регионального компонента сказывается в различных подходах к формам и методам его реализации. В Приднестровской Молдавской Республике, как и в Российской Федерации, существуют два основных подхода к реализации регионального компонента: введение отдельных самостоятельных курсов и выделение 20-30% от общего нормативного времени по предметам определённой образовательной области. В качестве отдельных курсов, представляющих региональный компонент, в общеобразовательных школах ПМР введено преподавание второго официального языка по выбору (один

из трёх принятых Конституцией), предмета «История ПМР». По таким предметам, как родной язык, литература, биология, география и другим региональный компонент вводится информационными блоками по ступеням обучения. В основу подразделения регионального компонента положен принцип научной и дидактической логики. Ведь ещё Л.Н.Толстой, говоря об изучении географии в школе, отмечал, что кроме физической географии и географии частей света, важно изучать географию России, начиная со своей деревни, своей школьной комнаты.

Разработчики регионального компонента в различных образовательных областях опираются на богатые педагогические традиции. Региональный компонент находит выражение в курсе школьного краеведения. Содержание этого курса объединяет в себе исторический, природоохранный, географический, литературоведческий, фольклорный, этнографический, историко-лингвистический, трудовой и другие элементы. Отражение в содержании учебных дисциплин в учебном процессе историко-социокультурных и иных специфических особенностей региона позволяет решить многие проблемы духовного и нравственного становления молодого человека.

Г.П.Ребедева

ВНЕДРЕНИЕ СПЕЦКУРСА «ИСТОРИЯ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» В ПРАКТИКУ РАБОТЫ МОУ ТСШ №11 Г. ТИРАСПОЛЯ

Содержание поликультурного образования должно включать сведения об особенностях поликультурного региона с целью формирования у учащихся культуры межнациональных отношений, интереса и любви к родному краю, патриотизма, становления гражданской позиции. Г.Д.Дмитриев отмечает, что поликультурное образование способствует созданию демократического государства, которое характеризуется толерантностью взглядов и

суждений людей, справедливостью, свободой выбора, гуманистической направленностью.

Формирование «человека культуры» в условиях поликультурной среды Приднестровья, воспитание истинного гражданина невозможно без приобщения школьников к истории родного края, прошлому его народов.

Нами был внедрен спецкурс по истории древней русской литературы.

Содержание курса имеет три ступени: первая ступень 7-й – 8-й классы, вторая – 9-й класс, третья – 10-й – 11-й классы. Учащиеся первой ступени владеют техникой чтения, но недостаточно подготовлены к истолкованию произведений древнерусской литературы. Поэтому на факультативных занятиях больше внимание уделяется чтению и толкованию произведений. В 9-м классе расширяются сведения об авторах произведений древнерусской литературы, происходит знакомство с новыми жанрами, углубляется работа по осмыслению прочитанного. В 10-м – 11-м классах факультативные занятия основываются на самостоятельном чтении учащимися произведений древнерусской литературы, коллективном их обсуждении и историко-литературном анализе.

Цели спецкурса: способствовать осознанию влияния исторического наследия на современную культуру многонационального населения Приднестровского региона, взаимосвязи и взаимопроникновения культур, сформировать культуру межнациональных отношений, помочь адаптации личности в многокультурной среде, приобретении ею опыта культуросообразного поведения, освоении культурно-образовательных ценностей, воспитывать интерес к прошлому, способствовать становлению гражданской позиции, воспитывать нравственную, духовно богатую, толерантную личность.

Задачи спецкурса: совершенствование обязательного литературного образования, углубление и расширение знаний учащихся; удовлетворение индивидуальных познавательных, эстетических, духовных, творческих

запросов школьников; воспитание человека культуры; приобщение к ценностям древней русской культуры как к культурному наследию; подготовка школьников к жизни в условиях многонациональной культурной среды; воспитание русской национальной культуры школьников в условиях многонациональной республики; развитие духовности и нравственности как основы самореализующейся личности.

Апробация экспериментальной программы показала увеличение успеваемости по данной дисциплине с 3,9 до 4,2 балла, позитивную динамику в развитии эмпатии, толерантности, любознательности, логической памяти, что дает основание рекомендовать ее педагогам работающим в данном направлении в рамках поликультурного образовательного региона.

Т.А.Гелло

ФОЛЬКЛОР В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ

Стремительный рост объема знаний в различных научных областях привел к тому, что образование стало уделять существенное внимание информированию школьника, развитию его познавательной деятельности, все меньше обращаясь к нравственным характеристикам личности, определяющим ее социализацию. В тоже время именно по показателям личностных характеристик, а не по данным успеваемости учеников должна определяться в настоящее время эффективность школы.

Энциклопедическая образованность человека вовсе не гарантирует принятие его другими людьми, умений строить взаимоотношения, воспитанности, т.е. усвоения данного уровня современной духовной и материальной культуры. Знания лишь один из аспектов, определяющих становление личности. Полноценная личность характеризуется способностью интегрировать общественные ценности применительно к своей жизни, совершать

сознательный выбор, соотносить свое "Я" и координировать свое поведение в системе отношений с окружением [2].

Личность, ее поведение не могут быть поняты вне контекста социального общения с другими людьми. Социум программирует личность, вводит в ее сознание "логику" нравственного поведения. Однако, привнесенная извне норма ("ты должен") как внешний регулятор поведения не всегда является достаточной. Необходим внутренний ориентир поведения - ценность, который является действенным лишь при условии сформированности ценностного сознания, отношения. Преимущественно именно ими руководствуется личность в каждой конкретной ситуации. Это обеспечивает собственное восприятие и осмысление нормы и как следствие устойчивое ее формирование.

В поликультурном, этноразнородном пространстве в воспитании ценностного сознания как основы гуманных взаимоотношений младших школьников особое значение приобретают средства поликультурного образования и особенно фольклор. Концентрированно представляя общечеловеческие ценности, он позволяет понять нюансы культуры, быта, традиций народов, раскрывает своеобразие национального характера, взаимоотношений людей.

Активизация интереса к духовно-нравственным средствам, использование которых возможно на всех уровнях образования, объясняется потребностью в сближении практики воспитания с реальной жизнью в поликультурном регионе. В этой связи в круг педагогического анализа попадает народная мудрость, выраженная в фольклоре, в том числе и в сказочной форме.

В сказке, как и в фольклоре в целом, в образной форме отражаются первые попытки человека познать самого себя, свое место в окружающем мире, выработать определенную систему поведения. Какой бы ирреальной не была сказка, она всегда содержит в себе глубокую истину - реальное описание нравственных ценностей.

Сказка внушает нравственные ценности через логику противопоставления добра и зла. Она мотивирует нравственный выбор путем поощрения практически значимого последствия, следующего после совершения поступка из высоких нравственных соображений. Выводы извлекаются из сказочных сюжетов почти автоматически, т.е. как умозаключение, производимое без участия воли и сознания. Они оседают в мозгу слушателей не как извне навязанная идея, а как "впечатление", вторгающееся в сознание непроизвольно. В этом заключается психологическая мощь, социально-этическая действенность идеи, содержащейся в народных сказках.

В силу своей эмоциональной отзывчивости младший школьник не может занимать безразличную асоциальную позицию, он, как отмечал А.В.Запорожец, как бы входит внутрь событий художественного произведения, становится как бы их участником. В этом суть потенциальной возможности воспитательного влияния сказок разных народов. Воздействуя на эмотивную часть сознания, сказка формирует ценностное знание, определяющее позицию и поведение ребенка, и именно это в последствии лежит в основе отношения школьника к миру, людям, самому себе.

Через специальный подбор сказок (русских, молдавских, украинских) дети познают доброту, дружелюбие, уважение, заботливость, милосердие, честность, терпимость, щедрость как общезначимые ценности в культурах разных народов. Это может стать ориентиром их поведения в условиях поликультурной среды. Причем ценности, воспринятые через сказки, становятся внутренними регуляторами гуманных взаимоотношений детей как ценностного поведения.

Литература

1. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. - М.: Академия, 2003
2. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983

Н.Е. Черноиванова

ФОЛЬКЛОРНАЯ КАРТИНА МИРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЭКОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Природа – нечто большее, чем наши знания о природе. Забытая мудрость Природы возвращается нам *экологией*. В феномене экологии воспроизводится разрыв когнитивных и ценностных начал человеческой деятельности. Экология не научная дисциплина, а обозначение *нового, культурного, мыслительного пространства*. «Истинная проблема человеческого вида на данной стадии его эволюции состоит в том, что он оказался неспособным *в культурном отношении* идти в ногу и полностью приспособиться к тем изменениям, которые сам же внёс в этот мир» (А.Печчеи). Экологическая ситуация выдвинула новые требования: в качестве абсолютной ценности, задающей главные ориентиры как науки, так и другим сферам человеческой деятельности, может выступить только *культура* (М.А.Розов, Р.С.Карпинская, Э.В.Гирусов, И.Ю.Ширкова).

Суть обновления, вносимого экологическим подходом в культуру, заключается в переходе к анализу связей между явлениями, их взаимозависимости, в выработке нового пути гармонизации биологической и социальной жизни. Культура приобретает экологическую направленность (С.Н.Глазачев, Л.Н.Гордиенко, О.М.Козлова, Д.С.Лихачёв, М.С.Каган).

Экологическая культура как этап и составная часть общемировой культуры, характеризуется глубоким и всеобщим осознанием себя как части природной среды (Н.Ф.Реймерс, Э.В.Гирусов, И.Ю.Ширкова); как способ миропонимания строится на коэволюционной стратегии в познании и деятельности человечества (Р.С.Карпинская, И.К.Лисеев, А.П.Огурцов); как способ обеспечения стратегического будущего человечества, формирует

потребности общества, не создающие угрозы жизни на земле. Отношение к природе - базисный общечеловеческий элемент культуры, освоение которого возможно лишь на основе взаимопроникновения Прошлого, Настоящего, Будущего, Вечного.

«Вечное» - ценности Природы, которая является действительным источником общечеловеческих ценностей (Д.Н.Кавтарадзе, А.А.Брудный).

«Прошлое» - фольклор, мифологическое сознание, характерное для «детства человечества» - хранит экологический опыт многих поколений, который заключён в символах и знаках культуры. **«Будущее»** - ребёнок, детское сознание, «естественная этапность развития которого определяется онтологией мифа: изначальными являются эмоциональные инварианты, затем - деятельностные, затем - смысловые и, наконец, - знаниевые» (А.И.Субботин).

«Настоящее» - пространство экологического образования, отражающее природные и национально-культурные особенности в диалоге с культурой детства.

Самодетельность ребенка, способ творческого постижения, творческого преобразования бытия (*опредмечивание*) представляет первый слой культуры Детства. Второй ее слой – культурные формы, созданные и создаваемые культурой взрослых. Творчество взрослых позволяет ребёнку приобщаться к достижениям культуры, осваивать их через процессы *распредмечивания*. Таким образом, «у ребёнка складываются и развиваются одновременно и во взаимодействии две главные человеческие способности - созидание и освоение, опредмечивание и распредмечивание» (М.С.Каган).

Тексты материнского фольклора зафиксировали культурную программу освоения образа Природы, цель которой - символическое представление мира живого и неживого. Фольклор - это наше духовное богатство, наша внутренняя экологическая среда, среда сохранения естественных связей человека с духовным наследием своего народа: «прошлого» с «настоящим». Поэтому развитие

экологической культуры, экологического сознания оживило интерес к фольклорной картине мира.

В ходе исследования нами найдена модель культурно – экологического переосмысления фольклорной и детской картин мира в диалоге с экологической. В переосмыслении знаково-символического содержания фольклора особое место занимают идеи Г.Д.Гачева о национальном образе мира. Природа каждой страны, отмечает культуролог, есть текст исполненный смыслов. За время истории в ходе труда народ разгадывает заветы Природы и создаёт Культуру. Природа и Культура находятся в диалоге. Так складывается национальный образ мира.

«Национальный образ мира - особый «поворот», в котором предстаёт бытие данному народу, это «сетка координат», которой данный народ улавливает мир». *Национальный образ мира* - это вариант инварианта, это единство ПРИРОДЫ (космоса), в которую погружён народ, склад его ДУШИ (психология, национальный характер), ЛОГИКИ его ума (язык, склад мышления)».

«Национальное - не в описании сарафана» (Н.В.Гоголь)..., а в том, чтобы смотреть на мир *«глазами своей национальной стихии»*, Г.Д.Гачев утверждает, что узор, орнамент, вышивка, танец, кувшин, есть народная мысль о ритме мироздания, выраженная языком четырёх стихий: *«земля», «вода», «воздух», «огонь»* (земляника - приникшая к земле; водосбор, купава, плакун - трава ; трава ковыла (ковыль - ковыляет, колышится под степными ветрами), *ветродуйка*, одуй-плешь-одуванчик, от основы одуть, обдуть; *златоцвет, горчица, жар-цвет*). По мнению Г.Д.Гачева, *национальный космос, его сущностные силы и стихии*, материально закреплён в словесности народа, или *«язык есть голос национальной природы»*.

Идеи С.Д.Дерябо и В.А.Ясвина об этнопсихологической и архетипической обусловленности восприятия мира Природы современным человеком. «Формами придания смысла нам служат исторически возникшие категории, восходящие к туманной древности, в

чем обычно не отдают себе отчёта. Придавая смысл, мы пользуемся языковыми матрицами, происходящими, в свою очередь от первоначальных образов (архетипов)» (К.Г.Юнг). От мотивации доминирующей деятельности с природным объектом зависело - какие именно признаки при этом выделялись и фиксировались в названии или в устойчивых словосочетаниях. Такие названия, по мнению С.Д.Дерябо и В.А.Ясвина, являются социальными психологическими релизерами (вербальными стимулами), определяющими направление и характер развития субъективного отношения к природным объектам. Значение вербальных стимулов вырабатывается социумом, кристаллизуя в себе опыт того или иного общества: «у каждой нации своё собственное понятие природы» (В.Гумбольдт).

Этнические традиции отношения и взаимодействия с Природой закреплены в эмоциональной оценке, которая носит чётко выраженный *эстетический* (красавка, красотная трава, чистотел, плачущая ива) и *этический характер* (одолень трава, незабудка, любка, сорока – воровка). Эти идеи помогли нам понять, что содержание загадок, потешек, приговорок и закличек можно рассмотреть как экологическую информацию о том, что природный объект обладает каким-либо свойством, качеством, признаком в максимальной степени по сравнению с другими и существенно превосходит их в данном плане (т. е. соответствует конструкции «*самый - самый...*»).

Изменение системы представлений о мире в «*качественном отношении*» происходит под воздействием информации о природных объектах, в которой заложено значение «*похож на меня*» (на людей). Например, синички - сестрички, тётки - чечётки, щеглята-молодцы, воры - воробьи; матушка - репка, уродись крепко; земелюшка добра, вырасти гриба; кот - баюн песни поёт - унынье берёт; воробушек - шурин глазки прищурил; совушка - сова большая голова, коза - хлопота.

Культурно-экологическое переосмысление (интерпретация информации на уровне второй сигнальной

системы) содержания загадок, потешек, приговорок и закличек меняет представление об уникальности человека, влияет на становление субъективного отношения к природе.

Содержание символически - знаковой системы образов Природы фольклорной картины мира, отражая отношение к ней как нечто неизменно живому, воспроизводящему, дарующему, как условию и источнику жизни, как условию развития, познания и поэзии; открыта ребёнку и актуальна для становления этапа экологической культуры.

С.К.Турчак

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ДИАЛОГА

Совершенствование системы начального образования, стимулируемое социальным заказом общества, приводит к тому, что сегодня недостаточно обеспечить школьников суммой знаний, важно научить их учиться, а психологически это означает - научить их хотеть учиться.

Это выдвигает на первый план принцип осознанного процесса обучения. Использование проблемно-развивающего обучения переводит интерес детей к учению в форму сознательного, активного, познавательного процесса, который необходим для эффективного дальнейшего обучения.

Существенный вклад в изучение проблемы становления мышления у детей 7-10 лет внесли Н.А.Менчинская, Д.Н.Богоявленский, З.И.Калмыкова, рассматривая её в контексте обучаемости ребёнка. Обширный пласт исследований, посвящённых данной проблеме, выполнен в рамках экспериментальных систем развивающего обучения В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, А.И.Раева, Д.В.Эльконина.

В системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова центральным психическим новообразованием

младшего школьного возраста признано теоретическое мышление и формирование на его базе критического мышления, что во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребёнка.

Для постановки основной проблемы при формировании навыков критического мышления школьников, особенно значимыми являются труды Л.С.Выготского, Дэвида Клустера, А.Л.Сиротюк, Норман Дж, Унрау.

Определяя термин "критическое мышление" Дэвид Клустер выделяет пять параметров:

- во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное;
- во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления;
- в-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
- в-четвёртых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации;
- в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное.

Технология критического мышления включает в себя три стадии: вызова - осмысления - размышления (рефлексии).

Цель I стадии - вызова: активизация ранее полученных знаний, вызов любопытства.

Цель II стадии - осмысления - предусматривает активную работу с разнообразными источниками информации.

Цель III стадии - размышления - рефлексия. На данной стадии ученики рефлексиируют, возвращаются к поставленным целям, делают выводы, что нового и важного почерпнули, задают вопросы. Все пять пунктов этого определения "критического мышлений" могут воплощаться в различных видах учебной деятельности, но наилучшим из них как для учителей, так и для учащихся, является письменная работа. На письме процесс мышления

становится видимым и, следовательно, доступным для учителя. Пишущий всегда активен. Он всегда мыслит самостоятельно и пользуется при этом всем имеющимся у него багажом знаний. Он выстраивает достойную аргументацию для подкрепления своего мнения. Хорошая письменная работа содержит в себе поиск некой проблемы и предлагает найденный ответ учителям. Кроме того, она по природе своей носит социальный характер, так как пишущий всегда ориентируется на читателя.

Для учеников и студентов письменная работа - трудная, точнее, самая трудная часть учебного процесса! Естественно, что, давая письменное задание, учитель прибавляет хлопот и себе самому. Однако, многие педагоги, понимая важность письма, всё же добровольно идут на увеличение своей нагрузки. В ходе работы, которая может включать в себя мозговую атаку, собственно написание, доработку, редактирование и "публикацию", т.е. обнародование получившегося текста, учитель может инструктировать своих учеников, помогая им справиться с трудной задачей. Для школьников же ценно то, что учитель относится к их работе с интересом и уважением и что сами они получили возможность поделиться своими мыслями с одноклассниками, другими учителями, родителями и даже с людьми, которых они совсем не знают. Поэтому письменная работа - наиболее эффективное средство обучения критическому мышлению.

Как сделать процесс письма¹ творческим, интересным и привлекательным в рамках школьного обучения?

Методы преподавания и обучения должны быть гибкими и соответствовать желаниям как учителей, так и учащихся. Принципиально важными для умения излагать свои мысли на бумаге являются: умение сформулировать

¹ Здесь и во всех остальных случаях под письмом следует понимать письменную речь.

задачу, самообучение, самоконтроль, самооценка и реализация своих способностей.

Карен Р. Харисс и Стив Грэхем (США) выделяют три цели саморегуляции письма:

- помогать учащимся совершенствовать свои знания о письме, прививать им соответствующие навыки и приёмы, включая составление плана работы, собственно написание, проверку и редактирование;

- способствовать развитию способностей, необходимых для управления процессом письма;

- развивать у учащихся положительное отношение к письму и к собственному письменному творчеству.

Практика обучения искусству письменной речи к настоящему времени претерпела значительные изменения. Возник подход, ориентированный не на результат, а на процесс. Подход к письму как процессу ставит во главу самого ученика и его потребности, а взаимодействие между учителем и учащимися становится интерактивным. Обучение рассматривается как социальная деятельность, усиленная в контексте функциональной и значимой грамотности. Упор делается на создание общности учащихся, которые:

- делятся знаниями и помогают друг другу;

- сами выбирают материалы для чтения и письма;

- сами несут ответственность за своё обучение и его результаты;

- рассматривают письмо как процесс;

- принимают на себя риск за выбор материалов для чтения и письма;

- совместно оценивают свой труд и достигнутые результаты.

Все эти условия становятся возможными в условиях интеллектуального диалога.

Модель стратегии саморегулирования письма предполагает проведение шести этапов обучения.

Ниже перечислены шесть этапов модели:

1. Восстановление фоновых знаний.

2. Обсуждение текста.

3. Моделирование текста.
4. Запоминание текста.
5. Закрепление текста.
6. Самостоятельная работа.

Опыт работы с преподавателями и детьми, занимающимися методиками письма и саморегулирования, убедил, что в преподавании и методике нет мелочей.

Во-первых, модель стратегии саморегулирования основана на совместной работе преподавателя и учащихся. Второй важной особенностью является индивидуализация обучения, то есть преподавание с учётом индивидуальных особенностей учащихся. Это не значит, что к каждому ученику должен быть приставлен отдельный учитель, однако преподаватель должен пытаться понять отношение каждого отдельного учащегося к письменным заданиям и в дальнейшем видоизменять свою методику применительно к тому или иному конкретному случаю.

Формальная оценка показала, что обучение по данной методике изменило как содержание ученических работ, так и их форму. Раньше учащиеся, получив задание написать сочинение, тут же приступали к его написанию, и сочинения их были слабыми, содержащими одну - две мысли. Обычно такое сочинение открывалось некоторым утверждением, затем следовало единственное обоснование этого утверждения, а выводы зачастую просто отсутствовали. Прослушав курс обучения, учащиеся научились сначала обдумывать будущую работу, и уровень их работ существенно повысился. Сочинения стали длиннее, аргументация стала более убедительной, сам текст сочинения стал более связанным и упорядоченным, и теперь в сочинениях присутствуют всё более необходимые компоненты. Учащиеся почувствовали уверенность в своих силах, они убеждены в полезности методики и знают, что написать хорошее сочинение можно, только приложив старание.

Г.Г.Микерова

ИЗУЧЕНИЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ УКРУПНЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (УДЕ)

Все учителя начальной школы единодушно признают, что самый трудный и не любимый предмет в начальной школе – русский язык. Они сталкиваются в процессе обучения этому предмету с массой проблем. Это и низкий уровень грамотности письма, узкий круг активной лексики, несовершенная письменная речь и т.п. Как сделать, чтобы учащиеся и учителя получали удовлетворение от уроков русского языка и эти объективные трудности были позади? Ответ на данный вопрос найден в технологии УДЕ академика РАО П.М.Эрдниева и методе грамматического моделирования филолога Я.А.Фаизова. Что же дает обучение по технологии УДЕ по сравнению с традиционным? Обучение русскому языку по данной технологии позволяет:

1. сэкономить учебное время изучения программы начальной школы по русскому языку и при этом изучать материал углубленно, логически обусловлено, без перегрузки механической памяти учащихся;
2. воспитывать интерес к слову, к русскому языку. Русский язык при этом становится любимым предметом;
3. развивать нестандартное мышление, воображение, фантазию и речь учащихся;
4. системно формировать орфографический навык учащихся;
5. дифференцированно обучать русскому языку **всех** учащихся;
6. снять проблему преемственности при обучении русскому языку между начальным и средним звеном школы;
7. работать по данной технологии любому творчески настроенному учителю.

В данной технологии найдены такие методы введения нового материала, что, на первый взгляд, учителя

начальных классов не сразу верят этому. Вот пример. В 1-ом классе на одном уроке дети изучают 8 частей речи и, что, самое главное, усваивают их. Традиционными методами это сделать невозможно. Почему это происходит? В первую очередь при введении частей речи в традиционной системе обучения русскому языку нарушается принцип последовательности, не учитывается принцип систематичности, не полно реализуется принцип наглядности. Так, например, учитель спрашивает: «Что такое имя существительное?» На этот вопрос ученик начальной школы ответит: *«Имя существительное – это часть речи, которая отвечает на вопросы КТО? или ЧТО? и обозначает предмет»*. Можно ли по такому определению найти существительное в нашей речи? На практике это оказывается трудно. Для того, чтобы понять причину затруднения, проанализируем данное определение имени существительного.

Разберем выражение из определения – «отвечает на вопрос». Вопрос можно поставить от слова к слову, т.е. в словосочетании или предложении – а это уже синтаксис, а не морфология, где часть речи существует независимо. Тогда, от какого слова учащийся 1 класса должен ставить вопрос? Парадокс ... А результат такой: ученики, чтобы задать вопрос к слову **СТОЛ** говорят: «**СТОЛ** какой? Значит слово **СТОЛ** – это прилагательное. Или **СТОЛ** что делает? Значит слово **СТОЛ** – это глагол». Учитель поправляет их и говорит, что нужно говорить: «Что? **СТОЛ**. Значит слово **СТОЛ** – это существительное» и учащиеся просто заучивают эту фразу, не понимая её. Теперь возьмем сами вопросы «**КТО? ЧТО?**», по которым учащиеся в 1-м и 2-м классах должны будут распознавать имена существительные. Ведь если ученик задаст вопрос **ЧЕГО?** то это уже по определению, не имя существительное, ведь склонение существительных – это материал 3-го класса, а начальную форму слова дети в начальной школе тоже не изучают. Опять парадокс ... И наконец выражение «обозначает предмет» в определении имени существительного давать тоже нельзя, т.к. непонятно

какой предмет обозначает слово к примеру ГРУСТЬ, МОЛОДОСТЬ, ЖЕЛТИЗНА и т.п. Здесь опять парадокс ...

В результате в течение 4-х лет учащиеся «зубрят» данное научное определение имени существительного, хотя практически по нему трудно найти эту часть речи в текстах. Дети очень долго путаются, прежде чем они сами, на уровне сознания, а не благодаря определению, поймут, как отличить существительное от глагола и от прилагательного, да и в большинстве случаев, только благодаря введению главных членов предложения, где в традиционной начальной школе дается неверный стереотип: «подлежащее – это существительное». Отсюда, в начальной школе классах можно услышать от учащихся:

«Имя существительное – это член предложения...»
или «Подлежащее – это часть речи...»

Как избежать этого? Как сразу на уровне сознания ввести части речи? В технологии УДЕ этих вопросов не возникает, поскольку при изучении частей речи по технологии УДЕ:

– во-первых, учитывается принцип исторического развития науки русский язык, а именно, что местоимения ЧТО, КТО, КАКОЙ, ГДЕ, КАК и т.п. являются идеальными частями речи (по выражению А.М. Пешковского) и значит, при обучении по технологии УДЕ их можно использовать как дидактические единицы, а в составе предложения - как укрупненные дидактические единицы, которые показывают грамматическую сочетаемость слов;

– во-вторых, учителя опираются на языковой речевой опыт учащихся и т.д. При этом наиболее полно реализуются принципы наглядности, систематичности и последовательности. Для знакомства с частями речи вводится основная укрупненная дидактическая единица:

– в-третьих, последовательность введения частей речи следующая:

1 этап. Изучение понятия «Сочетаемость слов».

Дети, путем работы с карточками слов, составляя пары слов, убеждаются в том, что некоторые слова «дружат»

друг с другом. Такие два слова можно соединять друг с другом, будет понятно, складно. А некоторые слова «не дружат» друг с другом, их нельзя объединять в пары, будет непонятно, нескладно. Таким образом, на подсознательном уровне, благодаря использованию имеющихся у учащихся практических устно-речевых навыков и практической работе с наглядным материалом, вводится понятие словосочетание.

2 этап. Введение понятия «сходные слова».

Учащиеся в практической работе подставляют одно слово вместо другого. Например, в предложении ПЕТЯ СТОИТ вместо слова ПЕТЯ можно поставить слова СТОЛ, ЛОШАДЬ, АВТОБУС и т.п. Значит, эти слова «сходны» друг с другом. Иначе говоря, по аналогии, используя сочетаемость слов, т.е. предыдущий этап, учащиеся опять же на подсознательном уровне классифицируют части речи.

3 этап. Знакомство со словами-моделями.

На морфологической модели предложения дети упражняются в подстановке вместо моделей любых знаменательных слов, частей речи. Таким образом, постепенно дети подходят к пониманию того, что модель КТО-ЧТО можно заменить любым существительным, модель ЧТО ДЕЛАЕТ – любым глаголом и т.д.

Вообще, практика нашего исследования показывает, что понятие сходства существительных со словами КТО-ЧТО, легко усваивается учащимися, ибо они понимают, чувствуют, что слово КТО или ЧТО обозначает предметность (кто-то, что-то), которая присутствует и в конкретных существительных. Это же касается представления о действии (что-то делает), о признаке предмета (какой-то стол), о признаке действия (пишет как-то).

4 этап. Части речи.

Учащиеся уже умеют классифицировать части речи на подсознательном уровне, поэтому на данном этапе вводятся определения каждой части речи и их названия. При этом используется морфологическая модель предложения, при помощи которой учащиеся постепенно запоминают

лингвистические термины. Это способствует развитию языкового мышления, обогащению устной речи.

Обучение на всех этих этапах проходит, по нашему мнению, легко, на большом эмоциональном подъеме. Учащиеся свободно овладевают умениями и навыками грамматики. Реализация принципа систематичности и последовательности наряду с принципом наглядности в технологии УДЕ способствует общему развитию учащихся. Развитие мышления, речи и усвоение грамматики происходит в технологии УДЕ в системе. В процессе формирования грамматических умений и навыков обогащается активная лексика, развивается речевая активность, речевое мышление и воображение, эстетическое отношение к языку. Это объясняется дидактически: в процессе освоения научными понятиями учебного предмета *соблюдается необходимость дидактической последовательности*. В результате все учащиеся на протяжении всех этапов усваивают материал, который служит основой для изучения всех вопросов грамматики.

В технологии УДЕ четко прослеживается система обучения, в которой все основные подсистемы связаны в процессе урока. А именно, подсистема изучения грамматики переплетается с подсистемой развития мышления и речи, в свою очередь подсистема формирования орфографического навыка служит фундаментом подсистем изучения грамматики и развития мышления и речи учащихся.

Итак, особенностью обучения русскому языку в начальных классах по технологии УДЕ является обеспечение системности знаний при обучении. Это становится возможным при реализации трех подсистем:

- а) обучение грамматике с опорой на систематически используемые специфические языковые модели;
- б) развитие мышления и речи посредством грамматической сочетаемости частей речи;
- в) формирование орфографического навыка через послоговое орфографическое проговаривание.

В данной статье на примере изучения частей речи по технологии УДЕ мы проследили некоторые лингводидактические средства технологии УДЕ, посредством которых этот сложный учебный предмет легко усваивается учащимися начальной школы, развивает личность и способствует повышению их познавательной культуры.

І.М.Мельничук

КОНТРОЛЬ ЯК СТИМУЛ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Пошуки оптимальних шляхів підготовки спеціалістів, їх постійного професійного зростання, позитивних особистісних самозмін базуються на принципах реформування освітньої системи. Серед них визначальними є активізація і стимулювання навчальної діяльності студентів, якісний контроль за результатами навчання, створення об'єктивної системи оцінювання, максимальна реалізація творчого потенціалу викладача і студента, враховуючи „пріоритетний розвиток наукових досліджень, спрямований на створення комфортних умов навчання” [3].

В умовах демократизації освіти вчитель одержує право на самостійність у виборі методики і технології викладання саме для створення педагогічного процесу, який сприятиме гуманізації навчання, спрямованого на максимальний розвиток здібностей особи, розкриття її потенціальних можливостей. Традиційна технологія вже не може повною мірою сприяти вирішенню цього завдання, оскільки була зорієнтована на виконання вузько прагматичних завдань, зокрема на масову підготовку „середніх” спеціалістів. Сучасні ж технології навчання спрямовані на ефективність, результативність, творчий характер навчання, активні його форми та самостійну і постійну навчальну діяльність студентів.

Однією із спонукальних причин, які породжують виникнення і практичне використання педагогічних

технологій, є потреба у здійсненні особистісно орієнтовного навчання, що задовольняє потреби студентів у активній пізнавальній діяльності, самовиявленні, самоствердженні, на що особлива увага звертається в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, де записано, що „гуманістично-особистісний напрям розвитку освіти в Україні повинен стати провідним. Цей напрям характеризується задоволенням індивідуальних освітніх потреб кожної людини відповідно до її здібностей, гуманізацією і гуманітаризацією освіти...”[3].

Найбільш повно, на нашу думку, цілям гуманізації освіти відповідає модульно-рейтингова технологія навчання, яка розглядається у вузькому і широкому розумінні – як технологія навчання і як засіб контролю знань студентів - одного з методів педагогічного стимулювання, про що відзначається в працях Алексюка А.М. [1], Андрюшук А.О.[2], Романишиної Л.М.[6], Сікорського П.І.[7].

Від природи особистості залежить, що стає фактором її активності та стимулом для навчальної діяльності, щоб піднятися на вищий щабель у своєму розвитку. Адже внутрішні суперечності, що виникають у процесі навчальної діяльності студентів, спонукають до активності, спрямованої на їх подолання. Це суперечності між новими потребами, прагненнями особистості й досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення; між новими пізнавальними цілями, завданнями і попереднім досвідом студентів; усталеними узагальненнями і новими фактами; між рівнем навчальних досягнень студента і місцем, яке він посідає у системі контролю знань, що стимулює розвиток прагнення брати участь у нових видах особистісно значущої навчальної діяльності, реалізація якої дає нові стимули до подальшого розвитку.

Досконала система контролю і оцінювання знань студентів виконує свою мотиваційно-стимулюючу функцію, дає змогу вчасно проводити корекцію навчальної діяльності. Традиційне поточно-епізодичне оцінювання моделює таке ж епізодичне учіння студентів. Чим частіше здійснюється

контроль за ходом засвоєння знань, тим більша ефективність управління ним. Систематична рефлексія мобілізує розумову працю, спричиняє саморух студентів до самопізнання та самоаналізу і, відтак, резонує весь навчальний процес. Рейтингова система контролю впроваджується з метою стимулювання і самоорганізації систематичної навчальної праці студентів, забезпечення об'єктивності в оцінюванні знань, посилення мотиваційного компонента, формування самостійних дій та перетворення контролю у дійову складову управлінського процесу.

Особливої значущості стимулювання набуває під час навчання студентів у закладах освіти I-II рівнів акредитації, зокрема у технікумах, тому що вікові особливості підлітків і рівень їх підготовки на базі дев'яти класів не дають можливості забезпечити якісне вивчення загальноосвітніх дисциплін на I курсі, коли за один рік необхідно засвоїти програму 10-11 класів у нових умовах лекційно-семінарської форми навчання, рекомендованої для вищих закладів освіти.

Дослідження, яке проводилось на базі Тернопільського комерційного технікуму, показало, що саме рейтингове оцінювання всіх видів навчальної діяльності студентів на заняттях з хімії в експериментальних групах сприяло реалізації стимулюючої функції контролю, оскільки у студентів формувалась особиста зацікавленість у якісному оволодінні знаннями. Результати підсумкового контролю знань студентів показали, що в експериментальних групах збільшилась кількість студентів, які навчаються на „5” (на 4,2%) та „4” (на 9,5%) і зменшилась кількість „трійчників” (на 10,9%) та невстигаючих (на 2,8%) у порівнянні з контрольними групами, де навчання проводилось за традиційною технологією. Разом з тим систематичний контроль знань першокурсників нівелює складність психологічної адаптації підлітків, у яких ще недостатньо сформовані вміння і навички самоконтролю і самооцінювання до переходу від шкільної до вищої освіти.

Отже, в умовах взаємозалежності суб'єктів педагогічного процесу виникає необхідність впровадження

таких інноваційних технологій, при яких стимулююча функція контролю була б зорієнтована на особистість студента, його індивідуальність, знання, самосвідомість, на його потребу стати компетентним спеціалістом. Виникає необхідність розробки нового підходу до організації навчального процесу, контролю й оцінки навчальних досягнень, потреба в сучасних технологіях, що передбачають нові підходи до методів і форм особистісно-розвивального навчання, а також у контролі за його результативністю.

Література

1. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі // Проблеми вищої школи. – 1994. – Вип.79
2. Андрущук А.О. Рейтингова технологія оцінки знань у навчально-виховному закладі // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2001. – 26 вересня. – 3 жовтня.
4. Плахотник О.Ю. Інновація та інноваційний процес як педагогічні технології // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Зб. наук. пр. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000
5. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технологія // Педагогіка і психологія. – 1997
6. Романишина Л.М. Система контролю знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – 1996. – Ч. IV
7. Сікорський П.І. Положення про модульно-рейтингову систему навчання у вищих навчальних закладах / Л., 2001

МЕТОДИКА ОТБОРА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В условиях информатизации общества и образования все более важным и необходимым является получение объективной информации об уровне учебных достижений обучающихся, оперативный педагогический анализ образовательной статистики, оценка качества педагогического процесса и образовательной системы. При этом тестирование становится органичной составляющей образования, важнейшим условием обратной связи, благодаря которому обучение превращается в дифференцированный, лично-ориентированный процесс, обеспечивающий индивидуальный темп обучения и реализацию идей педагогики сотрудничества [2,4].

Идеи соотнесения уровня подготовленности обучающегося и уровня трудности тестовых заданий являются одним из основных принципов эффективности контроля. Несмотря на кажущуюся простоту, эта идея оказалась продуктивной, в том случае, когда удается выбрать функцию, описывающую успешность выполнения тестовых заданий от разности параметров уровня подготовленности обучающегося и уровня трудности тестовых заданий. В связи с этим, появилась возможность при контроле и обучении сопоставлять любое множество разных по трудности тестовых заданий с любым множествами испытуемых в соответствии с их индивидуальными зонами развития. Попытка введения подобных функций была предпринята в теории латентно-структурного анализа, где вероятность правильного выполнения задания задается как функция от разности параметров трудности заданий и подготовленности учащихся. Предполагается, что при контроле используются задания известной трудности или, так называемые, калиброванные, когда с помощью модели Г.Раша на репрезентативной выборке учеников по результатам оценки

параметра трудности заданий на шкале получается оценка испытуемого [5].

Анализ возможных значений разности позволяет сделать определенные выводы и наметить пути совершенствования средств и методов подготовки и самоподготовки. Если уровень знаний ученика намного больше трудности задания, то, скорее всего, ученик выполнит это задание успешно без помощи преподавателя с вероятностью, близкой к единице. Это задание, без сомнения, можно считать как уже освоенный уровень или соответствующий зоне актуального развития ученика. Для оценки уровня подготовки обучаемого такие задания будут бесполезны, так как они не обладают в силу излишней легкости способностью дифференцировать знание от незнания. В том случае, когда разность отрицательна и не слишком мала, знаний ученика явно недостаточно для самостоятельного успешного выполнения задания. Тогда вероятность выполнения такого задания стремится к нулю. Трудность этих заданий намного больше, чем уровень подготовленности ученика. Правильно выполнить данные задания без помощи преподавателя обучаемый, по-видимому, не сможет, поэтому эти задания, скорее всего, соответствуют его зоне ближайшего развития. По-видимому, последние задания и обеспечат необходимые условия для сотрудничества педагога и ученика.

Таким образом, оптимальные условия для возникновения сотрудничества заключаются в подборе заданий, соответствующих зоне ближайшего развития каждого ученика. Педагогический опыт также говорит о том, что слишком трудные задания, которые полностью непонятны обучаемому, могут оказаться неэффективными для развития, для совместной деятельности с педагогом в процессе их выполнения. Задания приобретут для обучаемого содержательный смысл и мотивацию совместной деятельности с педагогом в том случае, если обучаемый способен их понять [1]. Благодаря современному аппарату ИРТ и информационным методам предъявления

тестовых заданий в условиях адаптивного тестирования возникает возможность из банка калиброванных заданий выделять такие, которые обучаемый способен выполнить сам, а также те из них, которые обучаемый способен выполнить успешно только в сотрудничестве с педагогом [3]. Формирование установки на сотрудничество с педагогом легче всего реализовать при совместном выполнении заданий, соответствующих зоне ближайшего развития обучаемого. Процедуру определения зоны развития обучающегося можно осуществить, опираясь на современные достижения теории ИРТ, используя правило отбора заданий, соответствующих по трудности зоне ближайшего развития каждого обучаемого. Эти задания являются наиболее эффективными при организации контроля учебной деятельности учащихся в условиях педагогического сотрудничества. Таким образом, концептуальное решение вопроса о создании необходимых предпосылок для сотрудничества преподавателя и ученика практически реализуется при организации контроля знаний обучаемого в рамках теории и практики латентно-структурного анализа. Практика массового тестирования школьников позволяет отойти от упрощенного понимания принципа обучения на высоком уровне трудности, переосмыслить его взаимосвязь с принципом доступности в обучении и ввести формальную характеристику взаимосвязи между уровнем подготовленности испытуемого и уровнем трудности тестовых заданий.

Если накоплен репрезентативный банк тестовой калиброванной информации, то дальнейшая работа между преподавателем и учеником в условиях сотрудничества может быть автоматизирована путем подбора оптимальных по трудности для каждого ученика заданий на основе специальных алгоритмов. На первом шаге ученики выполняют входной тест, позволяющий дифференцировать обучающихся по уровню подготовки. На втором шаге в автоматизированном режиме в банке отыскивается оптимальное по трудности для каждого ученика задание,

относящееся к зоне его ближайшего развития и способствующее обращению за помощью к преподавателю или к компьютеру. Далее по результатам самостоятельного выполнения задания пересчитывается уровень знаний ученика и из банка подбирается очередное оптимальное по трудности задание продвижение каждого ученика по пути освоения новых знаний. При этом каждый обучаемый продвигается по своей образовательной траектории в том темпе и режиме, который позволяет усваивать учебный материал без пробелов в сотрудничестве с педагогом.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
2. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании. Учеб. пособие.- М: Логос, 2003.
3. Чельшкова М.Б. Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология). - М.: ИЦПКПС, 2001.
4. Чельшкова М.Б., Звонников В.И., Татур А.О. Основные направления модернизации системы контроля и оценки качества учебных достижений учащихся // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: Тез. докл. X симп. - М.: ИЦПКПС, 2002. - Ч.3.
5. Rasch, G, Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests //With a Foreword and Afterworld by B. D. Wright.- Chicago: The Univ. Press, 1968.

Л.Ф.Савинова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В современных условиях модернизации образования наблюдается усиленное внимание к вопросам профилизации молодежи, особенно школьной. Основные подходы к обоснованию системы работы в этом направлении

предопределены следующими факторами. Во-первых, в связи с возрастанием интенсивности труда, требующей от работника повышенной выносливости, а также профессиональной мобильности; во-вторых, для определения возможностей различных социальных институтов в формировании у школьной молодежи профессиональной карьеры в условиях конкуренции на рынке труда и успешности процесса адаптации к рыночным отношениям; в-третьих, для социальной защиты будущих выпускников от безработицы и конфликтов. Все это требует учета индивидуальных возможностей молодого человека в выборе предстоящего жизненного пути.

Спектр исследований по проблемам профессионального самоопределения, профилизации обучения старшеклассников весьма широк. В исследованиях Н.Ю.Бугаковой, Е.В.Воротниковой, М.М.Губановой, И.Зарецкой, О.Е.Меркурьевой, С.Н.Чистяковой, и др. рассмотрены педагогические условия формирования и развития готовности старшеклассника к выбору профессии. Общеметодологические аспекты профилизации учащихся затрагиваются в научных публикациях Л.Артемовой, А.П.Валицкой, О.Дымарской, Е.Шестернинова, Н.С.Лернер, Н.Ф.Родичева и др.

Базируясь на теоретических подходах к созданию системы непрерывного образования академика А.М.Новикова, считаем, что профилизацию старшеклассника можно соотнести с тремя объектами: личности, образовательного процесса, организационной структуры образования. Это означает следующее:

1) личность сама осуществляет свой жизненный путь с учетом способностей, возможностей и социально-экономических условий;

2) образовательный процесс характеризуется обоснованием соответствующих программ обучения, что определяет обязательный объем содержания: четкое обоснование оптимального соотношения в базисном плане базового (инвариантного), профильного и элективного

компонентов; разработка требований к уровню подготовки выпускников профильной школы, критериев оценки профильной подготовки учащихся;

3) с точки зрения организационной структуры образования. Профилизация в данном случае характеризуется сетью образовательных учреждений и их взаимосвязью, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворять все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельном регионе и у каждого человека. Таким образом, профилированность обучения обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения.

Системообразующим фактором профильного обучения выступает его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех подсистем и процессов. В Законе Российской Федерации «Об образовании» система образования трактуется как совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. Тем самым подчеркивается не организационно структурная основа, что характерно для жестко централизованной системы образования, а прежде всего ее содержательная основа. Это понимание определяет целесообразность содержательно-структурного подхода к построению системы профильного обучения старшекласников, которая означает приоритетность построения содержания профильного обучения перед его организационными формами.

Нами предпринята попытка проектирования содержательной модели функционирования профильного обучения старшекласников в образовательных учреждениях

Российской Федерации. Логика проектирования содержательной системы профильного обучения старшеклассника опиралась на теоретические положения, изложенные в работах В.П.Беспалько, Б.С.Гершунского, Е.А.Крюковой, В.М.Монахова, Т.К.Смыковской и др. Модель потребовала реализации комплекса логико-методологических процедур. Структурно модель представлена тремя модулями: методологическим, содержательно-процессуальным, дидактико-методическим.

В методологическом модуле обозначены цели, задачи, принципы профильного обучения. Первые два компонента - цели, задачи - подробно обоснованы в модели, принципы представлены схематично. Поэтому раскроем более детально содержательный аспект принципов. Итак, региональность определяется различиями рынков труда и образовательных услуг, социальных ожиданий выпускников школ. Вариативность реализуется на двух уровнях: гимназическом и углубленном реальном. Гимназическое, лицейское образование обслуживает тех, кто планирует получить высшее образование в университетах.

Второй модуль «Содержательно-процессуальный» представлен организационным блоком, направлениями получения профильного обучения и анализом соответствия направлений уровню контингента старшеклассников. Здесь же обоснованы условия успешной организации профильного обучения.

Третий модуль «Дидактико-методический» – 3-х компонентный: учебный процесс, учитель и организационные формы обучения. При организации учебного процесса необходимо искать наиболее продуктивные технологии обучения. Эффективность обучения определяется внешними и внутренними критериями (А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум.). В качестве внутренних критериев используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень наработанности умений и навыков, развития обучающегося, уровень обученности и

обучаемости. В качестве внешних критериев эффективность процесса обучения принимают: степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности; темпы роста процессы самообразования как пролонгированный эффект обучения; уровень образованности и профессионального мастерства, готовность обучения в течение всей жизни.

Спроектированная модель функционирования профильного обучения в образовательных учреждениях представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

М.Р.Просьянкина

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И КОМБИНИРОВАННАЯ СИСТЕМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧЕРЧЕНИЮ

В последнее время приоритетным направлением становится развитие наукоемких и высокотехнических производств. Возникает потребность привлечения в сферу науки, техники и производства большого числа работников, обладающих хорошо развитыми пространственными представлениями. Более того, можно констатировать, что в настоящее время в развитых странах мира происходит третья технологическая революция, связанная с широким применением информационных технологий.

Технологическая революция и возникновение постиндустриального общества привели к тому, что к человеку стали предъявляться новые функциональные требования. Учитывая, что около 80% выпускников школ начинают свою трудовую деятельность в различных сферах производств, технического сервисного обслуживания, возрастает роль предмета «Черчение» как общеобразовательного предмета.

В связи с этим в базисный учебный план (в инвариантную часть) общеобразовательных учреждений ПМР, утвержденный Министерством просвещения,

включена образовательная область «Технология». Одним из разделов данной области является «Черчение». Целью изучения предмета «Черчение» является приобщение к общему, целостному пласту культуры – графическому, появление которого обусловлено социально-экономическим развитием общества.

Черчение приводит в единую, целостную систему разрозненные представления о геометрических фигурах. Содержание предмета «Черчение» постоянно претерпевает изменения, которые определены социальными процессами, происходящими в обществе. Информатизация общества создала предпосылки и обусловила необходимость пересмотра целей, задач, содержания школьного курса черчения, что обусловило разработку новой программы по черчению.

В рамках исследовательской работы МОУ ТСШ №11 была разработана и внедрена программа «Основы проекционного черчения в 5-6 классах», показавшая положительные результаты. Программа содержит в себе начальные знания о черчении, как о способе передачи информации. Знакомит учащихся с основными законами и стандартами Единой Системы Конструкторской Документации в области оформления и построения чертежей. В основу дисциплины положены принципы опережающего обучения и междисциплинарной связи. Нами использовалась комбинированная система обучения черчению. Эта система предусматривает: глубокую дифференциацию и индивидуализацию обучения; приведение педагогической технологии в соответствие с психологическими особенностями процесса усвоения знаний, умений, навыков; переориентацию учебно-познавательной деятельности школьника на самостоятельное добывание знаний. Данная система обучения дает возможность каждому ученику работать над усвоением нового материала в свойственном ему темпе.

Обучение учащихся по комбинированной системе связано со значительными изменениями организации урока,

методики преподавания с использованием особых видов дидактического материала, дополняющих учебники и другие учебные пособия. Исходной идеей при разработке комбинированной системы явилась идея повышения активности учащихся на каждом уроке, что вызвало необходимость изменения общепринятой структуры урока. Комбинированная система организации учебно-воспитательного процесса включает пять основных типов уроков: урок разбора нового материала; комбинированное семинарское занятие (индивидуальная проработка материала); уроки обобщения и систематизации материала; (тематический зачет); уроки межпредметного обобщения и систематизации знаний (защита тематических заданий); практические занятия.

Кроме этого используются комбинированные уроки, уроки фронтальной проработки материала, уроки-диспуты, уроки-конференции и другие. На них последовательно рассматривается каждая учебная тема. Работа ведется по семиблочной системе Н.П.Гузика. Особые требования предъявляются к средствам обучения. После завершения изучения материала на уроке, разбора нового материала - работа над ним продолжается на комбинированных семинарских занятиях. На них организуется фронтальная и индивидуальная проработка материала учащимися. Работа на уроке может проходить в виде взаимоконтроля - опрос вопросов блока самими учащимися попарно, индивидуальная работа с изучаемым материалом по заданиям, работа с использованием разбора вопросов учебного блока, конспектов, вопросов параграфа, по дифференцированным программам. Уроки внутрипредметного обобщения проводятся после изучения каждой темы. На уроках межпредметного обобщения проводится систематизация знаний. В основу реализации идеи межпредметного обобщения и систематизации знаний положен технологический принцип подбора содержания обучения на уроке данного типа. Итогами изучения материала крупными блоками явились: активизация мнемической деятельности учащегося, всех

видов памяти; возможность для проведения большого количества практических, исследовательских работ, устойчивость интереса учащихся к изучаемому предмету; вариативность проверочных работ; объективное оценивание знаний учащихся.

СИТУАЦИОННО-СОБЫТИЙНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Содержание и процесс школьного воспитания в рамках личностной парадигмы могут быть представлены как последовательность ситуаций-событий самоопределения школьника в сфере собственного образования. Ситуационно-событийный характер воспитания определяется тем, что механизмом его служит ситуация развития личности [Сериков В.В., Слободчиков В.И., Крюкова Е.А.]. Причем «каждая ситуация бытия есть выбор вектора самодвижения» (Демакова И.Д.) [2]. Событие рассматривается как факт рождения у школьника вопроса духовно-нравственного, ценностно-ориентировочного характера. В связи с этим определены признаки «проявления» события: факты, явления, которые могут стать событием для школьника; причины того, что события являются факторами воспитания, т.е. поиска нового смысла (в значении открываемого каждым субъектом для себя индивидуально), в частности, смысла собственного образования. Суть разрабатываемой нами модели воспитания в том, что механизм воспитательного влияния на учащихся не может быть редуцирован к информационно-просветительным технологиям, а предполагает включение учащихся в последовательность развивающихся ситуаций их жизнетворчества, коллективного порождения, переживания и оценки событий, возникающих в ходе социально-проектного творчества, имеющего место в школьной жизни.

Представим модель воспитательной деятельности как последовательности ситуаций-событий через описание ее блоков.

1. Функционально-целевой блок. Цель воспитательной деятельности в общеобразовательной школе состоит в формировании нравственно-смыслового отношения к собственному образованию. Кроме того, в организационном плане ее можно описать в таких категориях как: а) обеспечение ценностно-смыслового принятия школьником ситуации образования как доминанты его жизнедеятельности на данном этапе личностного онтогенеза, эффективное включение школьника в собственное образование, объединяющее предметно-знаниевый и личностно-деятельностный компоненты; б) организация педагогической поддержки школьников в процессе осознания и принятия ими нравственных смыслов образования как основного пути вхождения школьника в пространство культуры, жизненной самоорганизации, самоутверждения, будущей жизненной и профессиональной карьеры. В содержательном плане цель определяет сформированность личностных функций индивида, таких как способность личности проявлять свою позицию, выбор, рефлексию, создавать свои жизненные принципы, рамки поведения, иерархию смыслов.

2. Позиционный блок. Структура воспитательной деятельности школы может быть представлена как взаимодействие двух личностно-развивающих подсистем – собственно образовательного процесса как основного инструмента социализации школьника в логике онтогенеза его личности и внеучебной культуротворческой социально-проектной деятельности.

3. Содержательный блок модели. Содержание воспитания есть перечень видов личностного, нравственно-смыслового опыта, который приобретается школьником в процессе учебной и внеурочной культуротворческой социально-проектной деятельности. *Опыт, передаваемый воспитанием*, имеет свою специфику. Современная

психологическая теория рассматривает развитие личности как обретение ею опыта: решения жизненных проблем, требующего от нее рефлексии собственной недостаточности и открытости новому опыту («в широком спектре значимых ситуаций» (Л.Р.Голдберг); интерпретации своей жизни (Дж.Келли) и построение ее гибкого, адаптивного образа; поиска смысла своей жизнедеятельности и выработки собственной жизненной позиции (Д.А.Леонтьев); а также опыта владения своей личностью, управления поступками.

Уточним перечень видов опыта, который осваивается в процессе школьного воспитания и который, собственно, и является его содержанием: *опыт нравственного самоопределения* школьника в области учебных смыслов; опыт осознания целей и мотивов образования, понимания смысла вкладывания собственных сил, затраты усилий в процесс школьного обучения и самоизменения на основе нравственных ценностей; опыт осознанного *выбора* тех областей знаний, учебных предметов для усвоения в школе, к которым школьник, возможно, имеет большие природные склонности и задатки и осознанное стремление их развивать; опыт совершения над собой *волевого усилия* в случае затруднений при изучении какой – либо образовательной области или отдельных тем в ней, а также при выполнении социально-ориентированных ролей и «добротворческих» дел; опыт напряженного труда, собственного усилия; опыт *рефлексии*, стремления и готовности анализировать процесс и результаты продвижения по *самостоятельно* выбранному (на основе педагогической помощи учителя, если необходимо) образовательному маршруту; опыт адекватной *оценки* своих достижений в образовании; *опыт принятия ответственности* перед самим собой, родителями, ближайшим окружением за результаты процесса обучения, культуротворческой социально-проектной деятельности; *опыт самостоятельности* школьника в организации учения в школе и дома как проявления ее значимости для достижения успешных результатов в усвоении знаний, приобретении ценностно-смыслового, духовно-

нравственного опыта; опыт творческой деятельности благодаря участию в личностно-развивающем учебно-воспитательном процессе.

5. Технологический блок. Любое эффективное воспитание всегда предполагает «запуск» процессов активного саморазвития и самокоррекции личности. «Мы даже полагаем, - подчеркивает А.А.Реан,- что главной задачей воспитания с «технологической» точки зрения как раз и является запуск механизма субъективности воспитания, запуск процесса самостроительства личности». Развитие нравственно-смысловой сферы личности наступает лишь тогда, когда актуализируются **признаки ситуации воспитания**: поддержка педагогом-воспитателем собственных усилий ребенка по самоизменению в нравственном направлении; ребенок становится союзником воспитателя в преодолении собственной «недостаточности», в усилении над собой; предмет внимания педагога - ценности, чувства, нравственные мотивы и поступки; проявление отношения к другому как к самоценности; способность к самоотдаче, к свободному, доброму, нравственному поступку; творческая (созидающая) жизнь с постоянной рефлексией целей и смыслов каждого дела и поступка; напряжение воспитанника, стремление увести себя с «легкого пути», жить по своему индивидуально-личностному плану, продвигаться по своей собственной траектории развития; фиксирование учителем-воспитателем внимания не на процессе и результате деятельности, а на том изменении или возможности его, которое ожидаемо; деятельность воспитанников социальна, добровольна, принимаема ими, нравственно мотивирована, самоорганизуема; имеется возможность проявления личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслов творчества, ответственности, воли, творчества и др.). Представим возможные типы отдельных ситуаций, составляющих в совокупности *целостную личностно-утверждающую педагогическую ситуацию*, в результате проживания которой у школьника формируется опыт

нравственно-смыслового отношения к образованию: а) ситуация осознания значимости учения как поля удовлетворения собственных потребностей в самовыражении; б) ситуация волевого усилия при вхождении в учебную деятельность; в) ситуация принятия позитивного отношения к ценностям авторитетных людей (в данном случае имеются в виду те, кто ответственно относился к учению); ситуация «столкновения» с событиями, миром вещей, поступков, где пробуждается желание усовершенствовать себя, переживание дефицита компетентности.

Новизна описываемого нами механизма воспитания состоит в преодолении одностороннего понимания воспитания и переходе в связи с этим в другую детерминацию: ситуационно-событийную. Последняя и создала новый механизм воспитания — личностно-развивающую ситуацию.

Н.В.Селезнев

ВОСПИТАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ЖИЗНИ

Потребность человека в определенных ценностях не приходит сама собой, чаще всего она формируется на основе правильного обоснованного оценочного отношения к вещам, явлениям, фактам, к людям и миру в целом. Оценочная привязанность превращает окружающий человека мир в значимые, необходимые для потребления ценности, оценочная же неприязнь блокирует такое потребление. Крупицы ценностей, на которых формируется весь жизненный опыт и образ жизни человека, приходят к нему в результате очень трудной, однако обязательной систематической его оценочной деятельности.

Можно дискутировать по поводу того, что первично: потребности человека или его оценочная деятельность. Некоторые рассуждают так: что мне требуется, в чем испытываю нужду, к тому стремлюсь, то и потребляю.

Другие, наоборот: что разумно, обоснованно, что высоко ценю, то и переношу в опыт своей жизни, то и потребляю. Для воспитания логика второго суждения, на наш взгляд, более обоснованна и приемлема со всех точек зрения. Воспитание правильной объективной оценки окружающего мира – первично, а формируемая на этой основе потребность – вторична.

В детстве ребенку постоянно твердят и повторяют: можно – нельзя, надо не надо, хорошо – плохо, да – нет, полезно – бесполезно. Это и есть настойчивое формирование у него оценочных позиций по отношению к конкретным фактам, явлениям, вещам и проч. В свое время Платон рассматривал воспитание как процесс передачи оценочного опыта старшим поколением младшему. “Мать и кормилица, – говорил он, – отец и дядька, лишь только ребенок начинает понимать их, только и хлопчут о его усовершенствовании. Он не может ничего сказать или сделать без того, чтобы они не указали, что вот это справедливо, а то несправедливо, что это похвально, а это постыдно, что это свято, а то нечестиво, что это делай, а того не делай. И если дитя охотно повинуется, то это хорошо” (Диалог “Протагор”).

Постепенно это входит в привычку растущего человека, и он наконец становится самостоятельной оценочной системой, оберегающей и ориентирующей его в этом мире в нужном направлении. Оценочного безразличия у человека быть не должно. Это, во-первых, опасно для него, а во-вторых, может в сильной степени обеднить его жизнь. “Человек в максимальной мере личность, когда в нем минимум нейтральности, безразличия, равнодушия”, – говорит С.Л.Рубинштейн. Эту же мысль в свое время подчеркивает и Ф.Ницше: “Ни один народ не мог бы жить, не сделав сперва оценки. Оценивать значит созидать. Оценка – это драгоценность и жемчужина всех оценочных вещей. Через оценку впервые является ценность. Без оценки был бы пуст орех бытия” (“Так говорил Заратустра”).

О.Н.Погольша, Н.Н.Ушнурцева

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В последнее время слово «экология» стало употребляться особенно широко. Так выделяются медицинская, техническая и социальная экология, которые вместе с экологией природных систем составляют современную комплексную экологию.

Социальная экология особенно близка педагогике, она обуславливает возникновение нового аспекта образования. Школа и вся система образования обязаны готовить новые поколения, которые порвут с традицией добиваться от природы каждодневной выгоды без учета последствий. Гуманистическая озабоченность судьбами человечества должна лечь в основу гармонизации взаимоотношений общества и природы. Каждый человек должен овладевать экологической культурой. Он должен осознать общие закономерности развития природы и общества и должен понять, что природа составляет первооснову становления и существования человека. Необходимым условием для формирования экологической культуры является сознание социальной обусловленности взаимоотношений человека с природой.

Человек, овладевший экологической культурой, подчиняет все виды своей деятельности, заботится об улучшении окружающей среды, не допускает ее разрушения и загрязнения. Это касается как различных видов труда, так и отдыха. Для этого ему необходимо овладеть научными знаниями, усвоить моральные ценностные ориентации по отношению к природе, а также практические умения и навыки по сохранению благоприятных условий природной среды. Выразительными показателями экологической культуры являются реальный взгляд в предопределение негативных влияний на природу, разъяснение и пропаганда законов по ее охране. Экологическая культура личности предполагает наличие у человека определенных знаний и

убеждений, а также его практические действия, согласующиеся с требованиями бережного отношения к природе. Экологическая культура становится важным показателем общественной активности.

Формирование и развитие экологической культуры – сложный процесс, который обеспечивается согласованными влияниями идеологии, политики, права, науки, производства, искусства, образования и просвещения.

В нашей республике принимаются разносторонние меры, содействующие повышению экологической культуры всех граждан. Вся система природопользования, законодательные меры по охране природы служат залогом формирования высокой экологической культуры нашего общества. Экологическая культура становится регулятором отношений человека (общества) и природы, она ориентирована на перспективу и связана с решением глобальных проблем современности, а также с дальнейшим прогрессом социального развития.

Понятие «экологическая культура» касается всех сфер материальной и духовной жизни нашего общества. Процесс формирования экологической культуры становится неперменной частью деятельности всей системы образования и воспитания. Прогрессивная педагогическая мысль всегда высоко оценивала роль природы в формировании личности, подтверждая истинность того положения, что вся духовная жизнь человека нераздельно связана с природой. Великие мыслители прошлого – Ж.Ж.Руссо, Г.Песталоцци раскрыли роль природы в нравственно-эстетическом развитии ребенка. Они говорили о воспитании у детей «чувства природы» как оощущения ее облагораживающего влияния на человека.

Многие годы проблема изучения природы и формирования отношения школьников к ней была предметом методики естествознания. Особое место уделялось деятельности школьников по преобразованию природы, их участию в общественно полезном и производственном, сельскохозяйственном труде. Однако учебная и практическая работа учащихся, предусмотренная

школьной программой, несла на себе определенный отпечаток стремления «бороться с силами природы» неудержимо использовать ее богатство, что несовместимо с современным пониманием культуры отношений к природе.

Проблема воспитательного воздействия природы на школьников и формирования их отношений к ней все еще мало привлекает специалистов по общей теории воспитания, хотя определенный «научный задел» в этой области есть. Замечательный педагог В.А. Сухомлинский выдвигал задачу: раскрыть роль природы в воспитании стремления к интеллектуальной насыщенности трудовой жизни. В своих трудах он показывает, что заботливое отношение к природе формируется только тогда, когда ребенок улучшает окружающую среду своим трудом. Острота современных проблем взаимодействия общества и природы поставила ряд новых задач перед школой и педагогикой, которые призваны подготовить молодое поколение, способное преодолевать последствия негативных воздействий человека на природу и оптимизировать эти воздействия в дальнейшем.

Экологическое образование можно рассматривать как элемент общего образования, связанный с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества (человека). Целью экологического образования и воспитания является формирование системы научных взглядов и убеждений, обеспечивающих становление ответственного отношения школьников к окружающей среде во всех видах деятельности. Следовательно, экологическое образование и воспитание соответствуют целям формирования экологической культуры. Поэтому общая цель формирования экологической культуры подрастающих поколений стоит перед всеми учебными предметами.

Таким образом, учащиеся должны овладевать основами теории и практики оптимизации взаимодействия в системе: природа-общество-человек на базе интеграции экологических знаний и овладение практическими умениями и навыками.

Экологическое образование нацелено на формирование новой культуры отношений учащихся к природе. Необходимость разработки нового аспекта школьного образования обусловлена актуальностью современной проблемы защиты человека от многочисленных опасностей, которыми ему грозит дальнейшее неконтролируемое техническое развитие.

О.О.Марушій

ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Відомо, що життєва активність – це готовність молодій людині до свідомого вибору місця в житті, здатність максимально розкрити й реалізувати свої потенційні можливості, закладені природою, здібності, талант, здатність до власної життєтворчості [1].

У психолого-педагогічному розумінні це уміння: ставити перед собою мету в будь-якій діяльності; приймати рішення в ситуаціях вибору; планувати і складати програму дій; виконувати прийняті рішення [2]. Крім якісних характеристик активності, до уваги приймають і кількісні, які характеризуються трьома рівнями саморегуляції (інстинктивно-ситуаційний, довільно-вольовий, креативний) [2].

Важливе місце у процесі формування особистості займає військово-патріотична активність.

У силу своєї нормативної природи військово-патріотична активність особистості не є постійною величиною. На неї суттєво впливають не тільки норми суспільства, але й соціокультурні, економічні, ідеологічні групи, формальні і неформальні об'єднання.

Тому, у структурі військово-патріотичної активності ми виділяємо блоки, які обумовлені: перший – зовнішніми умовами, які перераховані вище; другий – військово-патріотична діяльність; третій – умови і фактори, які впливають на дію юнака. Саме цей блок, незважаючи на його

важливість, є найменш дослідженим у теорії і практиці. Спираючись на праці дослідників [3,4], ми визначили рівні військово-патріотичної активності: потенційний рівень – характеризується прихованими задатками, які зовнішньо не проявляються. У наших дослідженнях на цьому рівні виявлено до 24,5% допризовників.

Низький рівень характеризується невірною важеністю, ситуаційністю дій і вчинків, відсутністю сформованої власної лінії поведінки через підвищену навіюваність, схильністю керувати у військово-патріотичній діяльності емоціями задоволення або зовнішніми спонуками. Це ситуативна, нестійка військово-патріотична активність. Старшокласників такого рівня у наших дослідженнях було виявлено 39,5%.

Середній рівень характеризується стійкими проявами військово-патріотичної активності. Відзначаються смисловими спонуками “необхідно”, “зобов’язаний”, “потрібно”, “буду”, які побуджуються раціональними, прагматичними мотивами. На цьому рівні, за нашими даними, виявлено 24,8% старшокласників.

На **високому рівні** проявляються старшокласники, які одержують задоволення від військово-патріотичної діяльності, інтерес до її предмета. Це стійка активність, що спонукається інтересом і виявляється в над ситуативній, творчій військово-патріотичній діяльності. На цьому рівні знаходяться 11,2% старшокласників, які взяли участь в експерименті. Таке співвідношення між рівнями військово-патріотичної активності викликає занепокоєння. Адже серед школярів 64,0% не володіють достатнім рівнем військово-патріотичної активності, тобто не сприймають службу в армії за обов’язок охороняти Батьківщину. А це означає, що питання формування готовності старшокласників до військової строкової служби необхідно розв’язувати. На нашу думку, таку форму роботи треба проводити системно. Систематична готовність старшокласників до військово-патріотичної діяльності включає декілька видів: освітню, фізичну, психологічну, соціальну і духовну. За кожним з

видів готовності закріплені певні риси. Показати це можна за допомогою моделі:

Системна модель готовності старшокласників до військової строкової служби

Мета: формування готовності старшокласників до військово-патріотичної активності

Рівні готовності: освітня, фізична, психологічна, соціальна, духовна

Результат: військово-патріотична активність

Велике значення має збір інформації про результативність дій. Але одержати зворотну інформацію досить важко. Адже ця робота проводиться у позаурочний час, коли на формування готовності не відводяться спеціальні години; технологія одержання такої інформації ще не відпрацьована. Саме тому для розв'язання цієї проблеми ми пропонуємо ввести інтегральний показник – військово-патріотична активність старшокласника, який буде показником ефективності урочної і позаурочної роботи закладу освіти. Такий показник буде залежати від зовнішнього і внутрішнього функціонування системи підготовки молоді до служби в Збройних Силах України. Для цього ми визначили: мету педагогічної діяльності, форми реалізації завдань військово-патріотичного виховання, методи реалізації завдань військово-патріотичного виховання. Розглянувши ці складові ми прийшли до висновку, що вони можуть бути компонентами системи підготовки старшокласників до служби в Збройних Силах України.

З цією метою ми почали розробляти основи кожного рівня готовності. Це дозволить визначитись з шляхами реалізації системи підготовки старшокласників до служби в Збройних Силах України.

Література

1. Аксенова Н.П. Организационно-педагогические основы военно-патриотического воспитания

- старшокласників. – Дисс. ... канд.пед.наук. – М. – 1970
2. Киричук О.В. Принципи побудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. – 2000. – № 5
 3. Киричук О.В. Педагогічна система освітнього закладу як об'єкт психології управління // Збірник наук. праць учасників П'ятих Костюківських читань. – К.: Генозис, 1998. – Т. III
 4. Киричук О.В., Коберник О.М. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи. – К. – 1998

Е.Мойсеєнко, Н.А.Грицай

ДИТЯЧА АГРЕСИВНІСТЬ ТА ПРИЧИНИ ЇЇ ВИНИКНЕННЯ

Зростання агресивності – одна з проблем дитячого колективу, з якою все частіше стикаються вихователі. За останні роки зросли показники підліткової і, що найбільш тривожно, дитячої злочинності, відхилень в емоційному та психологічному здоров'ї дітей дошкільного віку. Практика виховання свідчить про те, що сьогодні значно підвищились потреби педагогів у знанні психології дошкільників для того, щоб пізнати природу проявів дитячої агресивності та своєчасно запобігати небезпечним тенденціям у поведінці дитини. Агресивна дитина завдає багато проблем не тільки тим, хто поруч з нею – дітям, батькам, вихователям, але й самій собі.

Агресивність – це цілеспрямоване нанесення фізичної та психологічної шкоди іншій людині. Діти, що мають схильність до насильства, відрізняються від своїх однолітків не тільки зовнішньою поведінкою, а й психологічно. Агресія дитини – це відображення внутрішнього дискомфорту, невміння адекватно реагувати на події, що відбуваються поруч з нею.

За проявами агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку ми спостерігали під час проходження психодіагностичної практики у групах дитячого садка. Було зафіксовано, що агресивна поведінка має різні форми прояву: вербальна та фізична агресія, пряма та непряма. Якщо непряма вербальна агресія спрямована на обвинувачення або загрозу однолітку (у вигляді скарги, крику, агресивних фантазій), то пряма вербальна агресія являє собою образу та вербальні форми приниження іншої дитини (дражнилки, приниження). Непряма фізична агресія спрямована на нанесення матеріальних збитків іншому через фізичні дії (руйнування продуктів дії іншої дитини, знищення чужих речей). Прямою фізичною агресією є безпосередній напад на іншу дитину та спричинення їй фізичного болю та приниження. Також виділяють символічну (загрози, залякування) та реальну (бійки, дряпання, щипання, хапання за волосся) агресії. Не можна акцентувати увагу тільки на зовнішніх проявах агресивності, необхідно виявити мотиви та переживання, що спонукають дитину на такі дії. Найбільш поширені ситуації, в яких виявляється дитяча агресивність, це: бажання привернути до себе увагу однолітків, ущемлення гідності іншої дитини з метою підкреслити свою перевагу, прагнення захиститися та помститися, бути головним, отримати бажану іграшку. Тобто у кожній ситуації дитина відстоює свої інтереси, демонструє себе, досягає своєї практичної мети.

Причини виникнення агресивності у дітей дошкільного віку можуть бути різними. По-перше, деякі соматичні захворювання або захворювання головного мозку, що сприяють виникненню агресивних якостей у дітей.

На становлення агресивної поведінки впливають особливості сімейного виховання, характер спілкування та покарань, які використовують батьки у відповідь на проявлення гніву у дитини. В цих випадках можна використовувати такі методи впливу: поблажливість та суворість. Практика свідчить, що батьки, які різко придушують агресивність у своїх дітей, не усувають цю

якість, а плакають її, розвиваючи в дитині агресивність. Якщо батьки не звертають увагу на агресивні реакції своєї дитини, то вона починає вважати, що така поведінка дозволяється.

Великий вплив на психологічний стан дітей має телебачення. Шкідливим для їх емоційного здоров'я є багаточасовий перегляд телевізійних передач: як мультфільмів, так і художніх фільмів, в яких є сцени жорстокої спрямованості. Таким чином, діти під час гри стикаються із серйозними ситуаціями, імітують телевізійні сцени насильства, ототожнюючи себе або з жертвою, або агресором і переносять ці сцени у реальне життя. Якщо не можна заборонити перегляд телепрограм, тоді слід дорослим активізувати пояснювальну роботу з дітьми.

Агресивність, що формується в дитинстві, залишається стійкою рисою характеру та зберігається протягом життя людини. Здійснення психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки дітей доцільно починати вже у старшому дошкільному віці, бо дошкільний вік відіграє виключно важливу роль у формуванні та закріпленні основних тенденцій поведінки дітей, у тому числі й агресивних.

О.П.Шароватова

ГУВЕРНЕРСТВО ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Практика гувернерства, що відродилася в державі на початку 90-х років минулого століття, переживши складності економічного, соціально-вікового, професійного характеру, продовжується і зміцнює своє існування.

Сьогоднішня гувернантка, хоча часто цим красивим словом називають репетитора або няньку, - це домашній вихователь, який займається навчанням дітей. До її обов'язків входять і послуги няньки, і виховання дитини, і розвиток її мислення, знайомство з оточуючим світом,

відвідування театрів, виставок, музеїв, гуртків, із школярами вона також має виконувати домашні завдання. Інколи, за бажанням батьків, гувернантка може виконувати одночасно і роль репетитора – поглиблено вивчати з дитиною іноземну мову, математику чи музику.

Практика свідчить, що гувернантку частіше за все наймають дошкільникам, щоб підготувати їх до майбутнього навчання, рідше – для школярів і зовсім рідко – для старшокласників.

Домашнє виховання – словосполучення досить незвичне для сучасної педагогічної термінології. Більш звичніше звучить сімейне виховання, батьківська педагогіка або виховання в сім'ї. Часто говорять і пишуть саме так. Наприклад, розробляючи методiku і техніку виховання в сім'ї, вчені педагоги, психологи, лікарі частіше за все стурбовані різними аспектами батьківської педагогіки.

А чим же відрізняється домашня педагогіка? Дослідники зазначають, що є в домашній педагогіці своя, важко вловима специфіка. Та специфіка, яка по-новому висвітлює, збагачує педагогічне знання про дитину і дозволяє зробити процес виховання цілеспрямованим, розумним та успішним. І, що є немаловажливим, процесом радісним як для вихователів (батьків, педагогів, гувернерів), так і для дітей, їхніх вихованців.

Специфіка феномену “домашнє виховання” походить від двох основних початків – дім і виховання. Сутністю багатофакторного процесу виховання, на відміну від навчання, яке озброює дитину системою знань, умінь і навичок, є формування ставлення до оточуючого світу: до живої і неживої природи, до людського суспільства, до самого себе. Таке певне ставлення і визначає сутність вихованої (чи невихованої) людини. Тобто, щоб виховати Людину, слід мимоволі, щодня, в усіх сферах життя і діяльності дитини впливати на формування її адекватного ставлення до оточуючого життя.

Виховання – явище, з одного боку, суспільне, а з іншого – особистісно значуще для кожної людини. Слід

підкреслити, що особливу особистісну значущість, певну неординарність і специфічність якраз і надає підростаючій людині домашнє виховання, стрижнем якого є поняття “дім”, що філософськи розкривається як система ціннісних ставлень до світу речей і предметів, явищ і подій, різних людей, що його населяють, їхніх життєвих позицій, переконань, характерів, історій життя. І, безумовно ж, їхніх педагогічних позицій.

Тож, домашнє виховання для дитини – це і середовище життя (матеріальне й духовне), і система ціннісних ставлень до світу, у якій вона задіяна від народження, а також перше й головне місце досягнення своїх потенційних можливостей.

Саме домашнє виховання, де дитина – пріоритетна цінність, дозволяє реалізувати головну мету гуманістичної концепції виховання – створення умов для самоактивізації особистості, тобто розвитку такої особистості, яка безперервно стурбована своїм більш повним виявленням і розкриттям внутрішніх можливостей – інтересів і схильностей, здібностей, кращих рис характеру.

Сучасне домашнє виховання стає одним із шляхів утілення в життя нової освітньої філософії виховання особистості – особистісно орієнтованого виховання, яке ставить за мету розвиток вищих моральних (або духовних) цінностей особистості, бере до уваги унікальність дитини, її самодостатність, виховує у дитини переживання стосовно світу людей і світу природи, в яких і відбувається саморозвиток і самовизначення людини як особистості. Очевидно, що одним із засобів реалізації особистісно орієнтованої моделі виховання стає гувернерство.

Тож сьогодні існує гостра необхідність якомога швидше підготувати справжніх фахівців-гувернерів, перед якими, поряд із величезною кількістю працівників дошкільних закладів, стоїть серйозне завдання: ростити й гідно виховувати майбутнє нашої держави.

Щороку ряди гувернерів поповнюються випускниками педагогічних закладів, але спостереження

свідчать, що для більшості з них даний фах виявляється непосильним. Не дивлячись на те, що молоді спеціалісти володіють методиками розвитку й виховання дітей, знайомі з новинками літератури, мають різноманітні педагогічні розробки, але ж залишатися щодня на цілий день наодинці з дитиною, захопити її, викликати пізнавальний інтерес - виявляється здатен не кожен.

У сім'ї гувернер залишається наодинці із найскладнішими проблемами. Він і вихователь, і нянька, і музичний керівник, і фахівець із фізкультури, і медсестра. Дитина в сім'ї, як правило, не відчуває дефіциту спілкування із дорослими. Вона задоволена життям, оточена турботою, увагою, ласкою, і їй зовсім не потрібен незнайомий дорослий, з яким прагнуть залишити її рідні. Головне завдання гувернера – побудувати роботу з дитиною так, щоб вона якомога скоріше прийняла дорослого, відкрилася і йшла йому назустріч.

Не менш серйозною вважається і проблема формування спокійних, добрих, поважаючих відносин з усіма дорослими членами сім'ї. Тривалий час дорослі, як і малюк, певним чином стурбовані, слідкують за діями гувернера, прислуховуються до кожного його слова, гостро реагують на все. Кожен прагне зрозуміти, хто вона ця нова людина, якими є її професійні й людські якості, звички, схильності, прагнення. Гувернерові слід уміти знайти своє місце в уже складеному сімейному середовищі.

Так, у свою чергу постають і серйозні питання вирішення проблеми профорієнтаційної роботи щодо спеціальності гувернера та формування професійної спрямованості майбутніх фахівців, тобто бажання застосовувати свої знання, досвід, здібності у сфері обраної професії, а також здійснення педагогічної практики педагога у якості гувернера, під час якої відбувається не тільки вдосконалення практичних умінь із проведення режимних моментів та розвиваючих занять, а й набуття майбутнім фахівцем власного педагогічного досвіду, що остаточно

впливає на прийняття рішення бути (чи не бути), у даному випадку, гувернером.

Поряд із певними знаннями та уміннями, визначеними у кваліфікаційних характеристиках гувернера, що розробляються З.Г.Зайцевою, Є.Г.Сарапуловою, Н.М.Савельєвою, гувернер-практик, на наш погляд, має володіти специфічними уміннями і навичками, де на першому місці повинні бути психологічні навички спілкування з дітьми, тобто тонке відчуття віку, здатність і вміння брати участь у формуванні взаємин. Так, специфічними психологічними уміннями гувернера мають бути:

- відчуття емоційного стану, настрою дитини на основі ледь помітних ознак визначення її душевного стану; делікатне й ненав'язливе формування духовного світу дитини;

- неображаюче ставлення вимог; регулювання оптимального морально-психологічного клімату у сімейному колективі;

- повага гідності маленької людини й громадянина, справедливість і чесність, навіть у тих випадках, коли гостро зачеплене особисте "Я";

- зберігання перед дітьми витримки;

- здатність поділитися з дітьми емоційною палітрою свого серця, захоплювати їх широтою душі, вести у світ прекрасних почуттів і добрих справ, запалювати радістю і внутрішнім горінням;

- готовність визнати свою помилку, а за необхідністю, знайти в собі сили, щоб вибачитися перед дитиною;

- відвертість у спілкуванні з дітьми, стеження, щоб вони не відчували самотності й незатишності серед оточуючих їх людей, здібність відверто радіти із ними, поділяти їхні невдачі, тривоги, горе;

- пріоритетне прагнення виховувати дітей чесними, вольовими, справжніми громадянами Української держави.

Розуміння внутрішнього стану дитини, вплив з метою поліпшення її пізнавального, емоційного, волевого стану дасть гувернерові можливість позбутися деформаційних явищ у взаєминах.

Дитина є найдорожчою істотою у будь-якій сім'ї і, щоб ця істота стала різнобічно й гармонійно розвиненою особистістю, потрібні педагогічні навички, знання вікової психології, море терпіння і безмежна любов. Безумовно, навіть найкраща у світі гувернантка не зможе замінити дитині сім'ю, але ж у її силах уберегти батьків від неминучих помилок у вихованні, що обернеться у подальшому благом для дитини і допоможе створити теплу, дружню атмосферу у домі, забезпечити психологічний комфорт. А це вже запорука майбутнього успіху.

Як засвідчує практика, запит на гувернерів з роками не тільки не зменшується, а зростає пропорційно до підвищення ролі жінок у виробничому, культурному і політичному житті суспільства. Цілком очевидно, що сьогодні назріла необхідність у навчальних закладах готувати гувернерів-фахівців, розробляти спецкурси, курси перепідготовки не лише для педагогів, які залишилися без роботи, а й взагалі для тих, хто готовий (і відповідає вимогам даного фаху) займатися домашнім вихованням підростаючого покоління, створювати програми, вдосконалювати і перевидавати методичні посібники, враховуючи специфіку роботи, здійснювати профорієнтаційну роботу та впроваджувати педагогічну практику для здобувачів фаху гувернера.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.: Наук.видання.-К.:Либідь, 2003.
2. Теплюк С. Гувернер в семье // Дошкольное воспитание. – 1999. - №5

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО – ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ ТЕАТРАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНОГО ТРЕНИНГА

Современные ученые-педагоги ведут неустанный поиск новых воспитательных средств и форм, изучают условия духовного развития подрастающего поколения, исследуют различные технологии воспитания, обеспечивающие гуманизацию педагогического процесса.

Развитие творческой личности, ее самостоятельности и инициативы – одна из актуальных задач современной школы. А детское театральное творчество обладает большими резервами воспитательно-образовательного воздействия.

Деятельность школьников в процессе занятий театральным творчеством должна быть, прежде всего, эстетической деятельностью. Это предполагает создание у них установок на познание действительности, всех сторон жизни в различных ее проявлениях, отражение волнующих их нравственных проблем; общение со зрителями через произведение, созданное для театра; формирование интереса к искусству театра; стремление овладеть его выразительным языком, основами актерского мастерства. И в этой связи значение учебного тренинга как одного из способов развития творческой активности у детей, неопределимо.

В психолого-педагогической литературе «Учебный тренинг» представляет собой совокупность различного рода воздействий, подчиненных единой комплексной воспитательной цели, взаимодействующих друг с другом и представляющих собой целостное образование. «Учебный тренинг» как правило, связан с началом этапа воспитательного процесса в коллективе, где дается «старт» рожденной идее.

Понятие «Учебный тренинг» должно соответствовать фактическому смыслу организации художественно-

педагогической работы в коллективе. Оно не должно носить оттенок определенной фрагментарности, разобщенности педагогических воздействий, это несовместимо с комплексным подходом в творческом воспитании. При таком подходе, процесс воспитания юного актера не может быть успешным. «Учебный тренинг», не имеющий глубоко продуманной основы, не являющийся звеном в воспитательной системе, не имеет смысла.

Комплексный подход предполагает органичное «сращивание» многих видов педагогических приемов, дополнение их друг другом, а также взаимного влияния в едином учебно-творческом воспитательном процессе.

«Учебный тренинг» представляет собой своеобразное системное образование, поэтому его конструирование может происходить по определенному алгоритму:

Алгоритм

организации образовательно-воспитательной работы в театральном коллективе посредством «Учебного тренинга»

- Постановка творческой задачи, формулирование цели работы;
- Планирование осуществления творческой задачи;
- Организация выполнения творческой задачи;
- Реализация творческой задачи;
- Анализ и подведение итогов проведения образовательно-воспитательной работы.

Памятка по организации и проведению «Учебного тренинга»

1. Никогда не навязывайте детям свою точку зрения: убедите их принять необходимое решение, и тогда задачи учебно-воспитательного процесса они примут как свои.

2. Проектируя «Учебный тренинг» помните о двухстороннем подходе: деятельном и комплексном. Деятельный подход требует заинтересованности самих

воспитанников, способствует выбору динамичных решений и выработке умений.

3. Комплексность помогает от одной творческой работы получить разносторонний эффект, удовлетворяющий широкий спектр интересов и задач творческой деятельности.

4. Не стремитесь решать сразу все задачи одновременно и равнозначно.

5. В любом «Учебном тренинге» выделите главное звено, отвечающее цели урока и именно через него решайте все остальные творческие задачи.

6. При разработке «Учебного тренинга» еще раз соотнесите содержание с его задачами, целями и условиями осуществления. При этом опирайтесь на интересы и увлечения детей, развивайте правильные ориентации.

7. Каждый этап учебного тренинга, проектируется в совокупности методов, приемов, средств, которые обеспечат максимальную активность, интегративность и самостоятельность в учебно-творческом процессе.

8. Подготовка «Учебного тренинга»- путь к сплочению коллектива. Стремитесь к максимальной четкости в его организации. Способствуйте выработке у детей инициативности, требовательности, общительности, умению распределять обязанности, быстро ориентироваться в ситуациях. От индивидуального «Я» к творческому «Мы». Единство личности и коллектива.

9. Проектируя «Учебный тренинг» помните, что он по своему характеру, эмоциональному воздействию, содержанию может быть присущ только конкретному коллективу, именно этим детям и только данной ситуации и условиям.

10. Подбор, разработка новых форм «Учебного тренинга», с учетом стоящих задач перед коллективом – залог результативной и успешной работы. В банке творческих заданий «Учебного тренинга», имеется большое количество наработок. Совершенствовать имеющиеся модели, соотнести их с конкретными условиями, заинтересовать учеников необычной идеей, является главной задачей режиссера-

педагога. Участие детей в подготовке и проведении учебного тренинга – мощный эмоциональный катализатор, который любую прежнюю идею сделает привлекательной и придаст ей новый эмоциональный импульс.

Таким образом, учебный тренинг, участниками которого являются дети, обладает колоссальной силой влияния: во-первых, создает сильнейшее поле эмоционального заражения, в которое попадает ребенок и приобретает опыт эмоциональных переживаний; во-вторых, центрирует внимание детей на социальном значении происходящего, высвечивая социально-культурную ценность во всей ее общечеловеческой значимости; в-третьих, реальное взаимодействие ребенка в ходе творческой деятельности с конкретным объектом мира подкрепляется высокой удовлетворенностью в силу того, что для подростка крайне важно товарищество, общение, дружеские связи, чувство «своей» группы, где только он и способен ощущать свое «Я» среди других и осознавать себя как некую индивидуальность; наконец, в творческой деятельности легко и незаметно формируется умение взаимодействовать с людьми и воздействовать на окружающие объекты реальной действительности.

Индивидуальная повседневная деятельность ребенка не обладает, как правило, такой силой влияния. Очень часто соприкосновение с миром в текущей повседневности происходит по касательной, не затрагивает глубинных структур личности, в то время как театральное творчество, иницируя духовные силы школьника, оставляет яркий след в его истории личного становления.

Г.Ф.Карпова, А.П.Марченко, С.А.Плужникова
**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО
СЛАВЯНСКОГО КОСТЮМА**

Человеку свойственно в силу особенностей психологического склада создавать вокруг себя культурное пространство с помощью различных артефактов. Первичное

пространство, создаваемое человеком, представляет собой его одежду. Само слово «одежда» этимологически связано со словами «одеваться», «одеяло», значении укрываться, прятаться. Даже во французском языке одежда, обозначенная словом «habit», переводится как «покров», т.е. нечто постороннее, защищающее человека от непогоды и от чужих глаз. Одежда имеет бытовое назначение, выполняя утилитарную функцию. Но одежда изменяет свой контекст бытования, превращаясь в костюм. Итальянское слово «costume» означает «обыкновение», «обычай», даже «привычку». Отождествление понятий «одежда» и «костюм» приводит к нивелировке смыслового содержания знакового пространства, создающегося с помощью требуемых от человека-носителя костюма привычек, ритуальных действий, ориентации в определённых социальных слоях общества. Семантическое содержание костюма создаётся за счёт украшений ткани.

Украшения, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни, не всегда заставляют нас задумываться над тем смыслом, который они несут. Они вошли в нашу жизнь как естественный элемент дополнения к композиционному строю одежды, отгораживающей человека от внешнего мира и даже пространства.

Однако мы не всегда задумываемся над тем, что и сами украшения формируют своё собственное пространство символов. Каждый символ, знак культуры несёт определённый смысл, находится в зависимости от других символов, выполняя взаимодополняющую функцию и возможность трансляции определённой информации.

Следует отметить смысловую роль знаков и символов, порождённых развивающейся культурой. Их носитель в непосредственной в борьбе с объективной реальностью нуждался в определённой защите от внешних раздражителей. В более позднее время защита возникала в связи с его принадлежностью к определённому социальному кругу. Семантическое пространство для включённого в него человека предоставляет разные уровни смысловой защиты:

либо профессионально-кастовую, либо религиозно-конфессиональную, либо государственную, либо общечеловеческую. Представитель этого социального круга, с одной стороны, становился конформным, т.е. лишённым личностных начал, личного мнения, личной позиции, отличной от общественной. С другой стороны, выбор человеком знаковой среды определяет его дальнейшие возможности: либо его закрепощённости, т.е. приверженности к определённой среде, либо путь его дальнейшего развития. Человек получает с помощью этого выбора возможность личностного становления.

Семантическое пространство способно обеспечить:

- согласие человека с самим собой и с окружающим его миром;

- ценностно-смысловую ориентацию;

- самоидентификацию личности.

Символ как предмет украшения в семантическом пространстве, в знаковой среде приобретает определённые свойства, выполняющие различные функции: удобства, приспособления, ориентации, идентификации и т.д. Эти функции в наибольшей степени накоплены семантическим пространством. В этом смысле большое значение имеет контекст формирования семантического пространства.

Первоначально украшения отождествлялись со знаками от перенесённых заболеваний, после несчастного случая и, возникшими шрамами во время охоты при столкновении с хищниками. Последние свидетельствовали о доблести этого человека, что повлекло статусную дифференциацию в племени, роде и семье. Сноровка, удачливость закреплялась в памяти частями животных (клыками, зубами и т.д), с помощью целого ожерелья из них. Чтобы сохранить его и заключенную в нем веру согласно «звериному стилю» в удачу такое ожерелье оставлялось на шею жены, которая со временем присваивала его как оберег. В обычае русских женщин сохранился порядок наследования внучкой, как правило, украшений, принадлежавших

бабушкам. Этот обычай опирается на смысловую функцию украшений накапливать и переносить добрую энергию семейного благополучия, что способствовало преемственности пространства украшений.

В период формирования русской народности сложилось пространство украшений, включающее в себя не только съемные, но и вышивку на костюме, трансформированную в знаки (орнамент) как связующее композиционное звено между цветом ниток и тканью. Это пространство содержит в себе следующие пласты значений: сакральный, ценностный, эстетический, утилитарный, знаковый и идентификационный. Даже ношение колец, перстней – элементов пространства украшений, широко распространенных впоследствии, несли смысл внимательного отношения к выполняемой работе, закрепления чувственных ощущений.

Вышивка в свою очередь отражала систему солнечного исчисления периодов жизни, а также духовное состояние вышивальщицы, ее возрастное и социальное положение, т.е. комплекс реалий.

Заметим, что из множества функций украшений, вышивок на костюме этих народностей актуальны сегодня лишь те, которые своей орнаментикой создают для современной личности обстановку гармоничных условий восприятия окружающей среды, возможности психологического комфорта.

И в создаваемой вышивке, и в выбираемых съемных украшениях большое значение имеет психологическое свойство человека – воображение, способствующее, в любом случае, принятию первоначального смысла элементов пространства украшений и благодаря способности освобождения от первообразов (архетипов), отягощающих человека в его существовании, а также способности деформировать образ, дополнять его созидательными смыслами.

Любое семантическое пространство подразумевает дальнейшую трансляцию накопленных знаков и символов последующим поколениям.

Нами замечено, что многое из прошлого славянских культур, да и других, не вызывает эмоционального отклика у современников. Причины этого различны. С одной стороны, изначальное бытование знаков в украшениях обусловлено наличием существовавших технологий производства, длительными временными ресурсами и распространённостью знаний об их значении. К примеру, орнамент помимо изобразительных функций ещё соединяет цвет и материал, конструирует форму и способствует членению плоскости в художественном и конструктивном отношениях, но смысловое их появление, связанное с ручным производством того времени, сегодня утрачено.

Но с другой стороны, произошли видоизменения и трансформация, связанные с развитием представлений человека о мире и его воображения, заменой ручного труда машинным, промышленным. В восприятии современников актуальными становятся те функции украшений, которые помогают человеку обрести стабильность, психологический комфорт, уверенность в себе. Достаточно привести пример бытовавшей в прошлом имитации замены волос, наделённых магической силой, раковинами каури, нанизанными на длинные нити. В современности эта роль закреплена за шиньонами, накладками и париками.

В семантическом пространстве знаки и символы в украшениях, орнаментах являются связующим звеном между природным неизменным потенциалом, заинтересованным в развитии жизни и творчества на земле, и глубоким чувственным миром человека, открывающим всё новые и новые для него возможности своего подъёма по лестнице самосовершенствования.

«НАЦИОНАЛЬНОЕ – НЕ В ОПИСАНИИ САРАФАНА...»

Жизнь каждого человека – огромное пространство потенциальных возможностей данных Природой и Миром и мудрая школа, в которой чувства, мысль и слово, действие и поступок невозможно изменить, переделать заново, -ибо каждый миг – уже прошлое. Поэтому и «пишется» жизнь изначально- набело, начисто; и сегодняшние мысли и дела обязательно станут причиной, следствием и основанием дня завтрашнего. Таков закон Природы, хранящийся в мудрости народной: «Посеешь поступок – пожнешь привычку; посеешь привычку – пожнешь характер, а посеешь характер – пожнешь судьбу».

Что же сеем сегодня мы, люди занятые непосредственно в сфере «воспроизводства» завтрашнего дня в облике Человека? Какими путями идем, о чем мыслим, что делаем и создаем? Каков результат имеем?

Образовательное пространство России, как часть общемирового, находится на перепутье уже второй десяток лет. За это время выросло целое поколение, которое непременно станет Челом Века...

Ответа же на вопрос «Каким быть российскому образованию?» так и нет, в силу отсутствия целостной политики и идеи государства в этой области.

Идея, как духовная субстанция, способна сплотить, направить усилия и многообразие вариантов возможного в единый поток и создать радугу образовательного пространства, дающего Миру Человека Здорового, способного, созидającego Здоровое Государство.

Идея, как стратегическая цель, множество веков кристаллизуемая и хранимая народом в его самобытной, необычайно богатой и яркой культуре, выражена в духовных ценностях. Культура аккумулирует в себе и передает из поколения в поколение высшие духовные ценности во множестве аспектов, в частности такие высшие ценности

славянской духовности, как Добро, Совесть, Мудрость, Справедливость, Любовь, Достоинство, Свобода Духа, Благодарность Миру. Данные ценности являются личносно значимыми, а, следовательно, должны быть востребованы нами в личносно-ориентированном образовании на современном этапе, ибо миссия национального образования – менталообразующая (менталитет – образ мыслей, ценностная структура общественного сознания).

Это дает нам право говорить о духовных ценностях, как сплавe идей, норм и идеалов, которые являются жизненной основой человека, регулирующей его отношения с миром и самим собой, а также основой его индивидуальности и личностной свободы.

Жизнь народа, само бытие создавало условие для сознательного развития культуры, для самопознания, способности человека быть здоровым и жить в гармонии с самим собой и природой, управлять своей жизнью.

На наш взгляд, ценности которые формирует нынешняя жизнь, скорее разрушают сознание, не создают мотива для формирования потребности в здоровом образе жизни, как одного из условий рождения здорового поколения. В связи с вышеизложенным, одной из самых важных целей образования, на наш взгляд, является возвращение человека здорового, несущего в себе духовные ценности национальной культуры, созидающего собственное «Я» и свою жизнь в гармонии с Миром и способного принять культуру мировую. Отсюда появляется насущная необходимость перенесения акцентов смысла образования в сторону духовности, ориентации на «смыслотворческое начало личности, ее стремление к творчеству и самоактуализации» (С.П.Пешков, Н.Г.Пешкова) на всех этапах развития и становления личности, как индивидуальной и неповторимой.

Следовательно, образовательное пространство на этапе первоначального образования, особенно в период стремительного развития и присвоения человеческого опыта должно носить этноориентированную направленность и

обеспечить вхождение ребенка во взрослую жизнь через народную культуру, что называется «впитав ее с молоком матери», и в культуру мировую. Поэтому, цель создания здоровьесберегающего образовательного пространства для развития ребенка и взрослого, как свободной личности, способной к творческому познанию и созиданию собственного «Я» и окружающего мира на основе мировой культуры и славянской культуры как ее части, принятая коллективом практически изначально, позволила нам войти в тайны народных традиций, открыть доселе забытое и создать уже на этом этапе пространство добра и красоты, познать радость сотворчества и сотворения жизни.

Основанием для определения цели и дальнейшей стратегии развития образовательного учреждения являются: Современные концепции ноогенеза и концепции духовного совершенствования человечества, взаимодействие социального и природного в развитии творческого потенциала человека (В.И.Вернадский).

- Базовые культурологические теории (Д.Лихачев).

- Теории, в основе которых лежит понятие деятельности и ее субъектов (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.А.Леонтьев, В.В.Давыдов, В.В.Репкин, А.Ф.Талызина и др.).

- Концепции оптимизации обучения (Ю.К.Бабанский), интеграции и дифференциации в образовательном процессе (Л.С.Выготский, К.Унит, Б.Юсов, В.Максимова, Н.Пешкова, В.Фоменко и др.).

- Теории развивающего и проблемного обучения (Л.С.Выготский, Л.С.Занков, В.В.Давыдов, Венгер, А.В.Петровский и др.).

- Теория формирования национальной картины мира (Гачев), общественного сознания (Б.Гершунский).

Основополагающими принципами организации деятельности ДОО являются: принцип культуросообразности, природосообразности, целостности,

интегативности, активности, открытости. Личностно-ориентированным образованием востребованы принципы :

- роста сознательности и саморазвития (сознательное развитие человеком своих способностей, поиск дальнейшего саморазвития, осознание своей созидательной миссии по обустройству мира);

- определения жизненных целей (смысл жизни, глубина и цена);

- единства мира и человека (постоянное духовное развитие);

- принцип сотворчества (как синтез разных точек зрения, дающий более полную картину познания);

- практической реализации способностей (способности развиваются в деятельности на материальном и духовном уровнях).

Воплощение этих принципов в жизнь позволяет полностью удовлетворить сущностные потребности развивающейся личности в жизни, удовольствии, деятельности; признании, любви и счастье.

Основу содержания образования составляют общечеловеческие и духовные ценности славянской культуры. Из всего спектра общечеловеческих ценностей мы выделяем как ключевые следующие: Человек и Семья, Здоровье, Культура и Отечество, Земля и Мир. Смысловой основой наполнения содержания образования, востребованы и возложены нами базовые ценности славянской культуры: Добро-Благо, Добродетель, Здоровье, Честь-Достоинство, Свобода, Совесть, Любовь, Благодарность Миру.

Реализация задуманной модели этноориентированного образовательного пространства на основе славянской культуры потребовала решения целого ряда управленческих проблем, среди которых главными, на наш взгляд, являются:

- создание условий для духовного и профессионального роста всех участников педагогического процесса;

- построение целостного образовательного пространства на основе содержания развивающих программ, славянской культуры и современных педагогических технологий.

Становление этноориентированного образовательного пространства в своем развитии имеет несколько этапов.

В процессе деятельности приходилось разрешать ряд противоречий, возникающих как в области целей (соотнесение славянской культуры с многонациональными аспектами культуры в регионе, религиозными воззрениями), так и в области преодоления стереотипов в отборе содержания образования, в моделировании и организации жизнедеятельности детей (по вертикали и по горизонтали, в ДООУ, семье и социуме). Одной из самых сложных проблем является поиск оптимального пути построения образовательного процесса на основе интеграции содержания образования современных развивающих программ и наследия славянской культуры. Это путь заполнения жизненного пространства ребенка и взрослого высоко духовной, ценностно-ориентирующей и личностно-значимой информацией, хранящейся в глубине языка народа и позволяющей очищать сознание человека от плотных разрушительных вибраций. Это путь познания собственного «Я» (кто Я есть?), во Имя чего Я живу? Это путь поднятия значимости рода каждой семьи, возрождения в ребенке и взрослом чувства чести и достоинства имени и фамилии, ибо восстановления корней древа рода есть восстановление связей в пространстве и времени, наполнение силой жизни самого человека, процесс обмена энергией и путь к возрождению Народа и Государства. Это и путь непрерывного образования, в процессе которого происходит становление личности и ее самореализация.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ И УПРАВЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЕМ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Неблагоприятные демографические процессы в нашем обществе сопровождаются резким ухудшением состояния здоровья детей и подростков.

В МОУ «Бендерская гимназия №1» здоровье рассматривается как социальная проблема всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, обучающихся и родителей).

За последние годы заметно активизировалась работа по созданию здоровьесберегающей среды, воспитанию у обучающихся культуры здоровья, формированию ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих, здоровьесберегающего поведения, физического, гармоничного развития детей, здорового образа жизни. С целью совершенствования условий здоровьесберегающего пространства в гимназии действует кафедра «Здоровья», объединяющая штат медицинских работников реабилитационного блока, и педагогов физического воспитания, психолога, логопеда, реализующая программу «Здоровье», направленную на сохранение и укрепление здоровья.

Особенная роль в медицинских исследованиях кафедры отводится физическому развитию личности ребенка и созданию условий для сохранения, укрепления здоровья школьников профилактического лечения без отрыва от учебно-воспитательного процесса. Остановлюсь подробнее на эффективном опыте в данном направлении деятельности гимназии.

Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов. Для оценки здоровья детей и подростков используются следующие критерии:

- наличие или отсутствие отклонений в дошкольном и школьном возрасте;

- уровень физического развития, степень его гармоничности, соответствие биографического возраста календарному;

- нервно-психическое развитие ребенка. Сюда относится и социальное поведение;

- уровень функционирования основных систем организма;

- степень сопротивляемости и устойчивости организма к болезни;

- наличие или отсутствие хронических заболеваний; адаптация (приспособление) к меняющимся условиям внешней среды;

- улучшение состояния здоровья.

В теории и методике физического воспитания термин «физическое развитие» имеет две трактовки: как «состояние» и как «процесс».

Физическое развитие как состояние – это комплекс признаков, характеризующих морфофункциональное состояние организма, уровень физических качеств и способностей, необходимых для жизни и практической деятельности

Физическое развитие как процесс – это изменение форм и функций организма в процессе естественного биологического развития или под влиянием физических упражнений.

Показатели физического развития характеризуются соматометрическими величинами (рост, масса тела, окружность грудной клетки) и степень развития некоторых физических качеств.

Анализ данных антропометрических исследований дает нам следующие результаты.

Уровень физического развития учащихся гимназии № 1	
Гармоничное	404
Дефицит роста	35
Дефицит массы	198
Избыток роста	13
Избыток массы	13

Оценка физического развития детей и подростков производится путем сравнения антропометрических признаков обследуемого со средними показателями возрастно-половой группы.

Здоровье ребенка зависит от многих факторов: правильное питание, режим дня, пребывание на свежем воздухе, закаливающие процедуры, психологический комфорт в семье и в школе, двигательная активность.

В ходе исследования было проведено анкетирование двигательной активности учащихся 4-х и 10-х классов. Учащиеся отвечали на вопросы в числе которых утренняя гимнастика, подвижные перемены, физминутки и физпаузы, уроки физической культуры, спортивные занятия в секциях и клубах, туристические походы, прогулки на велосипедах и т.д.

Изучение анкет позволило сделать анализ двигательной активности школьников. У учащихся наблюдается гиподинамия. Вследствие увлечения телепередачами и компьютерными играми, что подтверждает низкий объем двигательной активности (у 40%) обследуемых детей, отмечается недостаточное пребывание на свежем воздухе.

Потребность в движении должна удовлетворяться так же, как потребность в пище. Доказано, что суточное число движений здорового школьника колеблется в пределах 10–40 тыс. шагов и составляет в среднем 12–22 тыс. локомоций 4–5 часов.

Два урока физкультуры компенсирует лишь 10–20% нормы движений. Удовлетворение ежечасной потребности следует осуществлять за счет малых форм физического

воспитания: утренней гимнастики, гимнастики до уроков, физминуток на уроках и гимнастики для глаз, динамических перемен. Кроме того, двигательная потребность реализуется на уроках физкультуры и уроках труда, а также на прогулках. Двигательная активность является средством повышения умственной работоспособности и сохранения здоровья.

Из тестов мы видим, что малые формы физического воспитания не всегда используются. С одной стороны они необходимы ребенку для нормального развития, а с другой стороны их организация проблематична. Необходимо найти компромисс. Если утреннюю зарядку не все дети проводят дома, то ее можно провести до занятий. Такая упрощенная форма проведения (без больших физических нагрузок) позволит опаздывающим школьникам восстановить дыхание, «не проснувшись – проснуться», всем привести свой организм в состояние готовности к обучению. Дети с недостаточной двигательной активностью дают 100% *заболеваемость*. Мало двигаются – много болеют.

Таким образом, следует обратить серьезное внимание на создание оптимальных условий для реализации биологической потребности детей и подростков в двигательной активности в течение всего учебного дня. Для этого следует восстановить малые формы физического воспитания (гимнастику для занятий, физпаузу, физминутки, подвижные перемены), самое серьезное внимание уделить уроку физкультуры.

Повышение уровня здоровья детей путем воздействия на ведущие стороны физической подготовленности средствами физического воспитания открывает возможности управления здоровьем подрастающего поколения в процессе физического воспитания, как на уроке, так и во внеурочных формах.

Возможности управления здоровьем подрастающего поколения средствами физического воспитания – это одно из главных направлений сохранения и укрепления здоровья.

С целью укрепления здоровья, восстановительного лечения обучающихся на базе гимназии № 1 г. Бендеры был

открыт первый в республике реабилитационный блок. Штат РБ (реабилитационный блок.) включает: заведующего, врача-терапевта, врача-психотерапевта, врача-офтальмолога, врача-стоматолога, медицинскую сестру, медицинскую сестру по физиотерапии, медицинскую сестру по фитотерапии, массажиста, преподавателя ЛФК.

Цель работы РБ – проведение медицинских, психологических, педагогических мероприятий, направленных на улучшение здоровья учащихся и педагогов путем активной профилактики заболеваний и проведения комплексного восстановительного лечения.

Одним из принципов личностно-ориентированного образования является – природосообразность, что в реальности означает точное следование возрастным законам развития ребенка.

Возникает вопрос, как этому следовать?

Педагогам необходимо владеть информацией о состоянии здоровья каждого ребенка.

В настоящее время мы ведем постоянный поиск методов оздоровления детей в условиях непрерывного УВП.

Мы понимаем, что для массового оздоровления должны использоваться несложные в осуществлении методы, обеспечивающие максимально полный охват нуждающихся и в то же время не нарушающих учебного процесса в гимназии.

Нами используется следующие методы:

- фитотерапия (витаминотерапия);
- физиотерапия;
- профилактика близорукости, спазма аккомодации; массаж и ЛФК;
- санация и профилактика кариеса.

РБ проводит мониторинг состояния здоровья учащихся по следующим параметрам:

- биологический возраст;
- физическое развитие (среднее, вышесреднего, высокое);

- физическое воспитание (группа по физической культуре основная, подготовительная, спецгруппа);
- общая группа здоровья (I, II, III, IV, V);
- данные врачей: окулист, невропатолог, эндокринолог, гастронолог, хирург.

Вся эта информация обрабатывается и заносится в банк данных. Дети с морфофункциональными отклонениями подлежат постановка на диспансерный учет.

Отдельно ведется учет детей, отнесенных к группе риска, а также направляемых в специальные медицинские группы по физкультуре.

Основными показателями работы РБ являются: длительная ремиссия при хронических заболеваниях; снижение обострений, перевод детей из специальных медицинских групп в подготовительную, а из подготовительной в основную.

Данные о состоянии здоровья каждого учащегося доводятся до сведения педагогов, они внесены на страницах здоровья в классных журналах, а также заносятся в банк данных на каждого учащегося.

Банк данных на класс содержит полную информацию об индивидуальных особенностях учащихся на протяжении всех лет обучения в гимназии, что позволяет:

- предупредить выпадение ребенка из УВП по отдельным показателям;
- сохранить преемственность между медработниками гимназии, педагогами, психологами, родителями;
- проводить активную коррекционную деятельность с детьми.

Располагая информацией о физическом и психическом здоровье учеников, которая ежегодно пополняется в результате комплексных исследований, работники гимназии осуществляют обучение и воспитание детей одновременно с лечением, понимая под лечением всю совокупность деятельности, направленную на благополучие каждого ребенка.

Мы уверены, что образование высокого качества, которое будет способствовать нарастанию, а не потере жизненных сил (здоровье) ребенка, позволит ему успешно противостоять неблагоприятным воздействиям современной цивилизации.

Таким образом, создание условий здоровьесберегающей среды позволит осуществить личностно-ориентированный подход к растущему человеку и решить проблему укрепления здоровья в условиях гимназии. Лишь о той педагогике, которая строит воспитание и преподавание на основе законов развития человека, которая видит реальное становление личности в процессе жизни, индивидуализацию существа, можно сказать, что это педагогика достойная ребенка. Искусство врачевания и искусство воспитания в созвучии должны совместно решать задачу возвращения здорового поколения, а значит, и здорового будущего всего человечества.

Реализация такого подхода позволит достичь принципиально нового уровня культуры человека, гармонии в нем физического, интеллектуального и духовного.

Литература

1. Агапова И.Ю. Подготовка детей к школе// Начальная школа. - 2004. - №3.
2. Безруких М.М. Школьные трудности у учащихся первых классов. – М.,1998
3. Вишнякова Н.Ф. Программа курсов по подготовке к обучению в школе// Практика административной работы в школе/. – 2002. - № 4
4. Калинина И.А. Учим детей читать и писать. М.: Флинта, 1998
5. Юдина Е.И. Умственное развитие шестилетних школьников// Начальная школа. - 2002. - № 2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Психика – это внутренний мир человека. Первейшей особенностью психики человека является отражение окружающей среды, ориентация в этой среде и регуляция своего поведения, другая особенность психики – запечатление событий прошлого в памяти и формирование опыта.

Третья особенность психики связана со свойством мозга предвидеть, "заглядывать в будущее". Благодаря этому свойству человек может прогнозировать события, делать открытия, проектировать и создавать новые предметы. В психике человека представлены события прошлого, настоящего и возможно будущего.

В многочисленных исследованиях, построенных на основе анализа официальной статистики обращаемости, отмечаются негативные тенденции в состоянии здоровья подрастающего поколения, в том числе и психического.

Большинство заболеваний психики связано с утратой ребёнком своего душевного благополучия, происходит это по большей части тогда, когда составные элементы его психики (сознание, подсознание, сверхсознание) разобщены или вступают в противоречие друг с другом.

Основными причинами расстройства психики ребёнка могут быть:

- психическое насилие;
- негативные события, запечатленные в памяти и возникающие периодически под влиянием определенных обстоятельств в форме болезненных влечений, сновидений, фантазий, страхов, навязчивых состояний и т.п.;
- подавленные сознанием неисполненные желания, несформированные навыки, несовершенные поступки;
- отраженные в мозгу события настоящего, не приносящие радости или удовлетворения (собственные неудачи, бестактные поступки и вредительство других

людей, а также различные препятствия, которые мешают заниматься творческой работой и самоутверждаться в любимом деле).

Дома, на улице, в школе возрастает психическое насилие детей. Психическое насилие - это такое воздействие, которое причиняет ребёнку душевные страдания, в частности, может понижать его нравственный (духовный), социальный статус. Психическое насилие может привести к формированию патологических черт характера, может затормозить развитие личности. Формами психического насилия являются:

- угрозы в адрес школьников;
- преднамеренная изоляция ребёнка;
- предъявление чрезмерных требований, не соответствующих возрасту;
- оскорбление и унижение достоинства;
- систематическая необоснованная критика ребенка, выводящая его из душевного равновесия;
- постоянная негативная характеристика;
- демонстративное негативное отношение.

Психически и соматически здоровое молодое поколение - основа будущего общества. По этому рационально организованный учебно-воспитательный процесс не ведущий к перегрузке, формирование навыков стрессоустойчивости, работа по повышению правовой грамотности молодёжи, развитие у работников учреждений образования правовой и педагогической культуры позволят воспитать психически здоровую личность, способную к творчеству и самоопределению.

В.А.Лыкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Социальная потребность в здоровой,
конкурентноспособной, самореализующейся личности

определяет требования к системе образования и к современному педагогу. От профессиональной компетентности и личностной состоятельности учителя, от его профессионального здоровья во многом зависят здоровье и благополучие подрастающего поколения.

По определению Л.М.Митиной, показателями профессионального здоровья как способности учителя выступать активным и автономным субъектом собственной жизнедеятельности в изменяющемся мире, являются: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная (поведенческая) гибкость [3,167].

Эмоциогенность заложена в природе учительского труда. Педагогическая деятельность насыщена различными стрессогенными факторами. Сегодня очевиден факт все большего распространения в учительской среде «профессиональных кризов», социальной дезадаптации, «эмоционального выгорания педагогов».

Под «выгоранием» понимают «сложный психологический феномен эмоционального, умственного и физического истощения, личностной отстраненности и снижения самооценки личностных достижений» [5,22].

Как подчеркивается исследователями, выгорание порождает стрессорами на двух уровнях: организационном – внешнем (хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность; дестабилизирующая организация деятельности; повышенная ответственность за исполняемые функции; неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности и т.п.) и личностном – внутреннем (склонность к эмоциональной ригидности; культ рациональности и интеллекта; симбиотическое слияние с учениками, «растворение» в профессии; интенсивная интериоризация обстоятельств профессиональной деятельности; слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности; нравственные дефекты и дезориентация личности и др.).

«Выгорание» чаще всего приводит к психосоматическим и нервно-психическим расстройствам.

Доминирующие заболевания педагогов, – отмечает Л.Г.Татарникова, – связаны с неграмотной организацией их жизни, и в первую очередь, учебного процесса. Это заболевания органов дыхания, кровообращения, костно-мышечной системы (71,8%), желудочно-кишечной системы (6,3%). На пятом месте стоят заболевания нервной системы [4,9].

Мы провели диагностический опрос с целью выяснения психоэмоционального и физического состояния педагогов. На основе опросника А.В.Захарова [1] и литературы, характеризующей «синдром выгорания» [2,5] мы составили анкету для учителей на предмет наличия эмоционального стресса или невротических симптомов. В опросе принимало участие 250 респондентов. Их попросили проанализировать и оценить свое эмоциональное состояние и особенности поведенческих реакций за последние два года.

В приведенной ниже таблице мы частично отразили полученные результаты (в % отношении):

№	Характеристика симптома	Часто (%)	Всегда (%)
	Я испытываю утомление, истощение	70	
	Я сомневаюсь в правильности своих решений	65	
	Я легко расстраиваюсь, раздражаюсь по пустякам	61	13
	Я вижу опасность там, где ее нет	57	
	Я испытываю неуверенность, веду себя нерешительно	52	7
	Мне трудно контролировать свои чувства и эмоции	49	3
	Я чувствую физическое недомогание	49	
	Я испытываю чувство вины	49	

	Я злюсь без особого повода	44	
	Я слишком чувствительна, обидчива и ранима	39	17
	Я беспокоюсь, волнуюсь без особых причин	26	26
	У меня низкая (негативная) самооценка	35	24
	Я негативно отношусь к своей работе	17	5
	Я негативно настроен по отношению к ученикам	33	2

Как видно из таблицы, большинство педагогов находится в состоянии той или иной степени психоэмоционального неблагополучия, испытывая утомление, раздражение, неуверенность, беспокойство, физическое недомогание, чувство вины, злости, обиды и т.п. Низкая самооценка и повышенная тревожность отражаются на их негативном отношении к своим ученикам и, в целом, к своей работе.

«Низкий уровень профессионального самосознания учителей (самоотношения, самоуважения, самопринятия, аутосимпатии, низкая самооценка и др.) – национальное бедствие, показатель того, что одна из самых многочисленных профессиональных популяций охвачена моральной апатией, нравственной депрессией», – пишет Л.М. Митина [3,168].

Гуманизация образовательной среды станет возможной при условии психологической поддержки учителей в их профессионально-личностном росте, помощи в сохранении и восстановлении профессионального, в том числе, психоэмоционального здоровья (а не только через обучение и переобучение современным подходам и инновационным педагогическим технологиям). Необходимо активное внимание к психопрофилактическому компоненту педагогической деятельности.

По данным международных исследований, только 10–15% учителей действительно работают по личностно-

ориентированной модели, демонстрируя гуманистические установки. Большинство педагогов обвиняют обстоятельства в невозможности реализовать гуманистические идеи в своей практической деятельности. Однако, кроме внешних обстоятельств, которые не всегда можно тут же изменить, существует ряд субъективных причин, препятствующих установлению личностных отношений сотрудничества между учителем и учениками. Беседы, педагогическое наблюдение, анкетирование и тестирование учителей демонстрируют преобладающую консервативность мышления, стереотипность поведенческих паттернов, разнообразные личностные деформации, низкий уровень рефлексии. Многие из педагогов находятся в состоянии тревожного наблюдения-ожидания – они чувствуют свою неспособность самостоятельно и быстро перестроить свои профессиональные установки, изменить стиль общения, формы и методы преподавания, и вследствие этого, ведут себя еще более неадекватно. За помощью и поддержкой в этом направлении им обычно обратиться не к кому.

Таким образом, одной из главных задач системы подготовки и переподготовки учителей является задача общего психологического оздоровления педагогов.

Мы считаем, что эта работа может строиться в двух направлениях – подготовка и психологическое сопровождение в ВУЗе и институте последиplomного образования (через дисциплины психолого-педагогического цикла), а также, психологическая поддержка учителя в школе в виде психологического просвещения, индивидуальных консультаций, тренингов, семинаров-практикумов и др. Важны активные формы работы, стимулирующие рефлекссию, способствующие самопринятию, развивающие наблюдательность и эмпатию, позволяющие отработать навыки ненасильственной саморегуляции, проанализировать собственные убеждения, переосмыслить распространенные неадекватные педагогические стереотипы (например, «Педагог всегда прав», «Педагог не имеет права на ошибку», «Педагог должен быть во всем образцом», «Учитель не

имеет права проявлять свои чувства», «Учитель – это артист» и др.). В этой связи возникает еще одна задача – при подготовке психологов системы образования обращать активное внимание на этот важнейший участок работы – педагогическое взаимодействие и психологическая поддержка учителя.

Литература

1. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителям детей). СПб., 1995, с. 183-184.
2. Кочерга О., Васильев О. «Синдром згоряння» /Психолог на педраді. К., 2003.
3. Митина Л.М. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология / Народное образование, 1998. № 9-10
4. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. СПб., 1995.
5. Ложкин Г., Ковальчук В. Проблема бессознательного и психологическое выгорание спортивного педагога /Психология, 2001. № 5 (25)

Л.В.Абдульманова

МОДЕЛЬ ЗДОРОВЬЕТВОРЯЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СРЕДЫ РАЗВИТИЯ ОСНОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

В Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года отмечается приоритетность воспитания, интегрированного в общий процесс обучения, развития и образования. В нашем исследовании физическое образование рассматривается как целостный процесс, где физическое воспитание выступает приоритетным над физическим развитием и обучением. Физическое воспитание с позиций аксиологического и культурологического подходов представляет собой культурный процесс освоения ребенком ценностей

общечеловеческой и национальной физической культуры. Основополагающими идеями построения целостной модели здоровьесотворяющего образовательного пространства дошкольного учреждения выступили:

- положения лично-ориентированного образования культуросообразного типа (Е.В.Бондаревская, И.М.Ильинский, В.А.Караковский, С.В.Кульневич, Л.В.Новикова, В.В.Розов, В.Т.Фоменко и др.);

- концептуальные положения о детстве как особом периоде, доминирующими характеристиками которого являются игра, движение, сказка, творчество (В.Т.Кудрявцев, И.Э.Куликовская, С.В.Петерина, Р.М.Чумичева и др.).

Целостность модели обеспечивается разработанной нами Концепцией физической культуры детей дошкольного возраста и программой ее реализации. Разработка Концепции, по мнению многих ученых, связана, прежде всего, с уточнением и обоснованием основных понятий и категорий, через содержание которых происходит новая интерпретация традиционных понятий в сфере современных образовательных парадигм (Е.В.Бондаревская, Н.М.Борытко, А.Я.Данилюк, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков, В.Т.Фоменко и др.).

Концепция физической культуры детей дошкольного возраста выстраивается нами на основе следующих принципов:

- культуросообразности, позволяющем рассмотреть физическую культуру как часть общечеловеческой культуры, как специфическую меру и уникальный способ человеческого развития, как средство созидания человеком самого себя своего тела и духа, способ самовыражения своего внутреннего мира; данный принцип предполагает рассмотрение физического образования как процесса формирования физической культуры дошкольников, основным содержанием которого являются ценности общечеловеческой и национальной физической культуры, а также включение детей дошкольного возраста в культуросотворчество и создание в дошкольном

образовательном учреждении среды обеспечивающей развитие детей как субъектов физической культуры;

– принципа поликультурности, обеспечивающего взаимосвязь и взаимозависимость общечеловеческого интернационального и выступающий основополагающим при построении среды развития основ физической культуры дошкольников;

– принципа регионализации, позволяющего рассматривать культурное многообразие как источник развития личности и обеспечивающий интеграцию физической культуры этнических народов Южного региона.

В нашем исследовании физическое воспитание рассматривается как ценностно ориентированный процесс, содержанием которого являются ценности физической культуры, выступающие средством построения здорового образа жизни, сохранения здоровья. Основной идеей Концепции физической культуры детей дошкольного возраста выступает общность ценности физической культуры разных народов и национальностей. Ведущим условием приобщения детей к культурному наследию является построение среды творческой жизнедеятельности, основанной на ценностях здорового образа жизни.

Обоснование концепции физической культуры детей дошкольного возраста было связано с разработкой содержания самого понятия «физическая культура детей дошкольного возраста». Нами дано следующее определение данного понятия: «физическая культура детей дошкольного возраста – способность ребенка использовать средства, заложенные природой (здоровье, телесно-двигательные характеристики и др.), для самовыражения, саморазвития и самосохранения себя как уникальной личности». Структурными компонентами физической культуры дошкольника выступают: культура здоровья, телосложения и движения.

В понятие «культуры здоровья» входит осознание ребенком себя как части природы, уникального и совершенного создания, здоровья как ценности жизни,

необходимости сохранять его, выполняя определенные правила, действия, движения.

Культура телосложения включает понимание ребенком красоты человеческого тела, осознание своего физического облика, положительное его оценивание, наличие способов заботы и поддержки тела и организма в состоянии достаточно высокого эмоционального тонуса.

Двигательная культура – это понимание ребенком красоты движений, присвоение способов самостоятельного накопления двигательного опыта и использование его для естественного, свободного, творческого самовыражения, взаимопонимания и сосуществования в пространстве личностей.

Разработанная нами целостная модель здоровьесотворяющего образовательного пространства дошкольного учреждения представлена:

- содержанием ценностного потенциала физической культуры народов южного региона;
- средствами развития физической культуры, в качестве которых выступают народная подвижная игра, художественное и устное народное творчество, быт, традиции, праздники, национальные виды спорта;
- культуросообразными здоровьесотворяющими технологиями, понимаемыми как совокупность целей, методов и способов профессиональной деятельности;
- здоровьесотворяющей средой как условием формирования опыта саморазвития и самосохранения личности.

В образовательном пространстве ДООУ как среды развития физической культуры дошкольников предусмотрена взаимосвязь и взаимообусловленность субъектов и объектов образования: ребенка, педагога, родителей, содержание, технологии и т.п.

Технологический компонент представлен:

- диагностическими методиками выявления уровня физической культуры детей дошкольного возраста, состояния их здоровья;

– формами организации двигательной деятельности: специально организованные виды двигательной деятельности интегрированного типа (интеллектуально-двигательные, игровые, тренирующие, оздоровительные), совместная со взрослым деятельность (праздники, концерты, походы и др.), самостоятельная деятельность (танцевальные движения, упражнения с пособиями, подвижная игра, двигательные импровизации, способы ухода за своим телом и оздоровления своего организма);

– методами развития физической культуры детей дошкольного возраста: опыты, эксперименты, схемы, модели, игры, беседы, рассматривание иллюстраций, проблемные вопросы и ситуации как методы накопления способов познания и сохранения своего тела и организма;

– методами накопления двигательного опыта: народная подвижная игра, элементы народных видов спорта, творческие задания, игровые упражнения, двигательные этюды, игровые ситуации;

– методами формирования эмоционально-волевого ценностного отношения к здоровью, здоровому образу жизни и движениям: этические беседы, пример взрослого, проигрывание ситуаций, перевертышей, чтение сказок, произведений народного искусства, ситуации выбора, игровые упражнения.

При конструировании модели создавалось воспитательное пространство дошкольного учреждения, которое понимается нами как среда, в которой формируется образ жизни, способствующий сохранению здоровья. Воспитательное пространство представляет собой динамическую сеть взаимосвязанных культурных событий, отражающих совместную деятельность взрослого (педагога, родителей) и ребенка на основе диалога, который базируется на общечеловеческих и национальных ценностях физической культуры.

Предполагаемым результатом развития физической культуры детей дошкольного возраста являются:

- представления о физическом идеале, здоровье, здоровом образе жизни, способах их формирования;
- способы познания, преобразования и самосохранения себя, своего тела, состояния организма;
- самостоятельная двигательная активность как интегративный показатель физической культуры ребенка;
- положительные эмоционально-волевые ценностные отношения к себе, к состоянию своего здоровья, тела, организма, образу жизни, движениям.

Таким образом, созданная нами модель здоровьесотворяющего образовательного пространства дошкольного учреждения способствует становлению основ физической культуры ребенка, осмыслению своего места в жизни.

К.С.Тристеня

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В МЕРОПРИЯТИЯХ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ СРЕДИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Типовая программа курса основ медицинских знаний для педагогических ВУЗов включает в себя пять разделов, одним из которых является “Охрана материнства и детства. Формирование здорового образа жизни”.

На занятиях при раскрытии вопросов этой темы студенты изучают основы формирования стоматологического здоровья детей. Состояние зубочелюстной системы во многом определяет состояние здоровья человека вообще [4]. В 1998г. была разработана Национальная программа профилактики кариеса зубов и болезней пародонта среди населения Республики Беларусь [3]. При определении в ней методов профилактики был использован опыт многолетних кропотливых научных поисков ученых цивилизованных стран, избраны методы, рекомендуемые авторитетными международными институтами – Всемирной организацией здравоохранения

(WHO), Международной федерацией стоматологов (FDI), Международной ассоциацией дентальных наук (IADR) [1,2]. Программа регламентирует участие в ее реализации врачей-стоматологов, педиатров, воспитателей дошкольных учреждений, учителей школ, родителей.

В программу педагогической практики для студентов включены различные формы оздоровительной работы с детьми: различные типы физкультурных занятий, утренняя зарядка, закаливающие мероприятия, забавы, спортивные игры и праздники. Важным разделом общего оздоровления воспитанников дошкольных учреждений является профилактика стоматологических заболеваний. Предполагается участие студентов в трех направлениях профилактики стоматологических заболеваний: соблюдение детьми гигиены полости рта, контроль за потреблением ими сахаросодержащих продуктов, использование в пищу фторированной соли и фторсодержащих паст при чистке зубов.

Продолжительность педагогической практики в дошкольных учреждениях города для студентов третьего курса факультета технологии и дошкольного образования составляет пять недель. В течение первой недели студенты знакомятся с детьми прикрепленных групп, планированием учебно-воспитательной работы в детском саду, посещают и анализируют проводимые воспитателями групп занятия, трудовую и игровую деятельность детей, все виды оздоровительных мероприятий.

Вторая неделя посвящается исследовательской работе по изучению личности ребенка, особенностей его развития. В течение этой недели студенты проводят анкетирование родителей с целью выявления знаний по вопросам формирования стоматологического здоровья детей.

Оставшиеся три недели практики отводятся для работы студентов в группах в качестве воспитателя, для анализа результата проведенного научного исследования.

Студенты оформляют уголки здоровья для родителей в группах, участвуют в обучении детей методике чистки зубов. В дошкольных учреждениях дети чистят зубы после обеда перед дневным сном. Практиканты, получившие информацию о методах профилактики стоматологических заболеваниях на занятиях по основам медицинских знаний, знакомят детей с качественными характеристиками зубных паст, зубных щеток, прививают детям навыки ухода за полостью рта.

Взяв в свою ладонь руку ребенка с зажатой в ней зубной щеткой, студенты демонстрируют правильные движения зубной щетки, комментируя эти движения, помогают детям тщательно вычистить зубы. После чистки проверяют качество очищения зубов, проводя отжатым тампончиком с настойкой йода по наружной поверхности шести нижних передних зубов. При этом чистая поверхность зубов не окрашивается, а налет окрашивается от желтого до коричневого цвета в зависимости от его количества и качества. Окрашенный йодом зубной налет демонстрируют в зеркале ребенку и другим детям, чистку зубов повторяют до достижения их качественной очистки. Детям демонстрируются все приемы чистки зубов: необходимое количество зубной пасты на одну чистку, методику чистки зубов, способы ухода за зубной щеткой и ее хранением.

В группах детей проводятся уроки гигиены полости рта в игровой форме. По результатам анкетирования разработаны тексты бесед для родителей о значении сбалансированного питания для здоровья ребенка и его зубов, о средствах гигиены полости рта для дошкольников и роли соединений фтора в профилактике кариеса зубов.

При прохождении педагогической практики в дошкольных учреждениях в последующие годы проводятся повторные анкетирования родителей с целью установления динамики их осведомленности о средствах и методах профилактики стоматологических заболеваний у детей.

Таким образом, будущие воспитатели дошкольных учреждений во время педагогической практики, выполняя

основную программу, имеют возможности для проведения научных исследований. При изучении тем по формированию здорового образа жизни они получают практикоориентированные знания, а во время педагогической практики в дошкольных учреждениях овладевают методиками оздоровительных мероприятий, в том числе и привитием детям навыков ухода за полостью рта. Результаты научного исследования внедряются в практику деятельности образовательных учреждений, о чем докладывают студенты и воспитатели ДДОУ на заключительных конференциях по итогам практики.

Литература

1. Леус П.А. Перспективы развития научных исследований в коммунальной стоматологии // Современная стоматология. – 2000. – № 2
2. Методы и программы профилактики основных стоматологических заболеваний // Технические доклады комитета экспертов ВОЗ, Женева. – 1994 – серия № 713
3. Методическое пособие для стоматологов по практической реализации Национальной программы профилактики кариеса зубов и болезней пародонта среди населения Республики Беларусь / г. Минск, Беларусь, 1999
4. Тристеня К.С. Профилактика кариеса зубов у детей города с низким содержанием фтора в воде: Дис. ... канд. мед. наук 14.00.21 стоматология. – Минск: МГМИ, 1992

Г.М.Брадик

ИЗ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

Анализ состояния здоровья учащихся подтверждает данные многолетних наблюдений об увеличении количества детей с различными заболеваниями за период обучения в школе. От 1 к 11 классу в 2 раза увеличивается число

школьников с заболеваниями сердца и кровеносных сосудов, опорно-двигательного аппарата, желудочно-кишечного тракта, зрения, слуха и др.

По официальным данным Министерства здравоохранения и социальной защиты ПМР в 2002 году к I группе здоровья (здоровые дети) отнесено 52% учащихся, причем, только за последний год этот показатель снизился на 5%.

Данные опроса родителей убедительно доказывают, что сведения о заболеваемости детей в школе и семье существенно различаются. Реально болеющих детей больше, чем это регистрируют школьные документы. Причем, чем старше школьник, тем менее достоверны сведения школы.

Поэтому сегодня проблема формирования здоровья учащихся особо актуальна.

Практика реализации здоровьесформирующих технологий в образовательных учреждениях показала, что лучших результатов можно достигнуть если:

- учебный процесс организован в соответствии с санитарными нормами и гигиеническими требованиями;
- рационально организована двигательная активность и питание обучаемых;
- учреждением образования разработана и реализуется комплексно целевая программа «Здоровье».

Главной задачей системы работы должны стать формирование мотивационно-смысловой основы здорового образа жизни, обучение методам самоанализа и целесообразной коррекции своей жизнедеятельности.

Главная задача программы «Здоровье» – воспитание у ребенка потребность быть здоровым, организационно помочь ему в сохранении и формировании здоровья, чтобы выпускник школы в идеальном приближении стал личностью духовно, физически и социально здоровой, способной управлять своим здоровьем и формировать его. В процессе реализации программы «Здоровье» приоритетными направлениями деятельности являются:

– диагностическая работа – комплекс мероприятий, направленных на отслеживание параметров уровня учащихся:

а) запуск медико-педагогического мониторинга при поступлении учащихся в образовательные учреждения и медико-педагогическое сопровождение;

б) выявление роли природно-климатических, биологических (наследственных) и социально-экономических условий и факторов в процессе формирования личностных качеств и здоровья учащихся;

в) заполнение «паспорта здоровья» учащихся, содержащего сведения относительно генетической предрасположенности к тем или иным болезням, типа нервной системы, соответствия возраста и пола уровням психического и физического развития, резервных возможностей растущего организма с целью определения условий для оптимальной работоспособности и жизнедеятельности;

– профилактическая и коррекционная работа – мониторинг санитарного состояния образовательного учреждения, предупреждение и своевременное выявление отклонений в состоянии и развитии здоровья учащихся, а при наличии хронических заболеваний – профилактика обострений и прогрессирования болезненного процесса, укрепление иммунной системы;

– информационно-просветительская работа – пропаганда здорового образа жизни (классные часы, недели здоровья и т. д.), изучение курса «Основы здорового образа жизни», «ОБЖ», консультации специалистов, реализация потребностно-информационного подхода к обучению, формирование навыков самопознания, самокоррекции, рефлексивная, смыслотворческая деятельность.

Такой поэтапный подход в формировании здоровья обучаемых способствует развитию мотивации здорового образа жизни, превращению знаний о факторах, отрицательно и положительно влияющих на организм, в

убеждения; доминирующей потребностью учащихся становится здоровый образ жизни.

Л.Л.Николаю

ПРОБЛЕМНЫЙ ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ

Одно из стратегических направлений гуманизации современной начальной школы – это личностно-ориентированный подход в образовании. Использование данного подхода требует от учителя применение таких форм и методов работы, которые опирались на совместную или самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся, руководимую учителем. Функция учителя в такой деятельности состоит в том, чтобы не сообщать ученикам знания в готовом виде, а ставить перед ними проблемные задания, побуждая искать пути и средства их решения.

Одним из методов, который позволяет учащимся начальных классов более активно участвовать в осмыслении, конструировании, дополнении изучаемого материала является проблемный диалог. Его использование позволяет учащимся с удовольствием включаться в виды деятельности, где можно проявить свои творческие силы, выразить мнение и отношение к изучаемому.

При организации диалога следует придерживаться некоторых методических требований. Выделим наиболее существенные из них:

- жесткое детерминированное, четкое определенное отношение ученикам к правильным ответам;
- взаимообмен независимыми высказываниями;
- уважительное отношение к высказыванию (суждению) товарища;
- стремление к пониманию друг друга;
- стремление к совместному поиску новой истины;
- рассмотрение всех предложенных суждений и др.

Диалог не возникает спонтанно на уроке. Для введения учащихся в ситуацию диалога рекомендуем учителям использовать такие элементы, как:

- диагностика готовности учащихся к диалогическому общению;
- наличие базовых знаний, коммуникативного опыта;
- установка на самоизложение и восприятие иных точек зрения;
- поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих вопросов и проблем учащихся начальных классов, благодаря которым может эффективно сформироваться собственный смысл изучаемого математического материала;
- переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и заданий (задач);
- проработка различных возможных вариантов развития сюжетных линий диалога;
- проектирование способов взаимодействия младших школьников, их участие в дискуссии, их возможных ролей;
- гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких суждений в диалоге, которые трудно заранее предусмотреть в поведении младших школьников.

Особое значение для диалогического общения имеет умения учителя задавать вопросы. Как мы знаем, вопросы формируются по-разному. Сравним несколько вариантов постановки вопроса, которые требуют от ученика начальных классов знаний понятия «равнобедренный треугольник».

Что такое равнобедренный треугольник?

Какой треугольник называется равнобедренным?

Какие условия необходимы, чтобы треугольник был равнобедренным?

На каком основании можно сделать вывод, что треугольник является равнобедренным?

Мы называем первые два варианта репродуктивными, так как ответы на них предполагают только воспроизведения определения равнобедренного треугольника, а 3 и 4 вопросы, названными нами «проблемными», стимулируют ученика к размышлению,

анализу, выбору вариантов, ответа, доказательству, а также дают возможность другим ученикам участвовать в дискуссии.

Наш опыт показал, что использование проблемного диалога обеспечивает высокое качество усвоения знаний, эффективное развитие интеллекта и творческих способностей младших школьников, воспитание активной личности.

Использование технологии проектов на уроках химии (на примере урока в 11 классе)

Урок разработан учителем химии высшей категории Н.В.Романовской.

«Ученики включаются в экспериментальную работу, в самостоятельный поиск...» [1].

Тема урока: «Химическая связь»

«Вопрос о природе химической связи – сердце всей химии».

Брайк Кроунфорд

Цели урока:

1. Повторить тему «Строение атома» с целью актуализации и систематизации знаний, учащихся по теме «хим. связь».

2. Совершенствовать умения отбирать материал, выбирать главное, составлять краткий план-конспект; развивать самостоятельность учащихся.

3. Продолжить развитие навыков самообразования, способствовать дальнейшему развитию логического мышления учащихся – формировать умение сравнивать, обобщать, давать творческое обоснование.

Тип урока: Урок усвоения новых знаний.

Методы и приёмы работы: проектно-исследовательская технология.

Оборудование: таблица электроотрицательности элементов, периодическая система Д.И.Менделеева, растворы спирта, щелочи, фенол-фталеина (ф-ф).

На доске плакаты: физика, ядерный реактор, биология строение ДНК.

Ученики класса разделены на 4 группы, которые подготовили вопросы: ковалентная, ионная, водородная, металлическая связь.

В тетради на 2-х страницах начерчена таблица.

Химическая связь

Ковалентная	Ионная	Водородная	Металлическая связь
-------------	--------	------------	---------------------

Учитель:

Ребята, к сегодняшнему уроку каждый из вас подготовил сообщение об одном из видов хим. связи. Как вы думаете, что общего между темой нашего урока и изображениях на плакатах?

На плакатах изображены системы, а если быть более точным, то связи между элементами различных систем.

Ученик демонстрирует опыт, исследует растворы C_2H_5OH и $NaOH$ фенол-фталеином и задает вопрос: почему не изменилась окраска в спирте?

Учитель:

Нам необходимо, ответить на вопрос, почему ф-ф изменил цвет в щелочи, и не изменил в спирте, ведь в этих веществах есть группа – OH .

- Из чего состоит вещество?

- Заряд ядра атома? Число ?

- Какие е атома участвуют в образовании связей? (валентные)

- Как узнать число валентных ?

- Что такое хим. связь между атомами? (Это взаимодействие, которое связывает отдельные атомы в молекулы, ионы, радикалы)

- Основное условие образования хим. связи? (понимание полной энергии многоатомной системы по сравнению с энергией изолированных атомов)

- Чем обусловлено существование различных видов химической связи? (Различная о.э.о. атомов элементов).

Сегодня вы разработали проект «Ковалентная связь». Поднимите руки, кто работал над этим проектам.

Ученик у доски объясняет образование ковалентной связи. На другой доске, уч-ся показывают образование молекул.

№1. Составьте схему образования молекулы фосфина PH_3 .

Из приведенных молекул – N_2 ; CO_2 ; O_2 ; CH_4 ; NH_3 ; H_2 неполярными являются...

№2. Составьте схему образования существующей в парах серы молекулы S_2 .

Дополните схему словами «усиливается» или «уменьшается» BF_3 , CF_4 , NF_3 , OF_3 , F_2 ковалентный характер связи.

№3. Два элемента, соединенные ковалентной связью, образуют газообразное соединение, которое может гореть, при этом образуется оксид серы (IV) и пары воды. Определите соединения. Напишите схему образования вещества.

№4. Пользуясь Э.О. элементов, составьте формулу соединения натрия с азотом (III) Вид связи? Образование молекулы.

№ 5. Наиболее ионным является соединения:

CCl_4 (ж) SiO_2 (тв) RCl (тв) NH_3 (г)

Покажите образование молекулы.

№8. Практическое задание. Доказать, что BaCl_2 - ионная связь.

- Почему при обычных условиях пропан – газ, а этанол – жидкость, хотя молярные массы этих веществ имеют близкие значения?

Ученик объясняет водородную связь.

№6. В какой из молекул HF или H_2O наиболее прочная водородная связь? (у H_2O , т.к. молекула H_2O образует две водородные связи, а HF – только одну).

№7. На фрагменте полипептида покажите возможность образования внутримолекулярных связей при скручивании молекул белка в спираль.

- Как объяснить различную окраску ф-ф в растворах $\text{C}_2\text{H}_5\text{OH}$ и NaOH ?

Представит свойства металлической связи.

1 ученик отвечает $Mi - n$ Me^{n+}

- Есть ли у металлической связи черты сходства с ковалентной и ионной? (ионы, общие)

Укажите вид химической связи в веществе. Одна и та же формула может быть записана в несколько граф.

В.І. азотная кислота, Cu , иодид рубидия, азот, этилен, хлорид калия, оксид водорода.

В.ІІ. иод, этанол, фторид цезия, Mg , фторид водорода, ацетилен, H_2SO_4

Д/з стр. 72 – 76 упр. 2,4 стр. 84

Самостоятельная работа (ученики выбирают уровень) [4].

Уровень 1 (удовлетворительно).

1. Почему металлы обладают высокой электрической проводимостью?

2. Определите вид хим. связи в соединениях: CS_2 , CaF_2 , P_4 .

3. Составьте схему образования водородной химической связи.

Уровень 2 (хорошо).

1. Напишите формулу соединения, имеющего одновременно ионную и ковалентную связи.

2. Какое значение для жизни имеет наличие водородных связей между молекулами воды?

3. Составьте схему образования иона гидроксония H_3O^+ .

Уровень 3 (отлично).

1. Предложите формулу соединения, в состав которого входят только ионы с электр. конфигураций $1S^2 2S^2 2p^6 3S^2 3p^6$ (KCl)

2. Почему существует ион NH_4^+ и не существует ион CH_5^+ ?

3. Определить вид хим. связи в соединении Na_2O_2 ($Na - O - O - Na$, ковалентная неполярная, ионная)

Причиной образования связи является стремление системы атомов к энергетической стабилизации к минимуму

энергии. Эта тенденция управляет не только микрочастицами, но и системами сложно организованных тел, живыми организмами.

Любовь – частный случай образования устойчивой системы связей.

Анализ урока

На этом уроке учащиеся продемонстрировали итоги своих исследований, умения пользоваться справочной литературой, объединять изучаемый материал, связанный с уроками биологии, физики. При закреплении знаний предлагаются углубляющие полученные знания задачи, развивающие мышление, имеющие практический смысл.

Литература

1. Анохина Г.М. Личностно адаптированная система обучения. - Воронеж, 2002
2. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М. 2001
3. Химия в школе. - 2001. - № 6
4. Химия в школе. - 2000. - № 8

И.Л.Минжорина

КРАСИВОЕ ТЕЛОСЛОЖЕНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ЗДОРОВЬЯ

Взаимосвязь между внешним обликом и состоянием здоровья человека была отмечена давно. Красивое телосложение и пропорциональные формы всегда достаточно высоко ценились. Легкая походка, развернутые плечи, осанка – считались признаком активности, энергичности, хорошо развитого и тренированного тела.

При идеальном пропорциональном соотношении частей тела, красота телосложения может быть потеряна в результате наличия лишнего веса. Причины появления избыточного веса могут носить как субъективный (переедание, гиподинамия), так и объективный характер (конституция тела, наследственность, нарушение обмена).

При этом важно не столько соотношение роста и веса, сколько наличие жировой прослойки выше нормы. Полнота дает не только прирост жировой ткани, но и неблагоприятно отражается на состоянии здоровья, т.к. появляется:

- засорение организма шлаками;
- лишняя нагрузка на сердечно-сосудистую и дыхательную системы;
- нагрузка на опорно-двигательный аппарат (вплоть до быстрого «изнашивания» суставов и деформации стоп).

Избавление от лишнего веса посредством использования диет приводит к тому, что вместе с жировой массой теряется и необходимая мышечная масса. А для того, чтобы похудеть с помощью физических упражнений, нужно тратить значительное количество энергии, т.к. невысокая по интенсивности нагрузка не будет способствовать потере лишних килограммов. Вес тела тесно связан с интенсивностью обменных процессов в организме, которые зависят от пола, возраста, функционального состояния, температуры окружающей среды, использования физических нагрузок и фармакологических препаратов.

Целью работы, проведенной на базе Криворожского педагогического университета, стало изучение заинтересованности в красоте своего телосложения и осуществлении практических действий, направленных на его совершенствование. В исследовании (метод анкетирования) приняло участие 156 студентов женского контингента I-IV курсов в возрасте 18-23 лет. Из всего числа анкетированных 91% составили те, которые «очень заинтересованы в красоте своего телосложения». Из их числа - 37% «учитывают калорийность продуктов при их потреблении». Из тех, кто контролирует поступление калорий с пищей - 71% занимаются физическими упражнениями, помимо учебных занятий, дополнительно (самостоятельно или под руководством инструктора). В результате проведенного исследования, установлено, что из общего числа, задействованных в анкетировании, 24% студентов заинтересованы в красоте своего телосложения, учитывают

калорийность потребляемых продуктов и занимаются физическими упражнениями в объеме 6-8-10 часов в неделю. Следовательно, если каждая девятая студентка проявляет интерес к своему телосложению, то только четвертая из них предпринимает некие действия, направленные на его совершенствование.

Литература

1. Гоголан М. Законы здоровья. – М.: Советский спорт, 1999
2. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия. – М.: Физкультура и спорт, 1989
3. Синяков А.Ф. Рецепты здоровья. – М.: Физкультура и спорт, 1988
4. Энциклопедия Амосова. Алгоритмы здоровья. – М.: АСТ, 2002

А.М.Чанковська

ДО ПИТАННЯ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сьогодні педагогічний процес усе більше спрямовується на формування людини як особистості, розвиток її здібностей, обдаровань, розкриття потенційних можливостей.

Передбачається принципово новий етап роботи із здібними та обдарованими дітьми й молоддю, орієнтовний на комплекс науково-практичних досліджень, розробок та заходів з психолого-педагогічних, медико-фізіологічних, генетичних і соціально-економічних проблем обдарованості та формування інтелектуально-культурного фону й фонду нації.

У розв'язанні цих проблем важливе місце належить позашкільним закладам, які покликані оперативно реагувати на зміни в соціально-економічній сфері, надавати дітям можливість виходити за межі звичайного в житті, культурі, природі, науці, економіці з тим, щоб у майбутньому

максимально реалізувати свій творчий потенціал у тій галузі, яка їм природно відповідає.

Утвердивши себе повноцінною ланкою у ланцюгу безперервного виховного процесу, позашкільні заклади надають дітям широкі й нетрадиційні можливості для поліпшення якості їхнього життя, інтенсивного формування таких важливих якостей, як: реалізація себе як особистості в улюбленій діяльності, що відповідає їхнім природним задаткам та особистим потребам; здатність до безперервного духовно-творчого самовдосконалення.

Як свідчать статистичні дані, система позашкільної освіти сьогодні – це 1521 позашкільний заклад, з них: 821 – палаци, будинки дитячої творчості; 276 – центри, станції юних техніків; 87 – центри, станції юних туристів; інші – дитячі флотилії, стадіони, клуби юних льотчиків, десантників, фізичної підготовки, дитячі парки, школи естетичного виховання тощо. Позашкільною освітою та вихованням охоплено близько 1256 100 дітей та учнів.

Для сучасного етапу розвитку педагогічної науки й практики характерно бурхливе зростання творчості вчителів і колективів шкіл та позашкільних закладів. Україна завжди була багата талановитими педагогами, не збідніли ці джерела й сьогодні. Особливо цікавим і корисним є досвід роботи Кіровоградського обласного Центру дитячої та юнацької творчості.

Центр дитячої та юнацької творчості (ЦДЮТ) є правонаступником обласного Палацу піонерів та школярів, який був створений 1936 року. 1992 року Палац піонерів змінив свою назву на центр дитячої та юнацької творчості. Але справа не тільки у назві, а і в змісті роботи. Оновлення потребували всі ланки діяльності закладу.

ЦДЮТ – багатопрофільна установа, що налічує близько 3500 вихованців віком від 5 до 20 років. У ЦДЮТі працює більш як 70 педагогів, з них 10 відмінників освіти України, 3 заслужених працівника освіти. Близько 5000 дітей щомісячно відвідують свята, концерти, конкурси, шоу-програми, які проводить цей позашкільний заклад.

Кіровоградський обласний Центр дитячої та юнацької творчості є членом п'яти міжнародних організацій, зокрема: Європейської асоціації закладів вільного часу великих міст Європи, громадської організації “Педагоги за мир та взаєморозуміння”, членом організації “Молитва миру” та ін.

ЦДЮТ пропонує талановитим та обдарованим дітям розвивати свої здібності в багатопрофільних гуртках, центрах, клубах. Діти мають змогу займатись у гуртках художньо-естетичного напрямку, а саме: в оркестрах, вокальних гуртках, хореографічних колективах, театральних студіях, в творчих об'єднаннях прикладного та художнього профілю.

Педагогічний колектив ЦДЮТу планує свою роботу за відкритими комплексними програмами “Базис”, “Пріоритет”, “Талант”, “Родина”, “Партнери”, “Дивосвіт”, “Оберіг”, “Громадянин”. Ці програми постійно доповнюються, переосмислюються (відкриті) і мають різноманітні форми, методи та окремі тематичні програми (комплексні).

Відкрита комплексна програма “Базис”, у центрі уваги якої є творча особистість та її розвиток, зокрема: постійне зростання потенціалу творчої діяльності; наполегливість, допитливість, винахідливість, оригінальність ініціативи, розум, ризик; творчі якості інтелекту; творча самосвідомість; цілеспрямованість, організованість, працелюбність, вибагливість, порядність, відповідальність; психічні якості; здатність до творчого спілкування; творчі гуманістичні потреби, мотиви, цілі.

Відкрита комплексна програма “Оберіг” має на меті реалізацію завдання формування національної самосвідомості через творчі об'єднання прикладного та художнього профілю; відповідно до програми вихованці беруть участь у республіканській акції “Моя земля – земля моїх батьків”, влаштовуються зустрічі з видатними діячами культури, народними майстрами, вивчається їхній досвід. Систематично за традицією проводяться виставки дитячих

робіт, діти беруть участь у республіканських та міжнародних виставках – конкурсах.

У відкритій комплексній програмі “Громадянин” реалізується завдання громадянського виховання, головною метою якого є набуття гуртківцями соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу; досягнення високої культури міжнаціональних стосунків, формування у вихованців незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвинутої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури, активної громадської позиції.

Відкрита комплексна програма “Дивосвіт” має на меті організацію дозвілля дітей, напрацювання нових сучасних форм дитячого та молодіжного дозвілля, надання систематичної пізнавальної інформації визначеної тематики, розвиток нетрадиційних форм дозвіллевої діяльності, організацію циклічних традиційних свят у ЦДЮТі: “Іменинного тижня”, “Свята родинних традицій”, “Всесвітнього дня Землі”.

Відкрита комплексна програма “Партнери”. Мета цієї програми:

- налагодження зв'язків з різноманітними організаціями та структурами для спільної діяльності, об'єднання коштів та інтелектуального потенціалу;

- створення для гуртківців в сприятливих умовах питань подальшого навчання;

- вивчення передового педагогічного досвіду з питань позашкільної роботи, надання методичних порад; обмін досвідом між творчими колективами, фахівцями.

Відкрита комплексна програма “Талант”. Мета програми полягає у виявленні талановитих дітей у ЦДЮТі та регіоні з різних видів творчої діяльності через систему соціологічних, психологічних, педагогічних досліджень, систему конкурсів очного та заочного характерів.

Відкрита комплексна програма “Родина” має на меті надання дітям психологічної допомоги, залучення до

співпраці з педагогічним колективом ЦДЮТу батьків гуртківців. У сучасних економічних умовах, коли державне фінансування скорочується, завдання педагогів – використати можливості спонсорів та батьківської допомоги.

Соціальне замовлення сучасного етапу розбудови нашої держави – це особистість, здатна творчо засвоювати знання, що в свою чергу вимагає розробки нових методів навчання, нестандартних форм виховання, індивідуального підходу до особистості. У своїй різноманітній творчій діяльності колектив ЦДЮТу прагне досягти реалізації цих завдань.

Л.Д.Панова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОЕКТОВ

Многие ученые и педагоги практики прошлого и современности как в России, так и за рубежом (Е.В.Бондаревская, Ш.А.Амонашвили, О.В.Гукаленко, И.П.Иванов, В.А.Караковский, Л.Кольберг, Н.Д.Никандров, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова, В.А.Сластенин, В.А.Сухомлинский, Р. Штейнер и др.) пришли к выводу, что воспитание особая сфера и не может рассматриваться в качестве дополнения к обучению и образованию. Задачи обучения не могут быть эффективно решены без выхода в сферу воспитания. А повышение эффективности воспитательной работы они связывают с созданием воспитательных систем различного уровня. В условиях ограниченных финансовых возможностей, разобщенности воспитательных ценностей различных социальных институтов муниципальная система образования на основе сопряженного социально-педагогического и социально-экономического анализа регионального образовательного пространства должна обеспечить эффективное использование своих ресурсов – человеческих, информационных, материальных, финансовых.

Следовательно, возникает необходимость разработать концептуальные основы проектирования муниципальной образовательной системы города и района.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что педагогическое проектирование является одной из актуальных, но мало изученных проблем. Так, проектирование рассматривается как прогнозирование (В.П.Борисенков, Б.С.Гершунский, В.И.Загвязинский, Л.М.Зеленина, В.О.Кутьев, Э.Г.Костяшкин и др.); как пошаговое планирование (В.П.Беспалько, Т.А.Стефановская и др.); как индивидуальное представление учителя о собственной будущей деятельности (В.В.Краевский, И.Я.Лернер).

Для нашего исследования, основанного на гуманистической парадигме, интересными являются варианты трактовки проектирования, как «выращивания» новейших форм общности участников образовательного пространства, нового содержания и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления (В.А.Болотов, Е.И.Исаев, Н.Б.Крылова, В.И.Слободчиков и др.); творческой деятельности, направленной на разработку и реализацию образовательных проектов как комплексов инновационных идей (Н.Б.Борисова, Н.В.Кузьмина, Н.Н.Суртаева и др.).

Однако их анализ и изучение реальной практики, ретроспективный анализ собственной деятельности показывают, что в педагогической науке до настоящего времени недостаточно освещены особенности проектирования социокультурного воспитательного пространства среды региона с опорой на личностно-ориентированный, культурологический подходы.

В то же время образовательная и социокультурная практика подтверждают, что воспитание переживает кризис:

- произошла девальвация и размывание системы традиционных ценностей;

- заметно падение культурного уровня значительной части молодежи;

- растет детская и подростковая преступность;
- разрушаются связи между поколениями;
- отмечается негативное воздействие на детей СМИ;
- ослабевает взаимосвязь между семьей и образовательными учреждениями;
- увеличивается число детей-сирот, безнадзорных детей;
- достаточно распространен авторитарный стиль воспитания в школе и семье.

Число причин, влияющих на снижение уровня воспитанности детей и подростков, можно продолжить. Среди них причины экономические, социальные, педагогические.

Данные социологических исследований используются нами для прогнозирования и проектирования воспитания на уровне образовательного учреждения, так как именно здесь создается сфера жизнестворчества детей. Инновационные социально-ориентированные проекты воспитательной системы: ДОУ – школы - учреждения дополнительного образования разработаны и практически реализуются под научным руководством ученых ПНОЦ, ЮО РАО член-корр. РАО Гукаленко О.В.).

В муниципальном воспитательном пространстве, которое является гуманитарной системой, концептуальный уровень обеспечивается общими идеями, тем видением и представлениями о миссии воспитания в социуме, которые доминируют в менталитете педагогов. По своей сути это специфические формы знаний, производимых общественным сознанием, или, иными словам и, социальная информация: цели, разделяемые большинством участников образовательного процесса; единая педагогическая стратегия по «вертикали и горизонтали», ориентированная на приоритеты гуманистического воспитания; общая территориальная субкультура; развитая сеть коммуникативных связей гуманистического характера; осознание субъектами воспитания своей психосоциальной общности.

Естественно, что в любой деятельности необходимо четко представлять цель. В системе образования конечная цель – выпускник. Однако отказываясь от авторитарных методов воспитания, опираясь на научное понимание процессов развития, Всеобщую Декларацию прав человека, Конвенцию о правах ребенка; Европейскую Конвенцию о защите прав человека и основных свобод и др. признаем:

- невозможность полного, жесткого, адекватного моделирования личности выпускника;

- его права, зафиксированные в международных документах, в т.ч. право на самоопределение;

- что процессы становления личности, в основном, идут через социализацию и саморазвитие, а процессы воспитания сводятся к созданию условий для саморазвития и самовоспитания;

- понимаем, что педагог может только способствовать (или тормозить), и то в определенных пределах, внутренним тенденциям саморазвития и самораскрытия воспитанника.

Таким образом, мы должны обеспечить самореализацию генетического, психического и социального потенциала каждого воспитанника, за счет личностного роста, а не в ущерб другим.

В качестве цели воспитания «идеальной формы» мы определяем образ человека культуры, гражданина, нравственной личности. Это дает основание в качестве общей цели личностно-ориентированного воспитания рассматривать человека культуры и нравственности. Образованность и воспитанность человека культуры сочетаются с креативностью и индивидуальной самобытностью его личности. Это свободная, гуманная, духовная личность, способная к творческой самореализации в мире культурных ценностей, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде.

В соответствии с этим мы выделяем следующие социально- ориентированные проекты воспитательного

пространства образовательных учреждений нашего города и района:

- культуросозидательная модель, обеспечивающая процесс культурной идентификации личности;
- социально-ориентированная модель, обеспечивающая социализацию личности;
- адаптивная модель, обеспечивающая духовно-нравственное развитие детей;
- профильная модель, обеспечивающая профессиональное и жизненное самоопределение личности;
- здоровьесберегающая модель, обеспечивающая сохранение физического, психического и нравственного здоровья детей, приобщение их к здоровому образу жизни и др.

Каждой модели воспитательной среды соответствует своя воспитательная стратегия. Разнообразие воспитательных стратегий указывает на то, что личностно-ориентированное воспитание развивается по законам самоорганизации.

Стратегией деятельности МОС является поддержка воспитательных моделей, потому что только многообразие проектов может удовлетворить, обеспечить выбор, самореализацию.

Мы понимаем, что изменить сложившуюся ситуацию в воспитании, социальной защите и поддержке детей только средствами образования очень сложно, но опыт межведомственного взаимодействия в решении проблем образования, воспитания детей и молодежи вселяет надежду на будущее.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина культуры и нравственности. - Ростов - на - Дону, 1995
2. Бут В.Ф. Стратегия управления городской системой образования в переходных условиях // Инновационная школа. - 1998. - №1.

3. Гукаленко О.В. Теоретико - методологические основы поликультурного образовательного пространства. Личностно-ориентированное образование в контексте культуры // Известия Южного отделения РАО, - В 11. - Ростов - на - Дону, 2000

З.И.Корзун

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Важнейшей социально-педагогической проблемой на современном этапе развития профессионального образования является обеспечение его качества, которое обуславливает способность выполнять выдвинутые обществом задачи формирования и развития личности в аспектах ее обученности и воспитанности. Целью образования становятся не просто знания и умения, но и определенные качества личности, формирование основных компетенций, которые должны обеспечить молодежи дальнейшую жизнь в обществе.

В настоящее время советом Европы выделено пять базовых компетенций, которые необходимы любому специалисту. Однако в контексте подготовки учителя иностранного языка приобретают особое значение следующие компетенции:

1. политические и социальные связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в развитии демократических институтов.
2. способствующие развитию толерантности, пониманию различий в культурах своей страны и других народов.
3. определяющие владение устным и письменным общением, стремление к овладению несколькими иностранными языками.
4. связанные с овладением новыми технологиями.

5. реализующие способность и желание учиться, прежде всего, в профессиональном плане всю жизнь.

Анализ данных компетенций свидетельствует о необходимости внесения изменений в содержание образования, в частности, внедрения учебно-методических комплексов (УМК) в учебно-воспитательный процесс вуза. Актуальность проблемы внедрения УМК обусловлена еще и ростом новых типов учебных заведений.

В научной литературе под УМК понимается совокупность всех учебно-методических документов, в которых дается системное описание будущего учебно-воспитательного процесса [1].

О необходимости внедрения УМК свидетельствуют и выполняемые им функции. В первую очередь, УМК призван способствовать оптимальной реализации дидактических функций учебника и обозначать состав, структуру, функциональные особенности и взаимодействие средств обучения в учебном процессе в целом и по каждому предмету в отдельности. Следует отметить, что УМК должен быть адекватным образовательному процессу, который характерен для определенного учебного заведения.

Преподавателями предметно-методической комиссии при кафедре теории и практики германских языков Барановичского государственного высшего педагогического колледжа начата работа по созданию УМК по всем преподаваемым дисциплинам. Авторами УМК сохранены принципиальные положения, которые и определяют основные подходы к обучению иностранных языков, в частности, коммуникативная направленность всего процесса образования и личностно-ориентированный подход. Вместе с тем следует отметить, что отбор содержания УМК осуществлялся с учетом вузовского компонента и в основу построения УМК положены два принципа: тематический и блочного построения, предусматривающие следующие компоненты:

- обучающий;
- контроля и самоконтроля;

- индивидуальной работы на занятиях;
- внеаудиторной работы по предмету;
- аудио- и видеоматериалов;
- семинарско- (лабораторно-) практических работ;
- учебно-исследовательских заданий.

Наличие блока учебно-исследовательских заданий и возможность проведения при изучении определенных дисциплин исследований, в т.ч. в рамках написания курсовых и дипломных работ, внедрения результатов исследований в учебно-воспитательный процесс свидетельствуют о том, что создаваемые комплексы носят не только учебно-методический, но и учебно-исследовательский характер.

В процессе создания и внедрения УМК в учебно-воспитательный процесс вуза преподавателями предметно-методической комиссии решались следующие задачи:

- придать преподаванию дисциплины проблемно-ориентированный характер;
- шире использовать рефлексивный подход в обучении;
- стимулировать студентов к самообучению;
- повысить степень автономии студентов;
- совершенствовать билингвальную коммуникативную компетенцию в устном и письменном общении с учетом социокультурных отличий современного поликультурного мира;
- сделать систему подготовки учителей иностранного языка более гибкой, разнообразной и доступной;
- внедрить в учебно-воспитательный процесс новые технологии;
- вооружить студентов технологией научного исследования;
- использовать в учебно-воспитательном процессе достижения науки.

Реализация вышеназванных задач в процессе внедрения УМК будет способствовать, с нашей точки зрения, достижению желаемого уровня качества процесса образования.

Литература

1. Беспалько В.П., Гажур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшэйшая школа, 1989.
2. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – М.: Высшэйшая школа. –1992.
3. Соловова У.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4.

Т.П.Ильевич

ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В современных социокультурных условиях научно-исследовательская деятельность является одной из престижных и высокоорганизованных видов деятельности человека. Она считается социально обусловленной и экономически целесообразной, при этом является важнейшим фактором обогащения и обновления культуры. Вместе с тем в результате социальных и культурных преобразований периодически возникают предпосылки модернизации образовательных систем, порождая новые концепции и технологии педагогической деятельности.

Проблемам реализации научно-исследовательской деятельности в области педагогической теории и практики посвящены работы Н.И.Алексева, А.Г.Бермуса, В.П.Борисенкова, Л.В.Заниной, И.А.Колесникова, В.А.Сластенина, А.И.Мищенко и др.

В истории педагогической науки были разработаны разнообразные подходы к организации научно-исследовательской деятельности педагогов, которая способна оказать влияние на следствия и условия дальнейшего общественного развития. Если речь идет об изменениях в социуме и в системе образования одновременно, то необходимо учитывать многие факторы: *экономические, научно-методологические, духовно-нравственные, экологические и т.д.*

Понятие «инновация» впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века сформировалась новая область знания — *наука о нововведениях*, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Наука о нововведениях — *инноватика* — возникла как отражение обострившихся потребностей производственных фирм в деятельности по разработке и внедрению новых видов услуг, идей. В США в 30-е годы утвердились термины «инновационная политика фирмы», «инновационный процесс» и пр.

В середине 80-х годов профессионалы в педагогической сфере деятельности стали активно применять понятие «педагогическая инновация» для обозначения процессов реформирования и преобразования отечественной педагогической системы. При этом причинами инноваций выступили противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии образовательного учреждения и неумением педагогов его реализовать.

По мнению Е.В.Бондаревской инновационный переход педагогической системы к новому типу образования — сложный процесс, в ходе которого происходят не отдельные локальные, а сущностные изменения в образовательной деятельности. Практически каждая школа может стать инновационной, если она имеет концептуальную идею, способна осуществить соответствующие ей изменения

в содержании и технологиях образования, а также изменить уклад жизни детей [1].

Проявление инноваций в школе носит двусторонний характер: с одной стороны это внешние инновации, когда используются «чужие» педагогические технологии; с другой — источником новых идей становится инновационное мышление самого педагогического коллектива.

В теории и практике педагогических инноваций А.С.Сухоруков предлагает четыре типа инновационных стратегий:

Первый тип характеризуется тем, что инновации заимствуются извне и внедряются «революционным образом» в коллективе, при этом ценности инноваций могут быть выше ценности конкретных педагогов. *Положительным моментом* выступает наличие методологической поддержки учителя, когда педагоги используют готовые технологии. *Отрицательным моментом* выступает отсутствие адаптации новой технологии к уникальным условиям конкретного педагогического коллектива. Основным стилем в данных условиях является *авторитарно заимствующий стиль управления*.

Второй тип инноваций характеризуется приспособлением к условиям школы и стилю отдельных учителей. Способ управления при этом подчеркнута *демократический*, ориентированный на эволюцию, а не на революцию. Однако, часто используемые инновации не согласованы друг с другом, они не складываются в единую концепцию, инновационная работа может прекратиться, т. к. зависит от активности отдельных учителей. Таким образом, формируется стихийная инновационная стратегия.

Третий тип управления опирается на революционное внедрение инновационного мышления. Инновационная стратегия носит авторитарно-новаторский характер.

Четвертый тип можно охарактеризовать как сотворчество. Он опирается на ценность развития собственно

инновационного педагогического мышления, т. е. на реальную эволюцию профессионального сознания учителей [4].

Критериями инноваций в учебных учреждениях выступают:

- Подчинение принципу природосообразности и принципам классической педагогики.

- Педагогическая система эволюционирует в гуманистическом направлении.

- Организация педагогического процесса не ведет к перегрузкам педагогов и обучаемых.

Повышенный результат достигается не за счет селекции педагогов и учеников, а за счет нераскрытых резервов обучающей системы.

Высокий результат достигается не за счет дорогостоящих технических средств обучения.

В 20-м столетии на основании инновационного опыта открылось множество различных школ, имеющих образовательные системы всевозможных направлений: «Свободные школьные общины» (основаны в Германии Г.Литцем, П.Геехебом); школа «свободного воспитания» Ж.Ж.Руссо (Л.Н.Толстой, Ж.Ж.Руссо, Э.Френе); «Школа делания» (Дж. Дьюи.); «Игровая школа» (К.Пратт); «Детская школа» (М.Наумберг); «Органическая школа» (М.Джонсона).

Известно, что творчество педагога является сложным, многогранным процессом, отражающим высокий уровень владения профессиональными знаниями, умениями и навыками. При этом особое значение имеет новаторство, включающее способности педагога осваивать и внедрять нетрадиционные методы и формы педагогического процесса, и его умения создавать эффективные авторские методики и технологии.

Рассматривая уровни педагогической культуры учителя необходимо выделить следующие: *методологический*, в основе которого лежат специальные знания (методы традиционного и инновационного обучения, технологические методы и приемы, проектировочные и

диагностические); *практический*, который позволяет определить необходимые профессиональные умения и навыки; *творческий*, определяющий опыт творческой деятельности педагога.

Необходимо заметить, что новаторская деятельность, как высшая ступень педагогического мастерства, включает создание новационных методик и технологий обучения и воспитания.

Е.С.Жариков и А.Б.Золотов разработали интересную, на наш взгляд, систему принципов оценивания научно-исследовательской деятельности. Адаптируя данную систему к особенностям педагогических исследований в современных условиях, можно выделить следующие принципы: научности оценки (наличие соответствующего строгого научного языка); независимости (предполагает рассмотрение научного результата вне связи с оценкой личностных черт продуцента); защищенности оценок от влияния доброжелателей или недоброжелателей автора оцениваемой работы; динамичности требует рассматривать любую актуальную оценку как этап оценки результата деятельности; критериальной определенности (предполагает: определение списка необходимых для оценки критериев, строгости соблюдения фиксируемых результатов, запрещение изменения списка критериев, использование количественных средств оценки качества научно-педагогической деятельности и пр.) [2].

Таким образом, можно определить следующие сложности внедрения инновационных технологий и методологий в практику образования:

– формализм требований со стороны администрации учебного заведения и необъективную, непрофессиональную оценку инновационных внедрений педагогов-практиков;

– отсутствие информации об эффективных образовательных технологиях и слабую учебно-материальную базу учебного учреждения;

– излишнюю регламентацию деятельности со стороны администрации, т. е. управленческий характер

учебного учреждения в условиях нестабильности и невозможности долгосрочного (перспективного) планирования;

– неустойчивость социально-экономических факторов, которые влияют на общий уровень работы педагогических коллективов учебных учреждений; недостаточное владение педагогами методикой самореализации, профессионального творческого саморазвития.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-н/Д. 2000
2. Жариков Е.С., Золотов А.Б. Как приблизить час открытий: введение в психологию научного труда. – Кшн.: Штиинца, 1990.
3. Управление сотворческими процессами (опыт инновационного управления школы) / Под ред. А.С. Сухорукова. – М.: Сентябрь, 2000.

М.Г.Делеу, О.В.Пурахина

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ГЕНДЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Раздельное обучение в России, практиковавшееся в СССР в 1943-54гг., выходит на новую ступень своего развития. Первые эксперименты современного раздельного обучения начались еще в начале 90-х годов прошлого столетия. Так, в ряде московских школ более 15 лет обучение ведется по системе В. Базарного, несколько лет гендерное обучение практикуется в школах Санкт-Петербурга, Башкирии, Ставропольского края.

В Рыбницкой гимназии №1 с 2003-2004 гг. созданы гомогенные классы. Мы ввели раздельное обучение с пятого класса, полагая, что это поможет учащимся преодолеть трудности в общении, которые возникают у мальчиков и девочек с началом подросткового возраста, и будет способствовать созданию более благоприятного

психологического климата в классном коллективе, что, в свою очередь, положительно отразится на обучении. Что же касается смешанных классов, то тут мальчики и девочки оказывают друг на друга влияние скорее негативное. В присутствии мальчиков девочки, которые, как известно, созревают раньше, больше озабочены впечатлением, которое производят, чем учебой. А мальчики свое внимание пока еще не могут выразить иначе, как через насмешки и обидные замечания. Уроки превращаются в войну полов. Тем более, что мальчикам на фоне явно повзрослевших ровесниц приходится чувствовать себя очень неуверенно.

Отечественные исследователи считают (В.Базарный, В.Еремеева), что девочки при созместном обучении с мальчиками часто теряют важные составляющие женского типа личности. Им приходится одновременно и конкурировать с мальчиками в учебе, и пытаться понравиться им. Девочки, всегда во всем главные, с первых дней в школе захватывают лидерство. Все это приводит к тому, что девочки становятся агрессивными, порой даже жестокими, теряют уважение к мужчине (и это серьезно подрывает будущую семейную жизнь). Мальчиков же, не столь прилежных, озорных, непоседливых, с первого класса одергивают, ставят на место отчитывают и опекают. Вот и выпускаем мы в жизнь девушек с командирскими замашками и юношей с комплексом ведомого.

В пользу раздельного обучения говорят и функциональные особенности женского и мужского мозга. Психологи знают, что учить ребенка с "правополушарным" мышлением нужно иначе, чем с "левополушарным". Девочки, как правило, "правые", поэтому они более подвержены эмоциям, всю получаемую информацию должны "пропустить" через себя и прочувствовать. Девочки очень ярко воспринимают критику, особенно от старших, поэтому ее нужно дозировать. Мальчики же (и это известно любому учителю) обладают потрясающей способностью "не слышать" наставлений и нотаций. Включается так называемый механизм сенсорной защиты в мозгу, который

"срабатывает" при долгом эмоциональном напряжении. Поэтому нужно выбирать другой способ влияния на них, конкретизировать претензии и выражать их коротко. Мальчики позже начинают говорить, менее способны к четким формулировкам, но у них больше творческих возможностей. А девочки, наоборот, более вербальные, у них раньше и лучше развивается речь, они умеют четко формулировать, любят кропотливую, конкретную деятельность. Мальчикам лучше не на словах объяснять, а дать возможность сделать самому, девочкам, напротив, необходимо все объяснить в деталях.

Открывая классы с отдельным обучением, мы преследовали две основные цели:

1. Создать в классах благоприятный психологический климат, способствующий гармоничному развитию личности школьника.

2. Повысить результативность обучения, учитывая особенности развития и протекания у мальчиков и девочек различных психических процессов и функций, таких как, восприятие, мышление, речь, эмоции и др.

С этой целью на протяжении учебного года в однородных классах и в контрольном смешанном классе делались диагностические срезы.

Надо отметить, что в начале к нашему эксперименту и в педагогической среде, и среди родителей многие относились скептически. Поэтому доказать преимущества гендерного обучения мы могли только экспериментально.

Мы полагали, что отдельное обучение должно оказать положительное влияние на формирование мотивации к достижению успеха, снизить уровень тревожности, а также положительно отразиться на взаимоотношениях в классе.

При изучении уровня тревожности мы использовали опросник Филлипса, который позволяет выделить восемь факторов тревожности, связанных с различными школьными ситуациями. Результаты диагностики однозначно доказали положительное влияние отдельного обучения. Общая тревожность в однородных классах оказалась ниже, чем в

смешанном классе. У ребят из отдельных классов гораздо ниже (на 15%) оказался страх самовыражения, меньше они боятся ситуации проверки знаний, меньше страхов в отношениях с учителями и со сверстниками. По сравнению с детьми из смешанных классов у учащихся однородных классов оказалась выше физиологическая сопротивляемость стрессу. И хочется отметить тот факт, что в классе мальчиков гораздо выше, чем в смешанном классе оказалась потребность в достижении успеха и вера в возможность достижения высокого результата.

Этот результат подтвердился позже при изучении мотивации достижения. Мы пользовались модификацией теста-опросника А.Мехрабиана, предложенной М.Ш. Магомед-Эминовым. Мы изучали два обобщенных устойчивых мотива личности: мотив стремления к успеху и мотив избегания неудачи. В классе мальчиков мотив достижения успеха оказался на 17% выше, чем у мальчиков смешанного класса. Мотив избегания неудачи в классе мальчиков на 10% ниже, чем в контрольном классе. Разница между результатами девочек из однородного и смешанного класса оказалась значительной.

При изучении агрессивности мы пользовались опросником Басса-Дарки, выявляющем 8 видов агрессивных реакций. Результаты диагностики оказались следующими. Уровень агрессивности в классе девочек значительно ниже, чем в классе мальчиков и в смешанном классе, где уровень агрессии примерно одинаков. Заметно повышен уровень вербальной агрессии в смешанном классе по сравнению с обоими однородными классами.

Также мы можем отметить, что в смешанном классе значительно повышается уровень агрессии у девочек по сравнению с девочками из однородного класса. Наши предположения о том, что девочки в смешанном классе становятся более агрессивными, подтвердились экспериментально.

Таким образом, анализируя результаты всех проделанных диагностических срезов в целом за первый год

обучения, мы можем сделать вывод о том, что отдельное обучение действительно благоприятствует созданию психологически комфортных условий для обучения и развития личности школьника.

В.В.Ени

ПРОФИЛАКТИКА ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫМИ ВЕЩЕСТВАМИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Вовлечение детей в потребление психоактивных (наркотических, токсикоманических) веществ – становится все более актуальной проблемой не только для клинической наркологии, но и для педагогики.

По последним данным ООН, в мире в настоящее время употребляют марихуану почти 142 млн. человек, амфетамины и синтетические наркотики – 30,5 млн., кокаин – 13,4 млн., героин и оплаты – 8 млн. человек. В Приднестровской Молдавской Республике по официальным данным 17 из 250 человек, поставленных на учет врача-нарколога впервые – это лица, не достигшие 18 лет. Сегодня в ПМР не осталось ни одного региона, где бы не были зафиксированы случаи употребления наркотиков или их распространения. Наркомания окончательно превратилась в общенациональную проблему, несущую прямую угрозу государству. Ведь, по последним экспертным оценкам, каждый наркоман вовлекает в употребление наркотиков 13–15 человек, создавая тем самым своего рода «снежный ком» наркомании.

Вовлечение в наркотизацию детей и молодежи осуществляется агрессивно, что ставит под вопрос физическое и моральное здоровье молодежи и будущее значительной ее части, социальную стабильность нашего общества в уже ближайшей перспективе.

По сути дела все теории, объясняющие возникновение и развитие болезненных зависимостей, сводятся к дефицитам социализации – неблагоприятное

окружение, усвоение социально неприемлемых образцов, закрепление стандартов ущербной субкультуры вместо общепризнанных, поощрение изоляции и противопоставления.

Все это определяет приоритет активной антинаркотической психопрофилактической помощи, которая должна быть адресована всем без исключения детям, подросткам, студенческой молодежи, и проводиться в основных сферах, где протекает их жизнедеятельность, то есть в социуме, организации образования, семье.

Трудность профилактики алкоголизма и наркомании в работе с детьми и молодежью заключается в том, что недостаточно констатировать неблагополучие и нащупать болезненную точку, тормозящую личностный рост, надо компенсировать этот дефицит.

Профилактическая работа в организации образования не должна сводиться лишь к передаче знаний и разъяснениям. Концепция профилактики предполагает формирование адекватного отношения к значительному социальному явлению (пьяный, наркоман – это неприятно, тягостно для окружающих, опасно для самого человека); тренировку навыков преодоления внешнего давления; развитие у ребенка определенных личностных качеств (уважение к себе, осознание своей уникальности, умение говорить о своих трудностях и просить о помощи); формирование навыков ведения здорового образа жизни.

Не получая в школе подтверждение своей значимости, не чувствуя себя комфортно, ребенок уже будет входить в группу риска, т.к. школа занимает большую часть жизни, а если ребенок не получает достаточного внимания и дома, он будет искать его там, где сможет, и, чтобы получить признание, будет делать все, что принято в той группе, где он оказался. Отсюда первым профилактическим средством будет построение учебного процесса таким образом, чтобы ребенок не был пассивным воспринимателем. Вторым важным фактором риска является несостоятельность подростка с точки зрения самореализации.

Экспериментально известно, что чем более развит человек творчески, тем более состоятельным он себя чувствует, тем меньше шансов, что он выберет асоциальные формы поведения или криминальные пути самоутверждения. Таким образом, развитие интеллектуальной состоятельности – еще одно мощное средство профилактики.

Другое направление внутри школьной психопрофилактической, антинаркотической работы – модификация и внедрение образовательных программ, направленных на формирование у учащихся ценностного отношения к здоровому образу жизни, так как модификация здоровья – это ведущий фактор защиты от вовлечения в употребление наркотиков.

Следующее направление – использование психологических подходов, ориентированных на развитие личностных ресурсов учащихся, на формирование у них опыта активной позиции и позитивного поведения. Такая работа требует квалифицированной подготовки школьного психолога, социального педагога, сотрудничества со специалистами, ориентированными на активное сотрудничество с организацией образования в обеспечении первичной профилактической помощи.

Крайне важно организовать среди родителей, нетерпимо относящихся к наркотизации обучающихся подростков и молодежи групп родительской поддержки, информировать родителей о случаях наркотизации, о целесообразности внутрисемейного контроля на основе доврачебных диагностических тестов.

Следующие важные направления работы – разработка и внедрение превентивных обучающих программ для специалистов организации образования. Эта работа имеет своей целью обучение и переобучение методам активной первичной профилактики специалистов организации образования.

Основные принципы профилактики:

- Комплексность – согласованность взаимодействия ведомств и учреждений, специалистов различных профилей:

педагогов, психологов, врачей – наркологов, социальных педагогов, и т.д.

- Дифференцированность – по возрасту; по степени вовлеченности в наркогенную ситуацию относящихся к группе риска.

- Многоаспектность – образовательный аспект; психологический аспект; социальный аспект.

- Последовательность (этапность).

- Легитимность.

Этапное, последовательное и комплексное выполнение мер, направленных на разрешения «ключевых» проблем, делает профилактику употребления психоактивных и наркотических веществ среди детей и молодежи действенной и эффективной.

С.В.Недбаева

ЛИЧНОСТНОРАЗВИВАЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изменение общественно-политической ситуации в стране, разрушение тоталитарной системы и курс на строительство демократического общества оказали глубокое влияние на развитие психологической практики в образовании, поиске новых подходов к развитию личности.

К началу XXI столетия идея личности официально вписана в образовательную парадигму. Благодаря этому идея личности в образовании приобрела доктринально-парадигмальный статус, задающий основные ориентиры отечественному образованию.

Личностноразвивающая практика ставит в центр образовательной системы личность обучаемого, обеспечение комфортных бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Она имеет целью разностороннее, свободное и творческое развитие личности в целом. Признаками личностноразвивающей психологической практики являются: субъектно-технологическая ориентация;

гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы; приоритет диалогического, личностно-деятельностного и индивидуально-творческого подходов; демократическое управление, приоритет личностных отношений; психотерапевтическая направленность, антропоцентричность.

Показателями реализации личностноразвивающей психологической практики выступают: развитие коммуникативности, эффективного сообщения (степень совпадения содержания, передаваемого педагогом, с содержанием воспринятым студентом); включение всего личностного потенциала; адаптивность, умение действовать в нестандартных ситуациях; рефлексивность мышления; адекватные «Я-концепции», самооценка, осознание своего опыта; уверенность в своих силах; постоянный процесс индивидуализации; оригинальность, гибкость мышления; самосознание; самоуважение; устойчивость к фрустрации; активная позиция по отношению к действительности; исследовательский потенциал; саморазвивающая активность; ориентация на творчество в деятельности.

Виды, предмет исследования, метод и техника личностноразвивающей практики представлены в таблице 1. Оценивая все сделанное в психологической практике к настоящему времени в целом, следует отметить, что это направление в психологии находится на подъеме. Наблюдается огромное количество эмпирического материала и обилие теоретических вопросов, с трудом поддающихся решению на данном этапе психологической науки. Для того, чтобы результаты, полученные в исследованиях, могли качественно повлиять на общую картину психологической теории и практики, необходима их теоретическая и практическая интеграция.

Таблица 1

Личностноориентирующая практика: предмет исследования, метод, техника

Виды практики	Авторы направлений	Предмет исследования	Метод	Техника
1	2	3	4	5
Рефлексивная практика	<p>Д.Б.Кабалевский, В.В.Кирюшин (система музыкально-творческого образования), Б.М.Неменский (система художественного воспитания), В.А.Левин (система формирования литературного творчества), Е.Ю.Сазанов (система театрального творчества), Е.П.Варламова, С.Ю.Степанов (рефлексивная диагностика в системе образования)</p>	<p>Личность профессионала, развитие творческого потенциала</p>	<p>Полилог, дискуссия, интервью, рефлексивная инверсия, элементы КГД, мозговой штурм, игровые мероприятия, смыслотворчество, опросник «Контрасты школьной жизни»</p>	<p>Создание рефлексивной среды в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей самореализацию личности, создание условий для самоисследования субъектов образовательной деятельности и их совершенствования в своей профессиональной деятельности</p>

<p>Практика развития субъективности</p>	<p>И.С.Якиманская (личностно-ориентированное развивающее обучение), Е.А.Ямбург, (школа адаптирующей педагогики), М.А.Балабан (школа-парк), И.П.Волков (технология развивающего обучения), И.П.Иванов (коллективное творческое воспитание), Г.С.Альтшуллер (теория решения изобретательских задач), Ш.А.Амонашвили (гуманно-личностная технология), «Педагогика сотрудничества»</p>	<p>Личность, развитие индивидуальности и личностной и профессиональной</p>	<p>Моделирование, диалогические, урок как система реабилитации как ведущая форма жизни, дифференцированно и индивидуализированной помощи (опорные схемы, подсказка и др.), методы «активного специального обучения» (тренинг, групповая дискуссия, ситуативно-ролевая игра и др.)</p>	<p>Создание среды формирования и развития субъектной позиции личности с учетом субъектного опыта жизнедеятельности</p>
---	--	--	---	--

<p>Ю.А.Самарин, В.С.Мерлин, Е.А.Климов, В.Н.Дружинин, Г.К.Селево (технология саморазвивающего обучения), И.Унт, А.С.Границкая, В.Д.Шадриков (технология индивидуализации обучения), В.А.Сухомлинский (технологии, основанные на стремлении к самовыражению и самопознанию), Ю.М.Орлов (технологии потребностино- мотивационных профилей личности студента)</p>	<p>Личность, развитие индивидуального стиля общения и деятельности, самоуправляющих механизмов (идеал, личности потребность самосовершенства ния, направленность)</p>	<p>Исследовательские, методы психодиагностики и самодиагностики, метод проектов, «имитационных игр</p>	<p>Диалогические, тренинговые, игровые по самовоспитанию, самоутверждению, и самоопределению и саморегуляции; техника В.Д.Шадрикова на основе индивидуально- ориентированного учебного плана; техника обобщенных схем (Шагалов) работы в парах смешного состава (Дьяченко); компьютерные обучающие программы, диалогика М.А.Данилова</p>
--	---	--	--

<p>Практика профессиональной самоактуализации</p>	<p>Л.В.Занков (система развивающего обучения) – В.В.Давыдов (технология развивающего обучения), А.М.Лобок (технология верягтностного образования)</p>	<p>Личность, стремление к самоактуализации²</p>	<p>Тестирование [самоактуализационный тест (САТ)], методы обучения, направленные на обогащение личности и познавательной сферы, дидактические игры, дискуссии, тренинги</p>	<p>Создание творческой среды в урочной и внеурочной деятельности диангностическими, игротехническими и психотерапевтическими средствами. Проблематизация ценностных смыслов. Ориентация на самоконтроль. Представление самостоятельности в выборе способов поведения, видов деятельности и общения.</p>
---	---	--	---	---

² Самоактуализация – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей (Краткий психологический словарь /Под ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985).

Т.Н.Слипенькая, С.А.Ротарь О.В.Василовская
**РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В
ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Современные условия развития общества требуют пересмотра традиционных методов в образовании и введения инновационных технологий. Это проявляется в том, что у значительной части уч-ся наблюдается негативное отношение к школе (отсутствие интереса к учебе, пропуски уроков, конфликты с учителями и др.)

В связи с этим проблема развития творчества учителя и повышения его профессионального мастерства наиболее актуальна сегодня.

Целый ряд психологических исследований Е.В.Коротаева показывает, что рост условия педмастерства сопровождается изменением стиля общения, что в свою очередь положительно влияет на отношение детей к учению.

По мнению В.С.Мерлина «Теория интегральной индивидуальности» индивидуальный стиль педагогического общения – это целостная система коммуникативных операций, которая обеспечивает эффективное взаимодействие учителя с учащимися [8].

Именно поэтому перед психологической службой школы основным вопросом является – общение, как сложный, многоаспектный процесс взаимодействия в системе «учитель – ученик».

Для повышения уровня педагогического общения и мастерства в СШ №6 с лицейскими классами г. Рыбницы проводится эксперимент по внедрению интерактивных технологий в обучении при активной помощи психологов школы.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности диалогового общения, в ходе которого осуществляется взаимодействие. Суть данного вида обучения состоит в такой организации

учебного процесса, при котором практически все учащиеся оказываются вовлеченными в познание, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которая ведет к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач [7].

Причем психологами призваны решать основные задачи:

1. создание гармонизации социально - психологического климата в педколлективе.

2. оказание помощи в осуществлении и решении обучающих задач.

3. развитие коммуникативных умений по эмоциональным конфликтам между учащимися и учителями.

4. создание комфортных условий деятельности не только для пед. коллектива, но и для учащихся, где они чувствуют свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что позитивно влияет на продуктивность.

Для реализации этих задач проводятся психологические тренинги, беседы, игры, упражнениями, вырабатываются рекомендации по созданию на уроках благоприятного морально-психологического климата. Психологи школы работают с учителями для снятия нервной нагрузки, переключение внимания, смене форм деятельности, релаксации.

Исследование по методикам готовности педагогов к инновационной деятельности показали, что 90 % педагогов высоко профессиональны. Используя технологию экспертизы педагогического процесса по Т.П.Ильевич [5] было выявлено, что интерес к инновациям педагогической деятельности устойчиво привлекателен для 88 % педагогов, однако, систематически применяют инновационные приемы в своей работе всего 55% учителей.

Основными причинами, тормозящими инновационные процессы в педколлективе, являются: сложность практической реализации инновационных технологий (методические, информационные, финансовые); отсутствие компенсации за новаторские усилия; уверенности, что новое принесет пользу и успех и т.д.

Диагностика учащихся 5-11 классов показала, что для 85% респондентов обучение становится более интересным и эффективным, если педагог использует разнообразные способы и методы его организации, привлекает дополнительную литературу, игровые технологии, обеспечивающие возможность самовыражения личности учащихся.

Исследования показали, что у учащихся школы большим уважением и успехом пользуются те учителя, которые систематически применяют в своей практике инновационные технологии. Подобные занятия позволяют учащимся самим решать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателями. Они создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную, позволяют «сжимать» время и являются психологически привлекательными для учащихся.

Основная задача психологической службы – создать комфортные условия для работы учителей и учащихся и тогда процесс обучения может стать более эффективным, увлекательным и интересным.

Литература

1. Беризовин Н.А.; Коломинский Я.П.. Учитель и детский коллектив.: М. 1975
2. Бодалев А.А. Личность и общение. -М., 1983
3. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога. - М., 2002
4. Ильин Е.Н. Искусство общения. - М.: Педагогика., 1982

5. Т.Б.Ильевич Проектирование педагогического процесса в условиях личностно-ориентированного образования.- Тирасполь, 2002
6. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. - М.,- 1980
7. Коротаев Е.В. Хочу, могу, умею. Обучение, погруженное в общение. М.,1997
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979
9. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. -М., 1986
10. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. М., 1995

Р.М.Кумышева

СМЫСЛОВЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Социально-экономические условия России последнего десятилетия, а именно: не востребованность профессионализма, социальная незащищенность интеллигенции, неопределенность в вопросах дальнейшего трудоустройства - привели к потере смысла учебы в системе профессионального образования. Это так называемый “экзистенциальный вакуум”, который выявлен американскими учеными в студенческой среде в конце прошлого столетия. Специалисты США полагают, что за этим стоит социальное благополучие студентов и, как следствие, отсутствие стимула к дальнейшему продолжению жизнедеятельности (В.Франкл, 1990). У российских студентов причиной “экзистенциального вакуума” стало их бессилие перед социальной нестабильностью. Причины полярные, а результат один: отсутствие смысла получения профессии.

Для подтверждения наших предположений мы осуществили диагностику смысложизненных ориентаций по методике Д.А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)».

Протестировав 100 студентов, мы обнаружили высокие общие показатели ориентаций жизни (только у 10%

показатели ниже средних). При этом показатели по целям (субшкала Ц) и насыщенности (субшкала П) жизни, удовлетворенности самореализацией (субшкала Р), а также по Локусу контроля-Я (субшкала ЛК-Я) и Локусу контроля-Жизнь (субшкала ЛК-Ж) различные.

У 50% испытуемых показатели по целям жизни (субшкала Ц) выше нормы, но почти у половины из них (40%) низкие баллы по ЛК-Я. Также у 20% от общего числа испытуемых при нормальных показателях Ц отмечены низкие показатели по ЛК-Я. Значит, у этих студентов планы на будущее не подкреплены личной ответственностью за их реализацию.

При диагностике насыщенности жизни (субшкала "Процесс" или П) у 15% протестированных обнаружили показатели выше средних. Это люди, живущие сегодняшним днем, поскольку по остальным субшкалам у них низкие баллы. У 5% нормальные показатели по субшкале П не подкрепляются личной ответственностью за дальнейшую самореализацию. У 15% испытуемых – низкие показатели по шкале П, что означает неудовлетворенность жизнью. Итак, 35% испытуемых или не удовлетворены своей жизнью, или не имеют никаких оснований быть удовлетворенными ею в дальнейшем.

При диагностике удовлетворенности самореализацией (субшкала "Результат" или Р) обнаружилось, что у 25% испытуемых показатели выше средних; у них же низкие показатели по субшкале ЛК-Я (Я – хозяин жизни). У 15% испытуемых также низкие показатели ЛК-Я при нормальных показателях по субшкале Р. Итак, 40% испытуемых при удовлетворенности прожитой частью жизни не считают, что могут контролировать свою дальнейшую жизнь, то есть не уверены, что смогут самореализоваться в будущем.

По субшкале ЛК-Ж низких показателей нет ни у кого. А показатели выше нормы обнаружены у 35% испытуемых. Они верят в то, что жизнью можно управлять,

однако, 57,1% из них не верят, что это в их силах (у них низкие показатели по субшкале ЛК-Я).

По субшкале ЛК-Я мы выявили, что 20% испытуемых не верят в свою способность управлять жизнью, а 30% - переоценивают свои возможности.

Объединив результаты по всем субшкалам, можно утверждать, что около 40% опрошенных студентов плохо ориентируются в жизни, не способны адекватно оценить свою способность управлять событиями собственной жизни. Назрела необходимость разработки специального комплекса психолого-педагогических мер, направленных на формирование у студентов системы личностных и жизненных смыслов, образующих в совокупности активную жизненную позицию и внутреннюю свободу личности.

Термины “личностный смысл”, “жизненный смысл” мы рассматриваем в интерпретации Д.А. Леонтьева. Ему же принадлежит избранное нами объяснение понятий “смыслообразование” и “смыслопорождение”. Он объясняет жизненные смыслы как объективные отношения субъекта с миром, а личностный смысл как “значение для субъекта”, т. е. субъективное значение объекта (Д.А.Леонтьев,1999). Для нас важно то, что личностный смысл представляет собой “внутреннюю движущую силу” субъекта и связывает значения (например, значение его деятельности) с реальностью жизни субъекта в мире (А.Н.Леонтьев, 1983). Личностный смысл, в понимании Д.А.Леонтьева, - это также “составляющая сознания, репрезентирующая в образе объектов и явлений их жизненный смысл для субъекта” (Д.А.Леонтьев,1999)].

Для профилактики снижения показателей СЖО субъекту необходимо умение систематизировать закономерности, периодичность и причинную обусловленность меняющихся внешних обстоятельств.

Помимо ориентации в системе меняющихся внешних обстоятельств человеку необходима установка на активность по отношению к ним. Активность должна подкрепляться наличием больших внутренних ресурсов, достаточных для

воздействия на любые внешние обстоятельства. Внутренние ресурсы пополняются когнитивной активностью субъекта.

Внутренняя готовность к переменам внешних обстоятельств может быть детерминирована только постоянным саморазвитием субъекта, протекающим параллельно меняющимся внешним условиям.

Все перечисленные условия воздействия на систему СЖО не могут быть созданы прямым воздействием на сознание субъекта. Для восстановления системы и поддержания ее в режиме активного функционирования необходима аналогичная система смыслов – личностных и жизненных. Только они могут быть движущей силой для развития самого субъекта и формирования установки на его активность при меняющихся обстоятельствах.

На наш взгляд, насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, способность управлять своей жизнью у человека напрямую связана с его ведущим видом деятельности, ее успешностью. Также мы предполагаем прямую связь между показателями Локуса контроля-Я (ЛК-Я) и успехами в профессиональной деятельности, между показателями Локуса контроля-Жизнь и результатами профессиональной деятельности.

Наша идея формирования личностных и жизненных смыслов заключается в организации таких видов учебной деятельности, которые помогли бы будущему специалисту ориентироваться в реальности, анализировать проблемные ситуации и занимать позицию активного деятеля по отношению к ним. Это и есть системный смысл успешного учения, который включает жизненные и личностные смыслы учащегося.

Учебные действия студентов должны быть лично значимыми, практически ценными и содержать жизненные и личностные смыслы.

В предлагаемой нами системе формирования СЖО доминируют практические действия, связанные с решением проблемных задач из жизни студентов или с их будущей профессиональной деятельностью.

По структуре выполнение каждого задания включает действия: оценивание ситуации и выделение критериев ее систематизации (установление внутренних причинно-следственных связей и структурных отношений); формулирование проблемной задачи; оценка имеющихся внутренних и внешних ресурсов для ее решения; принятие решения (выбор одного из возможных вариантов); реализация решения; оценка результата.

По смысловому наполнению все задания ориентированы на формирование у студентов смысла самопознания (это необходимо для объективной оценки своих внутренних ресурсов); смысла познания (это поможет соотносить внутренние ресурсы с внешними обстоятельствами); смысла ведущей деятельности (таким образом обеспечивается личностная значимость учебной деятельности); смысла самосовершенствования (решение проблемных задач своими интеллектуальными силами поставит перед объективной необходимостью саморазвития ввиду динамичности внешней среды).

В соответствии с этим смысловым рядом выстраивается последовательность практических заданий. Вначале полученные знания студенты соотносят с собой. Задания, как правило, содержат самодиагностику, сравнение полученных данных с нормативными требованиями и анализ сильных и слабых мест в системе собственных личностных или профессиональных качеств. При выполнении таких заданий студенты демонстрируют широту и глубину своих теоретических знаний и одновременно закрепляют их путем практической реализации, формируется смысл самопознания.

Следующий уровень контроля знаний осуществляется при решении проблемных задач, взятых преподавателем из реальной жизни. Это уровень реконструктивных действий, который готовит специалиста к решению нестандартных задач в будущей профессиональной деятельности.

Затем подобные проблемные ситуации находят сами студенты. Это уровень продуктивных эвристических действий. Вначале работа с обработкой ситуации носит постановочный характер: студенты формулируют проблемную задачу и аргументируют необходимость ее решения. Затем предлагают варианты решения сформулированных задач. На этом этапе формируется смысл познания и закрепляется смысл самопознания. Объективная необходимость решения жизненных проблемных задач ставит перед другой необходимостью – соотнесения внутренних ресурсов с внешними обстоятельствами. Возможность влиять на ситуации при помощи собственных интеллектуальных сил создает предпосылку для формирования смысла ведущей деятельности и смысла самосовершенствования.

На заключительном этапе обучения знания применяются в сложных моделях проблемных ситуаций, близких к условиям будущей профессиональной деятельности. На этом этапе закрепляется вся система жизненных и личностных смыслов студента.

Формирование личностных смыслов должно иметь результатом придание смысла учению и получению профессии в целом.

С.Н.Обжелян

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ – ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В школе №6 г.Рыбницы сложился профессиональный и работоспособный педагогический коллектив, вся работа которого строится по следующим ориентирам: эффективно содействовать актуализации, развитию и проявлению ребенком своих личностных качеств, формированию его индивидуальности, субъектности, способности к нравственной и творческой реализации своих возможностей. Согласно концепции Выготского, чтобы человек стал личностно нужно не

навязывать ребенку нравственных норм, а создавать условия для его собственного развития, творчества. Все наши усилия направлены на построение в школе гуманистической системы воспитания. Мы стремимся к тому, чтобы воспитательное пространство стало пространством самовыражения личности ребенка и педагога. Воспитательная система школы строится на основе лично-ориентированного подхода.

Реальная возможность для самовыражения педагога в профессиональной сфере представляется ему в деятельности классного руководителя. Наиболее значимой для классного руководителя является потребность в более глубоком и деятельном познании психолого-педагогических закономерностей формирования личности ребенка. Ни один из этапов воспитания – умственного, эстетического – не осуществляется «без научения соответствующим актам поведения и регулирования действий». За многие годы работы в школе у меня накопились разнообразные формы и способы организации деятельности классного руководителя в сфере диагностики самовыражения личности. Очень хочется, чтобы каждый ребенок попробовал свои силы и нашел свое любимое занятие, чтобы направления воспитательной работы были выбраны, осознано не только с учениками, но и с родителями. Для более тесного сплочения детей и родителей я провожу праздник «День рождения коллектива» по следующему сценарию.

Оформление зала: шары, на стенде прикреплены рисунки детей, где они изобразили свои увлечения.

Ход праздника.

Под песню «День рождения» родители вместе с детьми входят в зал и рассаживаются за столики.

Учитель: Уважаемые родители, ребята! Мы сегодня собрались на праздник, который сплотит наш маленький коллектив. Я хочу, чтобы после этого вечера все вы стали внимательнее друг к другу в школе, дома и считали нас всех вместе одной семьей.

- А с чего начинается любой День рождения?

Конечно же, с подарка. Начинаем первую игру «Подарок». Присутствующие делятся на группы по 7 человек.

Каждая группа получает задание: придумать пантомиму с подарком, одна группа показывает, все остальные отгадывают.

Учитель: Спасибо за подарки! А сейчас самый настоящий подарок. Члены танцевального кружка исполняют свой любимый танец. (можно любой номер художественной самодеятельности)

Учитель: Ребята, когда человек рождается, то появляется первый в его жизни документ. Какой? А когда он достигает совершеннолетия ему вручается паспорт. А раз мы сегодня отмечаем День рождения нашего коллектива, нам тоже необходим документ. И нашим первым документом будет «Паспорт класса». («Паспорт класса» имеет следующие графы: наш рост, вес, возраст, сколько у нас глаз, карих, синих, голубых, сколько у нас родных братьев, сестер, какие у нас домашние животные и т.д.)

Учитель: Ребята, сейчас нам родители покажут игры, в которые они играли в детстве, и мы вместе поиграем.

- Родители рассказывают и показывают игры. Все вместе играют. (Если игр много, можно их включить в дальнейшую программу).

Учитель: Уважаемые родители! Так ли вы хорошо знаете своих детей, их увлечения? Сейчас пройдите к стенду и найдите рисунок, на котором ваш ребенок изобразил свои увлечения (рисунки не подписаны).

Во время проводимых игр, конкурсов звучит музыка.

Учитель: Уважаемые родители! Вы много узнали о своих детях? А сейчас проведем музыкальный конкурс между родителями и детьми. «Кто больше знает детских песен». (Дети и родители поют детские песни поочередно).

Учитель: Молодцы! Победила дружба, так как все песни пели хором.

Самое главное в коллективе – уметь понимать друг друга. Новое задание для конкурса «Знаем ли мы друг

друга». Станьте все присутствующие, не говоря ни слова вслух, по датам и месяцам рождения, начиная с 1 января.

Учитель: Я вижу, вы справились с задачей. Значит, научились понимать друг друга без слов. Я хочу видеть вас всегда такими смеющимися, дружными, сплоченными. Давайте закончим наш праздник песней.

Данный праздник проводится в 5 классе. Совместная деятельность всех участников педагогического процесса «приводит к нравственному обогащению, развитию знаний, умений и навыков, создает условия для самовыражения личности» [2].

Литература

1. Бердяев Н.К. О назначении человека. - Мир философии: Политиздат, 1991
2. Яковлева В. Целевая программа. Профессиональное самоопределение учащихся. Классный руководитель. - 2001. - № 5.

Г.Ф.Карпова, С.П.Данко, Н.Н.Рыбченко

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Вопрос об особенностях современной математики как науки имеет принципиальное значение не только для развития математики, но и для правильного понимания её места в образовании и практической деятельности людей.

Математика обладает свойствами, позволяющими ей выполнять ряд важных личностно-развивающих и социокультурных функций. Она развивает логическое мышление, пространственное воображение, мыслительные способности, культуру речи, позволяя кратко, ясно и точно излагать свои мысли (что особенно важно, ведь под угрозой культура русского языка) - в целом формирует интеллект. Принцип доказательности, присущий российскому математическому образованию, позволяет формировать

такой менталитет российского общества, который не оставляет возможности манипулировать общественным мнением. Математика, как феномен общечеловеческой культуры, отражает и фиксирует количественно процесс развития научной мысли, как информационного потока экспотенциально-возрастающего объема научных знаний. Вся современная наука и жизненная практика человека не только используют математические методы, но и строятся по математическим законам: математическое знание является источником развития научно-технической базы и основой экономической и военной безопасности страны; даёт практические навыки экономических расчётов для повседневной жизни человека, что особенно важно в условиях рыночных отношений; математическое образование является основной частью фундаментализации образования любого уровня, позволяющего человеку успешно адаптироваться к жизни в постоянно изменяющихся условиях. Оно обеспечивает необходимый уровень культуры пользователя информации в условиях постоянно меняющихся информационных технологий; способствует развитию творческого, вариативного подхода личности к различным областям человеческой жизнедеятельности и бытия, повышая его психологическую готовность к восприятию и анализу случайных явлений и процессов, подчиняющихся вероятностно-статистическим закономерностям; воспитывает чувство прекрасного, т.к. сама строится по законам истины, красоты и гармонии.

Кодекс профессиональной этики российского архитектора требует таких качеств, как патриотизм, высокий профессионализм, честность, ответственность, бережное отношение к национальным обычаям, традициям, культуре, взаимопомощь, коммуникабельность, профессиональное мастерство, нравственность.

Для того, чтобы быть полноценным специалистом, недостаточно иметь хорошую квалификацию в своей области. Рано или поздно, на том или ином уровне каждому приходится сталкиваться с задачами, для принятия решения

по которым оказывается недостаточно расчета, основанного на знании, а приходится принимать во внимание другие факторы, руководствоваться чувством долга, нравственными принципами, моральными нормами, эмоциями. Уважение к этим общественным ценностям не приходит само собой — оно вырабатывается, воспитывается.

По мнению выдающегося русского ученого-математика и педагога Н.И.Лобачевского, математика способствует воспитанию всесторонне развитой, интеллектуальной и творческой личности. Она формирует такие качества как стремление к познанию, самостоятельность мышления, научное мировоззрение, высокие культурные потребности, потребность приобретать новые знания и умения и направлять их на пользу общества, трудолюбие, необходимость проявлять и развивать природные способности, любовь к Отечеству и забота о собственной чести.

Перечисленные воспитательные возможности математического образования общеизвестны. Менее представлен в научно-педагогической практике духовно-нравственный потенциал математического образования.

Обучение должно быть построено таким образом, чтобы в его процессе студент, получая знания, удивлялся и восхищался мудростью и гармонией, чтобы он по существу видел нравственный смысл и значение приобретаемых знаний. Одним из возможных факторов осуществления этого является включение в содержание математического образования фактов из жизни выдающихся математиков.

Так, например, Н.И.Лобачевский требовал от каждого молодого человека, чтобы он был гражданином, «который высокими познаниями своими составляет честь и славу своего Отечества». Приходится удивляться мужеству Н.И.Лобачевского, который после получения необычных результатов в геометрии, был высмеян, принят за сумасшедшего. И без моральной поддержки со стороны, окруженный непроницаемой стеной равнодушия, ученый не пал духом и пронес свои убеждения через всю многотрудную

жизнь. Другой известный русский математик П.С.Александров ратовал за всестороннее развитие человека, призывал «прежде всего любить свою работу, потому что она определяет человека членом общества», считал, что труд, спорт, хороший концерт или умную книгу нужно предпочитать «всем видам пустопорожней траты времени». Эти и многочисленные другие примеры из жизни отечественных и зарубежных математиков учат патриотизму, трудолюбию, целеустремленности, активной гражданской позиции, умению сохранить человеческий облик в различных жизненных ситуациях и другим высоконравственным качествам. Таким образом, реализуется принцип воспитывающего обучения.

Концепция математического образования предусматривает роль математики не только в усвоении специальных знаний, но и в воспитании духовно-нравственной личности. В этом направлении нами разработан спецкурс «Математические методы в архитектуре». Это связано с тем, что традиционный базовый курс математики обеспечивает частично деятельностную составляющую профессиональной компетентности, но недостаточно связан с мировоззренческой и личностной. Для развития мировоззрения будущего архитектора в спецкурсе предусмотрен цикл лекций по философским аспектам математики и математического образования, а также по истории развития математики. Воспитание профессиональных личностно-значимых качеств (честность, порядочность, служение долгу, патриотизм) проводится на примерах жизни выдающихся математиков. В спецкурсе отражена тесная связь математики с архитектурой и искусством. Теоретические положения спецкурса иллюстрируются примерами использования математических методов в архитектурно-художественной практике.

Одной из ведущих задач педагогического процесса подготовки архитектора является преобразование студента в профессионала, способного решать многообразные задачи, связанные с архитектурной деятельностью, руководствуясь

чувством долга, нравственными принципами и моральными нормами. Улучшение профессиональной подготовки архитектора требует не только новых, более эффективных путей организации учебно-воспитательного процесса в архитектурном вузе, но и пересмотра структуры и содержания математической подготовки студентов, поднятия на технологический, интегративный уровень преподавания и учения.

Солидаризируясь с членом Исполкома Международной Комиссии по математическому образованию И.Ф.Шарыгиным, можно с полным основанием утверждать, что математика является одним из немногих полноценных, экологически чистых интеллектуальных продуктов, потребляемых в системе образования. Математическое образование в процессе профессиональной подготовки на современном этапе может сыграть важную роль в психическом и даже физиологическом оздоровлении подрастающего поколения,

Л.П.Диордица

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ МЕТОД АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Личностный подход к обучению, рассматриваемый через призму таких понятий как личностные функции, личностный опыт, личностные ситуации, интерактивные технологии (диалоговые, игровые), включающие процессуальный аспект обучения, дает возможность воспитать самостоятельную, умеющую самореализоваться личность [6].

Формируя основной генетический закон развития психологических функций человека, Л.С.Выготский на первое место поставил коллективную деятельность, а на второе, - индивидуальную как способ мышления ребенка [1].

Проблема выбора методов обучения по способу организации учебной деятельности в системе адаптивного обучения, считает Шамова Т.И., решается, в основном, через

организацию совместной деятельности, которая помогает «каждому ребенку быть личностью» [7].

Одним из продуктивных считается метод проблемного обучения, применяемый вместо информационного изложения.

Основная цель учебно-воспитательного процесса в нашей школе – свободное развитие личности. При этом мы рассматриваем взаимодействие субъектов образовательного процесса как часть культуры, где «свободный ученик должен видеть рядом с собой ... свободного учителя» [5].

Проблемное обучение создает условия для диалогического общения. Его можно вызвать, назвав факт или событие. Например, в 5 кл. завершая изучение темы «Древний Рим», учитель записывает на доске дату 476 г. и называет событие – пала Западная Римская империя. Ученики самостоятельно находят причины её падения, учителю остается направлять их мысли, вести диалог.

В школе используются новые подходы к обучению, которые призваны обеспечить саморазвитие личности, развивать творческую активность через внедрение новых технологий. По мнению Л.В.Занкова в системе «ученик – технология – учитель» педагог становится технологом, а ученик реальным участником процесса обучения, его субъектом [2].

Совместная деятельность, активность учащихся проявляется при использовании технологии проектов. Учащиеся 5 класса, работая над проектом «Рабство в Риме» не только нашли нужный, интересный материал, но сумели в мини спектакле воссоздать обстановку в имении римского рабовладельца, глубоко погрузиться в события древности. На уроке английского языка у учителя Бондарчук Е.М. учащиеся представили проект «Праздники в англоязычных странах», который не только дал возможность улучшить знания, но и способствовал развитию речи, самостоятельности не только у тех, кто готовил проект, но и у «гостей», т.к. они вели диалог с «хозяевами» праздников.

Такая организация учебной деятельности создает условия для всестороннего видения каждого ребенка, а знание становится инструментом сотрудничества или целью совместной деятельности в результате дискуссий, сопоставления мнений сторон, гипотез.

Смысл групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданной среде опыт, человек смог перенести во внешний мир и успешно пользоваться им. [4].

Эффективность диалогового общения при использовании интерактивных технологий зависит от включения в содержание урока проблем, связанных с жизнью и личным опытом учащихся. Это ярко проявляется на уроках биологии Шурпы О.А. Например, при изучении темы «Биотехнология» в 11 классе учащиеся представили свои проекты по клеточной, генной и экологической инженерии, а антиглобалисты выступали их оппонентами. Здесь процесс обучения и воспитания выступал не как воздействие учителя на учеников, а как взаимодействие посредством диалога, где педагог выступал как равноправный партнер.

Уровень диалога зависит от готовности к нему двух сторон: учителя и учеников, от их способности воспринимать друг друга, проникать во внутренний мир участников, принимать их целиком.

Учителя школы понимают роль учителя в диалоге как помощь ученику в видении проблемы, в определении своего пути решения проблемы. Границы общения расширяются: от выбора форм и методов к выбору целей и содержания обучения, что дает возможность приобретения обучаемыми новых жизненных смыслов.

Литература

1. Выготский П.С. Педагогическая психология. М., 1991
2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990

3. Кан Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: М., 1987
4. Коротаева Е.В. Директор-учитель-ученик, пути взаимодействия. - М., 2000
5. Ильевич Т.П. Проектирование педагогического процесса в условиях личностно-ориентированного образования. - Тирасполь, 2002
6. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М., 2001

Е.А.Стороженко

СИСТЕМА МОНИТОРИНГА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО, ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОУ

Последнее десятилетие предоставило свободу выбора образовательных программ дошкольным учреждениям. Это определило возникновение как положительных тенденций в работе ДОУ: возможность творческого роста педагогов, апробацию нового содержания образования и развивающих технологий, построение педагогического процесса на принципах культуросообразности и гуманизации, так и отрицательных: увеличение интеллектуальной нагрузки, ухудшение состояния здоровья и качества образовательных достижений дошкольников.

Наиболее оптимальным решением этой проблемы, на наш взгляд, является построение здоровьесберегающего образовательного пространства ДОУ на основе историко-культурного и духовного наследия славянских народов. Именно такая модель образовательного пространства оптимально соответствует генотипу детей, рожденных в данных природных условиях.

Сохранение традиций этнопедагогики позволяет воплотить в жизнь дошкольного учреждения принципы культуросообразности, природосообразности, гуманизации, с

одной стороны, и создать условия для восприятия ребенком мифопоэтической картины мира, с другой стороны. Целостное восприятие картины мира нашими предками соответствует особенностям его восприятия дошкольниками, что само по себе говорит в пользу построения этноориентированного образовательного пространства, так как именно такое пространство обеспечивает сохранение субкультуры детства.

Содержание педагогического процесса в этом случае пронизано фольклором как своеобразным «концентратом» народной мудрости и строится на народном календаре, как основном стержне жизнедеятельности детей и взрослых. Однако, работа ДОУ в таком направлении не лишена тех отрицательных моментов, которые присущи деятельности дошкольного учреждения, работающего в инновационном режиме. Педагоги увлекаются отбором содержания образования и перегружают детей знаниями в ущерб их здоровью.

Таким образом, нами была определена необходимость создания системы мониторинга, позволяющей проследить зависимость состояния здоровья детей от образовательной деятельности (то есть определить физиологическую стоимость обучения), определить уровень образовательных достижений дошкольников и реализацию основополагающих принципов организации образовательного процесса ДОУ, в том числе и принципа этнопедагогизации.

Комплексное (социально-медико-психолого-педагогическое) изучение ребенка, всех факторов влияющих на его развитие, состояния воспитания в семье, семейных отношений позволило нам создать оптимальную систему входной диагностики, диагностики отслеживания «жизненных ресурсов» ребенка и на ее основе разработать целостную систему мониторинга качественных показателей (КП) этноориентированного образовательного процесса ДОУ № 192 «Веселинка».

I. Мониторинг содержания образования

КП содержания образования	Инструменты диагностики и повышения качества содержания образования
Этноориентированная направленность содержания: народный фольклор; сказка как основа построения содержания образования; построение жизнедеятельности детей на основе славянского календаря;	контроль и анализ планирования образовательного процесса; наблюдение и анализ регламентированной и нерегламентированной деятельности педагога с детьми; самоанализ педагогом содержания образования.

II. Мониторинг организации образовательного процесса

КП организации образовательного процесса	Инструменты диагностики и повышения качества организации образовательного процесса.
деятельностная основа, с целью присвоения социальных ценностей славянского этноса (сопричастность, сопереживание, содружество и т.д.) личностно-ориентированное взаимодействие (В-Р, Р-Р, В-В); взаимодействие узких специалистов, воспитателей и родителей с целью оптимизации образовательного процесса.	наблюдение и анализ деятельности педагогов и специалистов; самоанализ деятельности педагогами; определение уровня и качества взаимодействия участников педагогического процесса; коррекция образовательного процесса

III. Мониторинг образовательных достижений дошкольников

КП образовательных достижений	Инструменты диагностики и коррекции образовательных достижений
представления; познавательные и практические умения; отношения; восприятие; воображение; память; мыслительные операции	педагогическая диагностика и анализ детских достижений по следующим разделам программы: Мир природы, Мир изобразительного искусства и музыки, шаги в математику, развитие речи и грамота, физическая культура; психологическая диагностика познавательной сферы дошкольников; медико-психолого-пед. консилиум.

IV. Мониторинг психического и физического здоровья детей

КП психического и физического здоровья детей	Инструменты диагностики и коррекции психического и физического здоровья
антропометрия; дородовый анамнез; период родов, новорожденности;	входная диагностика семьи и ребенка врачом, психологом, заведующей; собеседование с родителями, анализ

<p>нервно-психическое развитие ребенка до поступления в ДООУ и на момент поступления в д/сад; нарушение опорно-двигательного аппарата</p> <p>сформированность уровней общения;</p> <p>социальная контактность;</p> <p>развитие эмоций.</p>	<p>результатов входной диагностики; осмотр врачом ЛФК; обследование врачом-педиатром детей 2- 4 раза в год; медико-психолого-педагогический консилиум;</p> <p>диагностика эмоционально-волевой сферы ребенка.</p>
--	---

Комплексная оценка развития детей, позволяющая определить физиологическую стоимость обучения.

Основным показателем, позволяющим проследить динамику изменения регуляторных процессов детского организма, дать оценку его функционального состояния в прогностическом плане, а также охарактеризовать степень напряжения управляющих систем организма и направленность процессов адаптации является метод кардиоинтервалометрии (КИМ) с математическим анализом сердечного ритма (СР) по Р.М.Баевскому и др., как простой информативный безопасный и неинвазивный. В данном случае нами используется прибор «Мир-21Е». Он предназначен для оценки уровня напряжения регуляторных систем организма.

Дополнительными показателями являются антропометрические исследования, функциональная проба 20 приседаний Мартине-Кушелевского, тест Керна-Иразека, унифицированная анкета жалоб на здоровье детей, монометрический тест «вырезывания круга». Совокупность данных тестов позволяет дать качественную характеристику уровня реализуемой в ДООУ программы, и зависимость уровня здоровья детей от организации образовательного процесса. Эта диагностическая технология была разработана в ДООУ № 192 кандидатом медицинских наук Фоминым В.Л.

Данная система мониторинга позволяет выйти на качественно новый уровень коррекции образовательного процесса в целом. Она учитывает взаимодействие всех участников образовательного процесса, их усилия по сохранению здоровья детей, развитию их интеллектуального

уровня и эмоционально-волевой сферы, наполнению содержания образования этноориентированным компонентом, построению образовательного процесса на деятельностной основе с учетом основополагающих принципов организации деятельности ДООУ.

С помощью данной системы можно определить слабые и сильные стороны образовательной деятельности дошкольного учреждения и выстраивать её дальнейшее поступательное движение. А также, мы имеем возможность убедиться в правильности выбора поставленной цели и способах её реализации по созданию здоровьесберегающего, этноориентированного образовательного пространства.

Т.Н.Глинка

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Проблема готовности ребенка к школе возникла несколько десятилетий назад (вернее, была сформулирована как проблема, а существовала, наверное, всегда). Решением этой проблемы заняты ученые, педагоги не только нашей стране, но и практически всех странах. Методы обучения совершенствуются, современные дети развиваются быстрее [1].

Расскажу о подготовке детей к обучению в нашей школе, целью которой является формирование и развитие умений и навыков, позволяющая им в дальнейшем успешно овладеть школьной программой.

В течение года по субботам, учителями, которые будут работать в 1 классе, проводятся занятия с будущими первоклассниками.

Учителя поставили перед собой следующие задачи:

- снятие психологического стресса перед школой;
- развитие любознательности как основы познавательной активности;
- развитие интеллекта;
- развитие творческого воображения;

- формирование умения общаться со взрослыми и сверстниками.

На занятия пригласили всех будущих первоклассников, независимо от того, посещают они детский сад или нет.

Занятия проводились по обучению грамоте, письму и математике.

Игры и упражнения используются на различных этапах работы, последовательность и частота их проведения определяются особенностями группы и динамикой складывания отношений в ней.

В обучении математике используются игровые упражнения, направленные на развитие логического мышления, наблюдательности, сообразительности дошкольников. Детей учат ориентироваться в пространстве, конструировать, соотносить цифру и число, сравнивать предметы по количеству, упражнялись в решении простых задач. На этих занятиях раскрываются творческие возможности детей. Обыкновенные квадраты, круги, треугольники превращаются в удивительных зверушек. Становлению графического навыка помогает работа по шаблонам и трафаретам.

Целью занятий по обучению грамоте стало не только развитие речи дошкольников, но и пробуждение интереса к родному языку. За время занятий необходимо развить фонематический слух. Так, различие буквы и звука было выявлено в ходе работы над загадками. В отгадке предлагалось сравнить количество звуков и букв. Дети получают представление о звуках гласных и согласных, учатся их различать, знакомятся с ударением, учатся выделять звуки в словах. Работают дети и с деформированным, неполным словом, «конструируя» буквы из ниток и пластилина. Особое внимание уделяется развитию мелкой моторики рук, так необходимой для обучения каллиграфическому письму [4].

Учителя обсуждают с родителями вопросы физического и психического здоровья, дают рекомендации

по развитию речи, поднимали вопрос о важности соблюдения режима дня [2].

При отборе содержания занятий учитывались:

- возрастные и индивидуальные особенности;
- практическая направленность;
- занимательность;
- наглядность и др.

Сентябрь показывает, что у всех детей, посещающих школу, процесс адаптации проходит успешно. Программа подготовки, обеспечивая преемственность в дошкольном и начальном образовании, психологически готовит детей к началу обучения [5].

Учебная работа – это совершенно новый аспект жизни маленького ученика. Опыт убеждает, что школа не должна резко ломать привычных норм жизни детей. «Пусть став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера, - советовал В.А.Сухомлинский. – Пусть новое появляется в его жизни постепенно» [3].

Литература

1. Агапова И.Ю. Подготовка детей к школе// Начальная школа. 2004. - № 3
2. Безруких М.М. Школьные трудности у учащихся первых классов. – М.,1998
3. Вишнякова Н.Ф. Программа курсов по подготовке к обучению в школе// Практика административной работы в школе». - 2002. - № 4
4. Калинина И.А. Учим детей читать и писать. - М.: Флинта, 1998
5. Юдина Е.И. Умственное развитие шестилетних школьников// Начальная школа. - 2002. - № 2

С.В.Ильченко

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Многообразие программ, внедряемых сегодня в дошкольном и начальном образовании, все более остро

обуславливает проблему преемственности как предметно-содержательного, так и психологического развития ребенка.

Преемственность в развитии ребенка мы понимаем как адаптивное установление необходимых и достаточных связей между имеющимися психологическими возможностями субъекта и предъявляемыми ему педагогическими требованиями для успешного продолжения образования в изменяющихся условиях социума.

Обеспечение таких связей предполагает наличие у педагога способности учитывать как минимум два аспекта личностного развития дошкольника в ситуации изменения его социального статуса при «переходе» от ведущей игровой к ведущей учебной деятельности:

- во-первых, логическое соотношение при усвоении ребенком **содержания учебных предметов** (последовательность усвоения предметного материала, конкретных знаний, умений и навыков) и **способов познавательной деятельности** в соответствии с логикой данной науки;

- во-вторых, соотношение **существенных признаков развития психических процессов, свойств и качеств личности**, являющихся показателями (внутренними условиями) механизмов развития личности: коммуникативных способностей, эмоциональной саморегуляции и интеллекта как систем способов мышления ребенка. Учет этих показателей и является одним из важнейших условий личностно-ориентированной педагогики.

Первый аспект характеризует «знаниевую» парадигму образования (наиболее распространенную в современных дошкольных и школьных образовательных учреждениях). Заметим, что в силу множества используемых вариантов программ образования как в ДОУ, так и в начальных классах реализовать преемственность предметного содержания весьма трудно даже технически. Для этого необходимо согласовать образовательные программы ЛОУ с программами школы (в которую готовятся

поступать дошкольники) на фоне строгого учета и контроля качества реализации этих программ в учреждениях конкретного района, города, области. В практике образования мы чаще наблюдаем такую картину: дошкольные учреждения стараются реализовать содержание различных программ («Радуга», «Детство», «Развитие», «Из детства в отрочество» и др.), ориентируясь не столько на показатели личностного развития ребенка, сколько на формальные, «знаниевые» признаки программных требований. А школы также не очень обеспокоены определениям психологической готовности к обучению соискателей на знание «учащихся» и тестируют прежде всего уровень наличия или отсутствия имеющихся знаний. Некоторые школы стараются занять позицию жесткого отбора и обучения учащихся по «знаниевому» признаку, не особенно заботясь о самочувствии или, тем более, о психическом здоровье ребенка. Говорить о преемственности образования в контексте личностно-ориентированного подхода здесь, конечно, не приходится.

Второй аспект преемственности образования требует от современной педагогической практики понимания специалистом внутренних (психических) закономерностей усвоения информации, без которых невозможно построить адекватные социально-педагогические условия успешного формирования не только знаний, умений и навыков, но и теоретически обоснованных способов усвоения социально значимого опыта жизнедеятельности субъекта воспитания. Понимание педагогом психических закономерностей развития ребенка, норм и симптомов возможных отклонений этого развития, а также владение арсеналом системных психопедагогических средств организации образовательного процесса фактически могут гарантировать эффективность деятельности специалиста и характеризуют компетентностный подход профессионала-педагога. Перед высшей школой сегодня стоит задача подготовки специалистов именно такого уровня профессиональной

деятельности. В противном случае выпускники вузов все менее становятся востребованными в практике образования. Один из важнейших вопросов в реализации этой задачи – понимание преподавателями высшей школы существенных критериев и признаков, которые могут служить объективными показателями преемственности дошкольного и начального школьного образования, основным понятием которой является «готовность к школьному обучению».

Существенными признаками готовности дошкольников к обучению являются три основных компонента: 1) уровень развития конструктивного типа коммуникации, 2) особенности эмоциональной саморегуляции и 3) уровень невербального и вербального мышления.

Проведенные нами исследования и практика убеждают, что реализация преемственности, с одной стороны, помогает выпускнику дошкольного образовательного учреждения легче адаптироваться в условиях школьного образования, помогает ребенку выбрать способы самоосуществления, а с другой – дает возможность школе более успешно решать дидактические задачи.

Литература

1. Детская практическая психология/Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000
2. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. – СПб.: Речь, 2003

В.Е.Лозовский

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ

Интенсивная смена информационных потоков, социокультурной ситуации в обществе, внутренних взаимосвязей человека и мира создает необходимость определения шкалы ценностей, предпочтений и выборов человека [2].

Школа существует в тесном единстве с внешним окружением, которое играет большую роль в её жизни, так как служит источником ресурсов необходимых для её деятельности. Школа получает детей, информацию, человеческие ресурсы, энергию из внешней среды и преобразует их в интеллектуальные ресурсы, вложенные в учащих.

К внешнему окружению школы можно отнести её микрорайон и близ - лежащие школы.

Данное внешнее окружение оказывает существенное влияние на работу образовательного учреждения. Это влияние можно разделить на определённые категории:

1. Экономическое, которое тесно связано с такими параметрами:

- средний возраст жителей, уровень безработицы и величина заработной платы.

2. Социальное, включающее существующие традиции, привычки, отношение людей к школе. Оно имеет большое значение для школы, так как влияет на уровень спроса и предпочтения, на тот или иной вид интеллектуального ресурса.

3. Технологическое, включающее научные и технологические факторы позволяющие совершенствовать и модернизировать учебный процесс [3].

Очевидно, что школа не может напрямую воздействовать на экономику и, как следствие, на изменение этого влияния. Мы его можем только учитывать таким, каким оно есть, ни в коей мере не уменьшая его значимости.

На вторую категорию школа может влиять посредством постоянной работы с учащимися и их родителями по привитию интереса к школе, борьбе с вредными привычками и традициями, пропаганде здорового образа жизни.

Школа стала главным и незаменимым помощником родителей в вопросе воспитания подрастающего поколения (родительские университеты, дни открытых дверей,

совместные вечера и спортивные соревнования, консультации психолога...).

Некоторые родители видят в педагогах источник проблем в первую очередь для себя, а во вторую для своих детей. Педагог бьётся о бетонную стену родительского непонимания. А стоит ли её ломать? Может лучше её обойти?

Тогда возникает вопрос: как?

Можно посредством самого учащегося повлиять на его родителей. Необходимо выяснить причину его негативного отношения к школе, к учителю.

Причина в том, что учитель и ученик находятся на большом расстоянии друг от друга. Когда мы говорим о воздействии учителя на ученика, то здесь зависимость обратно пропорциональна расстоянию между ними. Чем ближе они, тем больше воздействие, которое должно носить обоюдный характер. Почему ребенок поддается влиянию друзей? Потому, что они ему близки. Чем ближе, тем больше влияние, поэтому часто друзья становятся влиятельней родителей. Любовь, доверие, сочувствие, понимание - вот на чём стоит современный ребёнок. К сожалению, обучение сюда не входит. Поэтому и человек, который только учит, не пользуется у него авторитетом. С возрастом у ребёнка эти четыре категории усложняются, и он становится более требовательным. А вот здесь прослеживается аномальное явление. Когда ребёнок мал, и на него никто из посторонних не может оказать влияние, родители чрезмерно близки к нему. По мере взросления, они удаляются от него, предоставляя другим возможность занять вакантное место и влиять на ребёнка.

Традиционные методики - методики дальнего действия. Учитель и ученик держат друг друга на расстоянии.

Для решения данной проблемы необходимо применение современных методик направленных на личностно-ориентированное обучение (Е.В.Бондаревская, О.С.Газман, С.В.Кульневич, В.В.Сериков и др.). Необходимо

создать такую среду, в которой учащийся обучался бы максимально самостоятельно. Тогда он, почувствовав свою главную роль в этой среде, отнесётся к ней со всей ответственностью.

Одним из показателей гуманистического воспитания наряду с другими является формирование личностных ценностей школьника в процессе освоения приёмов самостоятельной работы с учебной книгой [4].

А вот роль учителя в этой среде, как незаменимого помощника, потребует от него педагогического мастерства, куда обязательно должны войти: любовь, доверие, сочувствие, понимание и, конечно, терпение.

Нам необходимо помнить, что научить ученика можно только тогда, когда он этого захочет сам.

Для этого следует организовать такое взаимодействие в системе «учитель – ученик», в котором школьник осуществляет самоуправление учением [5].

Технологическое влияние - это благодатная почва для улучшения и совершенствования учебного процесса. Основное влияние оказывают компьютеры. Их применение в учебном процессе может помочь совместить всё самое лучшее, что есть в традиционных и нетрадиционных уроках.

На базе филиала Санкт-Петербургского северо-западного политехнического университета проводятся занятия с учащимися в компьютерных классах.

На этих занятиях ученики не только изучают работу с компьютером и его программным обеспечением, но и сами выступают в роли программистов. Изучая язык программирования Pascal на начальном этапе обучения, и переходя к визуальному объектно-ориентированному программированию в среде Delphi, они создают качественные приложения в виде обучающих программ по изучаемым предметам, которые в дальнейшем применяются для обучения других учащихся.

Школа это предприятие по производству интеллектуальных ресурсов государства, которые являются необходимой основой для всестороннего развития страны.

Поэтому поиск средств педагогического преобразования определяют характер целей и возможностей взаимодействия школы с окружающей средой в настоящем и будущем.

Литература

1. Анохина Т.М. Личностно адаптированная система обучения. - Воронеж, 2002
2. Воспитание в культурно-образовательном пространстве: реалии и перспективы/ Под редакцией Гукаленко О.В. - Тирасполь, 2002
3. Государственный университет управления «модульная программа для менеджеров», т.2. - М.,2000
4. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания// Педагогика. - 1998 г. - № 4
5. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М., 2001

В.В.Баженова, В.Н.Комарова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

На современном этапе осуществление комплекса оздоровительно-профилактических и коррекционных мероприятий в системе физического воспитания в ДОУ требует к себе особого внимания. Обусловлено это, прежде всего, наличием большого числа детей с различными отклонениями в состоянии здоровья.

В связи с этим, в ДОУ обогащают спектр оздоровительных мероприятий, внедряют эффективные технологии, способствующие снижению уровня заболевания детей, наращиванию энергетических и функциональных ресурсов детского организма.

Одной из таких эффективных технологий, которую можно использовать в ДОУ, является психорелаксация,

направленная на снятие умственного и эмоционального напряжения ребенка.

Эта система расслабляющих упражнений улучшает работоспособность детей на занятиях, восстанавливает силы ребенка, у него появляется чувство уверенности в себе. Данная технология может использоваться не только специалистами по физической культуре, но и педагогами в ДОУ.

Другой, не менее эффективной технологией в оздоровлении детей, является игротерапия, которая представляет собой подбор адаптированных, измененных в виде игры упражнений, способствующих профилактики и коррекции различных отклонений в физическом развитии ребенка. Непринужденная, эмоционально насыщенная атмосфера, возникающая в процессе игровой деятельности, является важным компонентом в данной технологии.

Рекомендованные игры могут быть использованы на занятиях по физической культуре, в коррекционной работе с детьми, использоваться как материал физкультминуток. Игры могут проводиться как специалистами по физической культуре, так и воспитателями и родителями.

Одним из интереснейших и перспективных направлений использования музыки в ДОУ является музыкотерапия, которая эффективно способствует коррекции психического статуса детей имеющих различного рода проблемы в развитии.

Это направление носит как коррекционную, так и профилактическую направленность и может широко использоваться при работе со здоровыми детьми. Ритмические задания помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес к деятельности вообще. Организация движений с помощью музыкального ритма развивает у детей внимание, память, внутреннюю собранность.

Музыкальные игры снимают психоэмоциональное напряжение в группе, воспитывают навыки адекватного группового напряжения. Мелодичные и ритмичные звуки, как правило, тонизируют и оживляют происходящие в организме биохимические процессы и перестраивают нервный аппарат и

психику ребенка. Образно говоря, ребенок «резонирует» на музыку подобно струне. Музыкальное сопровождение на занятиях должно адекватно отражать особенности двигательной игровой активности детей и конкретного двигательного режима.

Музыкотерапия предусматривает условное деление на стимулирующую, успокаивающую и стабилизирующую музыку, что позволяет педагогу выбрать необходимый музыкальный материал, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

«Цветотерапия» - это целенаправленный подбор и применение соответствующего цветового режима для ребенка с целью достижения желаемого профилактического, коррекционного или реабилитационного эффекта в его психофизическом статусе. Выбор цветовой гаммы физкультурного зала, оборудования, дидактического материала должен основываться на более функциональных, чем эстетических соображениях.

Дети дошкольного возраста любят теплые тона, в холодном окружении зелено-голубого или зеленого цвета они чувствуют себя неуютно. Наиболее привлекательный для них цвет - желтый или бледно-зеленый, что создает веселое окружение для работы и улучшает процесс обучения.

На занятиях по физической культуре можно при помощи света и цвета решать задачи управления физическими функциями детей и стабилизировать эти функции. Также, при помощи цвета можно влиять на развитие психических процессов.

Для повышения внимания можно использовать и тренажеры определенной окраски. К традиционным цветам, стимулирующим внимание, относятся желтый, оранжевый, их сочетание с черным, а также красный. Кроме того, внимание могут привлекать предметы, в окраске которых имеются цветовые контрасты.

Для повышения целенаправленности двигательной активности детей в данной технологии рекомендуется: например, дать задание мальчикам собрать синие мячи, а девочкам - красные; наступить при ходьбе или беге только на белые метки, попадать мячом только в желтый обруч и т.д.

Выше перечисленные технологии помогут педагогам решить одну из основных задач ДООУ «охрана жизни и здоровья детей».

М.Я.Макарова, М.Р.Пащенко

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Специфика системы образования среднего города сложилась давно, но сегодня она приобретает новые очертания, сохраняя национальные традиции, закрепляя духовные и нравственные ценности в обучении и воспитании подрастающего поколения в интеграции с информационно-предметной средой. Это подтверждается исследованиями многих ученых конца XX века и начала XXI века.

Исходные теоретико-методологические предпосылки данного исследования базируются на анализе современного состояния системы образования в целом и научных разработках в педагогической теории и практике, что позволяет выделить как основные направления следующие:

- Интеграция научно-образовательной, профессиональной и социокультурной сфер жизнедеятельности учащихся, учет тенденций расширения возможностей социально-образовательной среды среднего города предполагают совершенствование муниципального образования в Приднестровье, посредством создания новых структур и типов образовательных учреждений, сближения воспитания и обучения и доведения до уровня универсальной непрерывной системы, обеспечивающей обучение, воспитание и развитие личности ученика.

- Анализ педагогической литературы позволяет утверждать, что мы действуем не на пустом месте: имеются теоретико-педагогические и практические разработки по созданию и функционированию различных учебно-научно-производственных комплексов.

Особую ценность для изучения избранной проблематики представляют труды Е.П.Белозерцева, в

которых он на примере краеведческого материала малого города России (г.Ельцина Липецкой области) показал специфику обустройства социально-культурной сферы, описал опыт создания русской школы, воплотившей в себя традиции народного воспитания в духе собранности, православия и державности. В монографическом исследовании В.М.Логинова раскрываются концептуальные и теоретико-методологические основы социально-профессионального становления молодежи посредством новых инновационных технологий обучения и воспитания в образовательном комплексе г.Гжель Московской области с опорой на художественные традиции народных промыслов России. В трудах В.М.Петровичева дается теоретическое обоснование региональной системы образования, ее организации и управления развитием. В монографическом исследовании И.В.Крупиной обосновываются пути рациональной организации образовательной среды семьи и школы в качестве средства воспитания и обучения учащихся в современных условиях. Так, в работе В.Д.Семенова проблема педагогического управления взаимодействием школьного коллектива с социальной средой раскрывается с позиции интеграции воспитательных сил микросреды в целях совершенствования условий формирования личности. М.Д.Горячев рассматривает социально-педагогическую деятельность муниципальных учреждений как фактор развития образования. Педагоги А.П.Тряпицына, В.Е.Радионов, И.А.Бочкарева разрабатывают теоретические основы педагогического проектирования, его возможности и условия содействия развитию образовательных систем, в том числе и малого города России.

В традиционной системе образования задачи обучения были доминирующими, а воспитание и развитие личности воспринимались как вторичные функции. Это несоответствие зафиксировано в исследованиях В.А.Сластенина, Д.А.Белухина, В.А.Горохова, Л.А.Коханова, В.С.Николаева и др. Социализация личности и формирование ее менталитета обусловлены социокультурной

направленностью содержания информационно-предметной среды среднего города. Вместе с тем в этой среде находит отражение содержание социокультурных ценностей. Умение пользоваться литературой, библиотечными фондами, архивами, музейно-выставочными экспонатами, материалами этнопедагогики, а также радио- и телевизионной информацией и др. – все это необходимо для учащихся и их социокультурного развития. Формировать у учащихся потребность и умения постоянно пользоваться информационно-предметной средой – одна из важных педагогических задач. Отдельные пути ее решения отражены в документах, связанных с реформой общеобразовательной, профессиональной и высшей школы. Другие направления поиска связаны с реформированием системы образования, возрождением народных традиций, восстановлением основ духовной жизни. Они предопределили социальные и педагогические условия построения интегративного пространства малого и среднего города.

Система образования в малых и средних городах совершенствуется во многом методом проб и ошибок без должного научного обоснования и учета потребностей. Составление запросов практики и возможностей теории позволяет обозначить проблемное поле данного исследования:

Анализ вышеназванных противоречий обусловил направленность настоящего исследования по совершенствованию образовательного пространства среднего города Приднестровья с учетом преемственности традиций и инновационных подходов, характерных для образовательной деятельности последнего десятилетия.

Концепция построения интегративной образовательной системы акцентирует внимание на следующих особенностях:

- социосфера среднего города при определенных условиях способна благоприятствовать созданию эффективной образовательной системы и информационно-предметной среды вокруг молодого человека в целях

социального и культурного развития его как личности, приобретения профессиональных умений и навыков;

- разнообразие выбора учебных заведений, типов школ, внешкольных, культурных, спортивных и воспитательных учреждений позволяют полнее раскрыть способности ученика в соответствии с индивидуальными психофизическими возможностями, возрастом, талантом и желанием;

- в малых и средних городах Приднестровья еще сохранилась национальная культура народа в ее естественном виде (язык, обычаи, традиции, фольклор, песни, танцы, одежда, окружающая природа);

- единое образовательное пространство города дает возможность мобильного, оперативного управления и корректирующих педагогических воздействий.

Эффективность функционирования определяется уровнем духовного, социально-культурного наследия, ценностями, которые определены историческим развитием города, его культурой, особенностями социального, психологического уклада жизни, традиций, обычаев.

Интегративное образовательное пространство среднего города представляет собой совокупность социальных институтов (дошкольные и внешкольные учреждения, общеобразовательные и специализированные школы, профессионально-технические училища, средние специальные учебные заведения, вузы, учреждения культуры и спорта и др.) с их многообразием взаимосвязей и взаимоотношений субъектов деятельности, при которых создаются новые интегративные свойства: непрерывность и преемственность, гибкость и вариативность, адаптивность и динамичность, достаточность и стабильность, гуманность и демократичность.

О.В. Гукаленко

**МЕЖДУНАРОДНАЯ СЛАВЯНСКАЯ АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ ИМ. Я.А. КОМЕНСКОГО НА ПУТИ
ФОРМИРОВАНИЯ СЛАВЯНСКОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Гениальный ученый Я.А.Коменский открыл педагогический материк, который человечество осваивает вот уже несколько столетий. Коменский считал безумием ненавидеть человека только потому, что он родился в другой стране, говорит на другом языке, что его природные способности отличны, что он менее образован. Великий учитель стремился объединить ученых всех стран, и считал их священной обязанностью спасение человечества. В подтверждение актуальности, востребованности и реализации его идей усилиями ученых, педагогических сообществ братских славянских стран в июне 2002 года в столице ПМР Тирасполе был основан *Педагогический Собор*.

Открытие *педагогического Собора* – это достаточно крупное, знаковое событие на всем пространстве славянских государств. Впервые возникла и успешно претворена в жизнь идея объединить ученых, деятелей просвещения, науки, культуры вокруг общей задачи – создания единого славянского образовательного пространства. Собор показал, что, объединив научный потенциал, усилия общественности, мы можем продуктивно решать задачи международного сотрудничества в рамках разноуровневых образовательных систем с учетом различных подходов, свойственных национальным системам образования, выдерживая единый мировой стандарт и высокий уровень образования в пространстве славянских культур.

На I Славянском педагогическом Соборе учреждена Международная славянская академия образования им. Я.А. Коменского, главной целью которой является развитие перспективного культурно-исторического феномена – Славянского возрождения средствами культуры, образования и науки.

В отчетный период основные усилия Академии были направлены на научно-методическую реализацию плана перспективных исследований, разработанных в русле положений модернизации современного образования славянских стран, утвержденных на общем собрании МСАО в октябре 2003 года. Работа Президиума МСАО и академии в целом была сосредоточена на решении ряда стратегических задач, наиболее важными из которых являются:

- создание механизмов интеграции научно-педагогических сообществ в поликультурном славянском пространстве;

- организация общеславянского информационного пространства и включение его в мировое пространство;

- поддержка инноваций, научных проектов имеющих значение для образовательных систем и всего образовательного пространства славянских государств.

За отчетный период проведено 4 заседания бюро, 5 заседаний Президиума МСАО, при этом важно, отметить, что на выездных заседаниях в городах Кривой Рог, Киев, Ростов-на-Дону, Пятигорск и Рязань рассматривались различные вопросы становления Академии, организации ее научной работы, приема в члены МСАО, укрепления ее международных связей, проведения научно-информационной образовательной политики, Педагогическая общественность, ученые, учительство, работники культуры, научные работники стран СНГ и зарубежных государств имели возможность принять участие в научных форумах, проводимых в 2003-2004 гг. под грифом МСАО. Среди них можно назвать:

- международный конгресс «Вторые Славянские педагогические чтения»;

- международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы культурологической концепции личностно-ориентированного образования» (Кривой Рог);

- международная научная конференция «Проблемы превентивной педагогики» (София);

– круглый стол «Модернизация современного образования и проблемы совершенствования его качества» (г. Тирасполь).

– международные научные конференции и семинары в городах Ставрополь, Барановичи, Луганск, Ростов-на-Дону, Рязань, Смоленск, Одесса;

Анализ проводимых мероприятий подтверждает результативность усилий ученых и практиков по выработке путей формирования целостного славянского культурно-образовательного пространства, механизмов интеграции научно-педагогических сообществ в целях реализации гуманитарной миссии по воспитанию человека новой формации – гражданина Мира.

Комплексная программа МСАО по развитию образовательных систем в условиях славянского культурно-образовательного пространства, отражающая направленность и позицию Академии в научном обеспечении, обновлении современного образования, повышении его качества и доступности, стала основой междисциплинарных фундаментальных исследований, направленных на качественное обновление теории и практики образования, путей и механизмов формирования разноуровневого образовательного пространства.

В плане перспективных исследований уточнены приоритетные направления фундаментальных и прикладных исследований с учетом ценностей и целей образования и педагогической науки в славянском мире; разработаны новые модели и содержание современного образования; создана система управления образованием и наукой. Внесены коррективы в существующие программы, а также сформированы новые подпрограммы, целью которых является выявление научных аспектов доступности, фундаментальности и непрерывности образования, разработка организационных механизмов управления социокультурными комплексами, совершенствование подготовки учителя, технологизация образования,

воспитание толерантности и патриотизма, проблема качества образования и пути ее решения.

МСАО проводит активную политику по информационному обеспечению кросс-культурных научных исследований, преодолению научно-информационной блокады Приднестровья. Результаты научной деятельности МСАО представлены в издаваемых ею различных научно-педагогических изданиях: журналах «Славянская педагогическая культура», «Педагогический альманах», «Известия Международной славянской академии образования».

Повышенный интерес к печатной продукции Академии и возросший академический уровень журналов подтверждается публикацией в них крупных ученых современности – академиков национальных академий славянских государств, а также авторитетных ученых Польши, Болгарии, Германии.

Весьма важно, что издаваемая печатная продукция распространяется в образовательном пространстве славянских стран, ведущих вузах Украины, России, Белоруссии, дальнего зарубежья, что позволяет достойно представлять образовательную систему Приднестровья на высоком научном и международном уровне, изучать опыт, тенденции реформирования образования славянских и других государств и адаптировать их к целостному славянскому образовательному пространству.

За отчетный период издана научная продукция общим объемом 287 п.л.

Это научные журналы; сборники научных трудов; монографии; учебно-методические пособия.

МСАО осуществляет интеграцию науки и практики по внедрению новационных подходов к модернизации образования в контексте принципов поликультурности и личностной ориентации.

В данном направлении ведутся научные разработки по следующим проблемам:

- особенности инновационного развития образовательных учреждений в условиях модернизации отрасли;
- пути и механизмы формирования целостного образовательного пространства;
- система непрерывного образования – критерии и показатели ее качества;
- социокультурные комплексы как фактор гармоничного развития личности;
- особенности воспитания в новых социокультурных условиях;
- технологизация образовательных процессов;
- методология, ценности, цели и компоненты личностно-ориентированного образования поликультурного типа.

На основе разработанных концепций ученые МСАО осуществляют руководство работой экспериментальных площадок на базе:

а) средней школы №9 г.Тирасполя (тема эксперимента: *«Теория и практика поликультурного образования в формировании гуманитарной культуры личности учащегося»*);

б) Тираспольской гуманитарно-математической гимназии (тема эксперимента: *«Теоретико-методологические основы и технологии личностно-ориентированного образования»*);

в) Бендерской гимназии №1 (тема эксперимента: *«Совершенствование процесса воспитания в системе личностно-ориентированного образования»*);

г) Тираспольской средней школы №11 (тема эксперимента: *«Психолого-педагогические основы проектирования инновационной школы в контексте личностной ориентации и поликультурности»*);

д) Рыбницкой гимназии №1 (тема эксперимента: *«Этнокультурный компонент в развитии духовной культуры личности»*).

Академия проводит активную работу по подготовке научных кадров высшей квалификации. В 2003 – 2004 годах в диссертационных советах России усилиями ученых ПГУ им. Т.Г.Шевченко и МСАО подготовлены и защищены: докторская и 5 кандидатских диссертаций.

Как признание вклада МСАО в дело развития современной науки и образования на постсоветском пространстве стало присуждение премии Правительства Российской Федерации «За заслуги в развитии образования» двум вице-президентам и ученому секретарю Академии, а также получение учеными МСАО гранта от гуманитарного фонда Министерства образования России на кросс-культурный проект по проблемам поликультурного образовательного пространства.

Весьма важным представляется создание в рамках Международной славянской академии образования им. Я.А.Коменского Малой славянской академии, которая объединила талантливую молодежь, одаренных детей и продемонстрировала перспективные направления взращивания через науку интеллектуальной элиты славянских стран. Адьюнкты, принятые в Малую академию, активно участвуют в семинарах, публикуются в сборнике тезисов молодых ученых, являются участниками выездных международных симпозиумов и конференций. Филиалы Малой академии успешно функционируют в Одессе, Кривом Роге, Барановичах (Беларусь), Ростове-на-Дону, Ставрополе, где в ее состав принято более 30 адъюнктов из стран СНГ. Подобная форма взаимодействия помогает на деле утверждать преемственность высокой науки и практики, развивать сотрудничество корифеев науки и молодых ее представителей в отношении социокультурного, духовно-нравственного облагораживания общества на пути воспитания человека культуры.

Для вступления в МСАО поданы документы от 37 действительных членов государственных академий, 56 докторов наук и 49 кандидатов наук. С учетом поданных документов численный состав МСАО на сегодняшний день

составляет 142 человека. В состав Академии на правах ассоциированных членов входят 8 организаций.

Проводится активная работа по информационному обеспечению деятельности МСАО, направленной на решение задач модернизации образования. На страницах газет ведется рубрика «МСАО на пути формирования целостного образовательного пространства». В Тирасполе, Кривом Роге, Ростове-на-Дону, Ставрополе были размещены материалы о деятельности Академии. На радио ПМР организована передача «Академия: педагогический анонс», а также несколько тематических передач. Государственным и коммерческим каналами телевидения – ТСВ и ТВ ПМР были организованы тематические передачи о деятельности МСАО. Ученым МСАО удалось установить конструктивное взаимодействие с общественными организациями, положено начало формированию корпоративного партнерства – сообществ, осознающих коллективную ответственность за качество реформирования образовательных систем славянских государств.

Следует отметить продуктивное сотрудничество Академии с Министерством просвещения, профильным комитетом ВС ПМР, руководителями образовательных учреждений, и Управления народного образования г. Тирасполь, г.Рыбница, с ПГУ им.Т.Г.Шевченко, что способствует реализации на практике инновационных подходов к модернизации образования на пути формирования Славянского образовательного пространства.

Деятельность МСАО подтверждает, что интегрированное научное сообщество способно внести значительный вклад в развитие идей славянского возрождения. Международные связи МСАО с вузами и научными организациями славянских и западноевропейских стран свидетельствуют, что Академия превратилась в центр интеграции и международного диалога научно-педагогических сообществ Украины, России, Белоруссии, Болгарии, Польши, Германии и других государств по

выстраиванию новой образовательной политики, отвечающей вызовам современной эпохи.

В плане перспективных исследований МСАО на 2004 год предусмотрены важные кросс-культурные проекты, включающие рассмотрение следующих проблем: ценности и цели образования в педагогической науке в славянском мире, новые модели и содержание образования, управление образованием и наукой, воспитание в славянском мире.

Международная славянская академия образования им. Я.А.Коменского открыта для сотрудничества с учеными, центрами науки и образования, политическими и общественными организациями, со всеми, чья деятельность направлена на культурно-национальное возрождение, и рассматривает образование как приоритетную область государственного, экономического, социокультурного строительства, способную обеспечить ускоренное развитие национальной культуры и воспитание человека, укорененного в ней.

Т.Н.Неровня

К ВОПРОСУ О ТРАНСФОРМАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Каждый этап эволюции общества тесно связан с образованием как видом человеческой деятельности и как фундаментом общественно-экономического прогресса, и в силу этого определяет особенности педагогического процесса. Естественно, что нынешний - особый по глубине и значению период экономических, политических преобразований, всего общественного уклада жизни, - создает условия для формирования новых общественных связей и отношений, приспособления или создания новых педагогических систем и институтов. Проблема, обозначенная нами, является значимой как с позиций собственно педагогики, так и с точки зрения упрочения уже

найденных и поиска новых точек пересечения и корреляции исследовательских векторов межпредметных связей между такими имманентно сопряженными отраслями знания о человеческой деятельности, как экономика и педагогика.

На современном этапе развития общества все более очевидным становится, что одним из определяющих факторов экономического роста является человеческий фактор: знания, человеческий капитал. Ведущие страны мира обеспечивают развитие экономики именно за счет стимулирования наукоемкого производства, научно-технического и социального прогресса, которые все больше детерминируются качественными характеристиками национальной системы образования, адекватностью подготовки ученых и специалистов высокой квалификации требованиям формирующейся неэкономике. Исходя из этого, унификация и стандартизация системы образования являются необходимым условием востребованности отечественной продукции и ее конкурентоспособности на мировом рынке предполагают упорядочение экономических отношений внутри образовательного комплекса России и его первичных звеньев с позиции адаптированности к рыночным принципам хозяйствования и формирования механизмов интеграции рыночных и нерыночных (государственных) структур при реализации образовательных программ. Для повышения эффективности образовательного комплекса страны необходимы увеличение ресурсного обеспечения, формулировка адекватной, эффективной стратегии образования как конкурентного преимущества, активизирующие актуальность проблемы модернизации институциональной системы образования. Вот почему уже имеющиеся аналитические материалы нуждаются в системном обосновании, которое бы отражало ведущую роль системы образования как институционализированного механизма, обеспечивающего основной компонент экономического развития через производство и ретрансляцию знаний следующим поколениям.

В этой связи заслуживает самого пристального внимания основанная на инструментально-методическом аппарате институционально-эволюционного методологического подхода концепция ведущей роли системы образования как доминантного институционального фактора воспроизводства, с одной стороны, знания, а с другой, - человеческого капитала в условиях формирования экономики, основанной на знаниях – неэкономики. Рост значения интеллектуальных ресурсов и знаний в процессе воспроизводства неэкономики позволяет трактовать информацию как доминантный фактор экономического развития, что обуславливает фундаментальную зависимость между уровнем и объемом воспроизводства знания и эффективностью функционирования национальной экономики, а также детерминирует необходимость интенсификации инвестиций в человеческий капитал и внедрения институциональных и технологических инноваций в системе современного образования. Поскольку информация может быть преобразована в полезное знание только в процессе его интеллектуальной обработки индивидом, неэкономика основанная на использовании информации и знаний, идентифицируется нами как интеллектуальная экономика. При этом в качестве объективных предпосылок формирования и развития неэкономики выделяются технические инновации, развитое и эффективно применяемое антимонопольное законодательство, а также «финансовая революция», в результате которой получившие на финансовых рынках власть инициативы новые институциональные структуры начали осуществлять венчурное инвестирование инноваций. Исходя из этого, современными авторами отмечается качественный переход от овеществленности доминантного фактора производства на всех предшествующих этапах экономической истории к изменению структурных характеристик личного фактора в сторону увеличения информационной составляющей как доминантного фактора

развития информационной экономики и знания – соответственно, неэкономике.

В процессе дальнейшего исследования это новационное теоретическое положение может быть адекватно отражено в тезисе о двойственности институциональной инерции, которая присуща российской системе образования: с одной стороны, она является защитной реакцией системы в случае, если внедряемые институты противоречат друг другу, а с другой – выступает как негативный фактор, замедляющий модернизацию образования, что выражается в периодическом возвращении к отжившим институциональным схемам, не соответствующим сложившимся экономическим условиям.

Обращение к классической теории человеческого капитала позволяет объяснить неэффективность существующей в России институциональной структуры системы образования, выросшей из плановой системы с доминированием социальных сигналов, ее невосприимчивостью к рыночным сигналам, что детерминирует устойчивость разрыва связей между рынком, системой образования и финансовой сферой. В свою очередь, система образования может быть идентифицирована как основа экстенсивного и интенсивного увеличения человеческого капитала, а на основе факторного моделирования экономического роста выявляется мультипликативное воздействие инвестиций в человеческий капитал на экономическое развитие.

Анализ трансформации институциональной структуры системы образования как фактора экономического развития необходимо осуществлять посредством синтеза методологических принципов двух базовых концепций – концепции непрерывного образования и неэкономике – экономики, основанной на знаниях. На этой основе можно предположить, что по аналогии с благами высшего порядка институты образовательной системы так же участвуют в производстве знаний и информации, как капитал участвует в производстве потребительских благ. Именно это

обстоятельство объясняет необходимость модернизации российской системы образования в направлении достижения эффективного равновесия рыночного спроса на соответствующие профессии и предложения образовательных услуг, т.е. адаптации высшей школы к рыночным сигналам на основе перехода к конкурсной системе распределения государственного заказа на подготовку специалистов.

Практическую направленность этой проблеме придает тезис о необходимости, с одной стороны, диверсификации статуса образовательного учреждения, а с другой, – расширения источников финансирования за счет создания институциональных механизмов привлечения средств спонсоров, соучредителей и др. частных инвесторов, что обосновывается недофинансированием российской системы образования вследствие формирования институциональных ловушек на образовательных рынках как одной из форм проявления зависимости от предшествующего пути развития.

В связи с дефицитом государственного финансирования образования возникает вопрос, не является ли показателем эффективности (неэффективности) институциональной структуры небольшой по сравнению с развитыми странами поток частных инвестиций в сферу образования. В силу этого модернизация российской системы образования, направленная на диверсификацию статуса образовательного учреждения и расширение источников финансирования производства знания и образовательных услуг, обеспечит переход от ресурсной экспортоориентированности национальной экономики к реализации высокого интеллектуального потенциала нации как конкурентного преимущества России.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

В процессе определения собственной модели и стратегии подготовки социальных педагогов преподаватели психолого-педагогического факультета Тернопольского государственного педагогического университета имени В.Гнатюка (Украина) подошли к решению этой задачи через призму вопроса: какова доля ответственности системы образования за практику социальной работы и как она влияет на социальную политику в целом? По нашему глубокому убеждению инновационные процессы должны стать в высшей школе закономерным явлением.

Мы согласны с исследователями, которые придерживаются точки зрения, что понятие «инновация» касается не только создания и распространения нововведений, но, и главным образом, таких изменений, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в стиле деятельности, стиле мышления [1].

Поэтому дидактические поиски членов рабочих групп направлены на внедрение образовательных технологий, которые ставят студентов в активную позицию и содействуют усвоению ими конструктивного опыта: технологии проблемного изложения материала, тренингов, обучения на основе поисково-исследовательской деятельности, личного опыта студентов, организации взаимодействия студентов между собой, с преподавателями и практическими работниками; стимулирования активности студентов, обучения их моделированию ситуаций, диагностическим технологиям; проблемного обучения, социально-педагогических тренингов, развития профессионального мышления; формирования индивидуально-творческого стиля, потребности в самообразовании и саморазвитии. Важное место мы уделяем обучению современным информационным технологиям.

Нам представляется целесообразным поделиться опытом привлечения студентов во время изучения курсов «Социальная педагогика» и «Теория и практика социальной работы» к решению конкретных социально-педагогических проблем.

Во время изучения этих курсов каждый студент выбирает тему (проблему) индивидуально-исследовательского задания, над решением которого работает длительное время. Сущность данного задания состоит в том, чтобы глубоко изучить по исследуемой проблеме литературу, разработать конкретный план действия по проекту, чтобы стимулировать изменения в планируемом направлении.

Во время изучения «Социальной педагогики» это, как правило, проблемы, связанные с непосредственным окружением, например семейная проблема или чьи-то личные затруднения; проблема человека пожилого возраста, ребенка-инвалида или одаренного ребенка, конкретная конфликтная ситуация и т.п. Многие студенты решению конкретных проблем уделяют особое внимание во время волонтерской практики.

Изучение курса «Теория и практика социальной работы» ставит перед студентами необходимость выбирать для решения более сложную задачу; при этом мы ожидаем от студентов более широкого подхода, видения их темы в общественной перспективе: например, как общество может и должно решать проблему бездомных детей, детей-инвалидов, одаренных детей, детей-сирот, людей пожилого возраста, безработных, проблему бедности и т.п.

Выбрав темы - групповые и индивидуальные - студенты начинают собирать материал, который помогает им разобраться в сущности и способах решения проблемы. Преподаватели помогают студентам разными способами: подобрать литературу, сформировать выбранные проблемы, оказывают конкретную помощь в решении проблемы, подготовить и защитить отчет. После выполнения задачи проблемы, студенты пишут отчет и защищают его перед

преподавателями, студентами факультета и представителями социальных служб. В принципе процедура защиты отчета очень похожа на защиту диссертации.

Цель такой организации учебной деятельности — быть частью развития общества в широком смысле. Задача заключается в сборе и овладении знаниями, которые нужны для понимания реальной социально-педагогической проблемы и принятия мер по её решению.

Очень часто речь идет о конкретных проблемах студентов о противоречии между намерениями и действиями. Во время изучения «Теории и практики социальной работы» выбор проблем предполагается из более широкого круга, в большинстве случаев студентами изучаются и делаются попытки решения проблем местного или регионального характера.

Система выбора проблемы для работы, поиска литературы, совместной работы в группе, получения и оказания поддержки означает новую технологию обучения и одновременно новый образ жизни. Поскольку изучение этих курсов длится 2 года, имеется достаточно времени, чтобы привычки, позиции и ожидания могли измениться. Такая технология обучения означает развитие личности будущего специалиста.

Важный результат такой технологии обучения состоит в том, что большинство студентов заявляют о том, что они, во-первых, ощущают изменения в себе самих; во-вторых, более четко осознают сущность социально-педагогической деятельности; и, в-третьих, — чувствуют, что они должны реально брать на себя ответственность за человеческое существование, могут внести положительные изменения в жизнь конкретного человека или группы людей. Основной итог такой технологии обучения состоит в том, чтобы приучить студентов брать на себя ответственность за конкретного человека, его судьбу, и что при принятии решения, руководствоваться положением, что каждый человек и его жизнь представляет собой наивысшую ценность.

Литература

1. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. - М., 1989.
2. Botkin J.W., Elmandra M., Malitza M. No limits to learning. - Oxford, 1979.
3. Naisbitt J, Aburdene P. Mega-trends 2000. – N.Y., 1990; Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms. – Bangkok, 1992.

И.А.Лавринец

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА

Гуманистические тенденции в современном педагогическом образовании определяют в качестве ведущей ориентации развитие субъектности как конституирующей характеристики личности, выраженной в способности человека к осмысленному проживанию собственного бытия, проявлению внутренней свободы и жизнотворчества. Самостоятельность выступает одной из сторон проявления субъектности, а профессиональная самостоятельность педагога представляет собой форму самореализации личности, которая воплощается в осознании педагогом себя источником преобразований в педагогическом процессе, его способности под влиянием самостоятельно определенной меры инициативы и ответственности вырабатывать нормы профессионального поведения и добровольно им следовать.

Специфика деятельности преподавателя дошкольной педагогики и психологии, имеющей своей целью формирование профессиональной деятельности будущих воспитателей дошкольных учреждений, ориентированной на постановку и решение педагогических задач в системе дошкольного образования делает целеполагающий аспект деятельности преподавателя определяющим. Соответственно, следует признать, что ведущими

педагогическими задачами преподавателя должны стать критериальные задачи, которые согласно теории задачного подхода Балла Г.А., отражают конечные результаты обучения и ориентированы на освоение обучающимися самостоятельной будущей деятельности [1].

Мы полагаем, что одним из смысловых аспектов деятельности преподавателя дошкольной педагогики и психологии является методический аспект, предполагающий осуществление целеобразования и проектирования возможных педагогических ситуаций процесса развития профессионализма у будущих воспитателей дошкольных учреждений. Поэтому основным замыслом нашей экспериментальной работы стала идея об освоении будущими преподавателями целостной профессиональной деятельности с ярко выраженной целевой доминантой.

Кроме того, проведенный анализ современных тенденций современного педагогического образования позволил нам установить, что развитие профессиональной самостоятельности у будущих преподавателей педагогики и психологии требует применения личностно-ориентированной технологии, основу которой составляют субъект-субъектные отношения преподавателя со студентами и организация педагогических ситуаций для увеличения степени самоактуализации будущего педагога.

Чтобы осуществить последовательный перевод студентов в освоении ими целеполагания от реализации заданных преподавателем целей к самостоятельному целеполаганию учебной и будущей профессиональной деятельности, мы ввели в курс «Методики преподавания педагогики и психологии» единую систему педагогических задач. Мы предполагали, что создание общей цели совместной деятельности на учебных занятиях как условия формирования у студентов опыта целеполагания в предметном поле их будущей профессиональной деятельности возможно в процессе открытой со стороны вузовского преподавателя демонстрации тех целей, которые он стремится реализовать в совместных со студентами

действиях. Поэтому в самом начале изучения курса методики студентам была обеспечена ориентировка в содержании целей учебного курса, т.е. общая педагогическая идея совместной работы.

Для того, чтобы освоение будущей преподавательской деятельности происходило в целостном контексте, студентам в процессе лекционно-семинарских занятий был предоставлен *выбор форм совместной работы*, предполагающий осмысленную и инициативную деятельность: участие в лекционных занятиях, активное участие в семинарских занятиях, подготовка обзорных рефератов, рефераты с элементами самостоятельного подхода и творческих решений, аналитическая работа при посещении педагогического училища (колледжа), работа над творческим проектом.

Итак, уже в начале совместной работы студенты имели возможность выбирать собственный «путь» движения к получению конечного результата или же возможность реализовать определенные психолого-педагогические идеи в самостоятельной учебно-профессиональной деятельности.

Работа на семинарских занятиях для студентов, выбравших *творческий проект* (9 студентов), предполагала подготовку ими тех вопросов в рамках целей и содержания занятий, которые соответствовали контексту выбранной ими темы проекта. Совместная работа с такими студентами дополнялась индивидуальными и групповыми консультациями, инициаторами которых выступали сами студенты. Цели и этапы самостоятельной работы над проектом определялись студентами самостоятельно. Работа над проектами органично включалась в ход педагогической практики, позволяя будущим преподавателям с самого начала практического включения в предстоящую деятельность иметь определенную педагогическую позицию, основанную на выбранных ими теоретических концепциях. Для всех остальных студентов в системе совместных педагогических задач предлагались возможные цели их практических действий, которые они вольны были выбирать

в качестве результата предстоящей совместной деятельности, т.е. достигалась «спецификация задач каждого из участников совместной деятельности» [2]. Такое взаимодействие, организованное как «длящееся проговаривание изучаемых проблем» предполагало формирование ценностно-смыслового отношения к ценностям и целям, условиям и способам организации будущей профессиональной деятельности студентов [3].

Планируемые педагогические задачи составляли как бы внешнюю структуру педагогического взаимодействия на занятиях. Внутреннюю структуру определяли задачи, способствующие формированию качеств самостоятельного педагога: «смысловые» задачи на обоснование содержания и результата будущего преподавания; задачи на ориентировку в нормативах собственной профессиональной деятельности, деятельности будущих воспитателей дошкольных учреждений и педагогического процесса в среднем педагогическом учебном заведении; задачи на моделирование результатов различных функциональных аспектов предстоящего преподавания; задачи на построение стратегии своего поведения в проектируемых педагогических ситуациях; задачи на овладение средствами диалогического общения, а также рефлексивные задачи в терминах преподаваемой науки и самостоятельного проекта.

Для достижения согласованности деятельности студентов по реализации единой системы задач педагогическое взаимодействие осуществлялось в «рабочих» парах и микрогруппах, а «продукты» совместной деятельности предъявлялись всей группе для обсуждения и оценки, что способствовало развитию чувства профессиональной ответственности у будущих преподавателей педагогики и психологии.

Проведенная экспериментальная работа свидетельствует о положительной динамике развития профессиональной самостоятельности у студентов, что отразилось и в изменении типов профессиональной самостоятельности. Полученные результаты

свидетельствуют об активизации процессов профессионализации и индивидуализации учебно-профессиональной деятельности студентов, развитии у будущих преподавателей качеств субъекта внутреннего мира, общения и субъекта педагогического процесса.

Литература

1. Балл Г.А. Теория учебных задач.- М.: Педагогика, 1990.
2. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия. / Хрестоматия по пед.психологии. /Сост.Красило А.И., Новгородцева А.П. - М., 1995.
3. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации человека.- М., 1969.

В.В.Улитина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современная система дошкольного образования строится на принципах динамизма, вариативности организационных форм, гибкого реагирования на потребности общества и личности, характеризуется возникновением новых видов воспитательно-образовательных учреждений для детей. Предоставление в последнее десятилетие дошкольным учреждениям работы по индивидуальным авторским программам акцентирует внимание к проблеме подготовки будущих педагогов к развитию целеполагания у детей дошкольного возраста. В современных образовательных программах для дошкольных учреждений развитию способности человека к целеполаганию уделяется большое внимание.

Способность к целеполаганию находится в прямой зависимости от степени вовлеченности ребенка в действие и развивается вместе с его формирующейся деятельностью.

Это положение имеет важное практическое значение для педагогического руководства процессом воспитания.

Самостоятельную личность формирует самостоятельная деятельность. Следовательно, эффективность воспитательной работы должна оцениваться не столько потому, как нам удастся передать знания, ценности следующим поколениям, сколько потому, сумели ли мы их подготовить самостоятельно действовать, ставить реальные цели, принимать собственные решения, уметь реализовать их в практической жизни.

К сожалению, как показывает практика, воспитатели не всегда осознают значимость данной работы, либо испытывают недостаток в теоретических знаниях и практических умениях по развитию целеполагания у детей.

В связи с этим, возникает потребность в подготовке воспитателя к развитию целеполагания у дошкольников. При этом, мы считаем важным ориентироваться на личностно ориентированный, целостный подходы, как адекватно раскрывающие и обосновывающие структуру личности педагога, его готовность к профессиональной деятельности. Готовность студента к развитию целеполагания у дошкольников представляет собой сложное личностное образование и выражается через оценивание значимости и понимание сущности целеполагающей деятельности детей, активность студента при мотивированном выборе средств и прогнозирования путей ее развития в будущей профессиональной деятельности.

Исходя из этого, в структуре подготовки будущих воспитателей к развитию целеполагания мы выделили следующие компоненты:

- **Мотивационный**, определяющий направление предстоящих преобразований в личности будущего воспитателя, связанный с созданием установки на овладение процессом целеполагания, осознанием цели предстоящей деятельности; предполагающий личностную готовность педагога к развитию целеполагания у дошкольников.

- *Содержательно-операциональный* – включает в себя представления, знания и умения будущего педагога, необходимые для развития процесса целеполагания у дошкольников.

- *Рефлексивно-оценочный* – предполагает наличие у личности развитой рефлексии, позволяющей осознать и управлять педагогической деятельностью, направленной на развитие способности к целеполаганию у дошкольников.

На основе выделенных компонентов нами была подготовлена программа подготовки студентов к реализации целеполагания как значимой профессиональной функции.

М.В.Корепанова

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Смысловая сущность пространства, в котором протекает развитие личности ребенка, задается контекстом той исторически сложившейся культуры, в которой он вырос и живет. Овладевая при помощи взрослого укорененными в ней способами практического действия с вещами, нормами морали, формами эстетического созерцания и многим другим, ребенок проходит нелегкий путь становления человеком. Однако взрослый не просто помогает ребенку в этом. Он выступает для него "полномочным представителем" культуры, является посредником между культурой и ребенком. Ведь взрослый уже "состоявшийся" гражданин человеческой культуры, живой носитель его традиций, норм и законов.

При посредничестве взрослого ребенку еще предстоит освоить мир культуры, найти в нем свое собственное место. Современная психология рассматривает детское развитие как процесс приобщения ребенка к этому миру и его самоопределения в нем.

Культура, по определению М.К.Мамардашвили, "есть умение обходиться со множественным и

разнообразным". Это весьма точно подтверждается практикой общественной жизни в истории цивилизации: чем более неоднородным, структурно разнообразным в культурном, политическом и экономическом отношениях становится общество, тем большую жизнеспособность оно обретает, успешнее справляется с грузом неизбежно возникающих проблем. Культура отражает, передает и хранит индивидуальное начало в рамках данного социума. Ядро культуры вырабатывается веками и обретает устойчивость и прочность социокультурно-генетического аппарата. Для контекста культуры характерны проявление, удержание специфического, своеобразного, уникального, отражающего целостность его носителя, творца, субъекта, поскольку человек "проецирует себя в нее, узнает в ней себя", в том числе в своей неповторимости

Современная отечественная педагогика выделяет в качестве задач воспитания формирование у подрастающего поколения высокого уровня компетентности, знаний, умений, способности к культурному самоопределению в отношениях к обществу, к окружающим людям, духовным и материальным ценностям общества, к самим себе. В таком контексте цель воспитания понимается как воспитание субъекта собственной жизни.

Известно, что механизм, позволяющий человеку осуществлять осмысленно и целенаправленно автотрансформацию ядра культуры, - самосознание, то есть широкое знание о своем глубинном бытии, его ограничениях и недостатках, своих возможностях. Не случайно отечественная педагогика пытается переоценить ведущие концепции воспитания, которые обосновывали определяющее значение целенаправленного воздействия в процессе формирования личности, и выйти на проблему содействия средствами воспитания процессу самосознания и саморазвития личности. Без учета социального бытия ребенка невозможно до конца понять и помочь ему выбрать позицию субъекта воспитания.

Присвоение культуры - творческий процесс, в котором у ребенка закладываются, развиваются и проявляются важнейшие созидательные способности: творческое воображение, постигающее мышление, ориентация на позицию другого человека, произвольность, эмпатия, элементы рефлексии и др. В этом процессе ребенок и взрослый совместными усилиями превращают содержание исторического опыта человечества в систему открытых проблем, которые подлежат специфическому осмыслению со стороны ребенка и взрослого. Это происходит в рамках исконно "детских видов деятельности" (А.В.Запорожец) и в доступных для ребенка-дошкольника формах. Такая проблематизация культуры может рассматриваться как источник развития детей. Технологии дошкольного образования, обеспечивающие его, должны носить характер культуросообразности. Вовлечение их в орбиту педагогического процесса будет способствовать созданию на дошкольной ступени образования условий для самопознания, формирования у ребенка представлений о себе, своем месте в социокультурном пространстве.

Специфика формирования у дошкольника представлений о себе определяется тем, что ребенок изначально как носитель социального (в силу принадлежности к человеческому роду) реализует постоянно возможности освоения социума как активно действующий субъект, растающий в культуру, входящий в овладение всеобщими нормами отношений. Содержание этого процесса определяется, с одной стороны, освоением всей совокупности социальных влияний мирового уровня культуры, общечеловеческих качеств; с другой - отношением ко всему этому самого индивида, актуализацией "Я", раскрытием возможностей, потенциала собственной личности.

Главным критерием социализированности личности, как подчеркивает Д.И.Фельдштейн, должна выступать не степень конформизма, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, инициативности. Здесь

возникает необходимость рассмотрения дошкольного детства "как самобытной целостности и выхода в пространство социальных общностей, в духовное пространство культуры..., поскольку именно культура является неиссякаемым источником развития ребенка" [1,3]..

Поиски в этом направлении показывают, что ключ к пониманию личности ребенка находится не в сфере его индивидуального сознания, не в безличном описании его деятельности, а в системе общественных отношений, в мире значимых для него людей, в социальных группах.

В современных психолого-педагогических исследованиях анализируются механизмы социокультурного развития личности ребенка по двум направлениям: во-первых, влияние семьи как социальной группы в истории культуры в связи с положением ребенка в семье, изменяющимися условиями его социализации, его социального статуса и позиции. Во-вторых, изучение влияния детского сообщества, реальных детских групп, их функций в обществе и в истории культуры. Активная социализация ребенка проявляется в приобретении им определенного уровня самости – самосознания, самоопределения как необходимого момента осмысления своего "Я".

Ребенок осуществляет свою жизнедеятельность благодаря наличию двух взаимопересекающихся и взаимопроникающих систем, двух миров: мира взрослых и мира детей, каждый из которых обладает определенной значимостью для ребенка на том или ином возрастном этапе. Социальное пространство отношений начинается в детском возрасте с диады "ребенок – взрослый". Позднее возникают отношения в диаде "ребенок – ребенок". На разных возрастных этапах развития личности ребенка каждый из этих аспектов отношений начинает занимать ведущее положение.

Первый – это плоскость, в которой располагаются субъект и объект отношений: она может быть вертикальной (старший и младший, родители и дети и т.д.) и

горизонтальной (сверстники, друзья и т.д). Второй момент – это вектор процесса: направление воздействия от одного индивида к другому, при котором каждый из них может выступать то, как субъект, то, как объект отношений. Развитие личности ребенка успешно может осуществляться именно в условиях личных взаимоотношений как субъективно-значимого эмоционально-когнитивного личностного отражения человека человеком. В этом проявляются гуманные отношения, которые обеспечивают дошкольнику оптимальное жизненное равновесие и развитие. Движущей силой и пространством возникновения подобных отношений является интерактивная совместная деятельность.

Если культура взрослых задает путь развития ребенка, то детская субкультура представляет целый веер путей развития, определяя зону вариативного развития, готовя его к решению проблемных задач в нестандартных ситуациях. Взаимоотношения культуры взрослых и детской субкультуры носят сложный и неоднозначный характер. С одной стороны, весь смысл детской субкультуры в стремлении к обособлению от мира взрослых, с другой – это призыв к творческому диалогу со взрослым миром, потребности в идентификации с ним.

Как отмечал Д.Б.Эльконин, каждый шаг эмансипации детей от взрослых ведет к углублению их связи с жизнью общества. Поэтому детскую субкультуру можно рассматривать как самобытный способ освоения ребенком новых сторон социальной действительности и его самоутверждения в ней. Детская субкультура служит источником многочисленных моделей поведения, которые соотносимы с социальными и культурными нормами общества, помогающими познать и понять себя. Зона вариативного развития – это зона открытости ребенка к восприятию других культурных традиций и в этой связи может быть расширена посредством "вариативного образования" (Асмолов, 1996), направленного на

предоставление личности возможностей выбора жизненных целей, активизирующих ее познавательную активность.

Однако детская субкультура, при всей ее высокой значимости, всегда ориентирована на мир взрослого, который задает ей определенные, исходя из социального заказа, цели, содержание. Не всегда при этом интересы детей и взрослых совпадают. Это требует от ребенка определенных усилий. "Растущий человек производит огромную работу по построению своей деятельности, которую он конструирует не только для взрослых (добываясь их одобрения), но воспроизводит ее в своей структуре, интериоризируя ее, входя в нее, делая при этом маленький "шажок" внутри себя, саморазвиваясь. Именно здесь он формируется как субъект деятельности, определяя силы и возможности своего «Я» [3,90].

Поиск путей рождения личности не может осуществляться вне контекста культуры. Однако, как справедливо заметил В.П. Зинченко, культура – это внешний источник, но она бессильна, когда иссякают внутренние, лучше сказать, собственные источники и движущие силы развития и саморазвития.

Литература

Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. - М., 1999.

Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб., 1999.

Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. - М., 1997.

І.В.Іванова

"ЦЕНТР МОЛОДІЖНИХ ЖІНОЧИХ ІНІЦІАТИВ" ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ ЖІНОЧОЇ МОЛОДІ

На початку нового тисячоліття панівною стає ідея, відповідно до якої рівність чоловіка і жінки реально може бути досягнута у суспільстві, якщо її реалізація залежатиме

не тільки від політичної волі держави, але й від ступеню розвитку жіночого руху, його позицій та впливу на прийняття політичних рішень. Активність неурядових організацій, динаміка їх розвитку сприяють удосконаленню законодавства та правових механізмів, забезпечують поліпшення становища жінок, утверджують гендерну рівноправність у суспільстві. І, як справедливо зазначає експерт ООН з гендерних питань Смоляр Л.О., саме в репрезентації таких інтересів і полягає основна місія жіночих організацій.

Поява та діяльність сучасних жіночих організацій в Україні, починаючи з 90-тих років, стала об'єктивним наслідком політичних і соціальних змін, що розпочалися в українському суспільстві. Трансформація тоталітарної системи призвела до публічного обговорення проблем статусу жінок, а утворення нових громадських об'єднань стали реальним підґрунтям для виникнення жіночого руху в Україні.

Розвиток гендерних досліджень та їх впровадження у навчально-виховний процес вищої школи з метою подолання гендерних стереотипів в вищій професійній освіті та утвердження гендерного світобачення студентської жіночої молоді є одними із стратегічних напрямків діяльності громадської організації "Центр молодіжних жіночих ініціатив", створеної завдяки групі ініціативних студенток майже усіх вузів міста Одеси. Історія діяльності Центру розпочалася влітку 1999 року, коли 18 молодих жінок об'єдналися в неформальну групу задля вирішення своїх "особливих" – жіночих проблем. А пізніше, стало зрозуміло, що проблеми однакові, і для вирішення потрібно об'єднатися, і як наслідок - 26 квітня 2000 року "ЦМЖІ" була зареєстрована як неприбуткова громадська організація. В дійсний час "ЦМЖИ" нараховує сорок сім членів, шість активних добровільних помічників.

Ціль організації: створення умов для соціальної, культурної, освітньої діяльності молоді, орієнтованої на

актуальні проблеми сучасного суспільства для повноправної їхньої участі в суспільному житті.

Основна задача: розробка і реалізація соціальних програм, спрямованих на допомогу молодим родинам, студентам, молодим жінкам з дітьми.

За період діяльності організації було здійснено наступні проекти і програми.

Був відкритий і робив допомогу з жовтня 1999 по вересень 2000 Центр психологічної підтримки для студентських родин ОНУ імені Мечникова.

З липня 2000 по грудень 2000 у сімейному гуртожитку № 6 студентського містечка ОНУ, на Довженко 9-а, працював проект "Школа майбутнього" - реальна і неоціненна допомога родинам студентів, що проживають у сімейному гуртожитку ОНУ імені Мечникова, шляхом відвідування їхніми дітьми групи денного перебування.

З квітня по вересень 2002 здійснювалася програма "Дитяча Академія", спрямована на створення і роботу студентських дитячих садів. Основна мета програми – спільна робота з ОНУ й ОНПУ, спрямована на соціальний захист, підтримку становлення і розвитку студентських родин, що проживають у гуртожитках Вузів міста Одеси.

Програма "Давай подумаємо разом", реалізована з жовтня 2002 припускала розробку курсу з гендерної педагогіки з наступним створенням молодіжної гендерної студії при Одеському Національному Університеті ім. І.І. Мечникова.

"Вільні жінки" - група, відкрита як для жінок, так і для чоловіків, створена для раціонального спільного обговорення гострих гендерних питань. Збори групи організовувалися з наступними напрямках діяльності:

- проведення дискусій, як серед членів групи з метою визначення позицій, так і публічних дискусій, для впливу на суспільну свідомість;
- написання статей;
- поширення інформації про охорону здоров'я жінок, альтернативній медицині;

- передача й обмін досвідом один з одним і із суспільством;

- організація публічних громадських заходів широкого масштабу.

Особливу роль в формуванні гендерної культури студентської жіночої молоді виграє Департамент гендерних досліджень при громадській організації «Центр молодіжних жіночих ініціатив». Основними напрямками діяльності можна визначити:

- Впровадження і просування ідей гендерної педагогіки в Одесі.

- Розробка курсу з гендерної педагогіки для Вузів Одеси.

- Створення міжвузівського гендерного центра.

- Підготовка тренерів з числа студентів Вузів і молодих викладачів для поширення знань в області гендерної педагогіки.

Крім надання синтезованої інформації, що спирається на реальні факти, робота студії складається в забезпеченні підтримки молодим викладачам і активістам-студентам у розгляді питань і рішень, щодо прийняття при розробці гендерної стратегії освіти і забезпечення загальнолюдських прав людини; компонентів, які можна включити до стратегії розвитку гендерного напрямку освіти в університеті, переваг і недоліків різних підходів організації освітнього процесу в вищій школі, засобів застосування механізмів прав людини в контексті формування гендерної культури студентської молоді; методів здійснення ретельного пошуку фактів і документального підтвердження порушень принципів гендерної демократії і постійного моніторингу прав людини в повсякденному житті молоді.

Література

1. Жіночі організації України: Довідник/Упорядник О.І. Сидоренко. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001.

ЗМІСТ

1. **О.В.Гукаленко.** Поликультурность как методология и педагогический норматив современного образования.....3
2. **Д.В.Полежаев.** Менталитет и образование: философско-методологический аспект.....6
3. **А.Г.Бермус.** Феномен гуманитарной методологии в современных исследованиях в области образования.....15
4. **Н.Х.Байчекуева.** Концептуальные подходы к воспитанию студентов в поликультурном образовательном пространстве педколледж-вуз...19
5. **Л.Д.Панова, П.А.Томашевская.** Идеи народной педагогики как основа проектирования воспитательной системы поликультурной школы23
6. **Н.Н.Руденко, А.И.Шишкина.** Толерантность как педагогическая цель.....27
7. **А.В.Мельничук.** К вопросу о поликультурности в современном образовании...29
8. **Е.И.Дворникова.** Формирование культурной толерантности и идентичности в учебном процессе...32
9. **Л.В.Лидак.** Антропология и гуманизация образования.....35
10. **Ю.Н.Емельянова.** К вопросу о формировании у студентов педагогических специальностей понятий личностно-ориентированного образования.....38
11. **Н.Д.Островська.** Особистісно-розвиваючий підхід у викладанні політології для студентів агротехнічного інституту.....42
12. **Н.Н.Руденко, О.И.Шишкина, И.И.Смирнова.** Исследование мотивов учебной деятельности студентов.....45
13. **В.Н.Руденко, Н.Н.Руденко.** Принцип целостности содержания высшего образования.....47

14. **А.Н.Кузибецкий.** Коллективный педагогический субъект как условие компетентного подхода в сфере общего образования.....51
15. **Н.М.Борытко.** Становление субъектной позиции педагога в системе непрерывного образования...54
16. **Т.Б.Захараш.** Единство индивидуального и коллективного опыта в развитии личности как педагогический принцип.....58
17. **В.В.Абрамова, Л.А.Батуева.** Нравственное воспитание студентов в процессе изучения дисциплин физической подготовки.....63
18. **Ю.Н.Емельянова.** Формирование навыков самоорганизации у студентов средствами инновационных технологий.....68
19. **А.В.Шумакова.** Гуманизация содержания педагогического образования высшей школы.....73
20. **Т.П.Ильевич, С.Л.Ильевич.** Гуманистическая педагогика Н.К.Рериха: аксиологические аспекты.....76
21. **Е.Н.Селезнев.** Человек как самостоятельная ценность.....78
22. **Т.Б.Кулакова.** Имидж как педагогическая проблема.....80
23. **Т.Б.Кулакова.** Имидж в формировании коммуникативной культуры специалиста.....83
24. **М.В.Набенюк, В.С.Веснин, А.И.Шишкина.** Реализация задачи воспитания толерантности в рамках образовательной системы.....85
25. **О.Я.Романишина.** Информационная культура студентов – складова сучасного виховання.....88
26. **В.А.Бормотова.** Доверие как самооценность личности.....91
27. **В.Н.Руденко, Н.Н.Руденко.** «Значение» и «Смысл» как элементы содержания профессионального образования.....95

28. **Н.Ю.Ломаковская.** Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей на основе интерактивных технологий.....99
29. **Н.К.Рудась.** Воспитание достоинства учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе.....103
30. **Л.Н.Кара.** Информационная культура как компонент профессиональной компетентности педагога.....109
31. **С.А.Баранова, Л.Т.Ткач.** Повышение профессиональной культуры педагогов в условиях ДОУ.....112
32. **А.П.Илькова.** Условия успешной педагогической коммуникации.....115
33. **Л.Д.Панова, В.В.Герцова.** Школа формирования экологической культуры.....119
34. **М.Г.Вахницкая.** Аксиологический аспект речевой культуры будущего педагога.....123
35. **И.В.Гуцу.** Роль педагога в формировании профессиональной этики.....125
36. **І.В.Сергеєва.** Основні тенденції емоційного реагування вчителів в напружених педагогічних ситуаціях.....129
37. **Т.А.Затямина.** Технология конструирования индивидуальной модели методической системы учителя как условие его подготовки к реализации развивающего потенциала музыкально-педагогической деятельности.....133
38. **В.И.Миколишина.** Практическое обучение в современных условия подготовки специалистов среднего звена.....137
39. **Ю.С.Лісюк.** Критерії сформованості досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів.....142
40. **Н.А.Егорова.** Воспитание творческого отношения к педагогической деятельности посредством

- аутентичного кинотекста (на примере языкового педвуза).....145
41. **О.В.Феклина.** Профориентационная игра «Тайна выбора».....150
42. **Е.А.Федосова.** Проблемы эстетики в лирических миниатюрах Владимира Солоухина «Камешки на ладони».....156
43. **Е.Г.Шинкаренко.** К вопросу о главном в обучении одарённых детей решению задач.....160
44. **В.В.Семенцук.** Личностно-ориентированное обучение на уроках русского языка при работе с текстом.....165
45. **Л.И.Васильева.** Интеграция как средство оптимизации процесса обучения русскому, неродному в вузе языку.....169
46. **Г.Е.Апостол.** Самостоятельная работа с учебным текстом как средство повышения успеваемости учащихся.....173
47. **А.Н.Ганас, Л.Т.Ткач.** Использование сказки в целях формирования познавательной активности дошкольников.....175
48. **Н.Г.Никифорова.** Роль регионального компонента образования в духовно-нравственном становлении личности.....179
49. **Г.П.Рибдева.** Внедрение спецкурса «История древнерусской литературы» в практику работы МОУ ТСШ №11 г.Тирасполя.....181
50. **Т.А.Гелло.** Фольклор в систем воспитания ценностного сознания.....183
51. **Н.Е.Черноиванова.** Фольклорная картина мира как педагогическая технология экоккультурного образования дошкольников.....186
52. **С.К.Турчак.** Развитие письменной речи у младших школьников средствами интеллектуального диалога.....190

53. **Г.Г.Микерова.** Изучение частей речи в начальной школе по технологии укрупнённых дидактических единиц (УДЕ).....195
54. **І.М.Мельничук.** Контроль як стимул до навчальної діяльності і розвитку особистості.....200
55. **Н.В.Жиленко.** Методика отбора тестовых заданий в реализации принципа педагогического сотрудничества.....204
56. **Л.Ф.Савинова.** Проектирование модели профильного обучения старшекласников.....207
57. **М.Р.Просьянкина.** Опережающее обучение и комбинированная система при обучении черчению.....211
58. **Е.М.Сафронова.** Ситуационно-событийная модель воспитания в общеобразовательной школе.....214
59. **Н.В.Селезнев.** Воспитание оценочной готовности ребёнка к жизни.....218
60. **О.Н.Погольша, Н.Н.Ушнурцева.** Особенности воспитания экологической культуры учащихся.....220
61. **О.О.Марушій.** Формування військово-патріотичної активності старшокласників.....223
62. **Е.Мойсеєнко, Н.А.Грицай.** Дитяча агресивність та причини її виникнення.....226
63. **О.П.Шароватова.** Гувернерство як ефективний засіб становлення особистості в умовах сучасного суспільства.....228
64. **А.А.Шмыдко.** Технология организации образовательно-воспитательной работы в детском театральном коллективе посредством учебного тренинга.....234
65. **Г.Ф.Карпова, А.П.Марченко, С.А.Плужникова** Семантическое пространство славянского костюма.....237

66. **А.А.Савостина.** «Национальное – не в описании сарафана...».....242
67. **О.Е.Подгорная.** Некоторые подходы к формированию и управлению здоровьем подростков в современной школе.....247
68. **Г.М.Брадик, О.Ф.Брадик.** Педагогические аспекты психического здоровья обучающихся...254
69. **В.А.Лыкова.** Психологическая поддержка учителя как условие гуманизации образовательной среды.....255
70. **Л.В.Абдульманова.** Модель здоровьесотворяющего образовательного пространства дошкольного учреждения как среды развития основ физической культуры дошкольников.....260
71. **К.С.Тристенъ.** Опыт организации участия студентов педагогического колледжа в мероприятиях по профилактике стоматологических заболеваний среди дошкольников.....265
72. **Г.М.Брадик.** Из практики формирования ценности здоровья учащихся.....268
73. **Л.Л.Николау.** Проблемный диалог как способ организации продуктивной деятельности учащихся начальных классов на уроках.....271
74. **И.Л.Минжорина.** Красивое телосложение как составная часть здоровья.....277
75. **А.М.Чанковська.** До питания виховання молоді у позашкільних закладах.....279
76. **Л.Д.Панова.** Особенности развития муниципальной воспитательной системы на основе социально-ориентированных проектов.....283
77. **З.И.Корзун.** Учебно-методические комплексы в системы учебно-воспитательного процесса.....288
78. **Т.П.Ильевич.** Особенности инновационной педагогической деятельности в современной школе.....291

79. **М.Г.Делеу, О.В.Пурахина.** Из опыта реализации идеи гендерной педагогики.....296
80. **В.В.Ени.** Профилактика злоупотребления психоактивными веществами в организации образования.....300
81. **С.В.Недбаева.** Личностноразвивающая психологическая практика как реальность современного российского образования.....303
82. **Т.Н.Слипенькая, С.А.Ротарь О.В.Василовская.** Роль психологической службы в подготовке педагогического коллектива к использованию интерактивных технологий.....309
83. **Р.М.Кумышева.** Смысловые образования личности.....312
84. **С.Н.Обжелян.** Самореализация личности – одно из условий воспитания личности.....317
85. **Г.Ф.Карпова, С.П.Данко, Н.Н.Рыбченко.** Общеобразовательная математическая подготовка в вузе как средство личностно-развивающего профессионального обучения.....320
86. **Л.П.Диордица.** Диалогическое общение как основной метод адаптивного обучения.....324
87. **Е.А.Стороженко.** Система мониторинга здоровьесберегающего, энтоориентированного образовательного процесса ДОУ.....327
88. **Т.Н.Глинка.** Подготовка детей к школе.....331
89. **С.В.Ильченко.** Преемственность дошкольного и начального образования.....333
90. **В.Е.Лозовский.** Взаимодействие школы с окружающей средой.....336
91. **В.В.Баженова, В.Н.Комарова.** Использование здоровьесберегающих технологий в физкультурно-оздоровительной работе в дошкольных учреждениях.....340
92. **М.Я.Макарова, М.Р.Пащенко.** Особенности развития интегративной образовательной системы.....343

93. **О.В. Гукаленко.** Международная славянская академия образования им. Я.А.Коменского на пути формирования славянского образовательного пространства.....347
94. **Т.Н.Неровня.** К вопросу о трансформации институциональной структуры системы образования как фактора экономического развития общества.....354
95. **В.А.Полищук.** Инновационные технологии в процессе подготовки социальных педагогов....359
96. **И.А.Лавринiec.** Субъектный подход в развитии профессиональной самостоятельности будущего преподавателя колледжа.....362
97. **В.В.Улитина.** Теоретические аспекты проблемы подготовки будущих воспитателей к развитию целеполагания у детей старшего дошкольного возраста.....366
98. **М.В.Корепанова.** Развитие личности дошкольника в современном социокультурном пространстве.368
99. **І.В.Іванова.** «Центр молодіжних жіночих ініціатив» як інноваційний засіб формування гендерної культури студентської жіночої молоді.....373

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць
Випуск 9**

Російською та українською мовами

***Головний редактор:*
В.К.Буряк
Відповідальний за випуск:
заступник головного редактора
Л.В.Кондрашова**

Підписано до друку 03.09.2004.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк офсетний. Ум.- др.арк.- 22,51. Обл.- вид.арк. – 16,21.
Тираж 500 прим.

Криворізький державний педагогічний університет.
50086 Україна, м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54.

Друкарня СПД Щербенок С.Г.
50027 Україна, м. Кривий Ріг, вул.Рокосовського, 5.
т.(0564) 922-077.