

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

«ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ  
ПЕДАГОГИКИ»

Часть I

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01  
ББК 74.00  
Т 33

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, Московский гуманитарный педагогический институт (г. Москва) *Якушева Светлана Дмитриевна*

**Т 33 «Теория и практика современной педагогики»:** материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (25 января 2011 г.) – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. – 198 с.

ISBN 978-5-91711-025-7 (1)

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Теория и практика современной педагогики» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, исследователям в области практической педагогики и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики.

ББК 74.00

ISBN 978-5-91711-025-7 (1)

## Оглавление

<b>Секция 1: Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>6</b>
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Баранов Евгений Федорович Стебеняева Татьяна Викторовна	6
ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ Басова Евгения Александровна	11
ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГИМНАЗИИ Белякова Евгения Гелиевна Дегтярев Сергей Николаевич	16
ТИПОЛОГИЯ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ Глебова Екатерина Александровна	22
МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ Глебова Марина Владимировна	26
МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Гребенюк Татьяна Борисовна Григорьева Наталья Владимировна	37
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФЛАНДРИИ В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ Закаулова Юлия Владимировна	42
МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ В ШКОЛЕ Искандарова Юлия Ивановна	48
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ГУМАНИЗМА В ПЕДАГОГИКЕ ГЕРМАНИИ В XIX-XX ВВ Карташева Елена Владимировна	54
АНТИЧНЫЙ ИДЕАЛ ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВА Кириллов Денис Владимирович	59
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ИХ ТРАДИЦИОННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ	63

Лукановская Алина Викентьевна «ШКОЛЬНЫЕ ВОЙНЫ» КАК ПРЕДПОСЫЛКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ БЕЛЬГИИ	71
Мукан Наталия Васильевна Фучила Елена Николаевна ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ	75
Омельченко Людмила Николаевна К ВОПРОСУ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ	79
Петров Геннадий Николаевич РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК РЕСУРС СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	87
Поликашева Наталия Владимировна ИСТОРИКО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПАРАЛЛЕЛЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ (ВОСКРЕСНЫЕ ШКОЛЫ, РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)	93
Полякова Инна Валерьевна СОДЕРЖАНИЕ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	100
Савина Галина Васильевна ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ	109
Савчик Елена Александровна ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ	114
Солощенко Виктория Николаевна СПЕЦИФИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВОСТОЧНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ	119
Фролкин Виктор Александрович РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИДЕАЛА В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ	125
Фролова Светлана Леонидовна ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	131
Юрченко Татьяна Владиславовна	

<b>Секция 2: Коррекционная педагогика</b>	136
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БОЛЬНЫХ С ОЧАГОВЫМИ ПОРАЖЕНИЯМИ ПРАВОГО ПОЛУШАРИЯ МОЗГА	136
Шабетник Ольга Ивановна	
<b>Секция 4: Теория и методика дошкольного образования</b>	146
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК МЕХАНИЗМ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	146
Балалиева Ольга Владимировна	
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	153
Калинковская Светлана Борисовна	
МИНИ-МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	160
Колесниченко Юлия Юрьевна	
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОПОНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	164
Полякова Ольга Юрьевна	
КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	169
Седельникова Елена Валерьевна	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА	174
Якушева Светлана Дмитриевна	
Мельникова Валентина Николаевна	
ФЕНОМЕНЫ САМОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА	186
Якушева Светлана Дмитриевна	
Просолова Галина Витальевна	

## **СЕКЦИЯ 1: ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Баранов Евгений Федорович**

*канд. тех. наук, старший преподаватель АНО ВПО АМУ, г. Москва*

**Стебеняева Татьяна Викторовна**

*канд. экон. наук, главный специалист АНО ВПО АМУ, г. Москва*

*E-mail: [perl77717@rambler.ru](mailto:perl77717@rambler.ru)*

Благодаря появлению Интернета и интенсивному освоению возможностей новых информационных технологий, современная система образования вступила в новую фазу своего развития. Это отражается как на технической оснащенности образовательных учреждений, их доступе к мировым информационным ресурсам, так и на использовании новых видов, методов и форм обучения, ориентированных на активную познавательную деятельность обучаемых. В этом контексте актуальной задачей становится совершенствование дидактической теории обучения применительно к новым образовательным условиям.

Первостепенное значение использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе в качестве ключевого фактора дальнейшего развития страны обусловлено двумя обстоятельствами:

1. Обладание навыками использования средств ИКТ, основами информационной и коммуникационной культуры, умением адаптироваться в условиях стремительной смены информационных потоков и технологий является неперенным требованием современного рынка труда. Именно эти навыки и умения формируются в случае полноценной интеграции средств ИКТ в образовательный процесс.

2. Компьютер и интернет сами по себе уже являются эффективным инструментом для развития новых форм и методов обучения, изменения парадигмы образования, отвечающей условиям развития информационного общества и экономики, основанной на знании. Формирование у обучаемых навыков самостоятельной и коллективной работы, реализация принципа «образование через всю

жизнь» - вот лишь некоторые задачи, стоящие сегодня перед системой образования, в решение которых могут внести свой вклад современные ИКТ [3].

В силу сказанного, уровень использования ИКТ в образовании должен определяться не столько количеством оргтехники или наличием доступа в интернет, сколько качественными показателями включения этих средств в образовательный процесс, создания многофункциональных виртуальных учебных сообществ, эффективного использования возможностей новых технологий для дальнейшего реформирования образовательной системы.

Составной частью современных ИКТ являются мультимедиа технологий, которые представляют собой информационные технологии обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации [5]. Эти технологии обладают огромным диапазоном возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом.

Функциональные свойства современных ИКТ позволяют реализовать в образовательном процессе следующие возможности:

- неограниченные объемы сбора, хранения, передачи, преобразования, анализа и применения разнообразной по своей природе информации;
- повышение доступности образования, с расширением форм получения новых знаний;
- обеспечение непрерывности образования и повышения квалификации в течение всего активного периода жизни;
- развитие личностно-ориентированного обучения, дополнительного и опережающего образования;
- значительное расширение и совершенствование организационного обеспечения образовательного процесса (виртуальные школы, лаборатории, университеты и др.);
- повышение активности субъектов в организации образовательного процесса;
- создание единой информационно-образовательной среды обучения не только в рамках одного региона, но и страны в целом;
- независимость образовательного процесса от места и времени обучения;
- значительное совершенствование методического и программного обеспечения образовательного процесса;

- обеспечение возможности выбора индивидуальной траектории обучения;
- формирование в процессе обучения самостоятельной творчески развитой личности;
- развитие самостоятельной поисковой деятельности обучаемых;
- повышение мотивации участия в образовательном процессе.

Вместе с тем используемые в образовательном процессе ИКТ обладают разнообразными функциональными возможностями, которые зависят от выбранного алгоритма, а так же психолого-педагогических и эргономических принципов, заложенных в их разработку [2]. Основные из них можно представить следующим образом:

- выявление исходного уровня знаний, умений и навыков обучаемых, их индивидуальных особенностей;
- предъявление учебного материала и его адаптацию для конкретного обучаемого по: уровню его подготовленности; психолого-педагогическим особенностям личности; личностному восприятию информации;
- управление познавательной деятельностью обучаемых посредством учета: скорости мышления; особенностей и уровня развития памяти; психических особенностей развития; показателей утомляемости и работоспособности; необходимости многократного повторения материала; возврата в необходимую точку работы программного средства; возможности выбора собственной траектории обучения; интерактивного режима работы и возможности включения преподавателя в работу системы при возникновении нетрадиционных ситуаций;
- разнообразные виды контроля (пошаговый, текущий, итоговый), которые обеспечивают возможности выполнения корректирующих воздействий на процесс обучения, гибкость работы ИКТ и, как следствие, качество обучения.

Современные ИКТ в образовательном процессе реализуют дидактические функции в большей мере, чем другие обучающие устройства, и, тем самым, освобождают преподавателя от ряда вспомогательных компонентов учебной деятельности. Это относится, в первую очередь, к трудоемкому контролю хода и результатов работы каждого обучаемого, что затруднительно при традиционных технологиях обучения [1]. Применение современных ИКТ способствует повышению индивидуализации образовательного процесса не только за счет высвобождения времени преподавателя для

индивидуальной работы с обучаемыми, но и за счет большего внимания к обучаемым с повышенным творческим потенциалом, стремящимся к расширению и углублению своих знаний. Применение современных ИКТ при проведении практических занятий устраняет разрыв между получением теоретических знаний и их действительным усвоением, способствует большей самостоятельности обучаемых.

Таким образом, по своим дидактическим возможностям современные ИКТ активно воздействуют на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы обучения. Они позволяют ставить и решать значительно более сложные и чрезвычайно актуальные задачи педагогики - задачи развития человека, его интеллектуального, творческого потенциала, аналитического, критического мышления, самостоятельности в приобретении знаний, работе с различными источниками информации. В отличие от традиционных средств обучения применение современных ИКТ в образовательном процессе позволяет не только ставить задачу передачи информации в виде готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные творческие способности и стремление обучаемых самостоятельно приобретать новые знания и работать с различными источниками информации.

Подводя итог анализа возможностей использования современных ИКТ в образовательном процессе, отметим следующее наиболее распространенные тенденции:

- используемые в образовательном процессе современные ИКТ, в основном, ориентированы на формирование умений и отношения к самостоятельной работе, на осуществление самоконтроля, на выработку умений работы с информацией и отношения к ней; на формирование компьютерной грамотности;

- усиление дидактической значимости современных ИКТ достигается в результате использования средств современной компьютерной графики, обеспечивающих повышение наглядности обучающего материала, создания моделей изучаемых объектов и процессов, а также формирования новых видов и форм самостоятельной работы обучаемых с информацией в средах пользовательских пакетов программ [4];

- значительное внимание уделяется организации эстетического воспитания обучаемых, повышению их мотивации к обучению;

- достаточно большая часть используемых в образовательном процессе современных ИКТ ориентирована на выполнение учебной

деятельности в игровой форме, что лучше стимулирует процессы усвоения учебного материала;

- характерной особенностью применения современных ИКТ является предоставление обучаемым разнообразия организационных форм учебной деятельности и возможности свободного выбора индивидуального режима работы;

- существует и ряд других направлений применения современных ИКТ в образовательном процессе, которые в полной мере пока еще не раскрыты.

Использование современных ИКТ в образовательном процессе следует рассматривать как одну из активных форм индивидуализации обучения, направленную на непосредственное участие обучаемых в формировании своего уровня подготовленности по конкретному предмету. Именно предоставление возможности обучаемому с помощью современных ИКТ индивидуального подхода к рассмотрению материала, самостоятельного выбора траектории обучения, повышение независимости и объективности контроля, предоставление свободы выбора времени и места обучения побуждают педагогов-исследователей к поиску и разработке инновационных технологий обучения [6].

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что современные ИКТ обладают всеми необходимыми возможностями для разработки новых технологий обучения на основе дидактических принципов организации и управления образовательным процессом, основных положений личностно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов к обучению, учета индивидуальных особенностей обучаемых. Практическая реализация этих возможностей в образовательном процессе будет способствовать повышению качества образования.

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №11-06-00072а «Методические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов».

#### **Список литературы:**

1. Берштейн Л.С., Беляков С.Л., Гинис Л.А., Котов Э.М., Целых А.Н. Информационные технологии, системы и среды. Учебник. [Текст] / Л.С. Берштейн, С.Л. Беляков, Л.А. Гинис, Э.М. Котов, Целых А.Н. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – 370с.

2. Боженюк А.В., Котов Э.М., Целых А.Н. Интеллектуальные Интернет-технологии. Учебник [Текст] / А.В. Боженюк, Э.М. Котов, А.Н. Целых. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 381с.
3. Корчажкина О.М. Научно-методический сборник «Профессиональная деятельность учителя в условиях информатизации образования» [Текст] / О.М. Корчажкина. – М.: Издательство «ГЛОССА-ПРЕСС», 2010. – 398с.
4. Красильникова В.А. Становление и развитие компьютерных технологий обучения [Текст] / В.А. Красильникова. – М.: РАО ИИО, 2002. – 176с.
5. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, дополненное [Текст] / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2008. – 274с.
6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256с.

## **ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

***Басова Евгения Александровна***

*Аспирант Тюменского областного государственного института  
регионального образования г. Тюмень. Учитель русского языка,  
литературы, МХК МОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных  
предметов № 10» г. Нефтеюганска Ханты - Мансийского а.о. – Югры  
E-mail: [ev.al.basova@mail.ru](mailto:ev.al.basova@mail.ru)*

В настоящее время проблеме школьной мотивации уделяется достаточно большое внимание. Мотивация в педагогике занимает большое значение в учебном процессе. Несмотря на разработанность данной проблемы, остается еще много вопросов по диагностике мотивации учащихся. По мнению А. К. Марковой, управлять формированием мотивов учебной деятельности еще труднее, чем формировать действия и операции. Поэтому, прежде чем формировать учебную мотивацию учащихся, педагогу необходимо ее познать, установить для себя характер реальности, с которой придется иметь дело, найти пути ее адекватного описания [1].

В учебном процессе мы рассматриваем мотивацию при формировании функциональной грамотности учащихся. Мы считаем, что формирование функциональной грамотности происходит при формировании мотивационного, коммуникативного, информационного, деятельностного компонента. Мотивационный компонент функциональной грамотности нами характеризуется как формирование у учащихся мотивации на саморазвитие, самосовершенствование; умением переносить знания в новую ситуацию; умением решать нестандартные задачи, расширяя и достраивая сформированные действия.

С целью выявления уровня школьной мотивации и общего отношения к учебному процессу, а также сбора конкретных данных относительно личности испытуемых помогает анкета на основе методики Н.Г. Лускановой [2].

Для возможности дифференцирования подростков по уровню школьной мотивации использовалась система бальных оценок. Ответ ученика, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций - 3 балла; нейтральный ответ (не знаю, бывает по - разному и т.п.) - 1 балл; ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к школе, к той или иной школьной ситуации - 0 баллов. Различия между выделенными группами подростков оценены по критерию Стьюдента и было установлено 5 основных уровней школьной мотивации:

1) 25 - 30 баллов (максимально высокий уровень) - высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. У таких учащихся есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.

2) 20 - 24 балла - хорошая школьная мотивация. Подобные показатели имеют учащиеся, которые успешно справляются с учебной деятельностью. Данный уровень мотивации является средней нормой.

3) 15 - 19 баллов - положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. Учащиеся достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в учреждение, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками. Познавательные мотивы у таких учащихся сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

4) 10 -14 баллов - низкая школьная мотивация. Эти учащиеся посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На

уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

5) Ниже 10 баллов - негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие ученики испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы при общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения.

Приведем примеры вопросов анкеты:

1. Тебе нравится в школе?

- не очень
- нравится
- не нравится

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

- чаще хочется остаться дома
- бывает по-разному
- иду с радостью

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома?

- не знаю
- остался бы дома
- пошел бы в школу

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?

- не нравится
- бывает по-разному
- нравится

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

- хотел бы
- не хотел бы
- не знаю

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

- не знаю
- не хотел бы
- хотел бы

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

- часто
  - редко
  - не рассказываю
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
- точно не знаю
  - хотел бы
  - не хотел бы
9. У тебя в классе много друзей?
- мало
  - много
  - нет друзей
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
- нравятся
  - не очень
  - не нравятся

Высчитываем количество баллов, которые можно получить за каждый из трех ответов на вопросы анкеты: **1** – 1,3,0; **2** – 0,1,3; **3** – 1,0,3; **4** – 3,1,0; **5** – 0,3,1; **6** – 1,3,0; **7** -3,1,0; **8** – 1,0,3; **9** – 1,3,0; **10** – 3,1,0

Обработка результатов анкетирования позволяет выявить уровень школьной мотивации и общее отношение к учебной деятельности учащихся.

Так, например, результаты анкетирования учащихся 5-9 классов в МОУ «СОШ № 10» г. Нефтеюганска позволили выявить уровень школьной мотивации и общего отношения к учёбе. Следует сказать, что ни в одном из рассматриваемых классов не наблюдается высокий уровень школьной мотивации. Хорошая школьная мотивация (средний уровень мотивации) свойственны половине опрошенных учащихся - 50%, положительное отношение к школе – 39%, низкая школьная мотивация – 7% негативное отношение к школе – 4%.

Заметим, что в учебном процессе важен не только уровень школьной мотивации, но и что определяет данный уровень. Поэтому, для определения доминирующих мотивов учения мы используем анкету следующего содержания [3]. Рассмотрим анкету «Доминирующие мотивы учения»:

Из предложенных предложений выберите три значимых высказывания:

- 1.Понимаю, что ученик должен учиться хорошо.
- 2.Хочу закончить школу и учиться дальше.
- 3.Понимаю, что знания мне нужны для будущего.
- 4.Хочу быть культурным и развитым человеком.
- 5.Хочу получать хорошие отметки.

- 6.Хочу получать одобрение родителей.
- 7.Хочу, чтобы класс был хорошего мнения обо мне.
- 8.Хочу быть лучшим учеником в классе.
- 9.Хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех.
- 10.Хочу занять достойное место среди лучших в классе.
- 11.Мне нравится учиться.
- 12.Люблю узнавать новое.
- 13.Нравятся необычные и нестандартные уроки учителей.
- 14.Мне нравится преодолевать трудности в учебной деятельности.
- 15.Люблю уроки, на которых можно рассуждать.
- 16.Люблю, когда учитель оценивает справедливо мои учебные успехи.

Для обработки данных используем ключ мотивов обучения: мотив долга и ответственности – № 1; мотивы самоопределения и самосовершенствования – № 2–4; мотивы собственного благополучия – № 5–7; мотивы престижности – № 8–10; мотивы содержания учебной деятельности – № 11–13; мотивы отношения к процессу учения – № 14–16.

В процессе обработки результатов, мы выявили, что более половины опрошенных респондентов в МОУ «СОШ № 10» (53%) выдвигают на первый план мотивационную установку, связанную с самоопределением, самосовершенствованием. Мотив собственного благополучия имеют 30% учащихся. Не менее важным для респондентов является мотив содержания учебной деятельности (13%).

Таким образом, мы приходим к выводу, что диагностика мотивации с помощью анкет является необходимым составляющим при формировании функциональной грамотности учащихся. Подводя итог, отметим, что мотивация учащихся является важным педагогическим явлением в учебном процессе, а при формировании функциональной грамотности необходимым компонентом.

#### **Список литературы:**

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов [Текст]./ Н.В. Бордовская. – СПб.: Питер, 2004. – 300с.
2. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. – М.: Генезис, 2003. – 122с. [электронный ресурс] – Режим доступа. – [http://www.pedlib.ru/Books/1/0242/1\\_0242-56.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/1/0242/1_0242-56.shtml)

3. Иванова В.Н. Методы изучения школьной мотивации // Справочник заместителя директора школы. - 2008. - № 4. [электронный ресурс] – Режим доступа. - <http://zam.resobr.ru/archive/year/articles/591/>

## **ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГИМНАЗИИ**

***Белякова Евгения Гелиевна***

*доктор пед.наук, профессор, доцент ТюмГУ, г. Тюмень*  
*E-mail: [B-Evgenia@yandex.ru](mailto:B-Evgenia@yandex.ru)*

***Дегтярев Сергей Николаевич***

*канд.пед.наук, доцент, директор гимназии, г. Тюмень*  
*E-mail: [freutmit@mail.ru](mailto:freutmit@mail.ru)*

Над задачей формирования смыслообразующего потенциала среды работают образовательные учреждения разного типа – общеобразовательные школы, гимназии и лицеи, обеспечивающие повышенный уровень образования. Общими характеристиками для них являются: поиск способов педагогической интерпретации современного социального заказа применительно к конкретным условиям образовательной деятельности с учетом образовательного запроса обучающихся, родителей и социальных партнеров и его отражение в программах развития, проектах опытно-экспериментальной работы.

С позиций ценностно-смыслового подхода *смыслообразование* – это важнейший аспект развивающего образования, процесс становления личности обучающегося, опыта понимания мира и его противоречий, нахождения себя в мире, формирования индивидуальной системы ценностей и жизненных ориентиров. В условиях обучения процесс смыслообразования определяется тем, насколько в принципе ученик воспринимает учебно-познавательную ситуацию как проблемную с точки зрения ее смысла; в какой степени освоен, понят или доступен предметный материал; затронуло ли содержание изучаемых предметов уже сложившиеся интересы, склонности, мотивы, личностные ценности ученика. Образовательная среда, обеспечивающая условия смыслообразования, должна заключать в себе широкое культурное смысловое поле и

потенциальные возможности самореализации обучающихся в разных видах творческой деятельности на основе освоенных культурных ценностей.

Нами был выполнен анализ смыслообразующего потенциала образовательной среды гимназии, для чего использовалась система критериев [1, с. 235], в соответствии с которыми оценивались смыслообразующие характеристики образовательной среды общеобразовательной гимназии. К важнейшим критериям мы отнесли ценностно-смысловой, социальный, субъектный (индивидуально-личностный, социальное партнерство), содержательный, образовательно-технологический, интегративный. Для исследования были привлечены отчеты гимназии об инновационной деятельности, программа развития, педагогическая концепция, исследовательский проект.

Различия в организации условий смыслообразования в гимназии и обычной школе заключаются в сравнительно больших возможностях для создания креативной, творческой вариативной образовательной среды развития и самореализации обучающихся в условиях гимназии, что связано, в первую очередь, с материально-техническим, ресурсным, кадровым обеспечением образовательного процесса; с характерным для гимназий изначально более высоким уровнем мотивированности учащихся на углубленное освоение знаний и социальные достижения; их активностью в определении индивидуального образовательного маршрута, форм самореализации.

Важнейшим фактором актуализации смыслообразующего потенциала образовательной среды гимназии является *индивидуальный подход* к школьникам, который реализуется через адаптирование учебных программ к потребностям развития способных (потенциально способных) и одаренных учащихся (здесь учитывается фактор отбора, конкурсных испытаний при зачислении учащихся на старшую ступень обучения, что характерно именно для гимназии при формировании профильных классов). Адаптирование охватывает как содержание учебного материала, так и педагогическую технологию взаимодействия с учеником. Содержание обучения становится метапредметным, интегрированным, более сложным как в структурном, так и в информационном отношении. Педагогическая технология в большой степени становится нацеленной на развитие креативности, творческих возможностей учащихся, стимулирование интеллектуальной инициативы, формирование индивидуальных стратегий, методов творческой работы учеников.

Влияние образовательной среды, ее развивающего потенциала на формирование содержательных характеристик смысложизненных ориентаций учащихся мы покажем на примере образовательного учреждения повышенного статуса – гимназии Тюменского государственного университета. Образовательный процесс в гимназии обеспечивает повышенный стандарт образования, профилизацию обучения, вовлечение обучающихся в творческую научно-исследовательскую деятельность. Ведущей ценностью выступает творческое личностное развитие обучающихся, формирование их самостоятельности, целеустремленности, позитивно направленной мотивации, креативных способностей, инновационного характера мышления. Опытнo-экспериментальная работа гимназии направлена на формирование креативной развивающей среды, стимулирующей развитие творческого потенциала учащихся, мотивацию высоких достижений, обмен опытом учебно-познавательной деятельности. В образовательном процессе гимназии широко используются технологии комплексного развития дивергентного и конвергентного мышления [2, с. 32]. Педагоги гимназии применяют приемы, стимулирующие развитие креативности у обучающихся: составление и использование в работе дивергентных карт, текстовых моделей на основе ключевых понятий, тематических опорных схем на основе заданной структуры, креативные методы решения задач [3, с. 74], метод кластеров, «мозговой штурм». Креативная развивающая среда обеспечивается также через использование технологии междисциплинарного обучения, организацию исследовательской деятельности по личностно-значимым, актуальным для учащихся проблемам на основе интеграции различных областей знания; через нацеленность обучения на создание креативного продукта деятельности.

Важнейшим условием эффективного влияния образовательной среды на формирование ценностно-смысловой сферы учащихся является соответствие образовательных потребностей учащихся и развивающего потенциала образовательной среды гимназии, которое оценивалось с помощью анкетирования учащихся экспериментальной группы (физико-математического класса). Анкетирование проводилось в два этапа: ноябрь 2009 г. – самооценка адаптации учащихся к условиям гимназической образовательной среды (аспект взаимосвязи субъекта учения и содержательно-технологической составляющей среды); апрель 2010 г. – самооценка степени реализации учебного потенциала учащихся. Покажем некоторые результаты.

– 84% учащихся считают, что в сравнении с основной школой у них существенно выросли способности решать сложные задачи.

– 88% учащихся отмечают, что уровень сложных решаемых задач для них является оптимальным и его не следует изменять.

– 92% учащихся считают, что объяснение учебного материала по профильным предметам является понятным, доступным для восприятия. Это свидетельствует о соответствии уровня сложности материала, темпа его изложения, формы представления и учебно-познавательных возможностей учащихся.

Самооценка степени реализации учебно-познавательного потенциала учащихся проводилась по 5-ти балльной шкале (от «-2» - реализация учебно-познавательного потенциала значительно уменьшилась в сравнении со школой, где раньше обучался гимназист, до «+2» - значительно увеличилась в сравнении со школой). По профильным предметам результаты самооценки представлены в таблице №2.

Таблица 2			
Самооценка степени реализации учебно-познавательного потенциала			
профиль	физико-математический		
предмет	физика	математика	информатика
средний балл	1,9	1,8	1,6

Результаты самооценки говорят о значительном продвижении учащихся в реализации своих возможностей, прежде всего по профильным предметам, что говорит о соответствии содержания и технологии образовательного процесса учебно-познавательным потребностям и академическим возможностям учащихся.

Для изучения содержательных характеристик смысложизненных ориентаций гимназистов, был использован метод семантического дифференциала, позволяющий реконструировать индивидуальные и групповые семантические пространства и измерять так называемые коннотативные значения, то есть субъективные состояния, следующие за восприятием символа-раздражителя. В соответствии с целью исследования была сконструирована специальная модификация семантического дифференциала, в котором в качестве объектов выступили значимые для школьников социальные роли и социальные институты. В качестве дескрипторов использовались прилагательные, описывающие выбранные объекты. Дескрипторы отбирались методом фокус-группы, где была организована дискуссия с участием школьников на тему «что дает мне школа, предметное обучение для моих знаний и личностного развития,

что в этом процессе помогает, а что мешает», и затем уточнялись с помощью экспертов.

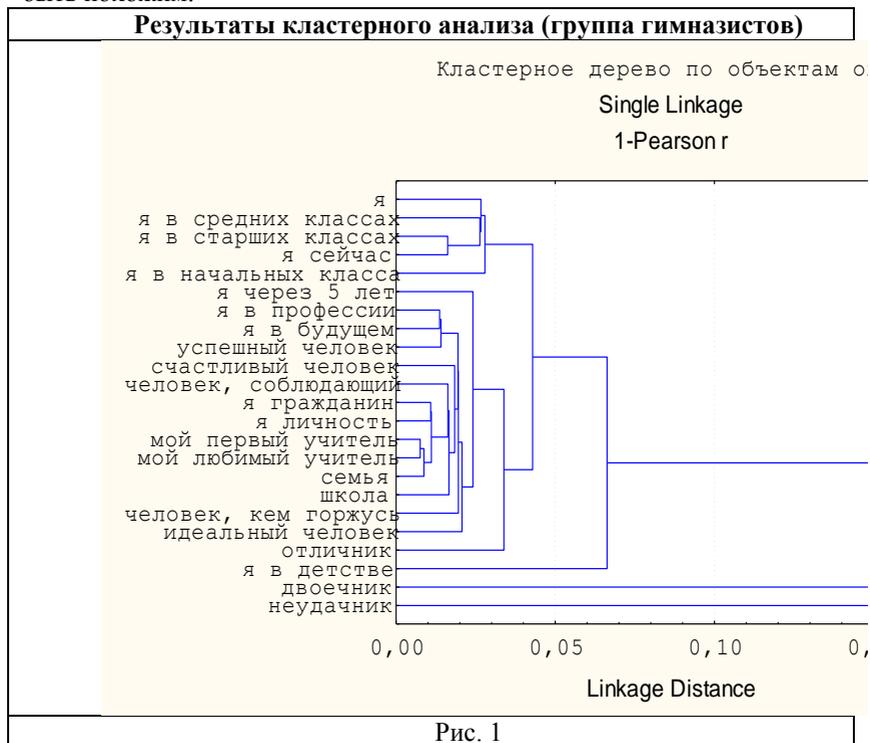
Всего было опрошено 42 учащихся 10 классов, обучающихся в гимназии ТюмГУ не менее года. Это обеспечивает в большей степени влияние образовательной среды на результаты психодиагностического исследования, чем влияние фактора отбора учащихся в гимназию.

Обработка данных включала процедуры факторного и кластерного анализа, выполненных в программе STATISTICA 5.5. Факторный анализ позволяет определить, на сколько коррелирующие переменные могут быть сгруппированы так, чтобы каждую группу переменных можно было рассматривать как один фактор (составную переменную). Из всей совокупности выделяют лишь те факторы, которые имеют наибольший вес, при этом некоторым объемом информации приходится пренебрегать. Поэтому, чтобы учесть всю эмпирическую информацию, мы использовали дополнительно кластерный анализ как метод группировки переменных, графическое представление результатов которой осуществляется с помощью дендрограмм (кластерных деревьев). Таким образом, факторный анализ и кластерный анализ, дополняя друг друга, позволяют наиболее полно и достоверно представить результаты обработки эмпирических данных.

По результатам факторного анализа установлено, что у гимназистов доминирующим в системе представлений выступает фактор 1, обозначенный нами как «Образование и личностное развитие», который отражает связь таких компонентов как получение знаний, воспитание, ориентация на интеллектуальное развитие. Выявлены также фактор 2 «Социальная направленность и активность», фактор 3 «Умение жить в обществе», фактор 4 «Социальная адаптированность», фактор 5 «Личностная зрелость».

По результатам кластерного анализа данных в группе гимназистов выявлено 3 больших кластера, между которыми существует тесная связь ( $t$ -критерий Pearson 0,05) (см. рис. 1). Первый кластер объединяет совокупность представлений о себе как учащемся на разных этапах обучения: «я», «я сейчас», «я в начальных классах», «я в средних классах», «я в старших классах». Можно предположить, что старшеклассники олицетворяют свое «Я» с приобретением знаний, нового опыта в каждом возрасте. «Я» является «соединением» настоящего, прошлого и будущего, при этом важнейшее в себе свойство - это развитие. Второй кластер выявляет связь представлений: «я в профессии», «я в будущем», «я через 5 лет». Для гимназистов характерна ориентация на будущее, прежде всего - на

предстоящую пятилетнюю учебу в вузе и освоение профессии. В третьем кластере объединены представления: «первый учитель», «любимый учитель», «семья», «школа», «я личность», «я гражданин», «человек соблюдающий законы», «счастливый человек», «человек, которым я горжусь» и «идеальный человек». Гимназисты ориентированы на значимого взрослого, первого учителя и любимого учителя, который является примером успешного и счастливого человека, гражданина, которым можно гордиться и на кого хочется быть похожим.



Результаты кластерного анализа подтверждают данные факторного анализа и свидетельствуют о том, что у учащихся гимназии ярко выражена направленность на дальнейшее образование и саморазвитие. Полученные результаты позволяют сделать вывод о взаимосвязи содержания смысложизненных ориентаций учащихся с характеристиками образовательной среды, актуализирующей интересы, склонности, мотивы, ценности обучающихся,

способствующей формированию соответствующей смысловой направленности личности.

В целом результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что смыслообразующий потенциал образовательной среды реализуется в той мере, в какой он соответствует образовательным потребностям учащихся и их возможностям, в какой достигнуто ценностно-смысловое единство педагогического коллектива, сформированы осмысленные ценности и цели образовательной деятельности, реализуются педагогические технологии, отвечающие принятым образовательным учреждением ценностным приоритетам, достигнута согласованность ценностно-целевых установок образовательного учреждения, профессионально-педагогических ценностей учителей, личностных ценностей и целей обучающихся.

#### **Список литературы:**

1. Белякова Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии [Текст] / дисс. ... доктора пед. наук Е.Г. Белякова /. – Тюмень, 2009. – 438 с.
2. Дегтярев С.Н. Учебно-познавательный процесс в аспекте развития дивергентного мышления [Текст] / С.Н. Дегтярев // Образование и наука. Екатеринбург: Известия УрО РАО. - 2009. - №4 (61). - С.23 – 36.
3. Дегтярев С.Н. Креативные методы решения сложных задач [Текст] / С.Н. Дегтярев // Образование и наука. Екатеринбург: Известия УрО РАО. - 2010. - №6 (74). - С. 67 – 75.

## **ТИПОЛОГИЯ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ**

***Глебова Екатерина Александровна***

*аспирант ВГПУ, г. Волгоград*

*E-mail: [eaglebova@mail.ru](mailto:eaglebova@mail.ru)*

Одной из проблем современной педагогики является феномен молодежной субкультуры. Педагоги-теоретики и педагоги-практики исследуют данное явление с целью разработки педагогических коррекционных технологий по работе с представителями молодежных субкультур. Сложность состоит в том, что феномен молодежной субкультуры проявляется через множество форм и явлений. Их

различие влечет необходимость выявления различных типов молодежных субкультур. Для того чтобы выявить существенные характеристики исследуемого явления, ученые прибегают к типологизации субкультур, что является одним из распространенных способов изучения молодежной субкультуры.

Типологизировать молодежные субкультуры начали в 70-х годах прошлого столетия [5, с. 276-277]. С тех пор создана не одна типология молодежной субкультуры по различным признакам. Типологии дают возможности выявить новые субкультуры и их смысл, которые оказываются скрытыми при изучении одного лишь варианта типологии. Поэтому в данной статье мы рассмотрим типологии по различным критериям.

А.В. Толстых [9] типологизирует молодежные субкультуры по направлениям деятельности. Она выделяет общественно-политические группы (своей целью они ставят пропаганду определенных общественно-политических взглядов); радикалы (во главе стоят в основном представители старшего поколения); эколого-этические группы; группы образа жизни (собственно неформально-молодежные объединения: панки, хиппи); нетрадиционно-религиозные группы (например, сатанисты); группы по интересам (спортивные и музыкальные фанаты). Мы полагаем, что данная типология является весьма продуктивной. Она позволяет проследить, что является связующим звеном, объединяющим молодых людей в ту или иную субкультуру, поскольку явление молодежных субкультур связано со стремлением молодежи найти себе единомышленников и преодолеть сложность своего бытия не индивидуально, а в коллективной форме, ощущая поддержку себе подобных. Однако, с другой стороны, такая типология не охватывает всех разновидностей молодежной субкультуры.

Западный исследователь М. Брейк [11, с. 23] рассматривает молодежные субкультуры с точки зрения девиантности (социологи и психологи трактуют данное понятие как отклонение от общепринятых норм поведения). Он выделяет четыре основных типа молодежных субкультур: нормальная (молодежная группа, не нуждающаяся в специальной субкультуре для решения своих социальных проблем); делинквентная (группа, объединяющая тех, кто потенциально способен совершить противоправные действия); культурные бунтари (выходцы из среднего класса, имеющие высшее образование и являющиеся поклонниками искусства); политически активная молодежь (группа, включающая широкий спектр политических предпочтений, от экологических движений до прямых политических

актов) [7, с. 250]. Данная типология учитывает психологические характеристики личности, а также их проявление в социуме. Но поскольку молодежная субкультура – феномен многогранный и развивающийся, данная типология, на наш взгляд, не является исчерпывающей.

Г.А. Нигматулина в своем исследовании [6, с. 123-124] предлагает типологизировать молодежные субкультуры по характеру проявления в обществе. Так, она выделяет толерантные (субкультуры, отстраненные от внешнего мира и не демонстрирующие своего отношения к нему: байкеры, брейкеры, реперы); нигилистические (субкультуры, демонстрирующие свой собственный стиль и ценности, но не в качестве протеста, а как альтернативу: мажоры, битники); негативно-настроенные (демонстрирующие свое отрицательное отношение к господствующей культуре, но не стремящиеся ее разрушить: хиппи, панки); агрессивные (представляющие активные формы протеста против существующей культуры: скинхеды). Эта типология представляется нам очень конструктивной, поскольку она позволяет выявить отношение конкретной субкультуры к обществу, а также, что представляется не менее важным, посмотреть, как осуществляется культурно-ценностный выбор людей, пред которым они оказываются в силу несформированности и неустойчивости личности человека в молодом возрасте.

Исследователь Т.В. Латышева в своей работе [4, с. 94] типологизирует молодежные субкультуры по стадиям их внутреннего развития. Согласно данной типологии выделяются субкультуры прошлого (40 - 80-е гг. XX в., не существующие в настоящее время: моды, стилиаги тедди-бойз); реанимированные субкультуры (воспроизводящие стилистику субкультур 60 - 90-х гг. XX, их идеология и основные ценностные ориентации подверглись значительной трансформации: хиппи, готы); современные субкультуры (зародились многие десятилетия назад и сейчас не теряют популярности). Данная типология представляется нам весьма ценной, поскольку она позволяет выделить этапы становления молодежных субкультур и проследить их эволюцию.

Поскольку молодежная субкультура динамична и изменчива, создаваемые типологии являются правомочными для конкретного исторического времени и социума. Такой подход характерен и для следующей типологии молодежных субкультур, предложенной отечественным автором С.И. Левиковой. Исследователь учитывает долю участия молодого человека в той или иной субкультуре и выделяет «чистые» молодежные субкультуры (являющиеся

самоцелью для молодых людей и закрытыми для представителей не только других поколений, но и для «чужих» вообще) и «смешанные» (участие в которых – не самоцель, а дополнение, компенсация недополученного молодым человеком в формальных социальных институтах). Развивая идею, положенную в основу данной типологии С.С. Карпиленя в своей диссертации [3, с. 29] дополняет ее степенью «открытости» молодежных субкультур для других молодых людей. По этому критерию автор выделяет «закрытые» молодежные субкультуры (членство в которых строго фиксируется); «полузакрытые» (допускающие приток некоторого количества молодых людей в свои ряды, не полностью разделяющих идеи и взгляды данной группы) и «открытые» (состоящие из представителей различных молодежных течений и направлений, но группирующихся вокруг одного идейного центра).

Существуют и другие виды типологий. Так, Т. Исламшина делит молодежные субкультуры по ведущим ценностным устремлениям молодежи [2, с. 70-71]; С.С. Фролов предлагает типологизации по принадлежности, по взаимоотношениям и по степени общения молодых людей [10]; А. Башлачев делит молодежные субкультуры по степени конформности [1]; критерий «непересекаемости молодежных миров» положен в типологию А. Тарасова [8] и множество других.

Анализ различных типов молодежных субкультур показывает, что это явление динамичное и развивающееся, проявляющееся через множество форм. Они различаются по своему происхождению и внутренней организации, в различное историческое время одни представляют большую актуальность, нежели чем другие. Молодые люди в поисках своей идентичности могут принадлежать сразу нескольким молодежным субкультурам, что необходимо учитывать при осуществлении профилактической и коррекционной педагогической работе с их представителями. Большое разнообразие типологий и классификаций говорит о том, что феномен молодежной субкультуры является многогранным, и он не может быть изучен с позиции какой-то одной из типологии.

#### **Список литературы:**

1. Башлачев А. Игра в бунт / А. Башлачев // Алфавит (Москва).- 2000.-№ 045.-9 ноября.
2. Исламшина Т.Г., Цейтлин Р.С., Салагаев А.Л. и др. Молодежные субкультуры / Т.Г. Исламшина, Р.С. Цейтлин, А.Л. Сагалаев. – Казань: Изд-во КГТУ, 1997. - 116с.

3. Карпиленя С.С. Молодежная субкультура как способ социализации молодежи в условиях модернизации российского общества: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук: ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет» / С.С. Карпиленя. – Ростов-н/Д., 2009. – 34с.
4. Латышева Т.В. Феномен молодежной субкультуры: Сущность, типы / Т.В. Латышева. // Социологические исследования.-2010.- № 6.-С. 93-101.
5. Левикова С.И. Молодежная субкультура: Учеб. пособие / С.И. Левикова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 608с.
6. Нигматулина, Г.А. Особенности процессов инкультурации российской молодежи в конце XX века – начале XXI века / Г.А. Нигматулина. – Казань: Информационно-издательский центр при Управлении делами Президента Республики Татарстан, 2008. – 126с.
7. Оганов А. А., Хангельдиева И.Г. Теория культуры: Учеб. пособие для вузов / А.А. Оганов, И.Г. Хангельдиева. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 416с.
8. Тарасов А. Кому союзник товарищ Че. Молодежь в провинции – новый тип оппозиции / А. Тарасов // Век.-2000.-№ 42.-20-27 окт.
9. Толстых А.В. Взрослые и дети: парадоксы общения / А.В. Толстых. - М.: Педагогика, 1988. - 128с.
10. Фролов С.С. Основы социологии / С.С. Фролов. - М.: "Юрист", 1997. - 364с.
11. Brake M. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and London / M. Brake. Roulledge and Kegan Paul, 1995. P.23.

## **МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

***Глебова Марина Владимировна***

*канд. пед .наук, заместитель начальника управления образования  
Администрации г. Прокопьевска  
E-mail: [mvg.office@mail.ru](mailto:mvg.office@mail.ru)*

Современный этап развития средней общеобразовательной школы связан с необходимостью решения психолого-педагогической

задачи повышения степени умственного развития школьников путем их качественного обучения.

В контексте задач умственного воспитания в качестве критерия эффективности процесса обучения должны выступать не только показатели сформированности знаний, умений и навыков, но и показатели интеллектуального развития школьников. Современная школа должна быть ориентирована на совершенствование психологических ресурсов личности, среди которых один из важнейших – уровень развития продуктивного мышления.

Проблема развития продуктивного мышления базируется на системном подходе, заключающемся в разработке системы психологически обоснованных условий развития продуктивной умственной деятельности школьников, т.е. создании таких условий, на основе которых участники педагогического процесса могут добиться желаемых результатов. Они включают в себя действия, направленные как на развитие продуктивного мышления школьников, так и на совершенствование самого педагогического процесса.

С точки зрения целостной характеристики построения обучения, направленного на умственное развитие, важную мысль высказал И.Я.Лернер в плане построения в рамках учебного процесса структур творческой деятельности. Представляет интерес сопоставление структур творческой деятельности с актами обучения и рассмотрение их с точки зрения логики учебного процесса. С процессуальной точки зрения И.Я. Лернер дает следующее определение: «Процесс обучения можно определить как происходящую по объективным законам смену актов обучения, в ходе которой изменяются деятельность учителя и учащихся, а также свойства учащихся в результате их деятельности» [3, с.9].

Метод обучения, как компонент целостной педагогической деятельности, направленной на развитие продуктивного мышления учащихся, является сердцевинной учебной деятельности, связующим звеном между запроецированной целью и конечным результатом. Его роль в системе: «цели – содержание – методы – формы - средства обучения» – определяющая.

В процессе учебной познавательной деятельности ученик встречается с внешним опосредованным проявлением способов познания, а не с их сущностью. Проникновение в сущность явлений, как известно, происходит путем обобщений. Применительно к способам познавательной деятельности это означает, что для сознательного овладения способами познания школьники должны учиться пользоваться ими во все более и более обобщенной форме. В

этом случае в усвоенном способе деятельности ученик вынужден выделить сначала главное, а затем его применить. Все это должно быть «запрограммировано» в методах обучения, ведущих от внешних ее явлений (средств) к сущности – методу познания.

Метод обучения, таким образом, есть опосредованный метод познания, находящийся на определенном уровне развития в сознании ученика.

В процессе обучения чрезвычайно важно учитывать «модельный» характер теоретических знаний, не придавать им статус полной адекватности изучаемой реальности. То обстоятельство, что обучение в школе сводится преимущественно к передаче готовых данных из учебника, способствует формированию у школьников устойчивых представлений о законченности научного знания, приводит к тому, что они не могут отличить научную информацию от псевдонаучной, критически относиться к полученным данным. Это существенно тормозит развитие познавательных и творческих способностей школьников. «Осознав более глубоко модельный характер познания, мы можем научиться с большим уважением относиться к тому, что накоплено в науке до нас, и осторожнее говорить о прошлых представлениях как «неправильных», а о современных как «на самом деле верных». Ведь при всех грандиозных научных достижениях последнее слово в познании мира никогда не будет сказано» [5, с.9].

Метод научного познания отражает его циклический характер, спиральное восхождение к абсолютной истине через истины относительные, посредством непрерывного углубления, постоянного отрицания и перехода от истины первого порядка к истине второго порядка и т.д. Это означает, что всякая абсолютизация научных данных возводит искусственные барьеры на пути к углублению и систематизации знаний.

Частные, отдельно взятые факты безальтернативны и потому «точные» и абсолютны. В отличие от них истины, добываемые посредством научных исследований – качественного и количественного анализа, экспериментов синтетического характера, теоретических построений и дискуссий – представляют собой относительные истины. Поэтому в диалектической логике их рассматривают не как точки кривой развития науки, а как отрезок кривой: «научная истина есть процесс».

Данную сущность научного метода познания необходимо раскрывать учащимся в ходе школьного обучения. Абсолютизация научных данных, полученных из опыта и проверенных опытом,

согласно Д.И. Менделееву, ведет к «отсутствию пытливости, деятельности и энергии, к застою и миру пустой дрязги» [4].

Таким образом, первое условие овладения учащимися методом познания – умение и способность воспринимать учебный материал не как законченные, а как относительные истины. Научить этому школьников – сложная задача и успешность ее решения во многом зависит от того, насколько хорошо учитель знает историю своей науки. При этом следует учитывать два обстоятельства. Во-первых, показ научных выводов в качестве относительных истин нужен исключительно в целях возбуждения творческого, исследовательского подхода к неокончательно решенной проблеме и не должен рассматриваться как самоцель и применяться для всех разделов учебной программы в строго обязательном порядке. Во-вторых, задача передачи знаний как относительных истин может решаться лишь параллельно с задачей историзации учебного материала.

Освещение истории научной проблемы может в одном случае раскрывать картину только прошлого, т.е. ступенчатого ее решения, а в другом – показывать некую незавершенность ее решения на данном этапе развития науки.

В первом случае учащиеся убеждаются в том, что истина есть процесс, а во втором, что этот процесс и до сих пор не закончился, и он зовет к новым экспериментам или гипотезам.

Так, в курсе органической химии при изучении темы «Теория строения молекул» можно рассмотреть следующую последовательность в ступенчатом развитии научного знания:

1. Дж. Дальтон – обоснование стехиометрических законов, устанавливающих связь между структурой и составом молекул.

2. И.Я. Берцелиус – открытие дуалистического порядка в образовании молекулы.

3. Появление унитарной теории Ш.Ф. Жерара, указавшей на молекулу как единую системную целостность с взаимным влиянием и преобразованием в ней атомов.

4. Работа Ф.А. Кекуле по созданию теории валентности формального схематизма.

5. Теория химического строения А.М. Бутлерова, объясняющая различную реакционную способность молекул.

6. Стереохимия Я.Х. Вант - Гоффа.

7. Квантово - химическое объяснение положения А.М. Бутлерова о различии в энергиях химических связей, основанное на различной электронной плотности химических связей в молекуле.

Только пройдя все семь степеней развития структурной химии, теория приобретает завершенный характер на современном этапе научного знания.

Важную роль в продвижении учащихся по пути овладения методом научного познания, играет описание учителем процесса научного открытия. Нормой научной деятельности, способом существования науки является дискуссия. В диалоговой форме дискуссии истина предстает не в четко сформулированном итоге, а в загадках природы, в проблеме.

Диалоговые формы дискуссий являются основным средством обсуждения научных проблем в течение XIX и XX столетий. Всемирно известные дискуссии, например, в химии между профессором Королевской лаборатории в Мадриде Ж.Л. Прустом и профессором Нормальной школы в Париже К.Л. Бертолле, между Д.И. Менделеевым и С.А. Аррениусом, между А.М. Бутлеровым и М.А. Меншуткиным о теории химического строения, между Л.К. Полингом и его оппонентами о теории резонанса носили явно диалоговую форму. На этом способе должен основываться и учебный процесс. При этом учитель предстает перед учениками как создатель новых гипотез, предположений, идей, дружески полемизирующий со своими единомышленниками. Исходные посылки здесь – отказ от завершенности мысли, неприятие любых утверждений о том, что все уже сказано.

Обучение методу научного познания – определяющее условие воспитания продуктивного мышления школьников.

Продуктивное мышление рассматривается как основа обширного ряда качеств, характеризующих творческую личность. Приведем далеко не полный перечень таких качеств личности: оригинальность, нестандартность, изобретательность, гибкость, дивергентность ума, быстрота ориентировки в условиях, комбинированность, интуиция, фантазия, воображение и пр. Содержательный анализ данных характеристик позволяет выявить в них общее, а именно значение «новизны», «направленности на новое»: новый подход к условиям, новое решение, новый метод, новые связи, ассоциации и т.д.

Человеческое мышление, в отличие от других психических процессов, способно самостоятельно приобретать знание. В зависимости от новизны этих знаний для субъекта, его самостоятельности и активности при их приобретении различают два вида мышления: продуктивное и репродуктивное. Репродуктивное (рассудочное, логическое) мышление преобладает при действиях в

типичных, стандартных ситуациях с использованием уже имеющихся путей решения, алгоритмов, по законам формальной логики. Продуктивное (творческое, неформализованное) мышление доминирует при решении проблем в новых, нестандартных ситуациях, когда неясен путь решения и результат. Поэтому большое значение здесь приобретает интуиция и воображение.

В процессе обучения важно учитывать, что репродуктивное мышление является компонентом продуктивного и что развитие первого влияет на развитие второго, так же как и направленное воздействие на компоненты продуктивного или на творческие способности человека повышает возможности продуктивного мышления.

Конечная цель обучения продуктивному мышлению – приобретение способностей самостоятельно решать новые проблемы, т.е. активно находить существующие противоречия и способы их решения.

Внутренний механизм любого процесса развития подчинен диалектическому закону перехода количества в качество, через последовательное восхождение от низших к более высшим ступеням путем исчерпывания предыдущей ступени, когда формы развития, стимулирующие развитие на предыдущей ступени, превращаются в сдерживающий его фактор и преодолеваются путем скачка. То есть при прохождении очередной ступени процесс развития ограничен некоторыми рамками, которые не дают преждевременно выйти из них, пока не исчерпана эта ступень и играют конструктивную роль. Когда же возникает необходимость перехода к последующей ступени, эти рамки, как бы по инерции, продолжают выполнять те же функции, но уже не способствуют развитию, а тормозят его на исчерпавшей себя ступени. Такие рамки, имеющие психологический и познавательный характер, Б.М. Кедров называл «познавательно-психологическими барьерами» [2].

Представляется, что недостаточная эффективность существующей системы обучения, бедность умственного воспитания объясняются тем, что не осуществляется в полной мере единство логической и психологической сторон процесса обучения. Эту связь логического и психологического компонентов умственной деятельности в процессе познания можно отразить на соотношении репродуктивного и продуктивного мышления. В рамках репродуктивного мышления (логического) на основе знакомых способов решения путем неизвестных звеньев, подойти к решению проблемы, выявить, в чем она состоит, убедиться в том, что требуется

выход за рамки известных методов, тем самым создать необходимые предпосылки к выходу за рамки, к преодолению барьера прошлого опыта. Продуктивное активно включается в сферу подсознательного, поиска неожиданной ассоциации, связи и позволяет справиться с тормозной функцией познавательного - психологического барьера. Результат решения фиксируется сознанием, проверка и оценка результативности требуют логической обработки, т.е. репродуктивного мышления. Репродуктивное и продуктивное – две единые стороны мышления, где развитие одной невозможно без развития другой.

Модель метода научного познания применительно к учебному процессу сохраняет психологические и логические характеристики метода продуктивной умственной деятельности. Овладение учащимися методом научного познания как решающим условием развития продуктивного мышления должно начинаться с формирования культуры логической мысли. Без развития в процессе обучения репродуктивного мышления невозможно успешное воспитание продуктивного (творческого) мышления.

Результаты проведенной нами диагностики творческих способностей старшеклассников в современной школе выявляют несформированность логической составляющей мышления; школьники испытывают затруднения в определении понятий, описании явлений, обобщении, систематизации знаний. Мысль не становится в процессе учебы средством сознания. Учащиеся не владеют законами правильного мышления, а обладают стихийно сложившимся, неосознаваемым умением мыслить. Фактически у выпускников школ отсутствует сформированная культура мышления.

В то же время применяемые учителями методы, способы, методики, ориентированные на преимущественное объяснение учителя, передачу «готовых знаний» формируют интеллектуальную пассивность, глушат творческий потенциал учащихся. Это приводит к неэффективному использованию учебного времени, утрате учащимися способности творчески применять полученные знания.

Если в целом проанализировать учебный процесс в общеобразовательной школе на III ступени, то можно выявить присущие ему существенные недостатки.

Так, попытки интенсифицировать учебный процесс оказываются малоэффективными. Проблемная лекция вызывает интерес не у всех учащихся, на семинаре или групповом занятии пока отвечает один, остальные в лучшем случае слушают, при этом у преподавателя отсутствует возможность индивидуальной работы с каждым учеником.

Отсутствуют условия и мотивы для мыслительного труда, самоконтроля и самооценки его результатов, и как следствие, ослабление познавательной активности учащихся.

На наш взгляд, реализация в учебном процессе словесно-логического метода позволит в значительной мере устранить перечисленные выше недостатки. Воспитание логической культуры мышления посредством словесно-логического метода является внутренним условием овладения учащимися методом научного познания, определяющим развитие продуктивного мышления школьников. Возможность использования словесно-логического метода во всех видах занятий по любым учебным дисциплинам не вызывает сомнений. Основная проблема заключается в том, чтобы органически вписать его в существующую традицию обучения, и только там, где имеющиеся методы не обеспечивают достижения желаемого результата.

Сущность словесно-логического метода обучения выражается в следующих его характерных признаках:

1. Учебный процесс строится на диалектическом методе познания: «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике». Знания учащимся не предлагаются в «готовом виде». При этом учащимся показывается относительность знаний на каждом этапе познания, неполно отражающих объективную реальность. Учеба строится таким образом, что абсолютная истина рассматривается как совокупность бесконечного числа относительных. Формируется четкое представление о происхождении научных знаний, о том, как связаны между собой факты, понятия, законы, модели и теоретические выводы. Задача передачи знаний как относительных истин решается совместно с задачей историзации учебного материала.

2. Учитель в ходе лекционных занятий не просто передает учащимся новую информацию посредством монолога, а ищет ее в диалоге с аудиторией в одном случае, в другом – демонстрирует только метод такого поиска, давая задание на самостоятельную подготовку. При самостоятельной подготовке старшеклассники, добывая знания индивидуальным трудом (составляя сборник понятий, формулируя проблемные вопросы – суждения), глубоко проникают в сущность материала, получая при этом интеллектуальное удовлетворение.

3. Принципиально перестраиваются все учебные и внеучебные отношения, а следом за ними – сознание. На семинарских занятиях в процессе взаимодействия и общения друг с другом и с учителем учащиеся развиваются и овладевают новыми знаниями в

коллективном труде. В совместной познавательной деятельности каждый учащийся занят отдельной операцией учебного труда, а вместе получают совокупный интеллектуальный продукт.

4. Учащиеся приобретают навыки анализировать понятия и оперировать с понятиями (формулировать суждения), овладевают логическими приемами сравнения (сопоставления, противопоставления), обобщения, классификации, систематизации. Развивается чувствительность к противоречию, умение видеть проблему.

5. Высокая интенсивность учебно-познавательной деятельности учащихся, обобщение и логическое структурирование учебного материала разрешают наиболее существенное противоречие учебного процесса: между постоянно возрастающим объемом знаний и ограниченным временем обучения.

При изучении теоретического материала по словесно-логическому методу применяются три основных вида занятий: лекция, самостоятельная работа учащихся и семинар.

В ходе лекции учитель формулирует учебные проблемы в виде проблемных вопросов, добивается решения этих проблем в ходе занятия. Учащиеся должны «усмотреть» эти проблемы, принять их, проанализировать и совместно с учителем найти их оптимальное решение.

Проблема – это потребность в мысли. В соответствии с формами мышления существует только два вида проблемных вопросов: вопрос – понятие и вопрос – суждение. Проблемные вопросы обладают уникальными возможностями: они создают мысленное принуждение.

Вопрос – суждение создает двойное принуждение: требует раскрыть два понятия по содержанию и объему и требует установить связь между ними.

Качество подготовки каждого учащегося к семинарскому занятию определяется с помощью анкеты обратной связи, которая отражает результаты интеллектуальной деятельности старшеклассников. Работа с анкетой позволяет учащимся прочно усваивать материал по частям в течение, например, недели. Проблемные вопросы (вопросы-суждения) постоянно накапливаются в конспекте. Часть проблемных вопросов готовится учащимся во время прослушивания лекций, другая часть – по рекомендованной литературе в процессе самостоятельной подготовки. Анкета разгружает память и содействует развитию самостоятельности мышления.

Для внедрения и реализации словесно-логического метода обучения необходимо осуществить подготовку к проведению занятий со стороны учителя и со стороны учащихся.

Подготовка к проведению занятий со стороны учителя заключается в следующем: 1) овладение основами формальной логики; 2) структурирование материала, подлежащего изучению, в соответствии с требованиями логики; 3) освоение методики моделирования. В этих целях проводилась методическая подготовка учителей по программе спецкурса «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников» [1].

Подготовка учащихся направлена на уяснение ими целей эксперимента и создание мотивации для их достижения. Краткого обсуждения недостатков учебного процесса и его результатов было достаточно, чтобы создать необходимое положительное и заинтересованное отношение старшеклассников к экспериментальной работе.

Внедрение словесно-логического метода в практику обучения осуществлялось параллельно с изучением курса формальной логики (1 час в неделю). Логика, являясь тесно увязанным с философией пластом культуры, обязательна, мы считаем, для развития критичности мышления, культуры мысли. Учителю, воспитывающему продуктивное мышление учащихся, необходимо логику органически соединить с учебным процессом.

Все логические приемы образования понятий формируются и используются на конкретном предметном материале, но в тоже время они не зависят от содержания предметного материала, носят общий универсальный характер и, в силу этого, логические приемы образования понятий используются как средство в работе с содержанием.

В развитии мышления мы выделили три основных стадии, связанные с первоначальным развитием понятий: 1) стадия дифференцированных поверхностных понятий, 2) стадия общих понятий (отражение действительности в тождестве и единстве), 3) стадия диалектического мышления (оперирует противоположностями и противоречиями, относительными понятиями). Данная стадийность развития понятий учитывалась в процессе реализации словесно-логического метода обучения.

Применение словесно-логического метода параллельно с изучением законов логики и принципов правильного мышления, содержания понятий, логических приемов мышления, методов установления причиной зависимости явлений, методов теоретического

познания прививает учащимся интерес к самому процессу познания, истине ради нее самой, укрепляет веру в силу собственной мысли.

Учебные занятия по словесно-логическому методу постоянно принуждают фактор мысли старшекласников проявлять возможно большую активность, что может гарантировать появление высшей рефлексивной способности в позднейший период.

Словесно-логический метод обучения как компонент целостной педагогической деятельности, направленной на развитие продуктивного мышления учащихся, является сердцевинной учебногo процесса, связующим звеном между запроектированной целью и конечным результатом, способствует овладению учащимися методом научного познания, развивает устойчивую мотивацию, направленную на познание сущности изучаемых учебных предметов, способствует активному формированию самостоятельности и рефлексивной саморегуляции мышления. Данный метод обучения позволяет разрешить наиболее существенное противоречие учебногo процесса: между постоянно возрастающим объемом знаний и ограниченным временем обучения (за счет обобщения, логического структурирования учебногo материала, интенсификации процесса обучения).

Создание специальных условий обучения, основанных на психологических закономерностях развития продуктивного мышления и научного познания, использование словесно-логическогo метода обучения позволяет, с одной стороны, более успешно решать проблему интеллектуального развития школьников, с другой, – способствует рационализации процесса обучения, взаимореализации и соразвитию учителя и учащегося.

Наконец, использование словесно-логическогo метода обучения в педагогической практике способствует формированию системных и динамических характеристик умственной деятельности, обусловленных диалектической взаимосвязью репродуктивного и продуктивного мышления, и переходу познавательного процесса в творческий. Кроме того, существенное развитие продуктивного мышления происходит в процессе самостоятельной работы учащихся с элементами проблемности при постоянной обратной связи и самоконтроле.

У детей старшего школьного возраста особенности продуктивного мышления при использовании словесно-логическогo метода обучения прочно закрепляются и переходят в устойчивые индивидуальные особенности психики, а качества их ума (сосредоточенность, обстоятельность, самостоятельность,

осознанность, стремление к истине, чувствительность к противоречию и др.) определяют в значительной степени успешность учебно-познавательной деятельности.

#### **Список литературы:**

1. Глебова М.В. Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников: программа спецкурса для педагогических работников общеобразовательных школ [Текст] / М.В. Глебова. – СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2000. – 41с.
2. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике [Текст] / Б.М. Кедров. – М., 1987. – 432с.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Правда, 1980. – 88с.
4. Менделеев Д.И. К познанию России [Текст] / Д.И. Менделеев. – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 559с.
5. Разумовский В.Г. Обучение и научное познание [Текст] / В.Г. Разумовский // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 7-13.

### **МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

***Гребенюк Татьяна Борисовна***

*докт. пед. наук, профессор РГУ им. И. Канта, г. Калининград  
E-mail: [grebt@yandex.ru](mailto:grebt@yandex.ru)*

***Григорьева Наталья Владимировна***

*канд. пед. наук, сотрудник РГУ им. И. Канта, г. Калининград  
E-mail: [n.grigorieva@mail.ru](mailto:n.grigorieva@mail.ru)*

В сфере образования приоритеты изменились в сторону развития индивидуальности человека, его творческих способностей, нравственного и психического потенциала. Индивидуальность человека рассматривается сегодня как одна из ценностей общества.

Развитие индивидуальности каждого человека, каждого школьника становится сегодня одной из важнейших задач педагогических систем. Исследователями (Ф.С. Алексеева, М.В. Гончар, Л.В. Грошева, Г.Г. Даниленкова, Н.В. Ковалева, Г.Г. Корсакова, Е.Л. Матова, С.Г. Палий, С.Г. Шпилева и др.) изучены

условия, принципы, средства формирования отдельных сфер, свойств, качеств индивидуальности школьника, студента, педагога. В силу определенных трудностей и целей каждого исследования ученые не изучали проблему развития индивидуальности в педагогическом процессе как целостности. Но, как известно, основное в индивидуальности есть ее целостность, а целостность достигается комплексным воздействием, системой педагогических условий и средств. Очевидно, что чем более полное представление мы будем иметь о способах и условиях развития каждой сферы и установлении связей между ними, тем более полным будет наше представление о педагогике формирования индивидуальности как целостности.

Как показал анализ научной и методической литературы, полное и всестороннее представление о формировании целостной индивидуальности учащегося с учетом различных особенностей, условий и др. в образовательной среде пока не сложилось. В связи с этим возникает необходимость осмысления и обобщения всех имеющихся на сегодняшний день результатов научных исследований и опытной работы с тем, чтобы сложить представление о моделях педагогического процесса, выполняющего функцию развития целостной индивидуальности обучающегося.

В данной статье использованы не только научные труды основателя педагогики индивидуальности О.С. Гребенюка, но и монографии, статьи, диссертации его учеников и единомышленников. Автор этого нового движения в науке профессор О.С. Гребенюк (1937-2003) [1, с. 5], высказав ряд концептуальных идей и сложив первоначально теоретическую базу для решения чрезвычайно важного вопроса о развитии психического мира человека в педагогическом процессе, не мог представить себе, что в последние пять лет, после его ухода из жизни, сложится целый ряд обстоятельств, ведущих к активному развитию, совершенствованию, углублению и укреплению созданной им педагогики индивидуальности.

Как показал анализ педагогики индивидуальности, в ней дано традиционное представление о формировании индивидуальности школьника в виде статичной модели: во-первых, представлена номенклатура целей развития всех сфер, во-вторых, описана система средств формирования индивидуальности (диагностика, целеполагание, отбор и применение педагогических средств, анализ деятельности учителя по формированию индивидуальности школьника), в-третьих, определены условия формирования индивидуальности в процессе учебной деятельности школьника и его общения (при разрешении и предупреждении межличностных и

других конфликтных ситуаций). Иначе говоря, ученые подходят к разработке моделей в области педагогики индивидуальности, используя традиционный взгляд на процесс обучения как систему целей, учебной информации, методов и форм обучения. В результате педагогика оказалась богатой на структурно-функциональные модели обучения, в которых так или иначе решена частная проблема. В то же время понимание процесса обучения как динамического, поступательного, ведущего к изменениям характеристик учащегося как личности и индивидуальности, требует иного моделирования.

Наша концепция моделирования включала следующие мысли и идеи:

1) для формирования индивидуальности учащегося в процессе обучения необходимо обеспечить целостное воздействие на него, на все сферы психики и личности. Поэтому нужен комплекс моделей организации такого процесса или комплексная модель, охватывающая все необходимые направления воздействия;

2) процесс формирования целостной индивидуальности – это не то же самое, что процесс обучения, выполняющий эту функцию (хотя эти процессы очень близки). Поэтому процесс обучения, направленный на формирование целостной индивидуальности учащегося, должен иметь некоторые особенности, специфические свойства, функции. Важно определить особенности процесса обучения, обусловленные направленностью на формирование целостной индивидуальности учащегося;

3) сложить комплекс моделей обучения, необходимых для формирования индивидуальности учащегося как целостности, можно, если обратиться к научным подходам, которые ориентируют на создание дидактических условий и применение дидактических средств, обеспечивающих реализацию закономерностей развития всех психических функций, процессов и состояний.

Современное знание о процессе обучения включает ряд концепций, содержащих, несмотря на единую гуманистическую направленность, разные варианты реализации научных идей (концепции личностно ориентированного обучения – культурологическая, ситуационная, субъектная, концепция ситуативной доминанты и т.д.). В нашем исследовании с позиций названных подходов делается попытка представить комплексную суть ситуаций, возникающих в процессе обучения, а именно: любая ситуация в педагогическом процессе выполняет ряд известных функций (обучающую, воспитывающую, развивающую), но при этом современный взгляд обязывает дать более расширенное или

обновленное (модернизированное) представление о самих функциях. Так, сегодня с позиций компетентного подхода обучающая функция выражается в направленности на формирование у учащихся групп компетенций (базовых, предметных, общеучебных и др.). При этом формирование сфер индивидуальности и целостной индивидуальности учащегося можно рассматривать как формирование его психологической компетентности в целом (мотивационной, интеллектуальной, экзистенциальной и других компетентностей).

С точки зрения личностно-ориентированной концепции следует говорить о функциях воспитания культуры, развития субъектности учащегося и др. При этом все ученые отмечают необходимость опоры на опыт учащегося, опыт педагога и необходимость интеграции опытов всех субъектов процесса обучения. Опыт рассматривается как основа развития и саморазвития индивидуальности в целом и отдельных ее компонентов.

Моделирование на основе некоторых новейших концепций процесса обучения позволило сложить традиционную и инновационные дидактические модели (ситуационную, компетентностную и субъектную).

Если в традиционной модели обучения решение проблемы формирования индивидуальности учащегося осуществляется за счет дополнений номенклатуры целей обучения целями формирования отдельных сфер и целостной индивидуальности; а также реализации возможностей имеющихся дидактических средств, развивающих психические свойства и качества, то в инновационных моделях решение этой проблемы осуществляется иначе.

В *ситуационной* это происходит за счет: а) создания в процессе обучения специальных ситуаций, обеспечивающих у учащихся знания и умения самопознания и саморазвития индивидуальности; б) реализации закономерностей развития психики в единстве с закономерностями процесса обучения; в) интеграции Учебно-познавательного опыта учащихся и педагогов в различных ситуациях.

*Компетентностная модель* решает рассматриваемую проблему в аспектах рассмотрения психических свойств и качеств по сферам индивидуальности как психологических компетенций; рассмотрения уровней развития психологической компетентности как критериев оценки развития индивидуальности; обеспечения мониторинга развития индивидуальности учащегося.

*Субъект-субъектная модель* включает взаимосвязи участников в различных ситуациях процесса обучения (обмен мнениями, взаимооценка и пр.); взаимосвязи деятельности участников процесса

обучения в различных ситуациях (совместный поиск, распределение и выполнение своей части коллективного труда и др.); обеспечение саморазвития индивидуальности учащегося в единстве с ее формированием.

Каждая из этих моделей дала возможность увидеть специфические признаки процесса обучения, дополняющие друг друга и тем самым придающие в своем единстве новые свойства процессу обучения: во-первых, это усиление психологической направленности процесса обучения на учащегося и за счет этого активизации его психической деятельности; во-вторых, это обеспечение самоактуализации и саморазвития психических свойств и качеств учащегося; в-третьих, это возможность осуществлять самоконтроль и самооценку не только учебных достижений, но и изменений в психических сферах учащегося (особенно в экзистенциальной сфере и сфере саморегуляции). Благодаря новым свойствам в процессе обучения эффективнее реализуются закономерности развития психики учащихся, эффективнее формируется индивидуальность как целостность.

Каждая модель предъявляет определенные требования к педагогу. Во-первых, важно знать о различных вариантах проектирования и реализации процесса обучения с тем, чтобы состоялось развитие индивидуальности учащегося. Каждая модель ориентирует на свои специфические возможности процесса обучения для этого. По сути представленные дидактические модели являются концептуальными, поэтому они не содержат конкретных данных, например, о способах создания специальных ситуаций, о видах ситуаций и их особенностях, обусловленных спецификой учебного предмета, возрастом учащихся и пр.; в них не дается характеристика возможной субъектной позиции учащегося в той или иной ситуации и т.д. Во-вторых, педагог должен сознавать необходимость проектирования процесса обучения на основе предлагаемых дидактических моделей. В-третьих, от педагога потребуются собственная перестройка в педагогическом мышлении, обусловленная тем, что особенностью деятельности педагога является установление единства дидактического и психологического аспектов предмета изучения (необходимо связывать знания об обучающей деятельности учителя со знанием психических процессов, состояний, свойств и качеств, актуализирующихся в психической деятельности учителя и ученика; необходимо устанавливать связь отдельных положений теории учебной деятельности с проявлениями психики учащегося, осуществляющего учебную деятельность и т.д.). Важен самоанализ

опыта собственной педагогической деятельности, собственного уровня развития сфер индивидуальности, собственных психических свойств и качеств, что позволит не только обеспечить единство дидактического и психологического аспектов деятельности, но и сделать процесс установления взаимосвязи «педагог-учащийся» осознаваемым, реальным, значимым.

В заключение следует отметить, что разработанные дидактические модели формирования индивидуальности учащегося (ситуационная, компетентностная, субъект-субъектная), во-первых, позволяют по-новому подойти к организации процесса формирования индивидуальности, характеризуют общую гуманистическую направленность процесса обучения и потому должны применяться в комплексе; во-вторых, эти модели отражают общую тенденцию развития педагогической теории и практики, в частности, развитие педагогики индивидуальности, обогащение ее научного потенциала.

#### **Список литературы:**

1. Гребенюк Т.Б., Григорьева Н.В. Дидактические модели формирования индивидуальности учащегося: учебно-метод. пособие [Текст] / Т.Б. Гребенюк, Н.В. Григорьева. – Черняховск: Изд-во ГОУ СПО КРСПК, 2009 – 104 с.

## **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФЛАНДРИИ В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ**

***Закаулова Юлия Владимировна***

*преподаватель, НУ «Львовская политехника», г. Львов*

*[zakaulov@gmail.com](mailto:zakaulov@gmail.com)*

Сектору высшего профессионального образования Фландрии всегда уделяли особое внимание. Последнее время, в условиях евроинтеграции значительно возрос спрос на квалифицированные рабочие кадры – специалистов широкого профиля, обладающих всеобъемлющими знаниями в сфере своей специализации, необходимым уровнем профессиональной компетентности и опытом работы. Необходимым условием также является умение эффективно использовать современные информационные технологии в рабочем процессе, владение базовыми понятиями экономики и

предпринимательства, несколькими иностранными языками для оптимизации международного сотрудничества и наличие навыков работы в коллективе, что является основополагающим фактором для обмена профессиональным опытом и знаниями.

Целью исследования является доскональное изучение и анализ ряда инноваций в системе высшего профессионального образования Фландрии в условиях создания единого европейского образовательного пространства с перспективой их внедрения в систему профессионального образования Украины. Новизна данного исследования обусловлена тем, что впервые система высшего профессионального образования Фландрии изучается с целью обретения полезного практического опыта, необходимого для оптимизации национальной системы образования.

Становление и образование квалифицированного специалиста начинается ещё в период дошкольного и начального образования, когда он осваивает азы общения, познания, независимого суждения и получает основы знаний [5]. Система высшего образования, в свою очередь, даёт возможность получить его в университете – высшем учебном заведении академического уровня, или в университетском колледже – высшем учебном заведении неуниверситетского уровня. Во Фландрии функционируют 22 университетских колледжа (фл. Hogescholen), предлагающие образовательные программы, в соответствие с которыми студенту присваивают образовательно-квалификационный уровень бакалавра профессионального направления, бакалавра продленного обучения и магистра.

В 1994 году правительство Фландрии установило одноразовые ежегодные выплаты высшим учебным заведениям неуниверситетского уровня для того, чтобы оптимизировать в них учебный процесс и усовершенствовать структуру управления за счёт формирования стратегии развития учебного заведения, которая сможет обеспечить чёткий план действий относительно усовершенствования образовательных программ, а также, организации работы колледжа на всех уровнях [2]. Высшие учебные заведения обязаны проводить внутренний мониторинг качества образования и обеспечивать доступ к внешнему аудиту со стороны государства, информировать фламандское правительство по вопросам финансирования и выполнения образовательных заданий в форме ежегодных письменных отчётов. Министерство образования Фландрии назначает специальный Комитет, членами которого являются известные представители профессорско-преподавательского состава ведущих ВУЗов Фландрии и образовательного менеджмента. Комитет вносит конструктивные

предложения относительно структуризации высшего профессионального образования с целью оптимизации образовательных программ и улучшения качества высшего образования [3]. Таким образом, правительство оказывает своеобразную помощь университетским колледжам и университетам, необходимую при освоении и внедрении новых положений Болонского процесса, касающихся реформирования и интеграции европейского образовательного пространства.

Проанализируем функциональные особенности образовательной деятельности университетского колледжа. Этот тип учебного заведения обеспечивает краткосрочное неуниверситетское высшее образование (*short-type non-university tertiary education*) и долгосрочное неуниверситетское высшее образование (*long-type non-university tertiary education*) [7]. Колледжи Фландрии предлагают следующие направления профессиональной квалификации: высшее техническое образование (*technical tertiary education*); высшее образование в сфере бизнеса и предпринимательства (*tertiary education in business*); высшее образование в сфере сельского хозяйства (*agricultural tertiary education*); высшее образование среднего медицинского персонала (*paramedical tertiary education*); высшее образование в сфере социологии (*tertiary education in social science*); высшее художественное образование (*artistic tertiary education*); высшее образование в переводческой сфере (*tertiary education in translation and interpretation*); высшее образование в военно-морском деле и мореплавании (*tertiary maritime education*) [8].

По качеству образования, университетский колледж приравнивают к такому типу высшего учебного заведения Украины как институт – ВУЗ III-го уровня аккредитации. Краткосрочное высшее профессиональное образование во Фландрии получают после трёхлетнего цикла обучения (180 кредитов ЕКТС) в университетском колледже, в конце которого студенту присваивают образовательно-квалификационный уровень бакалавра профессионального направления (*Professional Bachelor*). Этот тип образования выбирают студенты, желающие продолжить освоение специализации, выбранной ими в средней школе. Необходимо заметить, что во Фландрии именно в период обучения в средней школе начинается профессиональная ориентация ученика, которая одновременно является логическим продолжением становления квалифицированного специалиста в системе непрерывного образования. В основе образовательных программ и специализированной подготовки лежит освоение теоретического материала и формирование необходимых

практических навыков, связанных с будущей профессией. Характерная черта программ – их практическая нагрузка и профессионально-ориентированные курсы, которые предлагают общие и специальные знания и развитие профессиональной компетентности, готовя студента непосредственно к рынку труда.

Основополагающую роль имеет тесное сотрудничество учебных заведений с промышленным сектором. Все образовательные программы университетского колледжа предусматривают прохождение обязательной квалификационной практики на предприятии, установление и развитие профессиональных связей, выполнение индивидуальных заданий, целью которых является развитие необходимых профессиональных компетенций специалиста, готового конкурировать на европейском рынке труда.

Если студент желает продолжить углубленное изучение специальности, колледжи предлагают годовой курс специализированного обучения (60 кредитов ЕКТС), при окончании которого присваивают образовательно-квалификационный уровень бакалавра продленного обучения (Advanced Bachelor/Subsequent Bachelor) [1].

Долгосрочное высшее профессиональное образование предлагает программы университетского уровня. Обучение организовано в двух циклах, каждый из которых продолжается не менее двух лет. По окончании первого цикла студенту присваивают образовательно-квалификационный уровень бакалавра академического направления (Academic Bachelor; 180 кредитов ЕКТС), по окончании второго – образовательно-квалификационный уровень магистра (Master; 60 кредитов ЕКТС) [3]. Важной функциональной особенностью обучения в университетском колледже есть возможность непосредственного продолжения освоения специальности в университете. Именно долгосрочное высшее профессиональное образование позволяет с помощью переходных образовательных программ после присвоения бакалавра академического уровня в университетском колледже поступить в магистратуру университета.

Сотрудничество университетских колледжей и университетов во Фландрии происходит в форме ассоциаций (associations) [4]. Его цель – повышение качества высшего образования с помощью обмена профессиональным и педагогическим опытом, поиска новых возможностей для продолжения профессионального образования, упрощения перехода от профессионально-ориентированного к академическому обучению.

Важным аспектом работы ассоциаций является научная деятельность. Студенты университетских колледжей имеют возможность заниматься научными исследованиями [6]. Расширение научного потенциала – это первостепенное условие для тех студентов, которые планируют по окончании колледжа продолжить образование в университете. Освоение методов независимой научной работы поможет эффективно начать обучение в системе академического образования, в рамках которой программы непосредственно связаны с научно-исследовательской деятельностью. Качество прикладных исследований в университетских колледжах постоянно повышается, благодаря сотрудничеству с университетами, что, в свою очередь, позитивно влияет на профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

Во Фландрии функционируют пять ассоциаций: Ассоциация Католического университета города Лёвен, Ассоциация Гентского Университета, Ассоциация университета и колледжей города Антверпен, Ассоциация Брюссельского университета и Ассоциация университета и колледжей города Лимбург.

Университетские колледжи Фландрии занимают ключевую позицию в процессе экономического развития на региональном уровне. Одна из важнейших функций этого типа учебных заведений – мониторинг развития региона, его экономических и кадровых потребностей. Этот факт объясняется необходимостью удовлетворить региональный, национальный и европейский спрос на квалифицированные и компетентные рабочие кадры.

Особое внимание в системе высшего профессионального образования Фландрии занимает проблема подготовки учителей. Именно эта сфера претерпевает значительные изменения последнее время. Возникает необходимость разработки и эффективного внедрения собственного подхода к организации системы высшего профессионального образования, которая способствует расширению международных контактов в образовательной и научно-исследовательской сфере.

В условиях Болонского процесса во Фландрии подготовка квалифицированных рабочих кадров становится первостепенным заданием системы профессионального образования. Создаются все условия для комфортного и эффективного освоения профессии, развития научного и педагогического потенциала региона, подготовки конкурентных рабочих кадров. Необходимо заметить, что профессиональное образование рассматривается как инструмент для экономического становления и процветания региона, благодаря

воспитанию компетентных специалистов, способных составить достойную конкуренцию на трудовом рынке Европы.

**Список литературы:**

1. Bologna Work Program 2007-2009: The Sharing of Experience in the Elaboration of National Qualifications Frameworks [Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport (Directorate of School, Out-of-School and Higher Education / Higher Education and Research Division); Bologna Follow-Up Group]. – Lisboa, 2007. – Council of Europe. – 12 p.
2. Dekeyzer T. Study in Flanders: Higher Education in Flanders (BE) [Text] / Dekeyzer T. – Advisor to the Flemish Minister for Work, Education and Training, 2009. – 7p.
3. Higher Education in the Flemish Community of Belgium, the French Community of Belgium, Luxembourg and the Netherlands / [Published by the Expertisecentrum O&O monitoring van de Vlaamse Gemeenschap - the Flemish Ministry of Education and Training]. – April, 2009. – 124p.
4. Ministry of the Flemish Community. Education in Flanders: A broad view of the Flemish educational landscape / Educational Information and Documentation division, 2005. – 49p.
5. Vanderstraeten R. The Schoolclass as an Interaction Order [Text] / Vanderstraeten R. – 2001. – P. 267-277. – (British Journal of Sociology and Education; V.22, issue 2).
6. Zgaga P. Looking out: the Bologna Process in a Global Setting: on the “External Dimension” of the Bologna Process [Text] / Pavel Zgaga. – Norwegian Ministry of Education and Research. – 242p.
7. Flemish Council for Non-University Higher Education (VLHORA) [электронный ресурс]. – Режим доступа. - URL: [www.vlhora.be](http://www.vlhora.be)
8. Higher Education Qualification Framework in Flanders (Belgium): A presentation for compatibility with the Framework for qualifications of the European Higher Education Area. – 2008. [электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna)

# МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ В ШКОЛЕ

**Искандарова Юлия Ивановна**

*заместитель начальника отдела образования  
администрации Железнодорожного района, г.Екатеринбург  
E-mail: [isk-ulia@mail.ru](mailto:isk-ulia@mail.ru)*

Современное естествознание это комплекс, система наук о природе, ее составляющих, происходящих в ней процессах [2]. Естественные науки в значительной мере определяют социокультурные, экологические и экономические потребности человечества. От качества естественнонаучного образования сегодняшних школьников во многом зависит успех в решении социально-экологических проблем общества в будущем.

В настоящее время идет поиск путей перестройки учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих адаптацию его к каждому конкретному обучаемому, поиск новых организационных методов передачи знаний, которые бы были в максимальной степени комфортны для ученика, поиск новых способов взаимодействий субъектов образовательного процесса с целью повышения эффективности процесса обучения.

Непосредственно вопросами обучающего взаимодействия в процессе изучения «Естествознания» для более успешного усвоения содержания естественнонаучного образования никто не занимался. Это подчеркивает актуальность нашего исследования, которое направлено на поиск новых форм взаимодействия субъектов образовательного процесса при изучении «Естествознания».

В процессе изучения естествознания обучающиеся взаимодействуют не только между собой, с преподавателем, другими субъектами обучения, но и с объектами живой и неживой природы, окружающей действительностью.

Проблемами программно-методического обеспечения естественнонаучного образования в разное время занимались ученые В.Ф. Зуев, К.Д. Ушинский, А.Я. Герд, В.П. Вахтеров, И.И. Полянский и др.

Проанализировав работы выдающихся ученых XVIII-XIX- XX веков мы можем отметить ряд важнейших открытий в методике преподавания «Естествознания». Было предложено проводить уроки непосредственно во взаимодействии с объектами природы, организуя

наблюдения за явлениями окружающего мира, проводя экскурсии в природу, а также демонстрационные опыты на уроках и практические занятия, наблюдения и опыты на школьном учебно-опытном участке. При объяснении новой темы, рекомендовалось демонстрировать наглядные пособия, гербарии, коллекции предметов природы, использовать на уроках материал родного края. Большое внимание уделялось активной роли ученика в добывании знаний.

Для повышения познавательной активности учащихся на уроках, развития самостоятельности в обучении М.Н.Скаткиным были предложены методы частично-поисковые: проблемного изложения материала, а также исследовательские методы обучения. [5] Особый интерес представляет применение дифференцированного подхода в обучении. [6]

Для углубления знаний учащихся вводятся факультативные занятия, индивидуально-групповые, элективные курсы для подготовки учащихся к осознанному профессиональному выбору.

В 80-е годы XX века усилилось внимание к экологическому воспитанию школьников. А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина разрабатывают учебные пособия по организации внеклассной работы учащихся, факультативные занятия по биологии, экологии. В своих последних работах И.Т. Суравегина уделяет большое внимание формированию здорового образа жизни среди учащихся, проблемам целостного изучения здоровья человека в 12-летней школе, разрабатывает методические рекомендации для преподавателей по экологическому образованию школьников, развитию экологической культуры учащихся.

Методологические основы естественнонаучных аспектов школьного экологического образования представлены в работах Я.Г. Габеева, А.М. Захлебного, Л.П. Салеевой, Г.П.Сикорской, И.Т. Суравегиной, З.И. Тюмасевой, которые первыми среди российских ученых-педагогов предложили концепцию общего экологического образования, участвовали в разработке школьного стандарта экологического образования и в настоящее время определяют его методологические ориентиры.

Конец XX века ознаменовался сменой парадигмы образования, отказа от авторитаризма, переходом от традиционной педагогики к личностно-ориентированной. В 2004 году был утвержден Федеральный компонент государственного общего образования, по сравнению с «Обязательным минимумом содержания общего образования», утвержденным приказом Минобразования России в 1998/99г.г. в содержание предмета естествознание, были внесены

изменения: усилена прикладная, практическая направленность всех учебных предметов данной образовательной области. Данный курс является интегрированным, включает не только изучение материала по биологии, химии, физике. Он призван решать задачу формирования целостной естественнонаучной картины мира и ознакомления учащихся с методами познания естественных наук. В общеобразовательных школах введение предмета естествознания весьма актуально, особенно в классах гуманитарной направленности. Однако в связи с нехваткой специалистов или вообще их отсутствием, в школах преподаются отдельные предметы биология, физика, химия. По мнению И.Т. Суравегиной, спонтанной интеграции учебной информации данных предметов о человеке, мире, окружающей среде, о взаимосвязях человека с природой и обществом в целостную картину в условиях предметного преподавания у школьников не происходит. [4]

С введением профильного обучения учеными-педагогами разработаны элективные интегрированные курсы, направленные на индивидуализацию процесса обучения, так как выбор профильных и элективных учебных предметов, составляют индивидуальную образовательную траекторию учащегося. Вводятся формы дистанционного обучения, подготовке к итоговой аттестации.

Рассказывая о новых формах и методах обучения биологии, химии, физике современные исследователи уделяют внимание взаимоотношениям, способам взаимодействия учителя и учащегося на уроках, развитию нравственности учащихся на уроках.

В своих лекциях Г.И. Лернер пишет, что «школьники XXI века, как впрочем, и многие взрослые люди, испытывают дефицит любви – любви к окружающему миру, любви к ближнему, любви к себе со стороны общества и окружающих людей. Учитель биологии, как, может быть, никакой другой школьный учитель, владеет средством пробуждения в детях таких эмоций, как сочувствие, сострадание, восхищение жизнью, благоговение перед живым. Он раскрывает перед учащимися ценности Жизни». Г.И. Лернер считает, что в процессе совместного исследования учителя и учащиеся учатся сотрудничеству, сотворчеству. Одним из наиболее удачных способов вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность он считал туризм – «сочетание отдыха с научной деятельностью». Говоря о роли учителя в проектной деятельности, он утверждал, что учитель берет на себя роль консультанта и научного руководителя. [3].

Т.С. Сухова считает, что учитель и ученик в процессе обучения должны быть единомышленниками «и знать, что есть обязательные

знания, необходимые для дальнейшей успешной учебы». При составлении домашнего задания нужно учитывать индивидуальные особенности учащихся, уровень их подготовленности по предмету. По мнению Т.С. Суховой, домашнее задание можно использовать как способ активизации самостоятельной деятельности ученика. «Удачно выполненное, пусть не очень сложное, задание поддержит не уверенного в себе ученика». Помощь во время проверочной работы создает атмосферу сотрудничества, устраняет страх наказания плохой отметкой, что особенно важно на первых этапах изучения биологии [7].

В настоящее время особую актуальность приобретают способы интерактивного взаимодействия. Интер...[лат.intentio – между], интерактивное [интер +активный] – обоюдная, межсубъектная активность, или диалоговый режим активности [8]. Следовательно, под интерактивным взаимодействием будем понимать взаимодействие основанное на диалоге, общении, в ходе которого у субъектов обучения формируются навыки совместной деятельности. По мнению Е.В. Коротаевой, интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии. Г. Селевко рассматривает интерактивное обучение более широко, по его мнению, интерактивное обучение (от англ. interation - взаимодействие), обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. К методам интерактивного обучения относятся те, которые способствуют вовлечению учащегося в активный процесс получения и переработки знаний. [9]. Е.В. Коротаева в работе «Психологические основы педагогического взаимодействия» к интерактивным методам обучения относит технологии группового взаимодействия.

Особую актуальность интерактивное обучение приобретает в настоящее время, когда широкое распространение приобретают информационные технологии в обучении. Информационные технологии позволяют создавать интерактивные обучающие программы, оказывающие дополнительную поддержку учащимся в освоении учебной программы и развитии познавательной деятельности, участвовать в конкурсах, заочных олимпиадах, выбирать себе преподавателя, несмотря на географическую отдаленность от интеллектуальных центров страны.

С развитием информационных технологий идет активное внедрение новых средств обучения: мультимедиа, электронных учебников, цифровых образовательных ресурсов. Применение компьютера на уроках, ресурсов Интернет является одним из методов организации активной и осмысленной работы учащихся, делает занятия более наглядными и интересными. Уроки с применением компьютерных систем, по мнению многих ученых, не заменяют учителя, а, наоборот делают общение с учеником более содержательным, индивидуальным и деятельным. По мнению Е.А. Филиппова, использование мультимедиа средств в процессе обучения биологии дает возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающих гарантированные результаты обучения. [10]. Применение в учебном процессе мультимедийных технологий обучения химии позволяют: оптимизировать проведение уроков, практических и лабораторных занятий по предмету, объяснение нового материала, закрепления, мотивации, рефлексии; использовать вместо оригинала компьютерные, интерактивные имитационные модели объекта учебного процесса и проводить наблюдение процесса извне; осуществлять повторно передачи учебного материала; повысить развивающий и интеллектуальный потенциал уроков; разработать виртуальные стенды для лабораторных работ, выполнять виртуальные работы с вредными веществами.

Сами учащиеся с удовольствием создают презентации, интеллектуальные тренинги, тесты, схемы превращения в электронном варианте и с гордостью демонстрируют свою творческую работу. Работы моих учеников составляют основу дидактической базы обучения химии.

Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог (ведущий) не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. Активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Взаимодействие учителя и ученика становится обучающим. До сих пор Е.В. Коротаяева и др. рассматривали взаимодействие только как взаимодействие учителя и ученика, воспитанника и воспитателя, субъекта и объекта. Мы рассматриваем обучающее взаимодействие не только как межличностное. В ходе

изучения естествознания ученик взаимодействует с преподавателем, одноклассниками, а также с объектами живой и неживой природы во время проведения лабораторных работ, полевых практикумов.

Таким образом, для того чтобы успешно построить новый тип организации учебного процесса, основанный на принципах личностно-ориентированной, гуманистической педагогики, индивидуализации обучения, способствующий удовлетворению и развитию образовательных потребностей школьников с учетом их индивидуальных особенностей, возможностей, а также состояния образовательной среды, требуется описание новых методических форм взаимодействий ученика и учителя, ученика с объектами природы. Для повышения эффективности обучения естественнонаучным дисциплинам мы предлагаем систему обучающих взаимодействий.

Для этого необходимо провести комплексную педагогическую диагностику познавательных потребностей учащихся, оценить уровень их естественнонаучного образования, разработать индивидуальный маршрут обучения школьников, продумать формы участия в нем родителей как субъектов этого процесса [1].

#### **Список литературы:**

1. Зуев П.В. Повышение уровня физического образования в процессе обучения школьников: Монография [Текст] / П.В. Зуев – Екатеринбург: УрГПУ, 2000. – 130 с.
2. Клепинина З.А., Аквилева Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе : учеб. пособие для студ. пед.вузов [Текст] / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
3. Лернер Г.И. Педагогическая теория – современному учителю [Текст] / Г.И. Лернер // Приложение к газете Первое сентября «Биология». – 2004. – № 45.
4. Суравегина Т.И., Сенкевич, В.М. Экология и мир: Методическое пособие для учителя [Текст] / Т.И. Суравегина, В.М. Сенкевич. – М.: Новая школа, 1994. – 128 с.
5. Скаткин М.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. Учебник для педагогических училищ [Текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Учпедгиз, 1959 – 215 с.
6. Скаткин М.Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом школы на новые программы [Текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Знание, 1971 – 56 с.
7. Сухова Т.С. Системный подход как условие развивающего обучения в курсе биологии [Текст] / Т.С. Сухова // Приложение к газете Первое сентября «Биология». – 2004. – № 17, 18, 19.

8. Тюмасева З.И., Богданов Е.Н., Щербак Н.П. Словарь – справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны [Текст] / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
9. Селевко Г. Все под контролем [Текст] / Г. Селевко // «Учительская газета». 2005. – № 39 - 46
10. Филиппов Е.А. Методика использования средств мультимедиа в обучении общей биологии: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Филиппов Евгений Александрович. – СПб., 2001.– 149 с.

## **ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ГУМАНИЗМА В ПЕДАГОГИКЕ ГЕРМАНИИ В XIX-XX ВВ**

***Карташева Елена Владимировна***

*канд. пед. наук, доцент СГПИ, г. Ставрополь*

*E-mail: [klena555@yahoo.com](mailto:klena555@yahoo.com)*

«Социальный гуманизм предполагает развитие индивидуальности личности только через социум (коллектив) и для социума (коллектива). В основу советской педагогики легло воспитание, базирующееся на таких ценностях как свобода, равенство, братство, труд, мир, творчество, гуманность, солидарность и др. Критерием воспитанности личности в социалистическом государстве считалась ее готовность к самопожертвованию ради других людей, семьи, нации, общества, а важнейшим ее качеством стал коллективизм как характерная черта социалистических и коммунистических отношений. Развитие чувства общности стало необходимой основой становления самой личности школьника, формирования его индивидуальности» [1, с. 167-168].

Анализ зарубежной и отечественной литературы показал, что в Германии развитие социального гуманизма прошло несколько этапов. Германская революция 1848-1849 гг., основными вопросами которой были: национальное объединение Германии и уничтожение в стране пережитков феодализма, стала переломным рубежом в развитии немецкого историко-педагогического процесса. В условиях обострившейся социальной дифференциации общества, революционных действий, распространения детской безнадзорности в середине XIX века в Германии возникло новое направление, известное

как «социальная педагогика». Термин «социальная педагогика» (*sozialpädagogik*) был введен в научный оборот в 1844 году редактором немецкого журнала «Педагогическое обозрение» Карлом Магером. Этот термин использовался в качестве альтернативы термину «коллективная педагогика» (*collectivpädagogik*), и противопоставлялся термину «индивидуальная педагогика» (*individualpädagogik*) [4, с. 95].

Следующий подъем социального гуманизма в педагогике Германии приходится на конец XIX века (1880-1890-е годы) и начало XX века (первые десятилетия) и тесно связан с эпохой правления кайзера Вильгельма II. В это время проблема объединения Германии в единое сообщество стала особо актуальной и широко обсуждалась в немецкой литературе. Так, немецкий социолог Ф. Теннис (1855-1936) опубликовал в 1887 году свою работу «Сообщество и общество». Под сообществом он понимал постоянную и реальную форму коллективной жизни, а под обществом только временную и мнимую, следовательно, сообщество следует рассматривать как живой организм, а общество как механическую конструкцию и артефакт. По мнению исследователя Ван Гента, идея сообщества нашла свое выражение в одной из версий социальной педагогики, предложенной Паулем Наторпом (1854-1924). Немецкий философ полагал, что раздробленность ослабила Германию, ей была необходима атмосфера сообщества и воспитание, способствующее развитию «чувства общности» и сокращению социального разрыва между богатыми и бедными. Такое воспитание могло осуществляться в трех средах: «от домашнего сообщества через национальную школу к самовоспитанию взрослых всех социальных происхождений» [4, с. 97].

Период правления Вильгельма II также отмечен началом активной деятельности молодежных движений. В отличие от поколения родителей, немецкая буржуазная молодежь была убеждена в пустоте и фальшивости вильгельмовского государственного строя. Наметился резкий отход от ценностей родителей – либеральность, умеренность, формы общественного бытия, вера в разум и добро, буржуазную цивилизацию подвергались полному отрицанию. Сыновья и дочери становились националистами и социалистами или вступали в различные молодежные движения, например в движение «Перелетные птицы», основанное в гимназии берлинского района Штеглиц. Многие реформаторы в области образования в Германии также являлись бывшими участниками этой организации, например Гизела Конопка. «Занятия туризмом, проведение фестивалей и дискуссий на различные темы, - отмечала она, - способствовали развитию у участников чувства общности. В процессе избрания своих лидеров и развития чувства

ответственности, укреплялись узы дружбы, устанавливался порядок, и определилась общая цель. Участники отрицали все различия, основанные на классовом разделении» [5, с. 31].

Термин «молодежная культура» (*Jugendkultur*), понятие, предполагающее, что не взрослые, а молодые совершеннолетние должны руководить молодежными группами, ввел в научный оборот немецкий педагог-реформатор Густав Винекен (1875-1964). В руководимой им школьной общине Виккерсдорфской школы право голоса имели все учителя и ученики. Провозглашая полное равенство учителя и ученика, Г. Винекен признавал порядок, который устанавливали сами учащиеся. По его мнению, без уважения к школе и учителям, самоуправление могло привести к образованию партий, классовой борьбе и насилию.

Период 1933-1945 годов стал переломным в развитии немецкой традиции социальной педагогики, коренным образом изменив ее направление. Исследователь У. Лоренц отмечал, что «несмотря на то, что П. Наторп был прогрессивным деятелем, социальная педагогика в руках его отечества приняла новую форму социальной инженерии и социального регулирования, она стала воплощением интересов доминирующих групп, средством осуществления социального контроля, и охватывала все образовательные проекты: школы, детские сады» [6, с. 118]. Особую актуальность в данный период приобрел вопрос о том, каким должно быть сообщество: инклюзивным и плюралистическим или эксклюзивным (с ограниченным доступом) и подчиняющимся воле небольшой группы людей. Инклюзивное сообщество заинтересовано в воспитании, целью которого, по утверждению Дж. Дьюи, является совместное участие всех своих членов в общей жизни. В эксклюзивном сообществе преимущество отдается особой привилегированной группе. Этот вопрос имел особое значение, поскольку он выявлял сущность идеологии и характер деятельности национал-социалистов в Германии в 1930-ые гг. и в первой половине 1940-х гг., в связи с чем, он широко обсуждался в литературе по вопросам национализма.

После прихода к власти партии Гитлера в 1933 г. в Германии укрепилась тоталитарная диктатура. С помощью нацистской молодежной организации «Гитлерюгенд» (молодежь Гитлера) и с 1936 г. на основе закона «О молодежи в государстве» национал-социалистическое государство сознательно эксплуатировало стремление молодежи собираться вместе, поощряло их пребывание в лагерях. С 1940 г. членство в «Гитлерюгенд» или «Союзе немецких девушек» было обязательным для всех молодых людей. Задачи

«Гитлерюгенда» Гитлер объяснил на имперском партийном съезде НСДАП в 1935 г.: «Мальчик идет в «Юнгфольк» (молодой народ), подросток – в «Гитлерюгенд», затем он вступает в СА, в СС или другие формирования, члены СА и СС затем призываются на трудовую службу, в этих организациях молодой человек становится солдатом народа» [2, с. 176].

В эксклюзивном сообществе «Volksgemeinschaft» (Народное сообщество) социальная педагогика стала «воспитанием», направленным на подчинение воли индивидуума «общей воле». Как показало исследование Г. Санкера и Г. Отто «Воспитание и фашизм. Политическая идентичность и социальное воспитание в Нацистской Германии» (1997), серьезная опасность заключалась в том, что идея «Народного сообщества» выдавалась за идею социальной педагогики. Исследователи доказали существование тесной взаимосвязи между тоталитарным государством, фюрер - принципом и идеологией «Народного сообщества». Национал – социализм в Германии привел к замене плюрализма тотальной, авторитарной организацией, а также к дезинтеграции индивидуальности, вследствие чего утратили свое влияние такие институты, как семья, церковь, профсоюзы, уступив место «Народному сообществу» и его лидерам. «Народное сообщество», будучи «одной крови и почвы», устранило социальные противоречия и конфликты. Люди, принадлежащие к другим расам, а также с отклонениями в физическом и умственном развитии не могли стать его членами.

Особой формой, используемой в качестве инструмента социальной дисциплины, стал лагерь. В 1930-е гг. мы наблюдаем развитие различных форм трудовых, общинных лагерей, лагерей предвоенной подготовки. В основу этих форм легли знания о лагерях, функционирующих в рамках социальных движений и осуществляющих подготовку к жизни в коллективе, обществе. Относительная изоляция, создание особых ритуалов, определенного режима и образа жизни, а также акцент на формировании характера и развитии морального духа характерны для лагерей времен фашистской Германии. Лагеря олицетворяли ключевые аспекты национального социализма, выполняя при этом функцию агента идеологической обработки. Лагеря, воодушевляемые «Народным Сообществом», проповедовали нацистскую идеологию «крови и почвы». Их цели заключались в обеспечении мобилизации, милитаризации и дисциплины. Репрессивный характер всех лагерей национал – социалистов зачастую был завуалирован [7, с. 72-73]. Тот, кто не соглашался с подобной социальной дисциплиной, и не

идентифицировал себя с группой, считался врагом сообщества (*kameradschaftsfremd*) [7, с. 43].

В послевоенные годы такое понимание социальной педагогики вызвало протест со стороны немецкого общества. Индивидуальная работа выступила в качестве альтернативы массовой и коллективной работе, проводимой национал-социалистами, и социальная педагогика продолжила путь своего развития в рамках немецкой системы социального обеспечения в направлении, противоположном тому, которое предусматривал Ф.А. Дистервег. Она стала рассматриваться как третья сфера социального обеспечения после школы и семьи. В настоящее время она может быть представлена как «перспектива, направленная на достижение человеческого благополучия посредством воспитания, на устранение социальных проблем посредством обеспечения людей средствами управления собственной жизнью, а также на изменение обстоятельств» [3, с. 73-74].

Таким образом, ретроспективный анализ зарубежной историко-педагогической литературы показал, что в развитии социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Германии в XIX-XX вв. имели место подъемы и спады, обусловленные социально-экономическими, политическими и культурными процессами, происходящими в этой стране. Здесь наблюдалось три этапа развития социального гуманизма: после революции 1848-1849 гг. зародилось новое направление – социальная педагогика, ее основоположником является Ф.А. Дистервег. В период кайзеровской Германии (1888-1918) вопрос объединения страны в единое сообщество стал основополагающим в концепции социальной педагогики П. Наторпа. В это время в стране возникает немецкое молодежное движение. После спада (1933-1945), связанного с приходом к власти А. Гитлера, во второй половине XX века социальная педагогика начинает развиваться в рамках системы социального обеспечения.

#### **Список литературы:**

1. Ромаева Н.Б. Гуманистическая педагогика России середины XIX-XX веков: методология и метатеория: монография / Н.Б. Ромаева. – М.: Народное образование; Ставрополь: Сервисшкола, 2003. – 216 с.
2. Шульце Х. Краткая история Германии: учеб. пособие / Х. Шульце. - М.: Весь Мир, 2004. - 256 с.
3. Cannan C., Berry L., Lyons K. Social Work and Europe / C.Cannan, L. Berry, Lyons K. - London: Macmillan, 1992. – 128 pp.

4. Gent van B. Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education: essays on popular higher education since 1890. The invention of Dutch andragogy: The role of Octavia Hill and Paul Natorp / B. Gent van. - Leeds: University of Leeds, 1994. – 234 pp.
5. Konopka G. Social Group Work: A Helping Process. Prentice Hall / G. Konopka. – Englewood: Englewood Cliffs, 1963. – 115 pp.
6. Lorenz W. Social Work in a Changing Europe / W. Lorenz. - London: Routledge, 1994. – 254 pp.
7. Sunker H., Otto P. Education and Fascism. Political identity and social education in Nazi Germany / H. Sunker, P. Otto. - London: Taylor and Francis, 1997.- 168 pp.

## **АНТИЧНЫЙ ИДЕАЛ ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВА**

***Кириллов Денис Владимирович***

*Учитель МОУ СОШ № 10, г. Сургут*

*E-mail: [10.12.82@mail.ru](mailto:10.12.82@mail.ru)*

На основе изучения научной литературы мы определяем идеал физического совершенства как мощный стимул и мотив улучшения здоровья, основанный на гармоничном сочетании физических, эстетических, здоровьесформирующих параметров, отражающих исторически сложившиеся представления о красивом, совершенном теле, личности, индивидуальности и духовности человека.

Представления об идеале физического совершенства на Западе начинают формироваться в античном мире, где существовали традиции ведения здорового образа жизни. Наличие хорошего здоровья являлось основным критерием для обеспечения интеллектуального развития подрастающего поколения. Так, юноши, физически плохо развитые, не имели право на высшее образование. В Древней Греции культ тела возводился в рамки государственных законов, имелась строгая система физического воспитания. Особенность античности в том, что на первом плане находится физический компонент здорового образа жизни, оттесняя духовный на второй план.

В этот период появляются первые концепции здорового образа жизни: «познай самого себя», «заботься о самом себе». Согласно последней концепции, у каждого человека должен быть определённый

образ действий, осуществляемый по отношению к самому себе и включающий заботу о самом себе, изменение, преобразование себя [3, С. 78].

В Древней Греции человека считали мерой всех вещей и прославляли человеческое тело. Физически красивым называли человека здорового и сильного, пропорционально и гармонично сложенного, владеющего своим телом, с правильными чертами лица. Вместе с тем, идеал физического совершенства не сводился только к атлетическому телосложению и правильным чертам лица. Красота многообразна и очень индивидуальна.

Физическое развитие рассматривалось в единстве с нравственным и умственным. Отпечаток нравственной и умственной красоты проявляется во внешнем облике человека. Жизнь ума и сердца отражается в выражении лица, глаз, осанке, жестах, манере себя держать. Внутренняя красота может быть скрыта, но людям с развитым эстетическим вкусом, художникам, писателям удастся открыть её в неповторимых индивидуальных чертах характера.

Платон, задумываясь над человеческой красотой, подчёркивал её связь со здоровьем. Он считал, что первое благо человека – здоровье, второе – красота. Красота в чистом виде не существует, она связана с высокой нравственностью. Мужественность, благородство, отзывчивость – всё это отражается во внешнем облике и поведении человека. Поэтому от физического развития, умения владеть своим телом, мимикой лица, жестами во многом зависит то, как человек будет понят и оценен окружающими людьми [7, С. 3].

Идеал физического совершенства в понимании Платона соотносится с понятием «калокагатия» – характеристикой благородного, прекрасного и совершенного человека (калокагата). Для философа калокагатия – идеал гармонического сочетания физических и духовных способностей человека, естественно дополняемых его богатством и благородством души. Калокагат должен был всецело стремиться к осуществлению коллективных чаяний полиса [2, С. 31; 4, С. 58; 5, С. 17-19; 6, С. 196; 8, С. 135].

Образование античности было ориентировано на воспитание достойных граждан, участвующих в общественной жизни, государственных деятелей, полководцев, воинов. В обучении стремились воспитать гражданина, совершенного физически и нравственно в соответствии с идеалом гармонического развития. Физическое совершенство оттачивалось в спортивных состязаниях, являвшихся высшим проявлением состязательности, стремления к первенству, победе над соперниками [5, С. 18-19].

Атлеты отражали с одной стороны силу и мощь родного города, а с другой – общеэллинский идеал всестороннего развития и физического совершенства личности. В работах античных мастеров запечатлён эталон человека – победитель Олимпийских игр, обладающий неимоверной физической силой. Эти произведения искусства остаются идеалом красоты и сегодня, претерпев некоторые изменения [1, С. 7 – 9; 4, С. 55; 6, С. 32].

За долгую и напряжённую подготовку, испытания в состязаниях, победителю в Олимпии вручали венок из оливковой ветви. Это был символ спортивной борьбы. Почести и слава приходили к победителю как знак благодарности и любви соотечественников, то есть являлись результатом общественного признания. Почтенное отношение к олимпионикам подтверждается, во-первых, тем, что имена соотечественников, ставших победителями Олимпийских и других состязаний, увековечивались в гимназиях и храмах, вёлся учёт достижений, на их примере воспитывалась молодежь, а некоторых почитали наравне с богами. Во-вторых, Олимпийские игры влияли на развитие греческой культуры, где сложился культ прекрасного обнажённого тела. Атлеты тренировались и состязались обнажёнными. Стыд наготы считался признаком варварства. Греки почитали загорелое, тренированное обнажённое тело, оно было выражением высокого уровня культуры. Кроме того, во время Игр съезжались выдающиеся философы, которые формировали национальное самосознание греков. Это было сознание высокой общественной цивилизации, духовной и физической культуры, сознание превосходства над рабами и варварскими народами. Поэтому Олимпийские игры выполняли религиозную, культурную, воспитательную, экономическую, политическую и зрелищную функции [1, С. 12, 196; 4, С. 60-70].

Интересны взгляды Аристотеля, Демокрита и Гипократа. Аристотель утверждал, что человеческая душа самая сложная. Она обладает всеми функциями растительной и животной души и, кроме того, специфически человеческими функциями: умом, мышлением, рассуждением. По его представлениям, часто душа ничего не испытывает без тела и не действует без него, например, при гнев, отваге, желании, других ощущениях, состояние души имеет свою основу в материи. Демокрит был долгожителем и прожил более ста лет. Согласно его учению «Об евтимии», хорошим состоянием духа считается спокойное, ровное настроение, которое устанавливается вследствие равномерного движения атомов человеческой души. Целью

жизни он считал счастье, которое не сводится только к телесным наслаждениям. Демокрит признавал человека природным существом с естественным стремлением к удовольствию и естественным инстинктом, который велит ему избегать неудовольствий и огорчений. Человек имеет право на счастье. Однако чувства удовольствия и неудовольствия – граница между тем, что родственно нашему духу и неродственно. Счастье таится в нормальном состоянии души и тела: это не только евтимия, но и внутренняя устойчивость, гармония, размеренность и безмятежность, которая не означает бездеятельность и неустрашимость. Именно разум и знания помогают человеку соблюсти меру, как важнейшее условие счастья. Демокрит требовал воздержанности и умеренности во всех сферах личной жизни, ибо мужественен тот, кто сильнее своих страстей. Он утверждал, что стремления тела естественны, тело не требует лишнего, а вот душа часто стремится к недостижимому и не полезному в природе: она и разжигает страсти тела, изнуряет и терзает его, увлекая без необходимости на неподобающие действия. Гиппократ в трактате «О здоровом образе жизни» рассматривает здоровье, как некую гармонию, к которой следует стремиться путём соблюдения ряда профилактических мероприятий, акцентируя внимание на физическом здоровье человека [3, С. 77-78].

Специфика античного искусства заключается в том, что оно отразило целесообразность пропорций человеческого тела. Это позволяет характеризовать идеал физического развития в Древней Греции как непротиворечивый: эстетический и физиологический аспекты сближаются до полного совпадения. Наследие античности составляет базу формирования современных представлений о красоте человеческого тела.

Изложенное позволяет сказать, что идеал физического совершенства античности – олимпиец, обладающий исключительными физическими данными и чертами полисного человека.

#### **Список литературы:**

1. Базунов Б.А. Кумиры стадионов Эллады [Текст] / Б.А. Базунов. – М.: Советский спорт, 2004. – 448с.
2. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Академия, 2001. – 352с.

3. Васильева О.С. Историко-культурный анализ понятия «здоровый образ жизни» и современные представления о нём студенческой молодёжи [Текст] / О.С. Васильева, Д.З. Хозина // Психология в вузе.-2005.-№ 1.-С. 76-84.
4. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта [Текст]: пер. с венгерского / Л. Кун; ред. В.В. Столбов. – М.: Радуга, 1982.-400с.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим-Бад, М.М. Безруких, В.А. Болотов и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.
6. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: ИНФРА – М., 1997. – 576с.
7. Шенделева С.В. Здоровье и здоровый образ жизни как культурологическая ценность в истории педагогики [Текст] / С.В. Шенделева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.-2007.-№ 5.-С. 2-4.
8. Эстетика: словарь [Текст] / А.А. Беляев. – М.: Политиздат, 1989. – 447с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ИХ ТРАДИЦИОННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ**

***Лукановская Алина Викентьевна***

*ст. преподаватель НУ им. И. Огиенко,  
г. Каменец-Подольский*

*E-mail: [alina.lukanovska@gmail.com](mailto:alina.lukanovska@gmail.com)*

Развитие народной культуры на протяжении веков, большие творческие достижения украинского народа происходят благодаря мудрой традиционно народной системе воспитания, ориентированной на формирование личности творца. В этой системе воспитания выявление и формирование творческих умений и способностей младших и старших подростков органично вливались в разные области общественной жизни – трудовую, семейно-бытовую, культурную, образовательную, общественно-патриотическую.

Подростки уже пользовались относительной самостоятельностью, но еще согласно традициям от общественной жизни взрослых были изолированы. Однако они создавали свои девичьи и мальчишеские группы, в которых проводили досуг. Лишь

старшие подростки – «кашееды» изредка принимались в юношеские общества, что сопровождалось ритуалом «коронования» [1]. В юношеских обществах осуществлялось утверждение молодежи в своих сугубо мужских правах, в общественной деятельности и в создании культурных и духовных ценностей.

Девочки в группах учатся плести венки, разбираться в символично магическом значении каждого цветка, цвета. Девочка-подросток знала, что в девичьем венке должно быть 12 цветков, каждый из которых считается оберегом: цвет вишни, «ружи», калины, бессмертника, тысячелистника, незабудки, бархатцев, любистка, васильков, ромашек, барвинка, хмеля. Посредине венка привязывали светло-коричневую ленту – символ земли-кормилицы. Плетение венка для девушки – это и наука создания красоты, одна из ступеней в ее физическом и духовном становлении, приближение к совершеннолетию и замужеству. В приближении к созданию прекрасного у девушек была своя система. Первый венок трехлетней дочке плетет мать. Семилетняя девочка уже сама плетет венок и вплетает в него семь цветков к счастью, и наконец, девичий венок выплетает девушка-подросток.

К совершеннолетию девушка должна пройти все ступени культурного развития, овладеть всем комплексом умений и навыков воссоздания художественно-эстетических ценностей народа. В традиционно народной системе воспитания ее посильное участие в традиционных видах труда и в художественно-эстетической деятельности является показателем ее зрелости. В Карпатах, как отмечают исследователи, «девушка, которая не умела бы ткать, никогда бы не вышла замуж» [2, с. 23].

В девичьих и юношеских обществах осуществлялась уже своеобразная профессионализация в разных направлениях творчества. Осуществлялся отбор наилучшего, а то, которое не выдерживало конкуренции, отпадало. Так создавалась народная культура. Юношеские общества значительное внимание уделяли организации праздников, гуляний, посиделок, вертепов, сами принимали в них активное участие. Шутки, остроты, коломыйки, которыми они обменивались с девушками, вливали новые и новые струи в русло традиционно народного юмора.

Все эти формы художественно-эстетического развития дополняли или компенсировали недостатки школьной учебы. Судя по учебным планам народных школ сельского типа, которые действовали в Австро-Венгрии, в частности в Галичине в начале XX ст., художественно-эстетическому развитию у них не уделялось

достаточного внимания. Уроки рисунка и ручного труда начинались только с третьего класса (рисунок в III–IV классах – по 1 часу в неделю, ручного труда – 2 часа) [6].

В программе V–VI-летней школы выделено было большее количество часов для предметов, связанных с художественно-эстетической подготовкой школьников. Таким образом, в учебном плане для рисунка отводилось в II–IV классах два часа в неделю, в V – для ребят – 3 часа, для девушек – 5 часов; в VI-м, ребята имели 5 часов, а девочки – 3 часа; ручные работы с II по IV классы занимали 2 часа, в V–VI классах – по 4 часа в неделю [6]. Конечно, для того, чтобы развивать свою культуру в условиях иноэтнической экспансии такой художественно-эстетической подготовки было недостаточно. Поэтому настоящей «школой» в этом деле для подростков было творчество в пределах семьи и в традиционных группах. Значительное внимание в начале XX века уделялось художественно-эстетическому развитию в украинских гимназиях Галичины. Согласно программам в художественно-эстетический цикл входили такие предметы: основы эстетики, рисунок, пластика, ручные работы. На рисунок выделялось в I классе 6 часов, во II классе – 4 часа, в III классе – 4 часа, на ручные работы 3–4 часа во всех классах [7].

Отметим, что в украинских школах Галичины в начале XX века на уроках рисования широко использовались народные мотивы и орнаменты. Также на уроках ручного труда значительное внимание уделялось ознакомлению с народными ремеслами. Однако, это, конечно, не удовлетворяло потребности народа в культурно-образном формировании личности.

Согласно народным традициям творчество, мастерство рассматривалось как дело «богоугодное», духовное. Каждое ремесло имело своего покровителя. Так, великомученица Варвара, которую чествуют 17 декабря, по народным легендам «была мудра на вышивание». «Это же она нас вышивать научила», – говорили в народе. В этот день девушки не могли ничего делать, могли «лишь вышивать и нити прясть». Девушки собирались вместе к вышиванию и, начиная его, крестились и шептали: «Святая Варвара золотыми нитями Иисусу ризы шила и нас научила» [1, с. 34].

Одной из форм приобщения к народной духовности, воспитания эстетических чувств подростков и приобщения к творчеству были традиционные праздники, обряды, ритуалы. Согласно народному календарю подростки принимали участие в подготовке и праздновании Рождества. Они готовили елочные украшения, используя разнообразный материал, красили, вырезали, клеили, ребята делали

«звізди» для колядок. Подростки шли петь колядки. «Собираемся по углам... Приходили одногодки... Мы же, старшие, нам уже лет по двенадцать было, все село обошли с колядой». В одной лишь колядке хозяину, приведенной О. Воропаем, 24 строфы. А еще пели колядки хозяйке, его дочкам и сыновьям, а еще не обходили вдовый дом, потому что «грех обойти бедного» [1 с. 76–79].

Колядки преисполненные традиционно народными образами, оборотами, интонациями, которые формировали у детей ощущение ритмомелодики песенного богатства своего края, вкус к родному слову, учили ответственного отношения к нему. Среди колядок есть со сказочно фантастическими мотивами, которые имеют некоторую схожесть с былинами. В этой группе колядок рядом с христианскими апокрифическими элементами заметный отзвук и дохристианских верований и мифических образов, например, солнце, месяц и дождь восхваляются перед хозяином своей силой. На всю жизнь входят в лексикон подростков высказывания: «ясное солнце», «ясный месяц», «мелкий дождик», «рожь-пшеница». Поэтическое восприятие действительности, окружающей природы, – та благодатная почва, в которой произрастает способность к созданию прекрасного, к творчеству в целом во всех аспектах жизнедеятельности. Для совершенствования своих художественных способностей большие возможности дает участие подростков в вертепах.

В Слободской Украине долго сохранялся обычай на Рождество Христово, кроме колядок и вертепов, читать стихотворения. Читать рождественские стихотворения ходили ребята-школьники, собираясь небольшими группами по 2–3 подростка. Тексты этих стихотворений были чрезвычайно большими (несколько сотен строф), и ребятам нужно было хорошо тренировать свою память, чтобы на Рождество произнести такое стихотворение.

Рождественские, новогодние обряды поощряли, стимулировали умственное развитие детей. После того, как «посевальщик» поздравил родственника с Новым годом, тот говорил ему: «На вот тебе немного денег на книжку – и учись, чтобы дураком не был!». Народ нашел свое творчество в том, что, будучи на протяжении веков лишенным права на систематическое школьное образование, создал свои, народные формы организации учебы: «школы» путешествующих дьяков, учебы «выростками школьными» (то есть подростками, которые получили начальное школьное образование, учили своих ровесников или младших детей), [5, с. 807–814], домашние школы и тому подобное. Кроме того, народ создал целую систему интеллектуального развития детей с помощью словесного творчества и традиционно народных

знаний, где всегда, кроме рационального элемента, встречается духовно эстетичный элемент.

На второй Сочельник на Гуцульщине подростки щедруют, одаряя хозяев ветвью лещины, которая должна была оберегать скот от «всего злого». Поэтическое отношение к природе, ее красоте, а также собственного природосоответственного самоусовершенствования, формировал обычай на Крещение умыться девушкам освященной водой из полыни: наливали воду в большую миску, на дно клали гроздь калины или ожерелье и умывались – «чтобы лица красные были». Облагораживанию чувств, развитию грациозности у девушек способствовали хороводы, танцы, которые сопровождали календарные обряды весенне-летнего цикла – маевки, гагилки, купальские, обжиночные ритуалы и др. Особенное место в массовом приобщении детей к искусству было расписывание писанок перед Пасхой. Профессор М.Ф. Сумцов [4] классифицировал орнаменты росписей – геометрические, растительные, зоологические, антропологические и бытовые. Это, собственно, общая классификация украинской орнаментики, которая усваивалась детьми еще в подростковом возрасте. Способ изготовления писанок хотя и простой, однако требует незаурядного умения, потому что рисовать на выпуклой поверхности яйца значительно тяжелее, чем на ровной поверхности полотна или бумаги. Это тонкая, почти ювелирная работа с применением воска, краски, «кисточки», которая предусматривает несколько этапов. Кроме краски, для окраски используют шелуху лука, дубовую кору, цветную бумагу.

Хотя традиционно в проведении досуга дети и молодежь находились в пределах своих объединений по возрасту, однако при подготовке к праздникам календарного цикла и в их праздновании все эти группировки часто объединялись. К ним приобщались и взрослые. Это усиливало развивающий эффект народной праздничности. Младшие обогащались опытом старших, тянулись к их уровню изобретательности, мастерства, в подготовке атрибутики, в использовании песенно-музыкального, игрового элементов. Взрослые заботились об идейной и духовно-моральной наполненности компонентов обрядов, культивировали художественные традиции края и национальные воспитательные идеалы.

В 20–30-ые гг. XX века в Западной Украине к делу подготовки и проведения народных праздников приобщались священники украинской церкви. Сочетание традиционно народных элементов с религиозными обеспечивало чрезвычайно большой воспитательный эффект этих мероприятий. В традиционно народную обрядность и

праздничность того периода вводятся знаковые исторические персонажи, например, древнерусские князья, украинские гетманы, национальные герои, что отображают исторические события. Значительная роль отводится образу запорожского казака – общепринятого идеала украинского рыцаря. Этот идеал стимулирует у подростков стремление к самоусовершенствованию, изобретательности. Подростки и молодежь в 20-х-30-х гг. XX века воспитывались на идеале казака и сечевого стрелка, что требовало собранности, физической ловкости, выносливости. Духовно-эстетическая атмосфера народных праздников объединяла людей разных поколений, давала уверенность в себе, добавляла сил слабым. Коллективное народное творчество приносило каждому участнику взаимное удовлетворение, это было взаимное развитие и умножение сил друг друга и приобщение к творчеству детей и молодежи.

Появляются новые праздники, традиции, которые мобилизуют молодежь на творчество, стимулируют развитие ее общественной активности, гражданского самовыражения, готовности работать и действовать ради блага Украины. Все это шло изнутри народа, было проявлением его способности раскрыть свой творческий потенциал во имя будущего грядущих поколений.

Творчество – это проявление национального самосознания украинцев, и старшие поколения привлекают к ней молодежь. Сельские девушки и девочки-подростки считали своей обязанностью убирать, украшать цветами церковь, вышивать для церкви полотенца. Юноши и ребята-подростки принимали участие в подготовке к чествованию памяти сечевых стрелков, воинов Украинской армии, которые погибли в 20-х годах. Внучки с дедами плели терновые венки и клали их на могилы.

Народные традиции перешли и к частной украинской школе, где устраивали – Святого Николая, День Матери, Шевченковские дни, начало нового учебного года. Ученики декламировали поэзии, пел школьный хор. Подростки и молодежь активно участвовали в благотворительной деятельности, выступали с концертами, собирая средства на церковь, на «Просветительство», Народный дом, на бедных студентов, на построение школы, бурсы, на обеды бедным детям, на читальню. Это творчество во имя добра.

Появился иницилируемый обществом «Родная школа» праздник День образования. Наилучшие ученики в национальной одежде проходили колоннами вместе с учителями и наставниками, студентами и основателями общества «Родная школа». Проявление такой чести стимулировало подростков к прилежности в учебе. Во время

праздника ученики выполняли физкультурные упражнения, синхронные движения под музыкальное сопровождение. Эти массовые упражнения создавали увлекательное зрелище, потому что «поле неоднократно меняло форму – рисунок и цвет» [3, с. 59].

Новые традиции формирования социально активного, гармонично развитой личности связаны с возникновением физкультурно-спортивных обществ «Сокол» и «Сеч», активное развитие которых приходится на 1900–1914 гг. В 30-ые годы активизировалась деятельность пожарного общества «Луг». Систему физического развития молодежи создало общество «Сокол». Духовно-физическое и морально-патриотическое воспитание было целью общества «Пласт», в котором подростки активно участвовали.

Ежегодно по окончании учебы в июне общество «Родная школа» организовывало в селах и городах большой театрализованный национально-спортивный праздник. На нем демонстрировали свои достижения физкультурно-спортивные общества из всей Галичины. Молодежь с энтузиазмом готовилась к этому празднику, где могла, демонстрировала свою силу, ловкость, готовность к жизненным испытаниям и веру в себя, в свои возможности.

Несмотря на появление новых народных праздников и традиций, predetermined общественно-историческими событиями и обстоятельствами, в Украине в отмеченный период продолжают функционировать и комплексно влиять на воспитание старые праздники и традиции. Учитывая развивающую функцию этих праздников, у них сохраняется возрастная дифференциация. Так, на Прикарпатье и в Карпатах еще во второй половине XX в. массово отмечался мальчиками-подростками пастуший праздник, который имел название «петрикування» (на праздник Св. Петра и Павла). Пастухи украшали скот: утром выплетали венки из разнообразного зелья и цветов, цепляли их на шеи и рога скоту, бережно перед тем почистив и помыв его в потоке. Родители и хозяева, чей скот пасли подростки, соответственно вознаграждали пастухов, и после обеда пастухи устраивали угощения, которые сопровождалась играми и забавами. Элемент красоты непременно сопровождал все эти празднования, постоянно поддерживая у молодежи дух творчества. На Полесье девочки-подростки даже в пост, перед Пасхой, пели специальные грустные песни, водили хороводы. Эти песни имели название «рогульки» или «рогулейки». Рядом с мотивом мученичества Иисуса Христа, вливался мотив сиротства, тяжелой судьбы детей в семье мачехи или жены дяди и тому подобное. В процессе пения, хоровода развивались слух, голосовые данные, ощущение ритма,

плавность движений. Все это в комплексе формировало гармоничную личность.

Таким образом, в становлении творческой активности подростков большую роль играли группы, в которых они проводили досуг. Оптимизировали творческий поиск объединения разных поколений (дети, подростки, молодежь, взрослые). Одним из требований к формированию и развитию творческих умений и способностей подростка есть общение в группе сверстников.

Взаимный обзор творческих достижений, оценка, состязательность, стремление к оригинальности – условия творческого становления подростков. Детей приучали к экономности, хозяйственности, умению рационально использовать время. Сочетание традиционно народных элементов с религиозными способствовало духовному подъему подростков и побуждало их к творчеству. В девичьих и юношеских обществах осуществлялась уже своеобразная профессионализация в разных направлениях творчества.

Возникновение в начале XX ст. обществ «Сокол», «Сечь», «Пласт» формировали у подростков гражданскую позицию, стремление к творческой деятельности во имя высоких народных идеалов.

#### **Список литературы:**

1. Воропай О. Звичаї нашого народу : етнографічний нарис [Текст] / О. Воропай. – Кн. I. – Мюнхен : Укр. вид-во, 1966. – 447 с.
2. Гнатюк В. Ткацтво у Східній Галичині [Текст] / В. Гнатюк // Матеріали до українсько-руської етнології. – Львів, 1890. – С. 23.
3. Рідна школа: збірка спогадів колишніх учнів-«рідношкільників». – Львів : Основа, 1999. – 136 с.
4. Сумцов Н.Ф. Современная малорусская этнография [Текст] / Н.Ф. Сумцов. – К., 1893. – Ч. 1.
5. Сявавко Є. Українське шкільництво. Українська культура першої половини XIX ст. [Текст] / Є. Сявавко // Історія української культури : – [наук. вид.] : у 5-и т. [гол. ред. Б.Є. Патон, Л.Ф. Артюх, В.Г. Балущок та ін.]. – К.: Наук. думка НАН України, 2008. – Т. 4. кн. 1. – С. 789–854.
6. Plan naukowy dla szkół ludowych pospolitych jedno-dwu-trej-i cztery klasowych. – Lwow, c.k. Rada Szkolna Krajowa, 1911.
7. Plan szkół gimnazyjnych. Lwow, c.n., RSK, 1909.

## **«ШКОЛЬНЫЕ ВОЙНЫ» КАК ПРЕДПОСЫЛКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ БЕЛЬГИИ**

**Мукан Наталия Васильевна**

*канд.пед.наук, доцент Национального университета «Львовская  
политехника», г.Львов, Украина  
E-mail: [ntukan@polynet.lviv.ua](mailto:ntukan@polynet.lviv.ua)*

**Фучила Елена Николаевна**

*преподаватель Национального университета «Львовская  
политехника», г.Львов, Украина  
E-mail: [hfuchila@gmail.com](mailto:hfuchila@gmail.com)*

В развитых странах современной Европы существует явление, с которым, казалось, уже давно покончено в цивилизованном мире, а именно, неграмотность взрослых. Причины этого явления в каждой стране иные и, вероятно, связаны с историческими особенностями ее развития. Однако, в связи с процессами евроинтеграции грамотность и ее отсутствие становятся предметом изучения в странах постсоветского пространства, ранее не сталкивавшихся с проблемами западных систем образования. Правительства этих стран зачастую перенимают опыт построения систем образования у стран Европейского Союза. При этом копирование таких систем не всегда подразумевает изучение последствий их деятельности и истории их возникновения, хотя очевидно, что изучив ошибки других, можно успешно избежать собственных.

Изучение истории возникновения грамотности и существования неграмотности в двуязычной и мультинациональной Бельгии особенно важно для стран, в которых грамотность населения и система образования также развивались на фоне сосуществования различных религий и языковых регионов. Формирование системы образования Бельгии, особенно в период так называемых “школьных войн”, имело огромное влияние на наличие или отсутствие стремления к образованию у населения этой страны.

До 1830 г., который ознаменовался провозглашением независимости Бельгии, на территории современной Валлонии и Фландрии власть менялась каждые 15 – 20 лет, а с ней и язык обязательного школьного образования. Представители династии Габсбургов вводили в школьное образование немецкий, вожди

Французской революции – французский. После падения империи Наполеона Бонапарта эти территории отошли к Объединенным Нидерландам, что привело к замене французского языка и системы образования фламандским языком, а католической религии – протестантской. Католическое сообщество бурно протестовало против преуменьшения роли религиозного (католического) образования, и конфликты с протестантами – фламандцами привели к Бельгийской революции. В результате принятия Конституции Бельгии в 1831 г. страна стала католической конституционной монархией под властью франкоязычной буржуазии.

Грамотность населения, как правило, повышается благодаря официальному образованию, и именно через обучение в начальной школе. Но конфликты, пронизывающие публичное образование Бельгии XIX –XX в.в., оказывали скорее противоположное влияние на этот процесс.

В XIX в. в сфере образования победили католики. Первый бельгийский законопроект касательно образования и религии (Loi Nothomb, 1842 г.) содержал параграф о “радикальных правах” (“sweeping rights”) католической церкви в начальном (primary) и публичном (public) образовании [1, с.56]. Римско-католическая идеология устанавливала жесткую социальную иерархию, согласно которой каждый гражданин был обязан исполнять свой долг и смиренно принимать условия существования. Образование предусматривало лишь изучение письма, чтения и арифметики в весьма скромном объеме. Основное внимание уделялось дисциплине и моральному воспитанию.

Однако в середине XIX в. возникает новая идеология образования, основанная на принципе передачи знаний и развития культуры общества. Ее задачу определяют как компенсацию дефицита образования, вызванного социальными условиями. Такое образование должно быть обязательным и бесплатным и находиться под государственным (а не церковным) контролем. Это движение стало официальной государственной политикой в Бельгии с 1878 г. после победы на выборах Либеральной партии. В 1884 г. был принят закон Ван Гумбека (Van Humbeek) в защиту светских школ (écoles laïques). Этот закон определял образцы официальных дипломов об окончании школы и государственный контроль учебных программ, а также отменял религиозную основу образования.

Религиозное образование было вынесено за рамки основных учебных программ и государством не финансировалось. Отпор католической церкви был немедленным: священники отказывали в

причастии членам семей, отдавших детей в государственные школы, и отлучали их от церковной общины. Такой метод давления оказался весьма действенным: церковь имела огромное влияние в сферах культуры и жизнедеятельности общества [2, с.3].

Противостояние между церковью и государством в сфере образования назвали “Школьными войнами” (“*Guerres de Scolarités*”, “*Schoolstrijd*”). Они длились с 1879 по 1886 г., внося смуту в умы граждан и тормозя процесс формирования грамотности, и закончились после победы на выборах Католической партии. С другой стороны политические и школьные “войны” в Бельгии усилили антиклерикальные настроения среди нерелигиозного населения страны.

Другим существенным элементом, повлиявшим на дестабилизацию процесса образования, стало расширение сферы применения фламандского языка. Долгое время употребление фламандского языка в правительственных учреждениях, судах и школах было запрещено [3, с.30]. Но постепенно, благодаря усилиям фламаноязычных политических сил, законность требований фламандцев касательно равенства культур и языков в государстве стали признавать. Так, в 1908 г. открылся фламандский суд в Брюсселе, с 1914 г. было разрешено вводить фламандский язык в школах Фландрии. Изучение фламандского языка параллельно с французским становилось необходимостью.

Дальнейшие проблемы роста грамотности населения Бельгии возникали из-за обострения языкового конфликта. В 1920 г. 58,7% населения считали себя франкоязычными или двуязычными. Это количество возросло до 70,6% в 1947 г. (после II мировой войны). В то же время развитие фламандской культуры активно пропагандировала фламаноязычная элита. Однако, движению за развитие фламандского языка и культуры препятствовала вражда, возникшая между франкоязычными Брюсселем и Валлонией и фламаноязычной Фландрией после I мировой войны. Среди ряда причин можно выделить то, что в этой войне фламандцы поддерживали Германию в надежде получить независимость, а в франкоязычной части Бельгии зародилось движение сопротивления. И хотя после окончания войны обе провинции объединились под бельгийским флагом, чувство неприязни не исчезло из-за того, что валлонцы называли изменой, а фламандцы – отстаиванием национальных интересов, а именно, сотрудничество с Германией. Ситуация не изменилась и после II мировой войны.

В 50-х годах XX в. Бельгию вновь разделили споры по поводу статуса школ. Поскольку Католическая партия находилась у власти с

1884 г. по 1950 г., в Бельгии было крайне мало общеобразовательных школ (public schools). В то же время в связи с демографическим взрывом после окончания войны необходимо было обеспечить население возможностью получить образование и, соответственно, открыть государственные светские школы.

Этот аргумент был использован в споре с католическим правительством. Закон 1952 г. предоставлял родителям полную свободу выбора между частным (католическим) и государственным (светским) образованием. В 1954 г. Католическая партия Бельгии потеряла большинство в парламенте в пользу Социалистической и Либеральной партий, которые приняли закон, устанавливавший зависимость финансирования школ от контроля за учебными планами и квалификации учителей. Этот шаг вызвал противостояние населения действиям правительства, известное под названием “Школьные войны II”. Закон сочли направленным против католических священников, поскольку лишь у 6% из них были квалификации, достаточные для обучения детей, и закон фактически лишил их права на преподавание. Реакция общественности вылилась в две демонстрации 1955 г. и 1958 г., в каждой из которых приняли участие около 200 000 человек. Компромисс в “Школьных войнах”, длившихся 10 лет, был достигнут лишь в 1958 г. принятием договора под названием “Школьный пакт” (“Pacte Scolaire”). В нем признавалась правомерность сосуществования различных форм образования и их субсидирования на равных правах. При этом нужно признать, что католики снова стали победителями в “Школьных войнах”. В 1972 г. количество учеников католических школ во Фландрии составляло 66,7%, а в Валлонии – 42,4% [2, с.15].

Калейдоскоп политических событий, смена власти и вместе с ней системы образования Бельгии не способствовали распространению грамотности среди населения. Представители языковых и религиозных общин стремились не к массовому образованию, а к доминированию присущих им культурных ценностей. Негативное отношение к школе укоренилось в сознании нескольких поколений бельгийцев и проявилось на переломе XX и XXI столетий в виде явления, на борьбу с которым направлено внимание и действия Европейского Союза – неграмотности взрослых.

### **Список литературы:**

1. Amoretti U. M., *Federalism and territorial cleavages* / U.M. Amoretti, N.G. Bermeo. – JHU Press, 2004. – 498 p.

2. Juchtmans G. Working Paper. Country Report: Belgium / G. Juchtmans, I. Nicaise. – HIVA, Catholic University of Leuven, 2008. – 37 p.
3. Fitzmaurice J. The Politics of Belgium: A Unique Federalism / J. Fitzmaurice. – Westview Press, Boulder, CO, 1996. – 284 p.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ**

**Омельченко Людмила Николаевна**

*канд. пед. наук, старший преподаватель НУБиП, Украина, г. Киев*

*E-mail: [omelchenko2006@ukr.net](mailto:omelchenko2006@ukr.net)*

Основной признак современных социальных процессов – динамика и обновление. Вуз как институт социализации молодежи является особенно чувствительным ко всем тенденциям социального бытия, значит, профессиональная деятельность педагога требует адекватного восприятия вызовов общества а инновационность – важная характеристика педагогического процесса.

Цель статьи – обосновать основные аспекты формирования инновационного потенциала современного педагога как его профессионально важной личностной особенности.

Ученые так объясняют понятия "инновация в учебе": обновления, внедрения нового (Л. Викторова); конечный результат творческой деятельности в виде новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса (В. Слободчиков); процессы освоения педагогических нововведений (В. Сафиулин).

В. Самохин и В. Чернолис понятия "инновация" сочетают с двумя другими – "инновационное мышление" и "инновационная культура". Инновационное мышление – высшая степень познания, осознания противоречий, возникающих в общественных отношениях, их творческого решения на основе осознания соответствия или несоответствия нового потребностям и интересам человека. Инновационная культура человека – сфера его духовной жизни, воссоздающая ее ценностную ориентацию, закрепленную в мотивах, знаниях, умениях, навыках, в образцах и нормах поведения, и обеспечивает приемлемость их новым идеям, готовность и способность к поддержке и реализации нововведений [3].

Признаками инновационного обучения являются предвидение и соучастие. Первое – способность к пониманию новых ситуаций, прогнозирования событий, оценки последствий решений, второе – социальная активность, участие личности в важнейших видах деятельности, ее влияние на принятие решений, способность быть инициативным. Таким образом, в педагогике инновацию рассматривают как реализованное нововведение в образовании.

Имея четкое представление о содержании инноваций, педагоги внедряют их в практику. Случается, что педагогические инновации не находят дальнейшей реализации. Часто поспешное внедрение нововведений приводит к отказу от них. Это свидетельствует об отсутствии морально-психологической деловой атмосферы, иными словами – инновационной среды.

Инновации функционируют на уровнях создания, освоения и воплощения. Исследователями сформулированы законы хода инновационных процессов (Н. Юсуфбекова): необоротной дестабилизации педагогической среды, обязательной реализации инновационного процесса, стереотипизации педагогической инноваций.

Они обуславливают этапы функционирования инноваций. I – инновация воспринимается как инородный элемент в педагогике, часто вызывает противодействие. II – инновация проверяется практикой, приобретает массовое признание. III – новый подход становится известным и входит в систему учебно-воспитательной работы [4].

В основе осуществления инновационной деятельности лежат умения построения основы педагогической новации, объединяющих: диагностику, прогнозирование, разработку программы эксперимента, анализ ее осуществления, реализацию программы, отслеживания хода и результата ввода. Необходимым условием реализации инновационной деятельности педагога является умение снимать инновационные барьеры.

Новое педагогическое мышление не является психологически безболезненным процессом. В нем наблюдается явление действия антиинновационных барьеров [2]. Внешне эти барьеры проявляются в защитных высказываниях, которые удерживают стереотипы педагогического менталитета. И. Бех определяет такие: "Это у нас уже есть"(приводится пример подобный в некоторых чертах с предлагаемым нововведением); "Это у нас не выйдет" (перечисляется ряд условий, которые делают невозможным данное нововведение); "Это не разрешает наших проблем" (позиция сторонника радикальных

решений); "Это требует доработки" (в нововведении выделяются недостатки: оно наделяется характеристикой "сырого", а следовательно, не готового к применению); "Здесь не все равноценно" – ставка на исключение некоторых деталей за любым из вышеприведенных рассуждений, от чего нововведение становится слабым за своим инновационным потенциалом); "Есть и другие предложения" (мыслится реальная альтернатива данному нововведению).

Действенным способом конструктивного преодоления антиинновационного барьера является механизм обеспечения психологической стойкости личности. Психологическая стойкость – сложное психологическое явление, связанное в своем сущностном содержании с достаточно высоким уровнем профессиональной сформированности (при четком понимании определенности своей позиции в обществе) и профессиональной деятельности и проявления в ней в качестве профессионала соответствующего отношения и личностной активности. В этом плане психологическая стойкость определяется как способность сохранить и использовать ценные моменты педагогического опыта как необходимой основы предлагаемых инноваций, так и стремления изменить существующую педагогическую ситуацию.

В качестве основного механизма обеспечения психологической стойкости педагога выступает личностная синтезирующая рефлексия, видоизменяющая всю шкалу ценностей личности и создающая систему новых жизненных ориентиров в критической для нее ситуации. Рефлексия стимулирует осмысление и осознание проблемной ситуации, определяет личностный смысл того или другого события.

Рефлексия – форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и законов; размышления; самонаблюдение, самоанализ [1]. В психологических исследованиях рефлексия рассматривается как один из важных механизмов, обеспечивающих адаптивность человека к новым условиям деятельности. Психологические механизмы рефлексии могут быть представлены в следующем виде: остановка – прекращение содержательной деятельности в ситуации, связанной с исчерпанием средств ее разрешения; фиксация – анализ хода и результатов предыдущей работы и формирования суждений; отчуждение – изучение себя, действующего в отстраненной ситуации позиции; объективация – анализ своих действий в системе существующих или возможных действий, возобновление прошлого опыта и

конструирование моделей будущего; возвращение к начальной ситуации, но в новой позиции и с новыми средствами.

Необходимо отметить, что эти психологические механизмы положены в основу системной рефлексии [5]. Рассмотрим уровни системной рефлексии, позволяющие определить степени формирования профессиональной рефлексии у педагогов.

Первый уровень системной рефлексии связан с остановкой развития на определенной стадии и направленностью деятельности на себя. Для этого уровня характерны интуитивные размышления, формальное осознание информации, которая поступает, о профессиональной деятельности. На втором уровне системная рефлексия заключается в объективации педагогической деятельности в виде конкретных принципов, правил, алгоритмов. Третий уровень системной рефлексии связан с обобщением опыта самоуправляемого развития на той или другой стадии.

Профессиональная рефлексия обуславливает интенсивность введения новаций педагогом, обеспечивает переосмысление содержания сознания субъекту и осознание им приемов педагогического мастерства без чего невозможна творческая деятельность в современном образовательном заведении (И. Бех).

Рефлексия в инновационной деятельности связана с процессом творчества. Она сочетает в себе построение умственных заключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, напоминание и решение проблем. О. Власова выделяет признаки наличия педагогической рефлексии: глубина, проблема и критичность мышления; открытость, готовность к диалогу, толерантность к чужой точке зрения, чуткость к другому человеку; гибкость в поиске альтернативных подходов к решению проблемы; вариативность и пластичность в коммуникативных стратегиях; личностная включенность в деятельность, принятие ответственности за выбор решения.

Таким образом, педагогическая готовность к инновационной деятельности обеспечивается: личностным и профессиональным совершенствованием педагога, работой со своим внутренним "Я", педагогической верой в неповторимую индивидуальность студента, желанием помогать ему в развитии.

#### **Список литературы:**

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник [Текст] / О.І. Власова – К.: Либідь, 2005. – 400 с.

2. Бех І.Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності. [електронний ресурс] – Режим доступу. – URL: <http://www.nbuu.gov.ua>
3. Козлова О.І. Основні стратегії педагогічного впливу при традиційному та інноваційному підходах до навчання // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць [Текст] / Ред. кол. Л.І. Даниленко та ін. – К.: Логос, 2000. – С. 239-245.
4. Мірошник С.І. Інновації в системі середньої загальної освіти: теоретичний аспект. [електронний ресурс] – Режим доступу. – URL: <http://www.nbuu.gov.ua>
5. Фридман Л.М., Кулагина І.Ю. Психологічний справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман, І.Ю. Кулагина. –М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

## **К ВОПРОСУ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ**

***Петров Геннадий Николаевич***

*Аспирант кафедры педагогики и яковлеведения  
РГОУ ВПО «Чувашский государственный  
педагогический университет им. И. Я. Яковлева»  
E-mail: [gennay.petrov85@yandex.ru](mailto:gennay.petrov85@yandex.ru)*

Сегодня вряд ли кто усомнится, что техника является неотъемлемой частью нашей жизни и определяющей ценностью современной цивилизации. Эту цивилизацию часто именуют технологической, подчеркивая особую роль технического прогресса в ее развитии, в изменении природной среды, которая является непосредственной сферой человеческой жизнедеятельности, в преобразовании способов и форм человеческой коммуникации, социальных связей и отношений людей.

Следует признать, что в культуре технологического общества предпочтение отдается культу массового потребления, многообразных развлечений, обогащения, происходит дегуманизация духовной культуры, утрачиваются исходные смыслы, связанные с высшими ценностями, искажаются понятия принципов духовной жизни и т.д.

Подобная ситуация ведет к тому, что особую актуальность приобретают вопросы: каким станет человек, какими будут его ценностные идеалы, каков дальнейший путь его взаимодействия с окружающей средой? С поиском ответов на них связана система образования, в которой нарастают такие негативные тенденции, как отчуждение субъектов от учебно-воспитательного процесса, формальное отношение к образовательной деятельности, ужесточение нравов школьной жизни и др. [7, с. 7].

В современном мире именно система образования в широком смысле этого слова способна и должна заложить основы успеха во всех сферах жизни, способствовать решению глобальных проблем современности. В современном образовательном процессе необходимо остро следить за тем, чтобы цели образовательного процесса соотносились с процессами духовного воспитания личности. Под духовным воспитанием мы понимаем процесс и результат формирования ценностного отношения обучающегося к жизни на основе раскрытия в нем глубинных творческих начал, созидательного потенциала во всех видах деятельности, целью которого, в конечном итоге, становится утверждение высших идеалов (добра, истины, справедливости, любви, красоты, гуманизма). Подобная деятельность воплощает высшие образцы духовности человека, его устремленности к всеобщему благу, к совершенству своей жизни на путях нравственности, служения людям т.п.

Последние десятилетия 20 века стали определяющей доминантой научно-технического и социального прогресса. Технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и... логия) – это совокупность методов обработки изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материалов или полуфабрикатов, осуществляемых в процессе производства продукции [5, с. 18].

Человек – существо здравомыслящее, он понимает и осознает, что применяемые им технологии не должны приносить вреда ему самому и природной среде. Мысля идеально, в сложившейся неблагоприятной экологической ситуации каждый человек должен быть подготовлен к гармоническому существованию, функционированию в информационно и технологически насыщенном мире. Это обстоятельство, по мнению А.С. Тихонова и В.Д. Симоненко, обуславливает необходимость осуществления технологического образования молодых людей, предусматривающего формирования у них технологической картины, ознакомление в теории и на практике с эффективными способами преобразовательной деятельности, основанными на практическом применении естественнонаучных законов, теорий [10, с. 54].

Обоснование необходимости технологического образования молодежи можно найти во многих работах известного ученого-педагога П.Р. Атутова. Исследователь отмечает, что целью технологического образования должна являться формирование у молодежи качественно нового мировосприятия, понимания того, как развивается современный мир высоких технологий, по каким законам и как ориентироваться в современном технико-технологическом пространстве, как подготовиться к преобразовательной деятельности в созданном человеком мире техники [3, с. 25]. Технологическое образование, как основа нового курса «Технология», являет собой как способность индивида ориентироваться в окружающей среде, так и овладеть технологической (преобразовательной) культурой, развиваясь, обретая гармоничные отношения со своим обществом и соответственно с конкретным социальным окружением. Такая среда должна быть организована прежде всего в школе о чем справедливо писал Георг Кершентайнер в своей работе «Основные вопросы организации школ». Пребывание подростков в школе отмечал он, - должно означать их погружение в среду», отражающую настоятельные требования и реальности жизни. С этой целью он пересмотрел задачи, связанные с внутренней организацией школ и реформами методики и дидактики, необходимые для правильного их осуществления [10, с. 54].

Безусловно, гармонизация отношений человека и социальной среды невозможна без интеллектуального развития индивида, овладения им предшествующими формами культуры (культуры труда, культуры потребления, общечеловеческой культуры, культуры усвоения духовных и материальных ценностей и т. д.), что поможет ему творчески подходить к организации своей жизнедеятельности, определить влияние новых технологий на развитие общества, усвоить принцип и задачи, стоящие перед ним, ощутить новые возможности, создать предпосылки к существованию преобразовательной деятельности, приобщиться ко всем благам человеческой цивилизации» [3, с. 26].

Если известно, что человек является частью природы и живет по ее законам, а социум – рукотворная среда обитания человека – является «производной от его природы, от его врожденных способностей усваивать человеческую роль, мыслить, трудиться, слышать голос своих инстинктов, - самосохранения, продолжения рода, свободы, защищенности, - от врожденной потребности в реализации всех своих врожденных способностей» [6, с. 190], то созданный человеком социум должен был воплотить законы бытия

природы. Человеком двигала нужда в искусственной среде, во «второй природе», содержащей недостающее человеку в «первой природе», заполняющей вырванную людьми у природы и обживаемую ими экологическую нишу» [2, с. 143]. Но рукотворная среда не устранила значение первозданной среды (природы) для человека, не ликвидировало его отношения к ней, а сама выступала как специфическая для человека форма его связи с природой, его единства с ней [4, с. 33].

С точки зрения социально-исторической природы народного воспитания О.Г. Жариновой была выделена существенная ее особенность: «удержание последующими поколениями того лучшего, что было создано поколениями предыдущими» [9, с. 19]. Г. Волковым, Л. Коганом, О. Жариновой, Е. Христовой установлено, что устойчивость преемственных связей в народе достигается традицией, а традиция, по их мнению, - не просто отличительная черта народной культуры, а более всего, регламентирующая форма организации общественной жизни, саморегуляции социальных воздействий. Уничтожьте традицию, и вы лишите социальный организм его защитного покрова и обречете не медленный, но неизбежный процесс умирания» [4, с. 35].

Таким образом, традиция в народной среде – ведущее условие межпоколенных коммуникаций, взаимодействий и отношений с природой, общественного развития и главная мера педагогического воздействия, как на индивида в социуме, так и на социальный организм в целом; традиционный компонент народного воспитания – важнейшая его отличительная черта и специфическая особенность. По мнению Г. Н. Волкова, народная педагогика является олицетворением специфического естественного микроклимата, удерживающего и закрепляющего особенности психики данного народа, стереотипы поведения и черты характера [2, с. 168].

Поскольку В.Д. Симоненко отмечает, что под технологической культурой следует понимать уровень развития преобразовательной деятельности человека и общества, выраженный в совокупности достигнутых технологий материального и духовного производства, а также уровень овладения человеком способами познания себя и окружающего мира, позволяющий ему участвовать в современных технологических процессах и обеспечивающий гармоничное взаимодействие человека, природы и технологической среды, то есть их гуманное партнерство [10, с. 14], то, следовательно, принципы народного педагогики должны быть определяющими в решении

вопроса о гуманизации образования в культуре техногенного общества.

В процессе формирования технологической культуры учащуюся молодежь следует рассматривать как частицу природы, подчиненную законам ее развития. Эстетическое восприятие естественных природных явлений, которые наблюдал человек, отразилось в системе традиционной культуры воспитания в виде принципов природосообразного воспитания. Осуществление природосообразного поведения в ходе формирования технологической культуры возможно через красоту природных явлений, которую народные педагоги использовали в качестве методов развития эстетических чувств, привития трудовых навыков и развития личностных качеств детей. Г.А. Никитин выделяет триединство этноэстетики: природы, труда и искусства становится важнейшим дидактическим фактором, где их педагогические функции становятся источником формирования у молодежи природосообразного поведения в разных видах человеческой деятельности [8, с. 57].

К элементам технологического образования помимо высокого профессионализма, предприимчивости, профессиональной мобильности, творческой активности, следует также отнести высокую ответственность и дисциплинированность, потребность в постоянном совершенствовании своего духовного «Я». К перечисленным качествам В.Д. Симоненко добавляет трудолюбие, гибкость мышления, разнообразие интересов и склонностей, развитой эстетический вкус [10, с. 86]. Успешное решение задач технологического образования требует гуманизации, ориентированную на признание ценности ученика, обеспечение его права выбора, последовательную смену видов и этапов трудовой деятельности, разную интеллектуальную насыщенность, его творческое самовыражение и самореализацию. Каждый ребенок рождается с творческими способностями. Но творческими людьми вырастают только те дети, условия воспитания которых позволили развить эти способности. Именно учитель технологии начинает воспитание цельной, гармонично развитой личности, создает для этого условия, не разрушающие природную цельность личности школьника. Выстраивая цельный педагогический процесс, он должен быть готов к организации образовательного процесса в преемственности лучших традиций прошлого, уметь находить органические связи между целями, задачами, содержанием образования и феноменом человека, а значит, устанавливать исходную точку, определяющую выработанные человеком духовные ценности национальной культуры. Поэтому

готовность учителя технологии к применению национального компонента народного искусства в технологическом образовании особо значима.

С основными положениями ученых о роли народного искусства в образовательном процессе перекликается и закон Чувашской Республики «Об образовании», в котором указывается, что «защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонациональной республики» (ст. 2) является приоритетным направлением деятельности учителей. Успешная реализация этих задач зависит от учителя, являющегося носителем национальной культуры.

Анализ эстетической, искусствоведческой, психолого-педагогической литературы и материалов диссертационных исследований последних лет показывает, что в них не уделяется достаточно внимания народной художественной культуре и ремеслам. В то время, когда в современных условиях задача учителя состоит в том, чтобы подготовить подрастающее поколение к созданию духовных и материальных ценностей на основе усвоения всего того, что создано в этом плане предыдущими поколениями. Школа нуждается во внедрении целевых систем художественно-эстетического воспитания на принципах нравственности и гуманизма, национальной духовности и общечеловеческой культуры. В этом содержится огромный социально-педагогический потенциал, который еще не в полной мере реализуется в образовательном процессе.

Сегодня, как никогда, необходимо:

- ознакомление с истоками возникновения и развития декоративно-прикладного искусства и народными ремеслами, художественно-эстетическим влиянием народного искусства на подрастающее поколение;

- развитие художественно-творческого мышления;

- формирование знаний о культурно-исторической памяти народа;

- формирование комплекса знаний, умений и навыков школьников на традициях народной художественной культуры.

Воспитание на богатых национальных традициях народов России – одна из важнейших педагогических задач. Безусловно, это сложная, но увлекательная работа, которая направлена на решение главной задачи – обеспечить единство обучения и творчества. Исследуя опыт работы учителей технологии сельских школ, а также опыт работы народных мастеров, мы с уверенностью можем сказать, что чем больше содержание уроков отвечает интересам учащихся, чем

шире предоставляется ребенку возможность проявить свою индивидуальность, тем полнее сливаются усилия педагога по обучению и воспитанию с ответными усилиями учащихся по освоению материала, саморазвитию, самовоспитанию.

Методологическая компетентность выпускника школы является тем уровнем образованности, который позволяет учащимся самостоятельно, творчески решать задачи теоретического и прикладного характера в разных сферах жизнедеятельности. Она включает:

- знания о реальном мире, о существующих в нем наиболее значимых связях и зависимостях, проблемах;
- о природе знаний, способах их получения;
- методологию исследовательской деятельности;
- этапы творческой деятельности;
- умение использовать методы исследования;
- готовность к исследовательскому взаимодействию с действительностью.

Таким образом, цель технологического образования предусматривает не только передачу знаний, но и развитие ребенка, его социализацию в обществе, достижение определенного уровня образованности.

Высокий уровень образованности может быть достигнут только при высоком уровне мотивации учащихся. Основным средством развития мотивов в существующих условиях является гуманитаризация образования [9, с. 69].

В современных условиях задача учителя состоит в том, чтобы подготовить подрастающее поколение к созданию духовных и материальных ценностей на основе усвоения всего того, что создано в этом плане предыдущими поколениями. Школа нуждается во внедрении целевых систем художественно-эстетического воспитания на принципах нравственности и гуманизма, национальной духовности и общечеловеческой культуры.

Человек должен рассматривать свою технологическую культуру как «трансплантацию протеза» в живой организм. Строя какое-то предприятие, запуская новую технологию, он должен понимать, что действует подобно тому, как если бы захотел улучшить некоторый живой организм, внедряя в него некое инородное тело. Подобным же образом и биосфера в целом откликается на наши технические инновации и внедрение новых производственных структур.

М.Н. Берулав, ректор Московского университета РАО, подчеркивает, что эффективное развитие общественного образования

невозможно без повышения внимания к его гуманитарной составляющей, поскольку интерес только к физическому миру в ущерб миру духовному как раз и приводит к моральной деградации общества и отдельно взятого человека [1, с. 14].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что гуманизация образования предполагает усиление внимания к проблеме духовного становления личности, которое связано с общим уровнем достигнутой культуры и ее духовного компонента, с совокупностью жизненно значимых обретений, отражающих и выражающих лучшие человеческие качества. Особую актуальность она приобретает сегодня, когда важным этапом развития цивилизации являются технологии.

### **Список литературы:**

- 1 Берулав М.Н. «Я свои жизненные принципы никогда не менял...» [Текст] / М.Н. Берулав // Вестник Университета Российской академии образования.-2008.-№ 1/39.-160с.
- 2 Волков Г.Н. Этнопедагогика [Текст] / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1974.-168с.
- 3 Дидактика технологического образования: Книга для учителя. Часть 1. [Текст] / Под ред. П.Р. Атутова. – М.: ИОСО РАО, 1997.-230с.
- 4 Ионин Л.Г. Социология культуры: Учебное пособие [Текст] / Л.Г. Ионин. – М.: Логос, 1996.-280с.
- 5 Кияшко И.С. Формирование технологической культуры у будущих учителей технологии в контексте регионального подхода [Текст]: Дисс... канд. пед. наук. – Благовещенск, 2005.-184с.
- 6 Кумарин В. Среда влияет, природа определяет [Текст] / В. Кумарин // Народное образование. – 1998.-№ 7.-с.287
- 7 Ленк Х. Размышления о современной технике [Текст] / Х. Ленк; пер. с нем. под ред. В.С. Степина; Ин-т"Открытое о-во". – М.: АспектПресс, 1996.-183с.
- 8 Никитин Г.А. Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики [Текст] / Г.А. Никитин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008.-92с.
- 9 Полевщикова Т.А. Педагогические условия развития творческих способностей школьников на основе марийских народных ремесел [Текст]: Дисс... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2005.-178с.

- 10 Симоненко В.Д. Основы технологической культуры [Текст] / В.Д. Симоненко. – Брянск: Изд-во Брянского государственного педагогического университета, 1998.-281с.

## **РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК РЕСУРС СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

***Поликашева Наталия Владимировна***

*зам.директора, ГОУ Центр дополнительного образования детей,  
г. Москва*

*E-mail: [polikaseva\\_n@mail.ru](mailto:polikaseva_n@mail.ru)*

Современные социально-педагогические проблемы становления и развития системы дополнительного образования детей привлекают внимание не только ученых практиков, но и практиков организаторов. Актуальность проблемы дополнительного образования детей в целом является на сегодняшний день бесспорной, так как непосредственно связана с новым пониманием сущности образования детей.

Создаваемое на основе внешкольных учреждений (чья деятельность на протяжении трех десятков лет относилась к категории «воспитательная деятельность») дополнительное образование детей отличается меньшей формализованностью в отличие от школы, открытостью и большей социальной мобильностью, ориентацией на поддержку и развитие мотивации, творчества, самовыражения детей. Данные особенностью формируют уникальную среду личностного развития и свободного самовыражения ребенка. В этой связи следует говорить о философии современного дополнительного образования, в основе которой заложено понимание его как сферы становления личности, неотъемлемой части духовного, интеллектуального и физического развития детей и подростков. **В наиболее общем виде дополнительное образование детей может быть определено как организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству.**

Содержание дополнительного образования строится на основании личных заказов учащихся, их родителей. В связи с ускоряющимся характером изменения социума существенными изменениями в социокультурной жизни общества дополнительное

образование, неразрывно связанное с культурой общества нуждается в переосмыслении и корректировке своих позиций в вопросах социализации детей.

Идейными ориентирами в оформлении граней социального воспитания в учреждениях дополнительного образования детей стали: хрестоматийная формула «общество» – «культура» – «человек» (П.А. Сорокин), субъект-субъектный подход в понимании социализации, идеология рассмотрения социального воспитания как диалога общества и человека (А.В. Мудрик) и посредническое предназначение воспитательных организаций в социальном воспитании, педагогическая концепция договора (С.М. Юсфин).

В настоящее время система дополнительного образования детей переживает период становления. Не имея государственных требований, обязательных для исполнения, она наделена правами самостоятельного определения смыслов и ценностей своей деятельности, исходя из интересов детей и с учетом специфики его свободного времени.

Основными задачами деятельности учреждений дополнительного образования детей являются следующие:

- обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья и профессионального самоопределения, творческого труда детей в возрасте преимущественно от 6 до 18 лет;
- адаптация их к жизни в обществе;
- формирование общей культуры;
- организация содержательного досуга.

Важной составляющей процесса адаптации детей и подростков к условиям быстроменяющегося мира является развитие их поликультурной грамотности как составляющей системы социальных компетенций личности.

Понимание поликультурной картины мира, воспитание принципов толерантности закладываются системой глобального образования, основанного на постулатах открытого общества. Главными ценностями глобального образования являются воспитание учащихся в духе толерантности, привитие им культуры мира, сознания того, что стремление к этнической идентичности должно рассматриваться в качестве источника общего духовного богатства, а не угрозы национальным ценностям и существованию отдельных народов. Среди многочисленных задач, которые ставит перед нами будущее, связано с построением образовательной системы на принципах взаимодействия и взаимодополнения культур, что даст человечеству возможность продвигаться вперед к идеалам мира,

свободы и социальной справедливости. Данная задача должна быть в полной мере решена в системе дополнительного образования детей, специфика которой заключается в предоставлении личности большего числа степеней свободы для развития личностных и субъектно-деятельностных качеств.

Теория поликультурного образования основывается на коммуникативной концепции культуры М.М. Бахтина, раскрывшего доминирующую роль межличностного диалога личностей - культур в развитии общественного сознания, духовного мира [1]. Поэтому многими исследователями поликультурность рассматривается через призму данной концепции М.М. Бахтина.

Плодотворной является идея Г.Д. Дмитриева возвести поликультурность в дидактический принцип: воспитывать учащихся в духе межкультурной толерантности, развития культурного плюрализма, многокультурного баланса в содержании учебного процесса [2, с.3]. Практическая реализация этого принципа предполагает дальнейшее совершенствование учебно-воспитательного процесса по широкому ознакомлению детей с национальными ценностями как средством формирования нравственных ориентаций в полиэтнической среде на основе диалога культур.

Полиэтничность культуры как выражение межнационального единства и этнического разнообразия культуры страны не обеспечивается автоматически самим фактом совместного проживания представителей многих национальностей. Она является результатом формирования ощущения территориальной общности, исторических судеб на основе общего характера социально-экономических и политических объективных условий жизнедеятельности, с одной стороны, а, с другой, стихийного воздействия образцов межнациональных отношений, возникающих в микросреде, и систематизированного в структуре образования, запрограммированного, целенаправленного воспитательного влияния как важного субъективного фактора формирования полиэтнической культуры. Соотношение и адекватная друг другу роль объективных предпосылок и субъективного воспитательного влияния и определяет, в конечном счете, направленность и эффективность поликультурного образования подрастающего поколения.

Полиэтничность страны ставит перед дополнительным образованием детей комплекс задач, решение которых предполагает не только передачу воспитанникам соответствующей системы знаний о сущности и социальном значении межэтнических отношений, о негативных последствиях для всех людей обострения конфликтов

между этническими группами, о принципах культурного релятивизма и толерантности в процессах межнационального общения. С этой целью необходима также постоянная ориентация педагогов на повышение их социальной роли и ответственности за формирование полиэтнической культуры молодого поколения.

Освоение, понимание и принятие иной национальной культуры – важное требование нашего времени. Хорошо образованный специалист – это не только «человек профессиональный», а прежде всего «человек культурный». Он понимает и принимает иные культурные позиции и ценности, умеет в диалоге с людьми разных национальностей выслушать и высказать свою точку зрения. Участвуя в обсуждении национально-этнических проблем, проявляет такт в оценке исторических событий, обрядов.

Подрастающее поколение очень чутко реагирует на окружающее общество — его ценности, политические и экономические противоречия, неписанные правила. Основная задача, стоящая перед детьми – это *обретение системы ценностей и этических принципов, которыми можно руководствоваться в жизни, то есть формирование собственной идеологии*, которая включает в себя формирование социально-политической и этической идеологии и принятие, и применение в личной жизни осмысленной системы ценностей, моральных норм и идеалов.

В современном быстро меняющемся мире, который требует от людей развития широкого кругозора, высокой культуры, способности быстро переключаться на различные виды деятельности и принимать оптимальные решения в критических ситуациях, перед учебными заведениями стоят особо сложные задачи. При этом главнейшей из них является та, которая, будучи сформулированной в ст. 29 п.1 «Конвенции о правах ребёнка», гласит: «Образование ребёнка должно быть направлено на развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребёнка в их самом полном объеме».

В ГОУ «Центр дополнительного образования детей» в качестве одного из главных провозглашен принцип воспитания на основе оптимистической гипотезы, выраженной народной мудростью. «Дитя – драгоценность, но еще большая драгоценность – его воспитание». Это, прежде всего, означает создание оптимальных условий для гармоничного развития и творчества, в которых каждый может найти себе дело по душе, наилучшим образом проявить себя, закрепить на практике свои отношения с окружающим миром.

Целью деятельности Центра дополнительного образования детей является реализация государственной политики в области

образования в интересах детей, создание условий для получения дополнительного образования по типовым образовательным программам; содействие творческому, интеллектуальному, физическому, духовному, нравственному и психическому развитию обучающихся, воспитание патриотизма и гражданственности, а также реализация личностных качеств ребенка в интересах общества и в соответствии с традициями народов России, достижениями российской и мировой культуры.

Системообразующим элементом программы является художественно – творческая деятельность в условиях работы учреждения в инновационном режиме, позволяющая решать большое число современных образовательных задач. Система дополнительного образования детей формируется и развивается как многомерное образовательное пространство с взаимопроникающими и расширяющимися сферами деятельности воспитанников – такое пространство, которое:

- дополняя функциональность основного образования, расширяет и углубляет знания детей в интересных для них формах, способствует овладению ими различными формами познавательной деятельности и усилению их мотивации к учебе;

- обеспечивает дополнительные возможности для раскрытия и развития способностей ребёнка в различных видах деятельности и, прежде всего, в художественно – творческой;

- всемерно способствует самовыражению, развитию творческой активности, самоопределению и ускоряет формирование умений делать осознанный и ответственный выбор;

- обеспечивает эффективность воспитательной работы, которая реализуется как системная, целостная деятельность по формированию духовно - нравственной, всесторонне развитой личности;

- расширяет сферы практикоориентированной творческой работы детей и обеспечивает совершенствование отношений в звеньях «ребёнок – педагог» и «ребёнок – ребёнок»;

- способствует установлению отношений в духе доброжелательности, взаимопомощи и сотрудничества, формированию коллектива и созданию в нем атмосферы, отвечающей провозглашенной ООН и ЮНЕСКО Программе «На пути к культуре мира»;

- повышает эффективность и расширяет возможности спортивно – оздоровительной работы, позволяет интересно и содержательно организовать досуг детей и активно влиять на реализацию их здорового образа жизни.

О развитии творческих способностей ребёнка говорится и пишется очень много. Формирование потребности в непрерывном самостоятельном и творческом подходе к овладению знаниями, умениями и навыками провозглашается одной из главных педагогических целей современности. Наиболее востребованы люди, мыслящие не шаблонно, умеющие искать новые пути решения предложенных задач, находить выход из проблемных ситуаций.

Ещё одной из актуальных задач является индивидуальный подход и помощь каждому ребёнку, развитие индивидуальных способностей для проявления личности каждого воспитанника. Известно также, что любые отклонения в развитии ребёнка – это, как правило, следствие его реакции на специфические ситуации. Поэтому развитие творческих способностей детей является одной из первостепенных задач современного дополнительного образования. Как правило, при развитии творческих способностей делается акцент на развитии их специального компонента, т.е. в специфических областях человеческой деятельности (художественной, театральной и др.) и направлена, прежде всего, непосредственно на развитие креативных навыков.

Целостность человека как личности не допускает искусственного расчленения процесса его формирования на отдельные составляющие. И если мы пытаемся постичь специфику этой целостности, необходимо глубокое понимание сущности каждой из основных характеристик человека, вариаций их проявления и сопряжения их друг с другом. Формирование личности осуществляется в процессе ее социализации, воспитания и саморазвития, представляющих собой взаимосвязанные друг с другом компоненты целостного процесса.

Система дополнительного образования в развитии творческих способностей имеет важное значение: с одной стороны, дополнительное образование - прекрасная возможность для создания целого комплекса образовательных и воспитательных возможностей для развития личностной компетенции в интеллектуальном контексте [3], с другой – действительный инструмент для формирования и развития творческих способностей детей.

Таким образом, становление системы развития творческих способностей происходит в единстве педагогического управления, саморегуляции детей и осуществляется на основе сложившихся в Центре дополнительного образования традиций и особого психологического климата.

Развитие творческих способностей - сложный многоаспектный процесс и, как всякий процесс, требует эффективного управления. Оптимальным, на наш взгляд, является создание в Центре дополнительного образования детей соответствующей комплексной целевой программы, определяющей соответствующую деятельность администрации, методической и психологической служб, педагогов дополнительного образования, детей и родителей.

#### **Список литературы:**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М.Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип [Текст]// Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–12.
3. Евладова Е.Б., Николаева Л.А. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Е.Б.Евладова, Л.А.Николаев. - М., 1996.

### **ИСТОРИКО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПАРАЛЛЕЛЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ (ВОСКРЕСНЫЕ ШКОЛЫ, РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)**

***Полякова Инна Валерьевна***

*Канд. пед. наук, доцент СмолГУ, г. Смоленск*

*E-mail: [dafia@rambler.ru](mailto:dafia@rambler.ru)*

Глубокие социально-политические и экономические изменения, происходящие на рубеже XX - XXI веков в России, радикально повлияли на развитие общества в экономическом, культурном, правовом и прочих аспектах. В этой связи чрезвычайно актуальной проблемой современности является проблема возрождения духовно-нравственной культуры личности. Кризис, в котором пребывает современное общество, обуславливает появление новых нравственных стандартов. В моду входят преднамеренный обман, финансовая выгода, опошление святынь.

Выход российского общества из затянувшегося кризиса многие ученые видят в возрождении духовности. Исключительное внимание в возрождении духовности и формировании нравственных идеалов принадлежит, безусловно, истории педагогики. Именно во второй

половине XIX – начале XX века трудами и идеями выдающихся мыслителей «выкристаллизовался» идеал высоко духовной и широко образованной личности, к которому следовало стремиться опираясь на систему общечеловеческих приоритетов.

Новая эпоха в истории России - это эпоха духовно-нравственной политики государства, эпоха формирования нового человека, для которой проблема формирования духовности личности и ее нравственных идеалов – это сложный, многогранный процесс, сочетающий в себе такие понятия как «духовное богатство», «моральная чистота» и «православная вера». Понятие духовности распространяется на внутренний моральный мир человека, «определяясь его внутренней глубиной и соподчиненностью с принятием данным индивидуумом общечеловеческих ценностных ориентаций» [1, с. 32].

Образование, безусловно, должно являться основой формирования высоко нравственной личности. Обратимся к истокам проблемы духовно-нравственного становления личности на региональной основе. Исторически известно, что в Смоленской губернии открытие воскресных школ являлось «несомненно колыбелью формирования духовности и нравственности» [2, с. 46]. Так, Ф.Ф. Шперк писал об «удобноприложимости занятий в воскресных школах к людям всех возрастов и состояний и духовно-нравственная польза, которой эти занятия могут сопровождаться для лиц, посещающих их» [7, с. 83].

При проезде через город Вязьму губернатор Смоленский и Орловский князь Николай Васильевич Репнин, производил экзамен представленных ему учеников местной городской сиротской школы по предмету Закон Божий, и когда успехи учеников оказались вполне удовлетворительными, князь предложил тамошнему городскому главе купцу Лаврентию Гайдукову, позаботиться об увеличении числа учеников этой школы. Но так как люди были не предрасположены к школьным занятиям, после всех стараний Гайдукова, желающих поступить в школу не оказалось, тогда он (25 июня 1780 года) решил обратиться к тогдашнему Париерию Преосвященному Смоленскому и Дорогобужскому – оказать ему содействие – позволить учителю Вяземской сиротской школы, дьякону Николаевской церкви Филиппу Руженцеву, приводить по воскресным дням своих учеников в приходские церкви, с одной стороны, для того, чтобы они там, по окончании Божественной литургии «для общественной пользы и назидания», как говорится в прошении, читали «с благоговением перед народом правила Веры и толкование десяти заповедей Божих»

[4, с. 16], выученными ими в течение предшествующей недели, с другой стороны, чтобы через успехи учеников в науках «заохотить граждан города Вязьмы посещать оную школу для укрепления их в правилах христианского нравоучения» [4, с. 18].

Это прошение нашло самое теплое сочувствие у Преосвященного Архиепископа. Через двенадцать дней Вяземскому духовному правлению был послан из консистории указ, которым предписывалось избрать для данной цели церковь и определить первый воскресный день для открытия в ней занятий. Для таких воскресных занятий была избрана церковь Св. Николая Чудотворца, и 14 июля 1780 года «при стечении народа и в присутствии градского головы» [4, с. 19] в ней были открыты уже занятия, по окончании которых протоирей этой церкви Макарий Петрович отслужил молебен.

Дальнейшая судьба этой школы неизвестна из-за отсутствия данных. Но для нас встретить мысль о подобных учебных заведениях почти спустя два столетия – явление отрадное.

Более поздние сведения о воскресных школах в Смоленской губернии встречаются лишь в 60-х годах XIX века. В кратком историческом очерке народного образования в Смоленской губернии [7] отмечается, что первая воскресная была открыта в Смоленске 16 февраля 1861 года, но в следующем же году была закрыта вследствие вышедшего указа о закрытии воскресных школ. Позднее в «Смоленских епархиальных ведомостях» [5, с. 46] опубликована заметка о том, что в Смоленской губернии Вяземского уезда, Бакасовской волости, при церкви Владимирской Божией Матери 19 июля 1865 года была открыта воскресная школа для молодых крестьян (во имя святых Кирилла и Мефодия). Крестьян обучали чтению, закону Божьему, чистописанию и счету. Школа была поставлена под надзор местного священника и учительствовал там причетник, окончивший курс Богословия в Смоленской семинарии. Школа находилась в ведомстве и под руководством председателя уездного училищного совета, членом от земства Н. А. Лопатиным.

Спустя два года в «Смоленских епархиальных ведомостях» [6, с. 485] встречается заметка об открытии воскресной школы при Смоленской семинарии. Епископ Смоленский Иоанн предписал семинарскому правлению сделать данную воскресную школу «полезною для образования простого народа, и вменить в обязанности священников объяснить своим прихожанам как цель воскресной школы, так и беспрепятственный доступ к ней всякого желающего обучаться» [6, с. 487]. Школа была открыта 15 октября 1867 года.

В первый год обучения школу посещало только 6 человек, однако в 1868 году число учащихся возросло до 40. Затем ученики объявили, что одного дня в неделю очень мало для занятий. Поэтому правление семинарии тогда же прибавило еще один день для занятий – пятницу. Соразмерно возраставшему количеству учащихся, назначалось и число преподавателей; учащиеся были разделены на группы, и каждая из них была вверена одному учителю. Применительно к потребностям учащихся, предметами занятий были: для одних – обучение чтению и письму, для других – изучение родного языка – по книгам для детского чтения – и счет, для всех обязательным являлось изучение закона Божьего, начиная с молитв и заканчивая святой историей. К сожалению преподаватели не имели должного навыка и подготовки для работы в воскресной школе, кроме того отсутствовали необходимые учебные пособия, которые школа не могла приобрести из-за отсутствия «недорогих дельных изданий в продаже» [6, с. 489].

В 1885 году была открыта смоленская мужская воскресная школа. Время закрытия ее неизвестно.

В январе 1890 года кружком лиц, во главе которого стоял В. П. Вахтеров, была открыта женская воскресная школа. Первоначально это была частная школа Е. А. Кирьяковой; по циркуляру 1899 года эта школа стала считаться состоящей при первом городском шестиклассном училище, на верхнем этаже которого она и размещалась. Средства школы составляли добровольные пожертвования. Педагогический коллектив школы состоял из одного законоучителя, трех учителей и двадцати пяти учительниц. Число учащихся доходило до 268 человек. В среднем каждая ученица сделала 15, 5 посещений. Все учащиеся были разбиты на 16 групп, в числе которых 3 группы неграмотных. Из учащихся 4/5 были детского возраста. При школе существовала и своя библиотека, в которой насчитывалось около 803 названий разного рода произведений [2, с. 83].

Воскресные школы продолжали существовать на территории Смоленской губернии при духовных семинариях и женских духовных училищах вплоть до революционных событий 1917 года. Учителем там воспитанники этих учебных заведений. Так, им давалась возможность применять на практике приобретаемые ими теоретические познания в педагогике. В некоторых воскресных школах давались важнейшие события из отечественной истории, начальные сведения из географии, а также пение. Постоянные денежные пособия, которые выделяло Министерство народного

просвещения для воскресных школ при духовных семинариях, позволяло приобретать учебные пособия и учебники, соответствующие требованиям. Преподаватели смоленских воскресных школ активно использовали опыт педагогической работы других деятелей народного просвещения (Х.Д. Алчевской, М.П. Салтыковой и др.).

Отрадно осознавать, что данный исторический опыт не прошел незамеченным для современной политики в области духовно-нравственного становления личности, о чем свидетельствуют опубликованные Министерством образования и науки РФ положения по Смоленской области «О создании единого нормативно-правового обеспечения развития региональной системы духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи и социального оздоровления общества». В настоящем документе сведены воедино основные постановления и нормативные акты, а также систематизированы ключевые аспекты по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения [3]. Рассмотрена также воспитательно-практическая деятельность учебных заведений, направленная на формирование основных духовно-нравственных ориентиров для молодежи.

Особый интерес в данной области, на наш взгляд, представляют собой предлагаемые и активно внедряемые предметы, курсы и факультативы, тематика которых непосредственно связана с духовно-нравственным воспитанием подрастающего поколения.

Так, в соответствии с Договором о сотрудничестве в сфере образовательной, социальной и культурно-просветительской деятельности между Администрацией Смоленской области, Смоленской и Калининградской епархией Русской Православной Церкви в качестве регионального компонента в государственных и муниципальных общеобразовательных школах, образовательных специализированных (коррекционных) школах-интернатах введены предметы «История православной культуры земли Смоленской», «Азбука Смоленского края», работают факультативные курсы «Основы православной культуры и этики», «История религий», «Православная этика», «История религий мира», «Основы христианской этики», «Творчество и духовность», «Подвижники благочестия», «Святые земли Русской», «История русского православия», «Основы православной культуры и нравственности», «Основы нравственной культуры и религии», «История православной этики», «Христианская этика», «Быт и нравы славян», «Живая Русь», «Вокруг тебя мир», «Мир вокруг нас», «В мире русской народной

культуры», «Духовно-нравственное воспитание», «Мой родной край», «Власть и Церковь», «Азбука нравственности», «Духовно-нравственное наследие», «Путь праведных», «Народоведение», «Приближение к душе», «Библейские сюжеты», «Духовная культура», «Человек и природа в народной культуре», «Человек и семья в народной культуре», «Православие и этика», «Духовно-нравственные подвиги в истории России», «Человек в мире отношений», «Нравственная грамматика», «О Родине большой и малой. О себе», «Духовная жизнь народа», «Традиции нашего края», «Уроки нравственности и православия», «Уроки благочестия», «Устное народное творчество», «Святые места России», «Традиции русского костюма», «Основы духовно-нравственного развития», «Я в мире, мир во мне», «Православная Смоленщина», «Культура православия», «Православие в современной жизни», «Мир культуры Смоленщины», «Пути праведных подобно свету светятся», «Введение в народоведение», «Православная Россия», «Из истории христианства», «Святые земли Русской», «Школа духовности».

Кроме того, для реализации качественного преподавания духовно-нравственных предметов в Смоленской области изданы учебники регионального компонента: «Азбука Смоленского края. Мир культуры», «Азбука Смоленского края. Мир истории», «Азбука Смоленского края. Мир природы», (3-4 класс), «История православной культуры земли Смоленской» (8 класс); разработаны программы, утвержденные Координационным советом по духовно-нравственному образованию при Администрации Смоленской области.

Ежегодно, в рамках реализации Договора о сотрудничестве, районными органами управления образованием Смоленской области совместно с приходами Смоленской и Калининградской епархии Русской Православной Церкви проводятся: рождественские чтения, Сретенские чтения, Авраамиевские чтения, «круглые столы» и семинары по проблемам возрождения православных традиций, выставки детского творчества по православной тематике, христианские праздники – Рождество, Пасха, Масленица. При районных органах управления образованием действуют методические объединения учителей, преподающих предмет «История православной культуры земли Смоленской», факультатив «Основы православной культуры». Ежегодно проводятся научно-практические студенческие конференции «Шаг в науку» по теме «Духовная традиция земли русской: культурно-исторический и религиозно-философский аспекты». В детских музыкальных школах, детских художественных школах, школах искусств, в учреждениях дополнительного

образования ведутся курсы по основам православной культуры, истории духовной музыки Руси, иконописной и архитектурной традиций православной Руси.

Следует также подчеркнуть активную работу в научно-исследовательском направлении по духовно-нравственному воспитанию учащихся, и это, прежде всего, создание методических рекомендаций и учебно-методических комплектов. Данный аспект подробно разрабатывается Смоленским областным институтом усовершенствования учителей.

#### **Список литературы:**

1. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности [Текст] / Н.А. Бердяев. – М., 1999. – 339 с.
2. Вахтеров В.П. Внешкольное образование народа. Сельские библиотеки. Книжные склады. Воскресные школы и повторительные классы [Текст] / В.П. Вахтеров. – М., 1896. – 56 с.
3. Воднев В.П. О создании единого нормативно-правового обеспечения развития региональной системы духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи и социального оздоровления общества [Текст] / В.П. Воднев. - Смоленск, 2009. – 10 с.
4. Дело Смоленской консистории [Текст] / Ф. Руженцев. - ГАСО, 1780. - № 8 . – 32 с.
5. О воскресных школах. Смоленские епархиальные ведомости [Текст] / М. Бакасов. - ГАСО, 1866. - № 12 (отдел неофициальный). – 230 с.
6. О воскресных школах. Смоленские епархиальные ведомости [Текст] / И. Братеев. - ГАСО, 1868. - № 14 (отдел неофициальный). – 567 с.
7. Шперк Фр. Ф. Краткий исторический очерк народного образования в Смоленской губернии [Текст] / Фр.Ф. Шперк. - Смол. типография П. А. Силина, 1899. – 128 с.

## СОДЕРЖАНИЕ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

**Савина Галина Васильевна**

*соискатель аспирантуры МГГУ им. М.А. Шолохова,  
учитель биологии МОУ «СОШ№1», г. Ступино,*

*Московская область*

*E-mail: [bearnas2@yandex.ru](mailto:bearnas2@yandex.ru)*

Принципиальное отличие концепции современной парадигмы образования от так называемой «знаниевой» состоит, прежде всего, в том, что образование рассматривается как деятельность, цель которой – развитие личности посредством воспитания и обучения. Процессы гуманизации и гуманитаризации относятся к глобальным проблемам современности, особенно актуальны и важны они для нынешнего российского образования. Обозначенные непростые процессы определяют истинный смысл, сущность и цель современной парадигмы образования. Практика показывает, что сознание большинства педагогов ориентировано только на внешние признаки этих процессов: обновление учебных планов, программ и т.д., что, несомненно, важно. Однако эти частные проявления не захватывают глубинных основ гуманизации и гуманитаризации, касающихся изменения межличностных отношений, изменения самого человека – участника образовательного процесса. Таким образом, переход на субъектный тип отношений, признание прав личности школьника на уникальность, активность, внутреннюю свободу и духовность, а также изменение содержания образования, заключающееся в выявлении в любом учебном предмете общечеловеческих ценностей и личностных смыслов, происходит в современной школе пока чрезвычайно медленно.

К.Д. Ушинский писал: «Во всякой науке более или менее есть эстетический элемент, передачу которого ученикам должен иметь в виду наставник» [8, с. 609].

В связи с обозначенными направлениями изменения школьного образовательного процесса, в свою очередь неминуемо изменяется роль и место эстетического компонента образования. Это связано не только с обновлением, происходящим в образовании, но и с тем, что сегодня общество испытывает потребность не столько в умелом исполнителе, сколько в инициативном созидателе, генераторе

концепций и идей, способном творить «по законам красоты» - именно такого человека дает обществу эстетическое воспитание.

Содержание обучения можно считать основным источником эстетического интереса подростков, так как именно оно передает и формирует ценностное отношение к явлениям природы, объектам и знаниям о них [9].

Чтобы управлять этим отношением, необходимо проанализировать характер и структуру эстетически организованного содержания учебного материала.

В историческом контексте происходило становление двух тенденций образования – прагматической и культурологической. Осмысление культурно-гуманистических функций образования позволяет сделать вывод об общей направленности современного образования на гармоничное развитие личности. В свете идеи гуманизации образования все более утверждается личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева, Б.М. Бим-Бада и А.В. Петровского и др.

В связи с названными реальностями обозначились две проблемы:

1. Необходимость пересмотра содержания образования.

По мнению специалистов, оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно-развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-этических чувств, определяющих его поведение в многообразных жизненных ситуациях [6].

2. Разработка и внедрение новых технологий обучения и воспитания, сущностной спецификой которых станет развитие творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности в совместном личностном росте педагога и учащихся.

С учетом обозначенных проблем нами сделана попытка их осмысления и частичного решения применительно к биологическому школьному образованию.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является его цель, в которой находит концентрированное выражение интересов общества и интересов личности.

*Цель современного образования – развитие тех свойств личности, которые, нужны ей и обществу для включения в социально ценностную деятельность [6].*

Также современные тенденции развития содержания образования определяются его стандартизацией.

Основные нормативные документы – Государственный образовательный стандарт и Закон «Об образовании», нормативными документами, регламентирующими содержание образования, являются учебный план и учебная программа, раскрывающая содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и общей дозировки времени на их изучение [6].

Гуманизация содержания образования предполагает также отказ от единообразия, шаблона, уравниловки. Огромные возможности заключены в дифференциации учебного плана (углубленное изучение, курсы по выбору, факультативы, профильные предметы и др.)

Содержание биологического образования становится средством развития эстетической воспитанности подростков при условии гуманизации, личной ориентации, образовательного процесса, «вычерпывания» элементов эстетики из содержания учебного предмета «биология», предусмотренного государственным образовательным стандартом для рассматриваемой группы учащихся, насыщении занятий творческой деятельностью, порождающей личностные мотивы учения подростков.

Сохраняя принцип научности содержания биологического образования и основываясь на том, что эстетическое воспитание – это воспитание красотой, разработанная и применяемая нами в учебно-воспитательном процессе структурно-функциональная модель развития эстетической воспитанности учащихся основной школы в биологическом образовании *соединяет в едином познавательном процессе научное и художественное отображение органической природы с позиций эстетико-философской категории ее красоты, раскрываемой во всех компонентах модели.* Эстетические свойства науки биологии, ее фундаментальных законов и теорий являются объективным отражением диалектического единства природы, ее красоты и гармонии. Перед учителем биологии стоит сложная задача освоить не только особенности эстетических и художественных объектов, но так же содержание и признаки основных эстетических понятий, найти оптимальные приемы их раскрытия для подростков, научить осознанному восприятию этих понятий.

Проведенная экспериментальная работа доказала, что наиболее целесообразна систематическая расстановка эстетических акцентов в ходе изучения учебной темы на уроках, в процессе ознакомления с природным объектом (явлением) на экскурсиях, на занятиях

факультатива, театрального кружка, а также в общих беседах, направленных на оценку эстетических особенностей окружающей живой природы. В процессе исследования и экспериментальной работы мы пришли к выводу: педагогически целесообразное акцентирование эстетических свойств, красоты и выразительности природы содействует духовному ценностному общению с ней и одновременно служит общему развитию личности школьника, в том числе познавательному интересу.

В анализе содержания, ориентированного на пробуждение эстетического интереса учащихся, возникает необходимость найти признаки эстетически ценного сообщения, установить меру насыщенности изучаемого материала эстетическими сигналами и, следовательно, предполагаемую действенность учебного сообщения в эстетическом развитии учащихся. Этот поиск, прежде всего, связан с анализом самой природы эстетического [9].

Как считают ученые, для понимания и умения находить эстетическое в биологической науке, необходимо научиться наблюдать красоту изначальных природных форм [4].

Красота – сильный раздражитель, имеющий сферу влияния на все стороны жизни, велика ее роль и в обучении. Она не всегда бросается в глаза, ее надо уметь разглядеть, тем более что сегодня наблюдается дефицит красоты. Учить детей удивляться природе, отзываться на ее красоту, восхищаться ее «разумом» призван учитель биологии [3].

Сколько прекрасного можно обнаружить, наблюдая за ростом растения, жизнью животного. Воспитывая умение видеть красоту, выразительность, неповторимость явлений природы мы учим детей дорожить миром естественной гармонии [5].

Педагогические возможности раскрытия красоты и ценности природы обусловлены общими научными характеристиками природы и ее эстетических свойств в таких науках как философия, эстетика, экология, педагогика и др.

Несмотря на ряд исследований, рассматривающих различные аспекты воспитания личностных качеств школьников при контактах с объектами природы (И.Д. Зверев, В.И. Старостин, Т.В. Калугина и др.), до сих пор в учебно-воспитательном процессе нет последовательного отражения эстетического содержания мира живой природы в школьном курсе биологии.

Как показал проведенный нами опрос, учителя биологии не всегда ориентируются в определении основных признаков эстетического в органическом мире.

В основу эстетической оценки природных явлений и по отношению к свойствам объектов живой природы в системе знаний о ней положен критерий совершенства (красоты). Применительно к живой природе, этот критерий приобретает особые оттенки: оценка совершенства и расцвета жизни в каждой форме и явлении, признание духовной и материальной ценности природы как величайшего достояния и сокровища человечества.

Рассмотрим вопрос о том, что же с научной точки зрения в природе соответствует понятию красоты, поскольку знание этих критериев позволит учителю творчески работать с содержанием биологического образования, находя новые неповторимые грани этого понятия при проведении занятий.

Для биологических и природных явлений ученые предлагают оценку трех форм проявления красоты в природе [2,5].

*Красота конструктивная* связана со своеобразием строения природного организма, его размерами, пропорциями. Представляет собой следствие целесообразности, целостности.

*Красота динамическая* выступает в движении, изменениях, присущих данному природному явлению или живому организму. Она характеризуется понятиями ритмичности, динамического равновесия, упорядоченности. Относится к сезонным явлениям, колебаниям численности популяций и т.д.

Для изучения этой красоты в настоящее время имеется прекрасное средство – ускоренная и замедленная видеосъемка. Такой ресурс позволяет учителю прокомментировать динамическую красоту, например, в теме Прорастание семян, при рассмотрении темы Способы передвижения животных и т.п. Динамическая красота, сокрытая от невооруженного глаза позволяет пробудить чувства учащихся, замедленная съемка движения животных, например, танцев птиц, позволяет зафиксировать каждое движение, совершаемое с непревзойденной грациозностью.

*Красота декоративная* проявляется во внешних формах, окраске природных объектов и существ. Она характеризуется внешне чувственными признаками и присуща, главным образом, воспринимаемым нашими органами чувств оптическим, электрическим, звуковым явлениям.

Выявление этих особенностей и их оценка несут важную эстетическую воспитательную направленность. Здесь сочетаются и нравственные, и эстетические, и естественнонаучные аспекты. Содержание биологического образования дает возможность обратиться к простейшим, основным закономерным соотношениям и

формам, существующим в природе в макро и микромире, в земных условиях жизни. Оно позволяет выявить наиболее гармоничные и устойчивые сочетания, оцениваемые человеком как совершенные, прекрасные, величественные, т.е. участвует в раскрытии отдельных сторон и свойств эстетической картины мира.

Многие естественнонаучные понятия имеют непосредственное эстетическое содержание. К таким понятиям следует отнести гармонию, пропорцию, меру, симметрию, периодичность, рост и др. [1, 5].

Красота физической природы имеет свои особенности. Важным моментом прекрасных форм является их организованность, противостоящая дезорганизации, их конструктивность, противоположная бесструктурности [5].

*Самоорганизованность* воплощается во внешнем облике живого, воспринимаемом нами непосредственно, и образует систему взаимосвязанных уровней организации, идущих от тончайших клеточных структур до биосферы в целом. Можно утверждать, что на каждом из этих уровней действуют эстетические закономерности. При знакомстве с уровнями организации живой природы в процессе обучения биологии в содержание следует включить этот, позволяющий рассматривать с точки зрения красоты, аспект.

Другим важнейшим фактором упорядоченности и красоты является *единство*, выражающееся в разнообразии. Формами проявления этого качества выступают повторяемость и регулярность. Причем они являются важнейшими признаками любой эстетически содержательной композиции – будь это целый тип животных или произведение архитектуры, построение музыкальной симфонии или структура различных клеток. В симфонии эта повторяемость может выражаться через лейтмотив, а в типе животных – через единство плана строения [6].

О единстве плана строения, как о великом факторе природной гармонии, писали естествоиспытатель Ж. Сент-Илер, поэт И.В. Гете.

Высшую форму единства современная наука определяет через понятие изоморфизма. В ветвлении дерева и системе кровообращения есть структурное подобие, что и называется изоморфизмом, выражающим красоту упорядоченности и организованности.

*Гармония* представляет собой особый вид единства, вскрывая природу которого ученые установили, что это единство противоположностей. Правое и левое – пара диалектических противоположностей. Образуя единство, они определяют структуру

билатеральной симметрии. Большинство прекрасных форм имеют двустороннюю или билатеральную симметрию.

Не менее важной и интересной с точки зрения созданных природой прекрасных форм является пара симметрия и асимметрия. Единство этой пары порождает красоту. Интересными и информативными для отбора содержания биологического образования в этой области являются книги Л.В. Тарасова и М. Гарднера [1, 7].

Гармония есть результат эволюционного становления природы. Она является универсальной эстетической категорией. Сущность гармонических связей изучает наука экология. В каждом учебном разделе имеется раздел экологии. Изучение раздела экологии на основе выявления гармонии формы и содержания в живой природе, гармонии частей и целого, гармонической целесообразности, гармонии красок, форм, звуков привнесет в учебно-воспитательный процесс иное звучание и позволит эффективно формировать ценностное отношение к этой красоте и гармонии.

Еще одним показателем красоты является *целесообразность* в природе.

Возникновение целесообразности связано с процессами эволюции. Естественный отбор поддерживал наиболее целесообразные формы, отмечая менее удачные варианты.

*Мера* в природе также служит критерием красоты. Говоря о красоте живых форм, всегда прослеживается видовое своеобразие каждой из них. А любой вид – это своя мера, своя гармония [6].

*Целостность* может служить также важным доказательством красоты и гармонии. Если рассматривать своеобразных «гибридов» - кентавров, сфинксов, крылатых ассирийских львов (обо всех них ведется речь на занятиях факультатива), то следует отметить, что эстетическая ценность их заключается не в красоте, а скорее в фантастической причудливости. Целостность организма, взаимосвязанное единство частей в плане сего строения является одним из первых признаков красоты.

Впервые на научную основу проблему целостности поставил великий зоолог Ж. Кювье.

К источникам гармонии природы относят *и информационные связи (информацию)*, которые пронизывают всю природу. Теория информации вскрывает сущность внутривидовых и межвидовых связей в природе, объясняя все многообразие происхождения оригинальных образований в живой природе с точки зрения информационной функции, присущей этим образованиям [5].

*Форму* также следует считать важной характеристикой красоты. Появление в процессе эволюции прочных наружных покровов, форма которых устойчива и постоянна, позволяют наслаждаться этими внешними оболочками живых организмов, будь то раковины моллюсков, оперение птиц, чешуя рыбы и т.п. Именно этот тончайший внешний слой как бы концентрирует в себе всю конкретно-чувственную красоту жизни.

При формировании содержания учебного материала в курсе зоологии учитывается тот факт, что красота животных заключена не в одних формах внешности, сколько бы ни были они удивительны и многокрасочны, а в той жизненности, которую они обнаруживают. Прекрасное в данном царстве природы *есть « предметно-чувственная форма, вобравшая в себя сущность окружающего мира, а также способ жизнедеятельности конкретного существа»*[7, с. 121]. Единственно этой мерой необходимо оценивать красоту любого животного. Всякое перенесение на данный предмет других мер (человеческих или природных) разрушает истинное эстетическое суждение, поскольку последнее в специфике своей всегда бескорыстно и связано с отношением к предмету (существу) только «ради него самого». От того, что люди нередко смотрели на природу лишь с высоты божественного или человеческого совершенства, они чрезвычайно исказили и ограничивали свое эстетическое понимание мира.

Помимо обозначенных критериев красоты природы, процесс развития самой науки, ее история таят в себе огромные возможности показать подросткам величие и благородство людского стремления проникнуть в тайны природы, помочь человечеству создать совершенные формы существования на земле и в космосе. История науки, биографии ученых биологов также имеют непреходящую воспитательную ценность, поскольку раскрывают мучительный, тернистый путь познания. Увлечение наукой пробуждает в человеке благородные мысли и чувства, формирует характер и мировоззрение, мужество и целеустремленность, способность к подвигу и самопожертвованию, что неотъемлемо от романтического отношения к жизни и в самой науке есть поэтичность, есть эстетическое [5].

Чтобы учебный материал, обладающий потенциальной эстетической ценностью, стал такой ценностью и для ученика, его необходимо, по мнению ученых [9], соответствующим образом построить. Для решения этой проблемы в диссертационном исследовании нами была разработана технология эстетического воспитания учащихся основной школы в биологическом образовании.

Задачи современного преподавания биологии заключаются в формировании у детей умения ценить красоту живой природы, видения в ней мира удивительного «творчества», многообразных поисков, стремления познать ее тайны[5].

#### **Список литературы:**

1. Гарднер М. Этот правый, левый мир: пер с англ. / М. Гарднер. – Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 264с.
2. Забаро-Просолова Е. Л. Красота науки физики и ее значение в эстетическом воспитании учащихся / Е. Л. Заборо-Просолова. – М., Просвещение, 1972. – 152 с.
3. Боярская Т.Э. К милосердию через поэзию и искусство//Биология в школе. - 1998. - №3.
4. Кушаев Н.А. Основы эстетического воспитания: Пособие для учителя/ Н.А.Кушаев. – М.: Просвещение, 1986. – 240 с.
5. В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Смольянинов, И. Ф. Природа в системе эстетического воспитания: кн. для учителя / И. Ф. Смольянинов. – М. : Просвещение, 1984. – 207 с.
7. Тарасов Л. В. Симметрия в окружающем мире / Л. В. Тарасов. – М.,ООО Издательство «Мир и Образование», 2005. – 256 с.
8. Ушинский К. Д. Собр. пед. соч. Т. III / К.Д. Ушинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1948.
9. Щукина Г.И., Липник В.Н. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Г.И. Щукина, В.Н. Липник – М.: Просвещение, 1984. – 176с.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

**Савчик Елена Александровна**

*Аспирант, ТГПУ, г. Тула*

*E-mail: [lenusya.sawa@yandex.ru](mailto:lenusya.sawa@yandex.ru)*

Проблема исследовательской деятельности на сегодняшний день актуальна. Это связано с социальными и экономическими преобразованиями, происходящими в обществе, сменой ценностных ориентаций. В обществе усиливается осознание значимости, каждой личности. В связи с этим именно обучение призвано удовлетворить познавательные потребности учащихся, раскрыть и развить их задатки и способности, адаптировать учебный процесс к психологическим особенностям школьников, способствовать их творческому саморазвитию. Организация учебного процесса предъявляет высокие требования к педагогическим работникам. Сегодня школе востребованы педагоги профессионалы, знающие и умеющие адекватно воспринимающие инновации в образовании, подготовленные на уровне интеграции теории и практики. [1]

Самым важным для учителя всегда считался вопрос как?

- как вызвать интерес к учебе?

- как сохранить и укрепить здоровье ребенка при организации его учебной деятельности?

- как добиться активности на уроке и одновременно обеспечить усвоение материала?

- как эффективно использовать в работе новые методы и новые педагогические технологии, способствующие повышению качества образования?

То есть учитель должен находиться в постоянном поиске путей совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Актуальность выбранной темы заключается и в том, что исследовательская деятельность ученика и учителя, где учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка, ускорит реализацию концепции обучения. На сегодняшний день есть вопрос из вопросов: Как работать на уроке со всем классом и одновременно с каждым учащимся?

Ответом, направленным на разрешение основного противоречия традиционной школы, связанного с групповой формой обучения и индивидуальным характером усвоения может принцип дифференцированного подхода к обучению, но осуществляемый на

индивидуальном уровне. Задача же педагога при осуществлении данного подхода в обучении становится создание таких психолого-педагогических условий, которые обеспечивали бы активное стимулирование учащихся самооценкой образовательной деятельности на основе самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями. Приобщение детей к ранней научно-исследовательской поисковой деятельности, является одной из форм обучения в современной школе, позволяющей наиболее полно определять и развивать как интеллектуальные, так и потенциальные творческие способности, причем индивидуально у каждого ребенка – такова общая стратегия инновационной деятельности в рамках современной образовательной политики.

Исследовательская деятельность старшеклассников создает реальные предпосылки для установления большой преемственности между средним и высшим образованием, позволяет максимально учитывать интересы, возможности и способности ребят, поможет им правильно сориентироваться в той области, которую они себе изберут.[3]

Реализация обучения с использованием исследовательской работы должна осуществляться при обеспечении необходимыми диагностическими нормативно-правовыми материалами по подготовке, осуществлению и анализу обучения, при организации психолого-педагогической поддержки учащихся, открытого информационного пространства для всех участников: педагогов, родителей, детей.

Исходя из выше изложенного, можно отметить, что качественное обучение не мыслится без навыков научно-исследовательской, проектной деятельности учителя и ученика. Я предлагаю один из способов формирования исследовательской компетентности в форме методического проекта:

«Роль и место исследовательской деятельности учащегося в обучении химии»

Цель проекта:

Разработать методические рекомендации по теме: «Из опыта использования исследовательской деятельности учителя и ученика обучении химии»

Задачи:

- изучить теоретический материал по организации обучения в школе (научно-методические рекомендации, предметные журналы);
- изучить новые подходы к химическому образованию в школе;

- изучить теоретический материал по исследовательскому обучению в современном образовании;
- отобрать материал для исследования , определить сроки работы;
- выполнить экспериментальную часть исследования;
- оформить работу с последующей презентацией;
- оформить методические рекомендации для учителя по организации исследовательской деятельности;
- после презентации сделать анализ, отметить положительные и отрицательные стороны;
- Сформировать у обучающихся, общеобразовательные навыки, необходимые для дальнейшего жизненного, профессионального и социального становления самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.[2]

Сегодня каждый ученик осознает свои собственные образовательные потребности и стремясь к их удовлетворению побуждает учителя к совместной исследовательской деятельности. Это ставит учителя в условия нахождения в постоянном творческом поиске. Исследовательская деятельность сегодня – важнейший фактор развития образования и практика его организации многообразна.

Ожидаемые результаты исследовательской деятельности:

- успешность проведения итоговой аттестации выпускников основной и средней школы;
- повышения качества химического образования;
- приобретение учащимися навыков исследовательской деятельности в решении учебно-исследовательских задач;
- развитие творческих способностей учащихся;
- создание портфеля индивидуальных достижений учащихся – «портфолио»;
- осознанность выбора дальнейшего профилирующего направления собственной деятельности ученика.

Данный проект имеет определенную новизну. Поиск оптимальных путей реализации исследовательской деятельности с учетом местных условий – это уже новация.

В проекте раскрыта роль и место исследовательской деятельности учителя и ученика в преподавании химии.

Индивидуальный подход, реализуемый через исследовательскую деятельность – средство дифференциации и индивидуализации обучения позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности

учащихся, создавая условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами, намерениями в отношении продолжения образования.

В качестве целей и задач обучения химии можно рассматривать:

- изучение основ химии – важнейших понятий, законов, теорий и методов химической науки во взаимосвязи с профильными дисциплинами;
- формирование у учащихся целостной системы химических знаний как компонента единой естественно-научной картины мира;
- развитие мышления учащихся, формирование умений самостоятельно приобретать и комплексно применять знания по химии для объяснения наблюдаемых явлений и закономерностей;
- формирование познавательного интереса к химии как к одной из естественных наук, развитие творческих способностей учащихся и осознанных мотивов к изучению химии.

Основой преподавания химии должна стать система химических знаний, максимально приближенная к повседневной жизни человека, независимо от рода его деятельности. Для того, чтобы усилить мотивацию изучения химии школьниками – изложение учебного материала должно базироваться на понятиях, актуальных для современного мира: экология, энергетика, химические материалы, человеческая жизнь.

Основываясь на принципах концепции обучения на старшей ступени общего образования, можно представить модель обучения химии с учетом химических аспектов социально экономической среды региона.

Культуроведческий компонент предназначен для расширения мировоззрения, он обеспечивает воспитание культуры средствами химии.

Компонент социокультурной среды (региональный, школьный) реализует принцип связи обучения с производственным и природным окружением. Творческий компонент (ученический) нацелен на раскрытие индивидуальности учащихся и развитие творческих способностей каждого. В условиях профилизации обучения проблему внедрения регионального и школьного компонентов в курс химии в виде элементов вариативной части содержания образования можно рассматривать, как реализацию не только принципов политехнизации, экологизации, но и принципа гуманизации образования.

В результате на уроках химии расширяется кругозор учащихся, осуществляется их профессиональная ориентация.[4]

В проекте описан творческий ученический компонент в обучении химии, который предусматривает научно-исследовательскую деятельность; исследование объектов окружающей среды.

Учащиеся 10,11-х классов изучили следующие элективные курсы:

- «Системный взгляд на мир»
- «Объекты природного наследия Тульской области»
- «Окружающая среда и здоровье человека»
- «Химия и здоровье человека»

Анализ новых подходов к преподаванию химии, которые предлагают ученые и педагоги практики России и зарубежных стран свидетельствуют, что снижение интереса подростков к естествознанию вообще и к химии в частности – общая проблема школьного образования. За рубежом при изучении естественных наук большое внимание обращают на практическую направленность обучения, в основе курсов не лежит теория, а жизненные явления. В России до сих пор важнейшими признанными задачами обучения считаются глубокое изучение современных научных представлений, законов химии. Сегодня человеку нужны осознания общей картины мира, ощущение причастности к культурному наследию, прямого участия в жизненных процессах.[5]

В современной школе приоритетными направлениями и основными способами организации преподавания химии является:

- гуманизация развивающего обучения ;
- деятельностный подход в обучении;
- разноуровневая дифференциация учащихся;
- модульное обучение;
- интегрированные уроки;
- исследовательская деятельность учащихся.

Таким образом, инновации в обучении химии идут в ногу современными подходами в остальных областях образования, но предметный потенциал метода исследования еще до конца не раскрыт. Пока еще в школах придают большое значение теоретической части программы, а рекомендованные для проведения практические работы либо используются для подтверждения теории, либо выполняют по определенному алгоритму, не имеющими ничего общего с реальными жизненными явлениями. Для того, чтобы моделирование химических процессов стало на самом деле познавательным, оно должно быть развернуто и направлено в первую очередь на практическую

взаимосвязь с окружающим миром. Поэтому организацию исследовательской деятельности можно считать одним из эффективных методов обучения в преподавании химии.

#### **Список литературы:**

1. Алексеева Л.Н. Исследовательская деятельность учащихся: формирование норм и развитие способностей // Исследовательская работа школьников. – 2003 -- № 4
2. Еняковская Т.М. Внеклассная работа по химии. – М.: Дрофа, 2004. – 176.: ил. – (библиотека учителя)
3. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Школьные технологии. – 2004. -- № 4.
4. Сборник нормативных документов / сост. Э.Д. Днепров, А.Т. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 443с.
5. Чернобельская Г.М. Методика обучения химии в средней школе. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 197.

## **ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ**

**Солощенко Виктория Николаевна**

*аспирант кафедры педагогики, СумГПУ им. А.С.Макаренка  
г. Сумы, Украина*

*E-mail: [soloschenko\\_1983@mail.ru](mailto:soloschenko_1983@mail.ru)*

Вторая половина XX – начало XXI-го столетия является периодом социально-экономических, демографических, политических и культурных изменений, что определяют развитие общества в целом. Информационное сообщество требует от современных людей высокого уровня образованности, что и определяет инновационную концепцию развития постдипломного образования. С одной стороны оно должно обеспечить общество обширными знаниями, соответствующими современным достижениям науки и техники, с другой – призвано «провоцировать» каждого отдельного человека к постоянному самообразованию. Именно поэтому обучение на протяжении всей жизни (англ. life-long education, нем. lebensbegleitende (lebenslange) allgemeine Bildung) выступает сегодня прерогативой развития личности.

Глобализация, интернационализация и массовизация высшей школы обуславливают потребность в модернизации системы постдипломного педагогического образования. На международной конференции в Рабате (Марокко, Рабат, 14 –16 июня 2005 года), проходившей под девизом «Способствовать межкультурному и цивилизационному диалогу путем конкретных и долгосрочных действий», государства-члены ЮНЕСКО обязались расширить спектр межкультурных образовательных связей. Особый интерес, при этом составляет положительный опыт модернизация системы постдипломного педагогического образования в немецкоязычных странах (Германии, Австрии, Швейцарии, Лихтенштейне и Люксембурге).

Поликультурность, языковое родство, географическая близость, единство культуры и традиций являются общими признаками этой группы стран. Объединяет их и наличие немецкоязычных университетов (в Австрии – Грацский университет имени Карла и Франца, Инсбрукский университет имени Леопольда и Франца, университет Париса Лордрона, в Швейцарии – педагогический колледж Санкт-Галлен, университеты Базель, Берн, Люцерн, в Лихтенштейне – Международная академия философии, а в Люксембурге – Интернациональный университет Люксембурга).

В контексте проблематики конференции особый интерес представляют особенности организации постдипломного образования в процессе подготовки аспирантов педагогических специальностей в Интернациональном научном центре профессиональных и академических исследований университета Кассель (Германия), а также инновации в содержании подготовки аспирантов педагогических университетов в кантонах Во, Фрибурга, Люцерна, Санкт-Галлена (Швейцария).

Следует отметить, что за последние годы возросло количество научных исследований проблем постдипломного образования на методологическом, теоретическом и эмпирическом уровнях. Теоретико-методологические аспекты системы постдипломного образования стали предметом многочисленных исследований таких немецкоязычных ученых: L. Allal, G. Bellenberg, S. Blömeke, C. Gaehtgens, R. Girmes, A. Hanft, T. Hascher, E. Jung, B. Kehm, J. Keuffer, G. Lenhardt, R. Lersch, M. Lomb, M.L. Lopez, K. Moegling, J. Oelkers, A. Rauhvargers, C. Tauch, E. Terhart, A. Thierack, H. Vollmer, F. Weinert, P. Wex, W. Zydatis.

Европейское педагогическое образование является объектом реформаторских изменений в рамках двух образовательно-политических инициатив: Болонского процесса и Лиссабонской стратегии ЕС. При этом резолюции Еврокомиссии «Про развитие непрерывного образования», «Плана действий по развитию профессиональных умений и профессиональной мобильности», «Плана развития дистанционного образования», Болонская и Копенгагенская декларации, определили стратегию модернизации содержания педагогического образования: формирование активных граждан, личностную

Ведущий специалист Интернационального научного центра профессиональных и академических исследований университета Кассель (Германия), Барбара Кем /B. Kehm/, утверждает, что тенденции и динамика изменений во взаимодействии традиционного и инновационного опыта в развитии постдипломного педагогического образования в немецкоязычных странах ориентирована на комплексную модернизацию содержания педагогического образования, его вариативность. При этом к инновациям в педагогической сфере относит: введение новых педагогических технологии (обучение, основанное на профессиональных компетентностях), разработку и введения программ профессионального образования в рамках высшего образования, повышение самостоятельности и инициативности студентов в выборе курсов обучения [2].

Швейцарские исследователи М. Лопес (Mottier Lucie Lopez) и Л. Аллал (Linda Allal) отмечают, что основным компонентом успешной модернизации системы постдипломного педагогического образования в немецкоязычных странах является его гибкость. Под гибкостью подразумевается модульность программ обучения, использование активных методов преподавание, стимулирующее желание учиться, профориентация и консультирование, индивидуальные траектории обучения, возможность накопления зачетных единиц [4].

На Конференции ректоров вузов Германии (21.02.2006) /Hochschulrektorenkonferenz/ были разработаны «Рекомендации к развитию педагогического образования в университетах страны» [5]. Согласно этого документа было принято решение о введении «европейского» аспекта в содержание подготовки аспирантов педагогических специальностей. Так, в содержании научных дисциплин Интернационального научного центра профессиональных и академических исследований университета Кассель, наряду с

общепринятыми курсами было введено предметы «европейского» цикла.

Рассмотрим классическую модель общей подготовки педагога. Она состоит из определенных направлений. Первая часть включает общие основы изучения педагогики, во второй, под названием «Развитие и обучение», студенты получают знания педагогической психологии. Третий раздел «Общественные предпосылки воспитания» связан с анализом исторических и социальных факторов, которые влияют на воспитания и обучение. Четвертая часть обучения «Преподавание и общие основы дидактики» призвана сформировать у будущих педагогов готовность к самоорганизации, умение анализировать процесс обучения, контролировать и оценивать его результаты. Новшеством является пятая составляющая данного комплекса «Европеизация образования», которая изучает тенденции развития образования в ЕС, а также комплекс факторов, которые влияют, формируют и определяют стратегии глобальной образовательной политики в мире [2].

С 2010 года в курс подготовки аспирантов, а также «интегрированных магистров» /Integrated Master`s Degree/ (второй цикл высшего образования) будущих учителей педагогических университетов в кантонах Во, Фрибурга, Люцерна, Санкт-Галлена (Швейцария) вводится специальный курс «Педагогика межкультурного общения» [6]. Содержание данного курса включает подготовку «европейского» педагога, согласно комплекса профессиональных компетентностей, разработанных специальной группой европейских экспертов (Working group A) [1; 3].

**Выводы.** Сегодня постдипломное педагогическое образование в немецкоязычных странах ориентировано на комплексную модернизацию своего содержания. К инновационным элементам педагогической подготовки студентов относят: введение новых педагогических технологий, разработку программ профессионального образования в рамках высшего образования, а также повышение самостоятельности и инициативности студентов в выборе курсов обучения. При этом основным компонентом успешной модернизации системы постдипломного педагогического образования является его гибкость, что проявляется во введении модульности программ обучения. Кроме того, к особенностям организации постдипломного педагогического образования в немецкоязычных странах относят введение «европейского» аспекта, в подготовку будущих педагогов, что выражается в формировании основных компетентностей современного учителя, таких как: европейская идентичность,

европейское знание, европейский мультикультурализм, европейская языковая компетентность, европейский профессионализм, европейское гражданство. Тенденции и инновационная динамика развития постдипломного педагогического образования в немецкоязычных странах способствует развитию процесса внутренней интернационализации университетского образования.

### **Список литературы:**

1. Сбруева А.А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань: Препринт [Текст] / А.А. Сбруева – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – 80 с.
2. Das Internationale Zentrum für Hochschulforschung Kassel [Текст] / INCHER-Kassel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uni-kassel.de>
3. Hutmacher W. Key competencies for Europe [Текст] / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997
4. Allal L., Moffier L.L. Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms [Текст] / Linda Allal, Moffier Lucie Lopez. – OECD, Centre for Educational Research and Innovation. – Paris OECD Publishing, 2005. – P. 241 – 264.
5. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.02.2006 [Текст]. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kmk.org>
6. Studying in Switzerland. Universities of Teacher Education [Текст] / SCTE (Swiss Conference of Rectors of Universities of Teacher Education). – Bern. – 2007. – 48 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.swissuniversity.ch>

## СПЕЦИФИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВОСТОЧНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ

**Фролкин Виктор Александрович**

*Кандидат искусствоведения, профессор,  
Краснодарский государственный университет культуры и искусств,  
г. Краснодар*

*E-mail: [Viktor-frolkin@yandex.ru](mailto:Viktor-frolkin@yandex.ru)*

Традиции искусства и народного творчества народов мира передаются различными способами: от преподавателя к учащемуся, от мастера к ученику, от отца к сыну в виде формального и неформального опыта. В различных культурах музыкальный репертуар и методы его освоения происходит в формах, которые долго созрели и утвердились в условиях данной традиции в процессе инкультурации, тренировки и обучения. В западноевропейской культурной традиции классические музыканты на протяжении многих столетий совершенствовали педагогические методы и приемы, благодаря которым музыканты во всем мире научились осваивать и приобретать профессиональный опыт. Сегодня принципы западноевропейской музыкальной педагогики глубоко внедряются в культурную ситуацию стран и народов, которых мы условно относим к восточным. Вместе с тем традиционная музыкальная педагогика и методы музыкального воспитания в странах Востока, глубоко и прочно связанные с местными культурными традициями, продолжают существовать и во многом определяют не только развитие музыкальной культуры Востока, но и оказывают серьезное влияние на мировую музыкальную педагогику.

Задача настоящей статьи – кратко определить основные черты, наиболее существенные и характерные для традиционной восточной музыкальной педагогики.

Во многих традиционных обществах, учитель музыки – высокоуважаемая личность и активный музыкант-исполнитель, который обучает ученика своему ремеслу через собственное исполнение. Выступая в роли модели законченного музыканта, педагог демонстрирует методы исполнения и этикет, а ученик слушает, наблюдает и подражает. Такое обучение «по модели» в случае неофициального обучения может происходить еженедельно, а при неофициальном обучении возможен интенсивный напряженный процесс обучения, как в случае изучения индийского *gharana*. *Почтение*, оказываемое учителю со стороны учеников в некоторых

восточных культурах поистине легендарно. Например, тайские учащиеся устраивают для своих педагогов особые церемонии, в традиционной японской системе обучения для *sensei* принято делать дорогие подарки, а индийские студенты во время урока, который может длиться несколько часов, играют для учителя на *tamboura*. Мусульманским и индусскими музыкантами присваиваются почетные титулы, например, *ustad* или *pandit*.

Обучение музыкантов на Востоке традиционно осуществляется через *неофициальные процессы*, в которых в роли учителя может быть отец, дядя, дальний родственник или просто сосед. Поскольку музыка во многих восточных народных культурах оценивается как важнейшая социальная деятельность, дети с раннего возраста наблюдают за музыкальными действиями старших и с нетерпением ждут возможности постичь это искусство, чтобы иметь возможность исполнять музыку самостоятельно.

В ходе обучения музыке используются все сенсорные возможности обучающегося, его слуховые, визуальные, и кинестетические качества. Внешне урок восточного музыканта (при игре на японском *koto*, индийском *sitar*, тайском *ranat* и *kong wong*, лаосском *kaen*, персидском *santour*, западноафриканском *kora*, китайском *qin* и инструментах индонезийского *gamelan*) выглядит так: учащиеся только *слушают, наблюдают и подражают* учителю или мастеру-музыканту. Решающее значение при таком обучении имеет слух, который играет ведущую роль не только в восприятии и воспроизведении звуковысотной и метроритмической сторон исполнения, но также в освоении весьма характерной для Востока импровизационной манеры исполнения.

Учащиеся также наблюдают за манерой поведения учителя, за «этической» стороной его исполнительских движений и осанкой музыканта. Наконец учащийся сам пытается скопировать манеру и стиль игры учителя, стремясь к техническому совершенству исполнения и максимальному выражению своего творческого потенциала.

Как в формальном, так и в неформальном виде обучения *подражание* составляет важнейший принцип изучения музыки. Индийские и иранские мастера сначала исполняют музыкальную пьесу, а затем просят, чтобы учащийся точно повторил пассажи иногда голосом, иногда на своем инструменте. Индонезийских детей с раннего возраста приглашают посещать репетиции и музыкальные действия, после чего они подражают услышанным песням, мелодиям, инструментальным исполнениям и танцевальным движениям и жестам

старших. Обычно это происходит во время «периода ожидания», т.е. еще до начала систематического музыкального воспитания.

В традиционной музыкальной педагогике Востока в большинстве случаев *устное объяснение* учителя не играет существенной роли. В некоторых случаях оно даже полностью отсутствует. Чрезмерное использование слов при обучении музыке часто воспринимается негативно, во всяком случае оно всегда оценивается как неэффективное средство обучения музыкантов, поскольку ядро процесса обучения составляют исполнительский показ, наблюдение и подражание. Во многих восточных традициях именно музыкальное исполнение рассматривается как более важный и «прямой» путь к передаче мастерства, нежели рассуждения и какие-либо иные средства обучения.

Во многих музыкальных культурах использование *нотации* имело ценность не столько для того, чтобы её использовать во время урока, сколько для того, чтобы изучаемое музыкальное сочинение закрепилось в памяти. В восточных культурах дело обстоит несколько иначе. Например, в традиционном японском уроке музыки чтение нот, как считается, лишь отвлекает учащегося от внимательного наблюдения за игрой учителя, использование им ладов (позиций) и жестов, которые являются составными элементами исполнения. Учтем при этом, что нотация, например, для японской музыки *Noh* или китайского *qin*, способна лишь частично и приблизительно показать мелодию или гармонию. Музыка, таким образом, лучше всего может быть изучена под наблюдением опытного музыканта, который способен дать идеальный образец исполнения.

Около 2000 лет назад системы нотации были развиты Китае, в VIII-X вв. - в культурных центрах Ближнего Востока. Существовавшая не протяжении нескольких столетий в Индии санскритская нотация для *ogists* оставалась по существу неизвестной большинству исполнителей. (Такое «неравенство» между исполнителями и теоретиками проявляется в многих культурах.) В период колонизации некоторыми культурами были приняты и слегка изменены европейские системы нотации. Цифровые нотационные системы также широко распространены на Востоке. Система *Keratihan* функционирует в Индонезии, система *Шеве* в Таиланде, другие варианты цифровой нотации используются во многих культурах Азии и Африки. Табулатура иногда используется для записей музыки струнных инструментов, например, для китайских *qin* или *zheng*.

Сегодня нотация используется во многих музыкальных традициях, поскольку музыканты признают её эффективность для

сохранения и передачи музыки. Однако, джазовые музыканты и классические музыканты Индии и некоторых стран арабского Ближнего Востока используют нотацию экономно, поскольку они исполняют музыку которая в значительной степени импровизационная. Точно так же народная музыка Европы и многих традиционных африканских жанров передается через устную традицию, в которой использование нотации является редким.

Некоторая музыка может быть полностью осознана только тогда, когда музыкант применяет свои знания мелодии, ритма, и формальных элементов в условиях творческого процесса *импровизации*. В классической музыке Ближнего Востока и Индии, в джазе, в африканской музыке и музыке чернокожих, импровизация – ключевая характеристика стиля. Индийская рага, персидский *dastgah* или средневосточный *maqam* (maqam) обеспечивают твердую основу для импровизации. Исполнитель, работающий в этих традициях, в пределах определенной мелодичной и ритмичной структуры в ходе исполнения создает то, что мы называем музыкальным произведением.

Процесс импровизации вокальных жанров часто требует, чтобы певец выучил слова по печатным источникам и добавил музыку, которая была бы выучена им по слуху или симпровизирована. Певцы *Mawlum* в Лаосе запоминают поэтические стихи, а затем импровизируют мелодию. Напечатанные строфы баллад и народных песен изучаются путем имитации, и затем импровизируются как солистами. Иранские музыканты-поэты *Naqqal* выучивают поэмы по книгам, а мелодии заучивают на слух. Затем они исполняют эти поэмы, используя по личному вкусу незначительные мелодические отклонения, ограниченную импровизацию, выражая тем самым личный художественный вкус.

Для инструменталистов импровизация часто означает исполнение характерных для данного инструмента или для данной игровой позиции фраз, которые благодаря длительной тренировке музыканта устанавливаются «в руке». Исполнение на *Lao kaen*, болгарском *gaida*, ирландской скрипке, как и игра на фортепьяно в джазе формируют своеобразные кинестетические жесты, в результате которых рука уже сама «знает» и чувствует определенные музыкальные интонации, спонтанно возникающие в новых конфигурациях. В процессе обучения у музыканта помимо определенного репертуара слуховых образцов, формируется и *репертуар кинестетических игровых формул*.

Украшение в жанрах народной музыки широко используются в виде импровизационных элементов, ритмических уменьшений и

увеличений, каденционных формул, повторений, перестановок и пр. В странах арабского Ближнего Востока, на Балканах, в кельтских областях, на Британских Островах орнаментация в музыке особенно богатая и разнообразная. В других музыкальных традициях импровизация имеет ограниченный характер. Так музыканты тайских и индонезийского оркестров используют свободу выражения лишь в пределах ансамбля, определенного «участка» музыки, в рамках мелодического контура или фразы. Китайский процесс *da pu* предоставляет исполнителям некоторую свободу в интерпретации ритма, частично в изменении мелодики, но основное мелодическое содержание исполняемой музыки должно сохраняться неприкосновенно. Следовательно, импровизация в этих традициях гораздо более ограничена, чем, к примеру, импровизация в свободном джазе, в персидском *avaz* или индийской *raga*.

Независимо от того изучаются ли музыкальные произведения по нотам или по слуху *мнемонические средства* используются музыкантами во многих традиционных культурах Востока. Так для запоминания инструментальной музыки в Японии (*koto*, *shamisen*, *покап* флейта и различные барабаны) используется особый в каждом случае набор слогов, определяющих высоту, игровую позицию и ритм. Сложная мнемоническая система предназначена для обозначения длительностей звуков и *drumstrokes* для индийских барабанов и для других ударных инструментов в Индии и на Ближнем Востоке. Мнемонические формулы, указывающие на длительность, тембр, акцент и способ исполнения на ударных инструментах широко используются в африканских культурах Сахары. В некоторых народных песнях, специальные слова служат певцу в качестве мнемонического средства для закрепления в памяти мелодии, ритма и музыкальной формы.

Существенную роль во многих традиционных системах музыкального обучения играет использование *вокализации*. Во время урока игры на японских инструментах (*shamisen*, *koto*, театральные барабаны) ученик подражает пению (сольфеджирование) учителя и пению мнемонических слогов. Пение индийского *sargam* – это также тип сольмизации, используемой учителями в традиционной культуре для обеспечения правильной фразировки, а позднее, при переходе к инструментальной игре, служил в качестве основы для импровизированных пассажей. Изучающие классическую индийскую музыку, как правило, поют или скандируют фразы перед их исполнением на инструменте. Подобная практика используется в обучении иранских классических музыкантов. В африканских

традиционных культурах вокализация занимает важную роль в изучении кога (большая 21-струнная арфа) и бало (тип ксилофона): ученики сначала поют мелодию, а позднее исполняют её на своем инструменте. При обучении джазовых музыкантов пение часто естественно предшествует исполнению на инструменте поскольку считается, что слух исполнителя-инструменталиста значительно улучшается благодаря использованию вокализации.

В результате укрепившихся в последние столетия взаимосвязей Запада и Востока, политические, экономические, социальные и культурные изменения, произошедшие в мире, сильно пошатнули многие культурные традиции восточных народов. Европейское доминирование, с его вливанием языков, технологии, и западных ценностей, стало катализатором для изменений, происшедших во многих странах Азии, Африки, и Латинской Америки. Сказались эти влияния и в сферах искусства и образования; на Востоке распространились западные типы образовательных учреждений и соответствующие методы обучения, заменившие в некоторых случаях системы ученичества.

Многие восточные музыканты, особенно в крупных городах, приняли и освоили европейский метод обучения, особенно группового; традиционные способы обучения стали казаться неэффективными, потребляющими слишком много времени. В некоторых общинах в Западной Африке, например, полностью удалена из культурного контекста традиция проживания ученика в доме учителя-музыканта.

Между тем, системы музыкального обучения в культурах Востока, нацелены не на «ускорение» обучения, а на естественное и постепенное постижение музыки «изнутри». В этом плане вполне понятным и обоснованным представляется требование традиционной восточной музыкальной педагогики к ограничению применения нотации и устных разъяснений учителя. Признание особой роли музыки в жизни человека, «жреческой» роли музыканта-мастера, высокого социального статуса музыканта-педагога, необходимости включённости в процесс музыкального воспитания и обучения ближайших родственников, особая роль слушания, наблюдения и подражания как основных элементов процесса обучения, использование разнообразных формы импровизации и мнемонических средств (особых слогов или слов) заслуживает особого внимания. Широкое применение вокализации направлено на освоение речевой природы музыки и тесной связи вокальной музыки с инструментальной. Как видим, традиционная музыкальная педагогика

Востока содержит весьма ценные качества, отсутствующие или слабо проявленные в условиях западной цивилизации.

## **РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИДЕАЛА В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ**

**Фролова Светлана Леонидовна**

*канд. пед. наук, доцент Института сервиса  
филиала ФГОУ ВПО «РГУТус», г. Москва*

*E-mail: [sfrolova@gmail.com](mailto:sfrolova@gmail.com)*

Человек, как известно, деятельное существо, поскольку развивается, совершенствуется и реализуется как личность только в процессе деятельности. Среди всех видов человеческой деятельности профессиональная деятельность занимает важнейшее место, потому что человек занимается ею большую часть своей сознательной активной жизни, она определяет уровень его материальных потребностей и уровень жизни и, главное, наполняет его жизнь смыслом: только в профессиональной деятельности возможна полная самореализация личности, становление ее субъектности и достижение моральной и экзистенциальной удовлетворенности. Под экзистенциальной удовлетворенностью можно понимать то состояние и уровень развития личности, которое известный психолог Абрахам Маслоу определил как самоактуализацию. [2] Самоактуализированный человек – это человек, удовлетворенный собой, своим социальным статусом, своей личной и социальной жизнью, уверенный в завтрашнем дне, материально обеспеченный настолько, насколько ему требуется, спокойно и мудро воспринимающий все изменения в окружающем его мире, одним словом, полноценный и счастливый человек.

Если условно разложить сутки на три части: восемь часов – сон, восемь часов – досуг, восемь часов – рабочий день, – то получится, что люди, выполняющие нелюбимую работу, «живут» на одну треть меньше, поскольку рабочие часы они не рассматривают как жизнь. Свою работу они терпят ради средств к существованию, которых им часто не хватает, поскольку ничем иным, кроме денег, не мотивированные, они, как правило, не добиваются успехов в карьере. В таком труде человек выступает, по определению А.К. Марковой, не как личность, субъект, профессионал или творец, реализующий свой

внутренний потенциал, а как «индивид» и «работник», зарабатывающий себе на хлеб насущный [3]. Недовольство своим положением, статусом, заработной платой, жизнью в целом отравляет существование человека, серьезно деформируя его психику и, в конечном счете, определяет аномальную линию развития личности и накладывает неизгладимый отпечаток на характер.

Если неправильный выбор профессии не повлечет столь серьезных печальных последствий, все равно человек лишается возможности ощутить полноту и прелесть бытия, потому что потенциал, данный природой, не будет использован до конца. В мире есть много хороших юристов, хороших врачей, хороших учителей, хороших бухгалтеров и т. п., на фоне видимого жизненного благополучия испытывающих непонятную тоску. Это заложенные природой, но не реализованные в деятельности склонности к той или иной профессии не дают им ощутить себя счастливым человеком. Наверное, именно такие люди чаще всего становятся собирателями, коллекционерами, болельщиками и т. п., потому что таким образом реализуют естественную человеческую потребность в самовыражении.

В решении задач профориентации важнейшую роль играют школа и семья, которые должны руководствоваться целью помочь ребенку найти профессиональный идеал и создать самого себя в соответствии с найденным образом. Профессиональный идеал, выполняющий направляющую, стимулирующую и мотивирующую функции, определяет успех в профессиональном становлении и развитии личности, ведя ее к желанной профессиональной цели.

Идеал – это желанная высшая цель, идея, мечта, образ совершенства; то, к чему стремится человек и старается осуществить. Идеалы составляют основу сознания и мировоззрения человека и определяют его поведение и отношение к действительности. Отсюда профессиональный идеал – это профессиональная высшая цель, основа жизнетворчества и жизнестроительства, так как человек живет и трудится в соответствии со своим представлением об успешном профессионале.

Являясь обязательным компонентом сознания, идеал формируется на основе потребностей и интересов, последние в свою очередь определяются природными склонностями человека. Отсюда следует, что содержание профессионального идеала как бы задано природой, потому что связано с профессиональным предназначением. Если предназначение удастся понять, «угадать», то процесс формирования профессионального идеала будет естественным, соответствующим психологической природе ребенка, а значит,

гармоничным. Как уже было сказано выше, идеал – это мощный регулятор деятельности человека и мотив ее качества (ведь идеал – это представление о лучшем). Ведомый идеалом, ребенок сначала интуитивно, а затем сознательно овладевает необходимыми знаниями и способами деятельности. Став школьником, с интересом учится, ясно представляет цели обучения, осознанно выбирает профессиональное образовательное заведение и успешно осваивает профессию, становясь не просто компетентным специалистом и мастером профессии, но и творцом самой профессии.

Помочь выбрать ребенку профессию в соответствии с его идеалом – важнейшая задача воспитателя, которая требует от него наблюдательности, чуткости, внимательности и... умения читать детские игры, поскольку игра не только средство познания окружающего мира, но и способ самовыражения. Психологами давно замечено, что профессиональные способности и склонности ярче всего проявляются в детской игре [4; 6]. С этих позиций период детства можно оценить как настоящий кладень прогноз дальнейшей жизни ребенка. Взрослея, ребенок все дальше отходит от своих «сродных» [5] интересов, потому что с каждым годом разрастается комплекс социальных ролей, которые приходится ему исполнять. Его жизнь по мере социализации все больше наполняется условностями, ритуалами, и он постепенно теряет детскую непосредственность, а вместе с ней и возможность демонстрации природных профессиональных склонностей в игре. Сама игра как способ освоения окружающего мира и форма реализации потребностей в общении, познании, самоутверждении отходит на задний план. Включаясь в ролевые сюжетные игры, ребенок уже выступает не как природная самость, а как исполнитель роли, предписанной ему сюжетом игры. В ролевых играх профессиональные склонности и способности уже менее заметны, однако они все же проявляются. Воспитателю важно не просто наблюдать за детскими играми и увлечениями, но фиксировать в дневнике те роли, которые ребенок исполняет с удовольствием, те качества, которые он проявляет в ходе игры, чтобы затем обдумать, проанализировать, постараться их интерпретировать и понять, к какому роду деятельности «сроден» ребенок, каков его допрофессиональный идеал, как выстроить воспитательный процесс, способствующий развитию природных профессиональных склонностей, укреплению интересов и формированию профессионального идеала как залога успешной профессиональной карьеры.

В основе идеалоориентированного подхода к интерпретации детских игр лежит идея украинского философа Г. Сковороды о «сродном» труде. «Сродный труд» – это труд, основанный на природных склонностях и способностях человека. Такой труд способствует развитию внутренней природы человека, достижению им гармонии личных и общественных интересов, личного счастья и общественного блага, т. е. реализации представления о лучшей жизни. Философ считал, что в сродном труде человек получает истинное наслаждение от самого процесса труда, а не от прибыли, которую приносит труд. В рамках концепции Г. Сковороды о сродном труде приобретает особое звучание философский принцип «познай себя». «Познать себя» – это значит открыть в себе природные склонности к определенному виду деятельности, почувствовать профессиональное призвание и «увидеть» свой профессиональный идеал. Наблюдая за спонтанно возникающими играми или целенаправленно организуя игровую ситуацию, воспитатель просит ребенка задуматься, почему ему интересна та или иная роль, что больше всего привлекает в ней. Диалог, основанный на подобных вопросах, помогает взрослому определить детский допрофессиональный идеал. Сам ребенок пока что не осознает идеал, не удерживает в памяти его содержательные детали, подчиняется только природному влечению, воплощая тот или иной образ. И все же допрофессиональный идеал уже существует, он живет в воображении ребенка на досознательном уровне. Играющий ребенок сегодня может быть летчиком, завтра – шофером, послезавтра – моряком и т. п., но в динамике воплощаемых ребенком образов какой-то образ будет доминировать и демонстрироваться чаще других, обнаруживая профессиональные природные склонности. Кроме того, фиксируя в дневнике психолого-педагогических наблюдений, игровые роли ребенка, воспитатель обязательно выявит закономерность в их сменяемости и повторяемости. Какие-то частные образы будут тесно связаны друг с другом, составляя единый образ будущей профессии, связанной с воспитанием, творчеством, врачеванием, обслуживанием, техникой, рукоделием и т. п.

Проблема интерпретации детских игр в профориентационной работе представляется очень важной. Воспитателю нужно научиться «читать» детские игры. Например, все девочки любят играть в куклы. Но одни с большим удовольствием причесывают их и наряжают в красивые платья, другие кормят и укладывают спать, третьи рассаживают кукол на стульчики и рассказывают им сказки. В этих играх проявляются разные виды допрофессиональной деятельности. В первом случае кукла воспринимается как объект для приложения

активности, а интерес вызывает процесс преобразования объекта, т. е. ребенок направлен на дело (на задачу, на предмет), главная ценность для него – творчество. По классификации Е.А. Климова [1], это профессия «человек – художественный образ» (Ч-Х). Труд людей этой группы профессий связан с преобразованием старого и созданием нового образа, т. е. это могут быть визажисты, парикмахеры, художники, дизайнеры, модельеры, ювелиры и пр.

Во втором случае проявляется направленность на взаимодействие и дело, кукла воспринимается как субъект, за которым нужно ухаживать. Возможно, это профессии воспитателя дошкольных учреждений, детских домов, няни, гувернантки и т.п. В третьем случае проявляются склонности к преподавательской деятельности: педагог, учитель, тренер, мастер и т.п.

Также большое значение для воспитателя в предпрофессиональном ориентировании детей имеют детские мечты, поэтому вопрос: кем ты мечтаешь стать – вовсе не праздный. Задавая его, воспитатель должен внимательно выслушивать ребенка, уточнять полученную информацию с помощью вопросов: почему тебе нравится именно эта профессия; что больше всего привлекает в ней; от кого ты узнал об этой профессии; есть ли у тебя взрослые знакомые, которые работают по избранной тобой специальности; хотел ли ты быть похожим на них? Ответы ребенка нужно записывать, потому что эти данные потом помогут правильно сориентировать его в мире профессий.

Дети, как правило, мечтают о героических или артистических профессиях, поскольку они внешне выглядят очень ярко, романтично, а детство тянется к красоте и романтике. Вдумчивый педагог-воспитатель возьмет эту информацию на заметку: может быть, детей привлекает предоставляемая профессией возможность к перевоплощению или возможность быть в центре внимания окружающих, воздействовать на них словом, обликом, вызывать у них чувства и эмоции. Поэтому повзрослевших девочек, мечтавших в детстве о театре, можно ориентировать на профессии учителя и воспитателя, потому что в части воздействия на других людей эти профессии очень сходны с творческими.

Уже в раннем возрасте ребенку желательно подобрать развивающий кружок по интересам. Если выбор будет сделан правильно, интерес перейдет в стойкое увлечение. Как правило, в этом случае проблем с выбором профессии не бывает.

В школе формируется предпрофессиональный (в младших классах и среднем звене) и профессиональный идеал (ближе к выпуску

из школы), содержательно выражающийся в увлечении учебными предметами, интересе к определенному кругу профессий. Наличие дневника наблюдений над детскими играми значительно облегчает работу воспитателя-профорientатора, потому что дает возможность связать детские увлечения с увлечениями школьника. Как правило, профорientационную работу в школе осуществляют классные руководители, которые продолжают вести дневник наблюдений за развитием познавательных интересов школьника, дают родителям советы, как способствовать их укреплению. В итоге к старшим классам накапливается богатый эмпирический материал, который можно дополнить специальными психологическими диагностиками, что обеспечит обоснованный выбор профессии.

Идеалоориентированный, т.е. с позиций профессионального призвания и предназначения, подход к выбору профессии является залогом качественного профессионального образования и успешности в профессиональной карьере и жизни.

#### **Список литературы:**

1. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 222с.
2. Маслоу А.Г. Мотивация и личность [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=508>
3. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М. Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308с.
4. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре [Текст] / Д.В. Менджерицкая. – Кишинев, Лумина, 1985. – 151с.
5. Сковорода Г.С. Басня о котях [Текст] // Сочинения в двух томах. Т. 1. / Г.С. Сковорода. – М.: Акад. наук СССР. Инст-т философии. Изд-во социально-экономической литературы «Мысль», 1973. – 511с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 358с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

**Юрченко Татьяна Владиславовна**

*ст. препод. ННГАСУ, г. Нижний Новгород*

*E-mail: [yu\\_ta@list.ru](mailto:yu_ta@list.ru)*

В условиях информационного общества возникает объективная необходимость применения новых технологий в процессе подготовки будущих специалистов. Современный вуз должен взять на себя роль организатора и создателя информационно-образовательной среды, в которой будет осуществляться подготовка студентов по существующим в нем направлениям и специальностям. Созданная информационно-образовательная среда вуза должна быть впоследствии интегрирована в региональное, а затем и в глобальное информационно-образовательное пространство. При этом необходимо опираться на государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования нового поколения, требования региональных работодателей, международные стандарты и технологии электронного обучения.

По мнению современных ученых, за последнее десятилетие объем рынка информационных технологий ежегодно возрастал на 6%, что позволяет судить о наступлении эры информационного общества [1, с.38]. Но чтобы адаптироваться в информационном обществе и быть востребованным специалистом выпускнику не достаточно просто усвоить этот гигантский поток информации или иметь о ней хотя бы отдаленное представление. Поэтому как никогда остро стоит вопрос о новых подходах к организации учебно-познавательной деятельности студентов. Их необходимо обучать не только содержательным аспектам образовательного процесса. Возможно, следует делать больший акцент на обучение студентов специфическим приемам учебно-познавательной деятельности, связанным с индивидуальной и коллективной деятельностью в информационно-образовательной среде вуза.

Учебно-познавательная деятельность, осуществляемая в информационно-образовательной среде вуза, требует от студентов наличия высокого уровня мотивации учения, самостоятельности, познавательной активности, сознательного развития соответствующих информационно-технологических умений. Акцент в деятельности преподавателя смещается в организационную, координационную и консультативную сторону.

Основными компонентами информационно-образовательной среды вуза являются:

1) предметная среда (содержание конкретной предметной области, адекватное целям, задачам и содержанию подготовки специалистов в вузе);

2) коммуникационно-техническая среда (совокупность информационных технологий, технических средств и средств связи, ориентированных на удовлетворение потребностей участников образовательного процесса и его научно- и учебно-методическое сопровождение);

3) программная среда (совокупность программных средств для хранения, обработки, передачи учебных материалов, обеспечивающих оперативный доступ к ним и взаимодействие студентов и преподавателей в интересах достижения целей обучения);

4) методическая среда (инструкции, порядок пользования, оценка эффективности).

Мы выделяем как отдельный компонент информационно-образовательной среды вуза организационную структуру, координирующую взаимодействие всех ее подсистем.

Под организацией учебно-познавательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде мы понимаем процесс педагогических воздействий, направленных на ее формирование, совершенствование и систематизацию, организуемых и регулируемых преподавателем в процессе достижения целей обучения в вузе с учетом индивидуальных особенностей обучаемых и условий среды. Мы считаем, что организация учебно-познавательной деятельности студентов будет успешной, если она будет способствовать повышению познавательной мотивации, познавательной активности, самостоятельности и более успешному усвоению информации.

Организация учебно-познавательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде является сложным и многоаспектным процессом, поэтому возникла необходимость создания ее модели, что побудило сопоставить и отобрать методологические подходы (системный, деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и средовой), обеспечивающие взаимосвязь компонентов модели и целостность процесса.

Информационно-образовательная среда вуза состоит из подсистем, компонентами ее являются информационно-образовательные среды кафедр и отдельных дисциплин. При создании информационно-образовательных сред кафедр и дисциплин

целесообразно использовать технологии электронного обучения, базирующиеся на конкретной технической платформе. При выборе технической платформы особое внимание уделяется следующим аспектам:

- функциональность (наличие в системе набора функций различного уровня, таких как форумы, чаты, анализ активности обучаемых, управление курсами и обучаемыми и др.);

- поддержка SCORM (The Sharable Content Object Reference Model – Ссылочная модель совместно используемых объектов содержания учебного материала). На сегодняшний день SCORM является эталоном, при помощи которого проверяется эффективность и практическая применимость набора отдельных спецификаций и стандартов электронного обучения.

- система контроля (наличие системы, позволяющей в режиме онлайн оценить знания, умения, навыки, активность обучаемых);

- модульность (возможность компоновки модулей, которые могут быть использованы в других курсах);

- стоимость (системы и затрат на ее внедрение, разработку курсов и сопровождение).

Рассмотрев все преимущества и недостатки популярных в вузах систем (ПРОМЕТЕЙ, Moodle, WebCT, АВАНТА и eLearning Server 3000), мы пришли к выводу, что наиболее подходящей является Moodle. Она распространяется как программное обеспечение с открытыми исходными кодами под лицензией GNU/GPL, существует возможность бесплатного использования системы, изменения ее кода в соответствии с нуждами вуза и интеграции с другими продуктами. Ее применение предоставляет студентам возможности:

- доступ к электронной библиотеке учебных и методических материалов на протяжении всего времени обучения;

- взаимодействие с преподавателями и коллегами с помощью коммуникационных технологий;

- участие в занятиях и консультациях в режиме онлайн.

Для преподавателей система предоставляет возможность обеспечения функций организации учебно-познавательной деятельности студентов:

- административная – обеспечивает иерархию пользователей и остальных модулей системы, регистрацию и учет пользователей, наделение их правами;

- организационная – формирует учебные группы, отслеживает учебно-познавательную деятельность группы в целом и каждым студентом в отдельности;

- контролирующая – обеспечивает получение информации для дальнейших педагогических воздействий;
- статистическая – осуществляет сбор и протоколирование данных о работе в системе;
- ресурсная – на основе электронной базы данных (электронной библиотеки) обеспечивает накопление, хранение и выдачу информационных ресурсов в соответствии с правами и запросами пользователей.

В результате применения общенаучных принципов моделирования и совокупности вышеназванных методологических подходов была создана модель организации учебно-познавательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде кафедры, как подсистемы информационно-образовательной среды вуза.

В целевом блоке модели представлены ее основные задачи: повышение успешности усвоения студентами учебной информации и уточнение педагогических условий успешности организации учебно-познавательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Организационно-управленческий компонент модели представлен упомянутыми педагогическими условиями, под которыми понимаются: педагогическая тактика, комплексное педагогическое взаимодействие и ресурсное обеспечение (дидактическое, методическое, информационное, технологическое).

В содержательно-деятельностном компоненте модели осуществляется целенаправленный самостоятельный и управляемый процесс деятельности студента в ИОС вуза, удовлетворяющий его познавательные потребности, в результате которого происходит усвоение новой информации – новых знаний, способов деятельности, ценностей. Включает теоретический, практический и контрольно-корректирующий блоки. Центральное место в организации учебно-познавательной деятельности студентов занимает процесс циклического взаимодействия студента и преподавателя, включающий мотивацию, восприятие, осмысление и интериоризацию, реализуемый через традиционные методы и приемы и с помощью технологий электронного обучения.

Оценочный аппарат модели включает: критерии (мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, организационно-деятельностный, когнитивный), показатели (познавательной мотивации, самостоятельности, познавательной активности,

успеваемости), уровни учебно-познавательной деятельности (низкий, средний, высокий), диагностические методики.

Внедрение модели в образовательный процесс показало ее эффективность, оцененную по перечисленным критериям.

**Список литературы:**

1. Советов Б.Я. Информационные технологии: учебник для вузов [Текст] / Б.Я. Советов, В.В. Цехановский. – 3-е изд., стер. – М.: Высшая школа, 2006. – 263с.

## СЕКЦИЯ 2: КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БОЛЬНЫХ С ОЧАГОВЫМИ ПОРАЖЕНИЯМИ ПРАВОГО ПОЛУШАРИЯ МОЗГА

**Шабетник Ольга Ивановна**

Логопед ОКБ «Травматологический центр» г. Сургут

E-mail: [olgshabetni@yandex.ru](mailto:olgshabetni@yandex.ru)

В Ханты - Мансийском автономном округе (ХМАО), имеющем население всего 1.538 тысяч жителей, согласно первичным данным окружного регистра мозгового инсульта, ежегодно заболевает до 3000 человек. Согласно проведенным исследованиям, возрастной порог, по достижении которого риск инсульта становится реальным, в округе значительно ниже, чем в южных районах и приходится на наиболее трудоспособный возраст – 40 лет. В связи с промышленным освоением территории ХМАО возросла доля приезжего населения. Однако проблема адаптации его к экстремальным условиям Севера далека от решения. К экологическим особенностям относятся *неспецифические факторы региона*: холод (период с отрицательной температурой воздуха в округе продолжается 7 месяцев с октября по апрель), тяжелый аэродинамический режим, особенности питания и т.д. К *специфическим факторам*: фотопериодизм, нестабильность барометрического давления и факторы электромагнитной природы [1]. Эти явления, безусловно, затрудняют процессы восстановления пациентов, перенесших инсульт.

Принимая решение о проведении настоящего исследования, учитывалось, что лица с правополушарными очаговыми поражениями мозга, имеющие речевые и другие нарушения ВПФ, редко обращаются за помощью к логопеду. Специалисты практически не направляют данных пациентов на нейропсихологическое обследование, считая эти нарушения несущественными.

Исследование осуществлялось в процессе оказания нейропсихологической реабилитационной помощи в отделении нейрореабилитации Окружной клинической больницы «Травматологический центр» г. Сургута с 2007г. по 2009г.

В экспериментальную группу были отобраны 54 пациента: 19 женщин и 35 мужчин (средний возраст – 51,5лет), перенесших инсульт в правом полушарии мозга. Геморрагический инсульт отмечался у - 29,6%, ишемический – 70,4%. Возраст *женщин* от 32 до 76 лет

(средний – 53,3года). *Ишемический инсульт* отмечался у 15 больных; *геморрагический инсульт* – у 4. Давность заболевания составляла от 1 года до 16 лет (поздний восстановительный период). Возраст *мужчин* от 29 до 68 лет (средний – 50,6 лет). *Ишемический инсульт* отмечался у 23 больных; *геморрагический инсульт* – у 12. Давность заболевания составила от 1 года до 9 лет (поздний восстановительный период).

Контрольная группа состояла из 20 человек: 7 женщин и 13 мужчин (средний возраст 46,1 лет), перенесших инсульт в правом полушарии мозга. Геморрагический инсульт отмечался в 60%, ишемический – у 40%. Возраст *женщин* от 30 до 67 лет (средний – 51,1 год). *Ишемический инсульт* отмечался у 2-х, *геморрагический инсульт* у 5 пациентов. Возраст *мужчин* от 27 до 65 лет (средний – 43,4 года). *Ишемический инсульт* отмечался у 6-х, *геморрагический инсульт* у 7 пациентов. Давность заболевания во всей контрольной группе составила от 1 года до 10 лет (поздний восстановительный период). Одним из условий отбора пациентов было отсутствие у них левшества, регистрируемого в данных анамнеза.

Основной целью констатирующего эксперимента являлось: уточнение латерализации поражения, приводящего к нарушениям тех или иных ВПФ, его локализации внутри правого полушария, выявление особенностей правополушарных синдромов. Использовалась диагностическая нейропсихологическая *методика* А.Р. Лурии и его последователей, которая позволяла выявить универсальные закономерности патологических синдромов, а также их индивидуальные особенности у пациентов [2;3]. Основное внимание уделялось качественным параметрам выполнения тестов. Проводился также и количественный анализ полученных результатов. Результаты констатирующего эксперимента позволили подтвердить данные научной литературы о наличии у обследованных пациентов с правополушарным поражением мозга специфических особенностей нарушения различных ВПФ, делающих их отличными от аналогичных последствий левополушарных поражений. Удалось также уточнить их структуру и выявить новые параметры нарушений ВПФ.

У всех 54 обследованных нами пациентов, выявлялся синдром нейродинамических нарушений различных модальностей. Однако на центральном плане выявилось:

Нейродинамические нарушения.

Таблица № 2.

Больные Нарушение функций	по ишемическому типу		по геморрагическому типу	
	Муж	жен	Муж	Жен
топографическая ориентировка	5%	2%	4%	2%
топографическая память	4%	2%	4%	1%
лицевой гнозис	2%	-	2%	2%
акустический гнозис	2%	5%	2%	-
симульный гнозис	8%	3%	-	-
понимание картинных изображений	14%	6%	10%	3%
конструктивный праксис	5%	-	2%	2%
восприятие контекста	7%	6%	6%	-
нарушение темпа речи	9%	6%	8%	5%

По поводу нарушения темпово-ритмической стороны речи в научной литературе [4] отмечается, что в структуре нейродинамических нарушений у правополушарных пациентов «высокая частота встречаемости в речи интервалов более 5 секунд», т.е. нейродинамические показатели у них хуже, чем у левополушарных. По данным нашего исследования, паузы в речи пациентов составляли в среднем от 3 до 15 секунд. Таким образом, наши данные совпали.

Исследование показало высокую вариативность нарушений ВПФ, регистр которых шире и размытее, чем при левополушарных поражениях мозга [5]. В связи с полученными данными становится очевидной необходимость в разработке программы восстановительного обучения данного контингента пациентов.

Восстановительная работа в целом велась с соблюдением общих принципов восстановительного обучения – *этапности, системности, дифференцированности, опоры на сохранные анализаторы*. Основной принцип – опора на речь [6;7]. Курс занятий восстановительного обучения был рассчитан на 3 этапа. Каждый этап занятий составлял 15-20 занятий. Содержание восстановительной работы усложнялось от

этапа к этапу, учитывая результаты предыдущего, таким образом, соблюдался принцип преемственности.

Основной целью *подготовительного этапа* являлось установление контакта с пациентом и пробуждение у него чувства уверенности в своих силах, а также выработка умения ориентации в окружающем. Соответственно ставились *задачи*: создание комфортного психологического климата для больного, привлекая медперсонал и окружающих; проведение регулярных бесед на эмоционально значимые для него темы; создание мотивации для общения; подбор способов поощрения при выполнении задания; организация бесед об ориентации в окружающем.

Целью *основного этапа* являлось преодоление нарушений процессов протекания нейродинамики, нарушений речи и нормализация эмоционально-оценочной стороны поведения пациентов. Ставились *задачи*: преодоление нейродинамических нарушений с помощью как классических методов, так и с использованием самостоятельно разработанных приемов работы при преодолении синдрома левосторонней пространственной агнозии, нормализации эмоционально-оценочной стороны поведения с учетом гендерных различий, а также темпово-ритмической регуляции активности и эмоциональной сферы.

Цель *заключительного этапа* восстановительного обучения – закрепление восстановленных функций, расширение рамок коммуникативных функций. *Задачи*: закрепление восстановленной речи как психической функции, и, прежде всего, коммуникативной; возвращение пациента в нормальную социальную среду, а не в упрощенную. Продолжительность занятия зависела от соматического состояния больных и составляла от 20 до 35 минут. Специфической особенностью проведения занятий явилась необходимость учета местных климатических условий: нестабильность барометрического давления, факторы электромагнитной природы. В периоды резких перепадов температуры воздуха, атмосферного давления продолжительность занятия сокращалась, задания предлагались в облегченном варианте, что соответственно увеличивало период восстановительного обучения. Помимо традиционных задач, которые обычно ставятся в восстановительном обучении больных с афазией, нами решались задачи, специфические для пациентов с правополушарными поражениями мозга. Для этого были разработаны *собственные* оригинальные приемы восстановительного обучения [8].

*Задача 1. Преодоление симптомов левосторонней пространственной агнозии (игнорирования левого поля пространства).*

Введение этого приема было обусловлено необходимостью устранения у лиц с правополушарными очагами поражения наиболее распространенного нарушения - левосторонней пространственной агнозии. Она выявлялась у 29 (54%) испытуемых основной экспериментальной группы. Мы устраняли игнорирование левой половины пространства нетрадиционным путем, а именно: на сюжетную картинку наносились яркие пятна с левой стороны. Внимание пациента фиксировалось на этих пятнах, и он видел изображение не только с правой, но и с левой стороны. Таким образом, вся сюжетная картинка воспринималась полностью. Преодоление игнорирования левого поля пространства у испытуемых достигалась уже на первом этапе. В контрольной группе (20 человек с левосторонней пространственной агнозией) для восстановления левосторонней агнозии использовались традиционные методики. В данной группе преодоление игнорирования левого поля пространства удавалось достигать лишь на втором и даже третьем этапе. Таким образом, была доказана эффективность разработанного нами приема работы по преодолению левосторонней пространственной агнозии. Подобные метки (пятна) использовались нами и при восстановлении способности к конструктивно-пространственной деятельности: восприятие и понимание схем в лабиринтах, плана палаты, пути и т.д. Аналогичные приемы мы использовали в разных сенсорных модальностях. Для преодоления игнорирования левого поля в *рамках разработанного нами приема* мы использовали также следующие приемы: вкладывание геометрических фигур в прорезные пазлы только с левой стороны; выкладывание пазлов картин с левой стороны; фиксация внимания пациента на левой стороне листа с помощью звуковых сигналов (по типу «звукового письма») и другие.

*Задача 2. Нормализация эмоционально-оценочной стороны поведения.*

Использование этого приема определялось тем, что, по результатам констатирующего эксперимента, у большей части пациентов были выявлены изменения эмоциональной и поведенческой сферы и одновременно ослабление в *условиях Севера* спонтанных компенсаторных механизмов. Это требовало усиленной психотерапевтической окраски проводимых восстановительных мероприятий. Учитывая, что нами выявлены гендерные различия в состоянии эмоциональной сферы испытуемых, мы использовали для

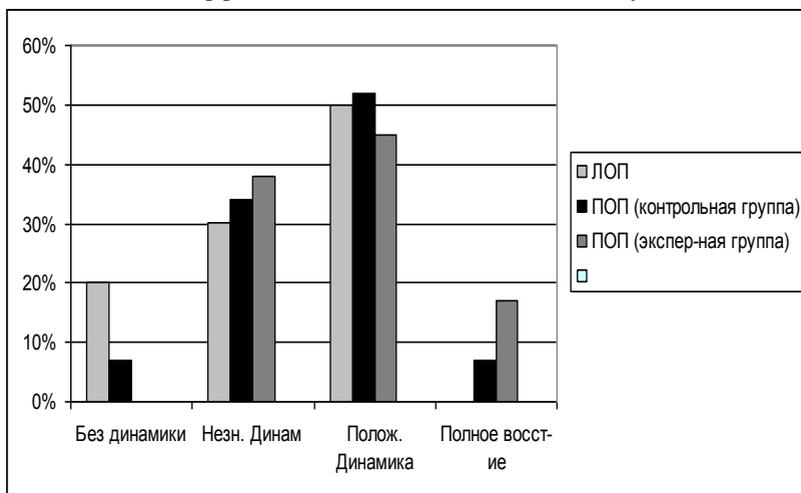


Прием 3. Выработка межмодальностных ритмических связей проводилась за счет заданий по перешифровки ритмических цепочек из одной модальности в другую. Например, пациентам давалось задание прослушать одну из них и воспроизвести, затем сделать то же самое по предъявленному им зрительному образцу. В процессе выполнения этих заданий испытуемые значительно активизировались, их поведение становилось эмоционально более нюансированным, в речи появлялись знаки более богатого интонирования. На заключительном этапе работы по темпово-ритмической регуляции эмоциональной и речевой сферы экспериментальной группы использовали некоторые образцы шаманской музыки, не оказывающей слишком сильного эмоционального воздействия на пациентов. Такая фольклорная музыка нередко привлекается в условиях Севера в арт-терапевтических целях.

Все пациенты прошли от 1 до 3 курсов восстановительного обучения в отделении нейрореабилитации ОКБ «Травматологический центр». Результаты восстановительной работы просчитывались по шкале оценок выполнения тестов в баллах (Т.Г. Визель).

Рис. 1.

#### Эффективность восстановительного обучения



Как видно из гистограммы (рис. 1), у пациентов с левополушарными очагами поражения (ЛОП) процент восстановления ВПФ значительно ниже, чем у лиц с очаговыми поражениями в правом полушарии мозга (ПОП). Полное восстановление ВПФ наблюдается только у лиц с очаговыми поражениями правого полушария мозга.

Более высокая эффективность восстановления ВПФ наблюдается в экспериментальной в сравнении с контрольной группой лиц с очаговыми поражениями в правом полушарии мозга. В таблице №1 отражена количественная оценка результатов восстановительного обучения экспериментальной и контрольной групп.

Результаты восстановительного обучения лиц с правополушарными очагами поражения.

Таблица № 1.

Группы	Нарушение высших психических функций (%)												Нарушение речи (афазии) (%)	
	Практика (движения и действия)		Гнозис											
			Топографический		Лицевой		Акустический		Симультанный		Скрытый контекст			
I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	
Экспериментальная группа	89	36	37	12	25	10	45	25	82	32	73	45	26	5
Контрольная группа	87	53	33	18	26	12	43	33	78	44	71	56	21	12

*Примечание: I – проценты нарушенных функций до начала обучения, II – проценты нарушенных функций по окончании обучения*

Восстановительные занятия в контрольной группе по традиционной программе показали более низкие результаты за одно и то же количество занятий, чем в экспериментальной группе, что доказывает эффективность используемых традиционных методик, в

сочетании с самостоятельно разработанными приемами восстановительного обучения лиц, перенесших очаговые поражения в правом полушарии мозга. Несмотря на то, что у лиц с правополушарными очаговыми поражениями мозга основное внимание уделялось восстановлению нарушенных *неречевых навыков*, мы считаем, что их возвращение пациентам облегчает восстановление речевых функций, и, прежде всего тех, которые имеют отношение к той же модальности. Эффективность восстановительного обучения экспериментальной группы доказывает его необходимость. Выполненная работа демонстрирует эффективность используемых методик восстановительного обучения как традиционных, относящихся к разделу по восстановлению речевых и неречевых функций (ориентация в окружающем; конструктивного праксиса; симультанного гнозиса и др.), так и оригинальных. К последним относятся приемы преодоления игнорирования левой стороны пространственного поля; нормализации эмоционально-оценочной стороны поведения больных; темпово-ритмической гармонизации функционирования мозговых структур, реализующих речевую высшую психическую сферу пациентов в целом. Результаты проведенного исследования внедрены в практическую деятельность Окружной клинической больницы «Травматологического центра» г. Сургута, что послужило оптимизации реабилитационных мероприятий, осуществляемых прежде.

По итогам проведенной работы разработаны методические рекомендации для практического применения в реабилитации лиц, перенесших очаговые поражения мозга в правом полушарии мозга [8; 9].

#### **Список литературы:**

1. Департамент здравоохранения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Х.-М.: ХМГМИ. 2005, - 3; 40 с.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии/А.Р.Лурия. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
3. Шкловский В.М. Карта нейропсихологического обследования больных с нарушениями высших психических функций/В.М.Шкловский, Т.Г.Визель. – М.: Ассоц. дефектологов, 1995. – 61 с.
4. Можейко Е.Ю. Диагностика и лечение нейродинамических нарушений речи у больных, перенесших инсульт: Автореф. дисс. канд. мед. наук. – К., 2008.
5. Виленский Б. С. Инсульт: профилактика, диагностика и лечение. – СПб.: Фолиант, 2002.

6. Бейн Э. С., Бурлакова М. К., Визель Т. Г. Восстановление речи у больных с афазией. – М.: 1982.
7. Бурлакова М.К. Коррекционно-педагогическая работа при афазиях/М.К.Бурлакова. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
8. Шабетник О.И. Восстановительное обучение больных с очаговыми поражениями недоминантного полушария мозга.//Специальное образование. Материалы V международной научной конференции (Санкт-Петербург, 23 апр. 2010).- 241-245 с.
9. Визель Т.Г., Шабетник Т.Г., Кондратьева А.М. Особенности субдоминантных синдромов у больных с очаговыми поражениями мозга.//Логопедия сегодня.-2009.- №1(23).-37-45 с.

## СЕКЦИЯ 4: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК МЕХАНИЗМ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**Балалиева Ольга Владимировна**

*учитель-логопед, МДОУ Детский сад № 389, г. Екатеринбург*

*E-mail: [Lisya@novator.ru](mailto:Lisya@novator.ru)*

Современное дошкольное образовательное учреждение - сложная развивающая система, которая требует грамотного управления. Социально-экономические и политические процессы, происходящие в нашей стране, кардинально изменили содержание управленческой деятельности в ДОУ: возросла самостоятельность, а следовательно, и ответственность руководителей за результаты.

Сегодня можно с уверенностью сказать о выходе большинства ДОУ в режим поиска, являющийся промежуточным этапом на пути к режиму развития.

А.А. Майер считает, что к признакам деятельности в режиме развития можно отнести:

- актуальность поиска решения проблемы, имеющей существенное значение для дошкольного образования;
- участие в работе большинства педагогов, инновационный потенциал коллектива, удовлетворенность каждого результатами деятельности;
- характеристики результатов развития: эффективность (определяется по соотношению идеального и реального итогов), оптимальность (устанавливается при сравнении затрат и полученных результатов);
- показатели инновационного развития: устойчивость и воспроизводимость, повторяемость и стабильность высоких, качественно отличных от прежних результатов;
- улучшение всей системы ДОУ в целом и каждого ее элемента в отдельности (структуры, содержания, условий существования и управления) [1, с. 5].

В современных условиях особая роль уделяется управленческому мастерству. Основные аспекты этой деятельности руководителя основываются на позициях классического менеджмента.

Остановимся на определении и соотношении ключевых понятий, какими являются «менеджмент» и «управление».

Менеджмент – особый вид деятельности, специфический характер которой связан с выполнением управленческих действий – функций управления.

Впервые состав управленческих функций был предложен А. Файолом: «Управлять, - писал он, - значит предвидеть, планировать, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать».

Менеджмент и управление в современной управленческой литературе рассматриваются как взаимозаменяемые понятия.

*Менеджмент* – процесс постановки и достижения целей организации посредством использования и координации человеческих, технических и финансовых ресурсов в условиях взаимодействия со средой.

*Управление* – процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для постановки и достижения целей организации.

При этом следует отметить, что в определениях оба процесса имеют общие характеристики:

9. направленность на постановку и достижение целей;
10. следование интересам организации;
11. использование ресурсов организации.

На основании этого нами используются эти понятия как синонимы [3, с. 5].

М.М. Поташник, В.А. Слостенин в понятии «управление» выделяют целенаправленность деятельности, выработку и реализацию управленческих решений при взаимодействии субъектов педагогического процесса с целью достижения оптимального результата. Как указывает В.А. Караковский, «современное управление – это не столько процесс, идущий сверху вниз, сколько целенаправленное взаимодействие сторон, каждая из которых выступает и в роли субъекта, и в роли объекта управления» [3, с. 6].

Анализ психолого-педагогических исследований по вопросам управления в системе дошкольного образования (Л.А. Бахтурина, А.К. Бондаренко, М.А. Кавардакова, Т.С. Комарова, Л.В. Поздняк и др.) позволил определить сущность управленческой деятельности, найти пути ее оптимизации в целях развития педагогической системы.

На VII Международной научно-практической конференции «Качество управления образовательным пространством в регионе» (Новосибирск, 2003) рассматривались понятие «качество управления»,

сосуществование и взаимодействие основных подходов – системного, процессного и ситуационного – к качеству управления.

Интерес участников конференции вызвал доклад Т.И. Шамовой «Развивающееся управление как основа устойчивого развития качества образования». В нем отмечалось, что управление – это надстройка, и оно обновляется адекватно изменениям, происходящим в объекте управления. Меняясь, управление развивается само, и если при этом задействованы такие ресурсы, как человеческие, социальные, экономические, правовые, то управление становится движущей силой нового развития объекта. Следовательно, только тот руководитель, который опирается на ресурсный подход, постоянно развивает ресурсы, способен перевести на новый уровень механизм управления [4, с. 40].

Следует отметить, что особая отрасль менеджмента – педагогический менеджмент имеет свою специфику и свойственные только ему закономерности.

Педагогический менеджмент – организация совместной деятельности ДООУ с культурно-образовательными учреждениями в целях удовлетворения запросов детей и их родителей; обеспечение полноценного развития детей с учетом современных требований общества к личности.

Нам представляется, что педагогический менеджмент в дошкольном образовательном учреждении – управление людьми и педагогическим процессом с целью создания благоприятной среды для выполнения целей и задач.

Модернизация систем управления строится и формируется на основных принципах педагогического менеджмента (по В.П. Симонову):

- целеполагание как основа планирования, организации и контроля;
- целенаправленность управления (умение ставить цели с учетом реальности, социальной значимости и перспективности);
- кооперация и разделение управленческого труда, т.е. опора на коллективное творчество и разум;
- систематическое самосовершенствование педагогического менеджмента;
- единоначалие и коллегиальность в управлении;
- рациональное сочетание прав, обязанностей, ответственности в управлении и самоконтроле;

– сочетание гибкости, динамичности управления всей системой ДООУ и его отдельными связями [3,с.6].

В основе педагогического менеджмента лежат маркетинговая деятельность и мониторинг.

На научной сессии «Управление качеством образования» (Москва, 2001) И.В. Илюхина охарактеризовала маркетинг образования, выделяя в нем две стороны: маркетинг образовательной деятельности и образование как маркетинговое средство.

Маркетинг образовательной деятельности – это действия в целях распространения (продажи) образовательных услуг образовательного учреждения или какого-либо предприятия и улучшения образовательного климата внутри предприятия. В этом случае маркетинг рассматривается как управленческая концепция, в основе которой лежит логика последовательной реализации обобщенных функций управления: планирование, организация, руководство, контроль [4, с. 38].

Современный словарь иностранных слов определяет понятие «*мониторинг*» как происходящее от латинского слова *monitor* и обозначающее постоянное наблюдение за каким-либо процессом в целях выявления его соответствия желаемому результату или первоначальному предположениям.

По мнению А.А. Орлова, педагогический мониторинг имеет специфический объект изучения и обеспечивает педагогов, руководителей ОУ и органов управления образованием качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений. Объект педагогического мониторинга – результаты образовательного процесса и средства, используемые для их достижения.

А.С. Белкин несколько иначе подходит к понятию педагогического мониторинга в ОУ, определяя его как «образовательный мониторинг» и подразумевая под ним процесс непрерывного научно-прогностического слежения за состоянием, развитием образовательного процесса в целях оптимального выбора его целей, задач и средств их решения. Он рассматривает *четыре вида* такого мониторинга: дидактический, воспитательный, социально-психологический, управленческий.

В данном случае для нас значимо рассмотрение управленческого мониторинга, подразумевающего слежение за характером взаимодействия на различных управленческих уровнях в системах: руководитель – педагогический коллектив; руководитель – ученический коллектив; руководитель – коллектив родителей;

руководитель – внешняя среда ОУ; учитель – учитель; учитель – учащийся; учитель – семья.

А.С. Белкин делает вывод о том, что образовательный мониторинг есть элемент системы информационного обеспечения управленческих и педагогических решений и рассматривается как один из эффективных научных методов изучения образовательного процесса [2, с. 6].

Согласно механизму управления современным ДООУ, порождающему принципиально новые формы взаимодействия учреждения и всех участников педагогического процесса, структура этих отношений может быть представлена следующим образом: \*детский сад – внешняя среда; \*администрация -общественность; \*руководитель – подчиненный; \*педагог – педагог; \*педагог – родители; \*педагог – дети; \*ребенок – ребенок. Таким образом, расширенный объект управления предполагает учет всех связей и отношений, которые складываются внутри детского сада и с окружающей средой.

На VI Научной сессии «Мониторинг педагогических систем в профессиональной переподготовке управленческих кадров образования» (Москва, 2003) шла речь об адаптивности системы образования применительно к особенностям развития и подготовки обучающихся.

Очевидно, что адаптивная образовательная среда – социально-педагогическая система, приспособляющаяся к условиям изменяющейся внешней среды, в том числе социокультурной.

Адаптивная педагогическая система – социально обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленная на сохранение и развитие личности [4, с. 39].

Адаптивное ДООУ может строиться только за счет создания принципиально новой гуманистической образовательной среды, оптимизации взаимодействия личности и социума.

Именно принцип гуманизации означает переход от технократической модели образования к модели социокультурной, открывающей возможности для широкой гуманитарной подготовки дошкольника, а впоследствии и учащегося, его самореализации. Потребность в самореализации – одна из ведущих, определяющих активность личности, стремление преобразовать себя, других и окружающую среду. Формирование такого типа человека – основная задача современной адаптивной школы, других образовательных

учреждений, всей образовательной среды. Для становления и развития личности дошкольника, а впоследствии и ученика как субъекта общественной жизни необходимо руководствоваться следующими принципами:

- человек обладает свободой и необходимой для него независимостью;
- важным источником информации является субъективный психологический опыт;
- природа человека никогда не может быть исчерпана, он всегда стремится к развитию и реализации своих возможностей;
- человек един и целостен, его переживания и опыт уникальны;
- бытие человека не может быть сведено к его основным потребностям или защитным реакциям.

Следует отметить, что адаптация (от лат. *adapto* - приспособляю) – приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды [4, с. 169].

В общественной жизни адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

С позиции философии адаптация рассматривается как социальный вид взаимодействия личности и группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников.

Психологически такая адаптация определяется активностью личности и выступает как единство аккомодации (условия, правила среды, уподобление ей) и ассимиляции (уподобление себе, преобразование среды). Среда воздействует на личность или на группу, которые избирательно воспринимают или перерабатывают воздействия в соответствии со своей внутренней природой, а затем личность или группа сами активно воздействуют на среду с целью обеспечения максимально возможного соответствия параметрам среды. Такой механизм адаптации, складывается в процессе социализации личности, становится основой ее поведения и деятельности.

При создании адаптивной образовательной среды важно также приспособление к условиям внутренней среды, определяемой отношениями субъектов педагогического процесса между собой. Адаптивная среда должна помогать развитию способностей личности

по самосовершенствованию, учитывать ее возрастные особенности, внутренние ресурсы и возможности.

Многие инициативные, творчески работающие руководители образования и педагоги сегодня пытаются создать условия для самоопределения и самореализации личности детей. Однако их инновации позволяют решать лишь отдельные аспекты проблемы самоопределения и самореализации личности ребенка, тогда как система образования еще незначительно продвинулась в формировании адаптивной образовательной среды, т.е. социально-педагогической системы, приспособляющейся к условиям изменяющейся внешней среды [4, с. 171].

Как уже отмечалось, каждая отдельно взятая педагогическая система сама в своем составе имеет подсистемы, являясь в свою очередь частью или подсистемой более высокого уровня. Совокупность педагогических систем образует единую систему образования. Нужно учитывать, что педагогические системы открыты, так как между ними и окружающим миром не прекращаются информационные связи, ведущие к изменениям их внутренних состояний. Адаптивная педагогическая система объединяет взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями всех участников педагогического процесса и направлена на сохранение и развитие личности.

#### **Список литературы:**

1. Кузнецова С.В., Гнедова Н.М., Романова Т.А., Котова Е.В. Проектирование развития ДООУ: метод. пособие [Текст] / С.В. Кузнецова и колл. авт. - М.: ТЦ Сфера, 2010. - 112с. (Библиотека руководителя ДООУ)
2. Микляева Н.В. Мониторинг в современном детском саду: метод. пособие [Текст] / Н.В. Микляева. - М.: ТЦ Сфера, 2010.-64с.- (Библиотека руководителя ДООУ).
3. Пенькова Л.А., Калинкина В.М., Казакова В.Н., Сереброва Д.В. Менеджмент в практике дошкольного учреждения: метод. пособие [Текст] / Л.А. Пенькова, В.М. Калинкина и др. - М.: ТЦ Сфера, 2007. - 80с. - (Библиотека руководителя ДООУ).
4. Третьяков П.И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам [Текст] / П.И. Третьяков, К.Ю. Белая. - М.: ТЦ Сфера, 2007. - 240с. - (Библиотека руководителя ДООУ).

## ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Калинковская Светлана Борисовна**

*канд. пед. наук, доцент ВГГУ, г. Владимир*

*E-mail: 141107@list.ru*

Конечной целью формирования любой деятельности, является достижение такого уровня развития ребенка, когда он сможет самостоятельно осуществить ее на творческом уровне. Детям в процессе обучения необходимо достичь самостоятельности, открывающей возможность творчески справиться с определенным заданием. Для этого необходимо выбрать педагогическую технологию обучения, ориентированную на гарантированное достижение цели и усвоение материала путем обучающих процедур [1; 8]. По мнению А.П. Усовой «...педагогика не может не видеть главной воздействующей силы в организованном процессе воспитания и обучения в детских садах» [9, с. 93].

Современные технологии обучения в дошкольном образовании опираются на работы дидактов, разработавших общие теоретические основы обучения. У истоков обучения детей дошкольного возраста в отечественной педагогике стояла А.П. Усова. В ее педагогической технологии процесс обучения организуется и ведется педагогом. Активная роль, принадлежащая воспитателю, фактическая зависимость качества процесса обучения от действий воспитателя говорит о необходимости тщательной разработки всех актов образовательного процесса с учетом закономерностей развития детей для того, чтобы воспитатель мог отслеживать уровень и качество своего воздействия на детей [9, с. 93-95].

Обучение как организованный процесс в педагогике детского сада содержит связанные с ним дидактические задачи. Прежде всего, такой дидактической задачей является планомерное, последовательное сообщение знаний, умений воспитателем и формирование у детей дошкольного возраста способности обучаться. Дефиниция «сообщение» А.П. Усова вводит с опасением, так как это слово не совсем точно выражает интересующую ее мысль, но другого определения не было ею найдено. Этим термином выражается мысль о том, что знаниям и умениям детей обучают, что их дает воспитатель, разумеется, сообразуясь с особенностями умственного развития детей на данной ступени возрастного развития. Вместе с тем, это понятие

включает в себя и активную работу детей, направляемую воспитателем.

Процесс дошкольного обучения содержит в себе и такую дидактическую задачу, как закрепление знаний и умений. Опыт показывает, что в одной области деятельности знания и умения закрепляются легко, свободно, в другой – требуют работы со стороны воспитателя. Под закреплением понимается задача, осуществляемая различными путями и не связанная с простым повторением.

Однако, требование А.П. Усовой ввести закрепление в процессе обучения детей дошкольного возраста вызывало возражения. Противники этого требования считали, что на воспитателя можно возложить только сообщение знаний, умений; закрепление же не следует связывать с процессом обучения, а значит не нужно его организовывать и дидактически работать в заданной области.

По мнению оппонентов А.П. Усовой, закрепление знаний и умений следует предоставить всему педагогическому процессу: играм, прогулкам, то есть не фиксировать такой задачи как необходимого звена процесса обучения. С перенесением закрепления в процесс свободной игры, прогулки исследователь повсеместно встречалась в практике детских садов. Такое решение вопроса оказалось явно неудовлетворительным, так как вело к вторжению дидактических задач в воспитательный процесс, имеющий более широкие и разносторонние задачи, нежели закрепление знаний и умений. Перенесение процесса закрепления в игру или прогулку практически превращало их в какую-то разновидность занятий.

Для А.П. Усовой вполне очевидно, что свободные ассоциации всегда будут иметь место, и что таким путем знания и умения будут закрепляться у детей. Однако, программные задачи обучения в детском саду она предпочитала решать организованно, рассматривая закрепление знаний и умений как образовательную задачу, как часть процесса обучения на занятиях.

Поскольку обучение в детском саду является целевым процессом и направленно на решение конкретных воспитательных задач, нельзя не рассматривать связь процесса обучения с его результатами.

Процесс обучения не имел бы цены, если бы он не приносил результатов. Поэтому вопрос о результатах дошкольного обучения нельзя считать праздным, нельзя снизить его значение ссылаясь на незначительный круг знаний и умений, предлагаемых детям, на их элементарный характер.

О результатах обучения наблюдательный воспитатель может судить по различным признакам поведения детей, по их действиям, по тому, как они выполняют то, или иное задание, несколько начинают использовать полученные знания творчески.

А.П. Усова была сторонником прямого типа обучения, т.е. воспитатель, по ее мнению, должен определять дидактическую задачу, ставить ее перед детьми. Далее ему необходимо дать образец способов выполнения задания. В ходе занятия, направлять деятельность каждого ребенка на достижение результата. Для этого педагогу необходимо упражнять детей в овладении способами, действиями, необходимыми для выполнения задания, приобретения новых знаний [5, с. 40-45].

Технология А.П. Усовой относится к системе традиционного обучения, характерной чертой которой выступает нацеленность на передачу подрастающему поколению ограниченного запаса социального опыта, потребности в котором была обнаружена существующими поколениями. При этом, усвоение нормативных знаний, умений, навыков и норм эмоционально-ценностного отношения к действительности выступает в качестве его сверхзадачи и конечного результата. Развитие детей принимается во внимание либо как важнейшая предпосылка, стартовое условие, обеспечивающее успешность обучения, либо как весьма желанный, но непредсказуемый «побочный» результат [7, с. 192-193].

На развитие как на свою основную цель ориентировано развивающее обучение. В нем освоенные детьми знания, способы действия и ценности не являются сверхзадачей, а играют роль средств развития, в целом, и развития творчества, в частности. Развивающее обучение, нацеленное на психическое развитие ребенка, понимается как создание особых условий, при которых в процессе обучения ребенок приобретает способность к самоизменению и саморазвитию.

Развивающее обучение может быть осуществлено результативно только в том случае, если оно реализуется как целостная педагогическая система, предполагающая единство теории развития и соответствующей педагогической технологии.

Развернуто и на широкой экспериментальной основе технологии развивающего обучения разрабатывались, проверялись и конкретизировались с 50-х гг. XX в. рядом научных коллективов, одним из которых был коллектив, созданный Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым [2].

Данные авторы выявили, что необходимо организовывать обучение, способное создавать необходимые зоны ближайшего

развития, которые бы превращались со временем в требуемые новообразования.

Коллектив авторов большое внимание уделял изучению процесса формирования учебной деятельности и ее субъекта.

Учебная деятельность включает соответствующие потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У дошкольников целостной структуры учебной деятельности еще нет. Чтобы формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная их особенность в том, что при решении ребенок ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно. Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов, способствует укреплению желания учиться.

Описанный выше тип развивающего обучения нацелен, прежде всего, на развитие творчества как основы личности. Развитие реальных творческих возможностей всех детей предполагает обучение таким творческим познавательным структурам как самостоятельный перенос усвоенных знаний в новую ситуацию, видение проблем в непривычных условиях, видение новой функции знакомого предмета, видение структуры объекта (задачи, текста), видение альтернативы способа решения и самого решения, комбинирование нового способа из уже известных [6].

Проблемное обучение изменило схему традиционного обучения, управляемого на всех этапах и обращенного в основном к памяти человека. Проблемное обучение поставило некоторую систему знаний перед этапом предъявления знаний, до процесса овладения ими. Эти знания, которых классическая дидактика не знала, получили название «проблемных» [8, с. 9]. В практике обучения так называемые «вопросы с затруднениями» и «нестандартные» задачи всегда вызвали проблемную ситуацию как побудительную причину познавательной активности учащегося.

С постановки проблемного задания и возникновения проблемной ситуации начинается мышление, в процессе которого происходит нахождение (совместное с педагогом) и усвоение нового задания. Результат совместной работы педагога и обучаемого выступает для последнего субъективно как «свое открытие», ситуация, требующая мышления, порождает творческий процесс.

На этапе закрепления знаний в проблемном обучении также имеются свои особенности. Исследования показали, что решенное самостоятельно не требует повторения (во всяком случае, от

многочисленного повторения при этой технологии обучения можно отказаться).

Контролируются при проблемном обучении не столько конкретные задания, сколько умение применять их в новых условиях, другими словами, необходим контроль понимания, усвоения материала, а не только памяти человека.

Структура проблемной ситуации следующая: зарождение проблемной ситуации и познавательной потребности; поиск решения проблемы; нахождение решения, «открытие» нового знания; проверка решения.

Выделяют четыре уровня проблемного обучения. Критерием для их различия является степень самостоятельности обучаемых. На первом этапе проблемного обучения степень самостоятельности познавательного процесса обучаемых невелика: педагог сам показывает противоречие, формулирует проблему, разрешает ее, воспроизводя поиск решения, выдвижение гипотез, их обоснование и проверку. Обучающий эффект здесь основан на феномене «включенности» обучаемого в мыслительный процесс сразу же с момента принятия проблемы и возникновения желания ее решить.

Второй уровень – противоречие и проблема формулируются педагогом, разрешение проблемы происходит совместно с детьми.

Третий уровень – противоречие и проблема формулируются педагогом, находят решение дети самостоятельно.

Четвертый уровень проблемного обучения требует максимума самостоятельности от детей. Дети в этом случае имеют неупорядоченные данные, которые они, кстати, сами находят. Ставится задача: сформулировать возможную проблему и разрешить ее. Это уже исследовательский, творческий уровень.

Методы обучения в данной технологии классифицируются по характеру познавательной деятельности детей (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), по усвоению изучаемого материала на объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, эвристические и исследовательские [6].

Наряду с прямым и проблемным обучением существует опосредованное обучение. Сущность этого обучения в том, что педагог диагностирует уровень обученности и воспитанности детей, знает их интересы; наблюдает тенденции развития, видит малейшие ростки нового в ребенке. На основе собранных данных о развитии детей педагог ориентирует предметно-материальную среду: последовательно отбирает те или иные средства, с помощью которых можно оптимизировать процесс усвоения новых знаний, умений,

упрочить возникшие интересы, включает эти средства в деятельность детей, обогащая ее содержание, влияя на развитие общения [3, с. 223].

Особо среди технологий формирования творчества детей в образовательном процессе следует отметить технологию обучения детей, разработанную Н.М. Крыловой [4]. При описании технологического процесса автор задается вопросом: «Каким образом инноватика определяет актерскую палитру воспитателя?». И дает ответ, используя для помощи метафору «лесенка успеха». Этой метафорой она обозначает любой вид деятельности, которую будет осваивать при содействии воспитателя дошкольник и сам воспитатель, осваивающий искусство актера при исполнении роли на каждой из ее ступенек.

Четыре ступеньки на «Лесенке успеха» Н.М. Крылова объясняет тем, что психологи установили четыре уровня овладения деятельностью человеком любого возраста: узнавание, воспроизведение под руководством, самостоятельность, творчество. Каждая ступенька получила свое метафорическое название, которое позволяет, по мнению Н.М. Крыловой, наглядно представить воспитателю, какой результат ждут от него технологи. Первая, нижняя ступенька обозначает знакомство с новой деятельностью, поэтому ее можно назвать «театр», в котором воспитатель – «артист любого жанра», а ребенок оказывается в роли «очарованного зрителя». Показателем успеха этого «спектакля», разыгранного взрослым, является просьба «очарованного зрителя»: «Научи меня. Я тоже хочу так же делать». Вот эта просьба и есть результат освоения первой ступеньки «Лесенки успеха».

Поскольку всем известно, что никого ничему научить нельзя, а можно только научиться, то вторая ступенька обозначает содействие воспитателя восхождению ребенком на третью ступень. Условием и формой такого восхождения становится диалог. Он получил название «вкусные собеседники». Однако вторая ступенька не простая, ведь начальные возможности, темперамент, характер у всех детей разный, к тому же существует специфика решения задач мальчиками и девочками. В общем, у каждого ребенка темп восхождения по этой ступеньке к третьей разная. Значит и актерская «палитра» воспитателя с каждым ребенком, в каждом виде деятельности, более того, на каждом уровне освоения ее каждым из детей, для каждого своя. Результатом освоения ребенком второй ступеньки выступает овладение деятельностью до уровня самостоятельности. Самостоятельности характерны три признака: инициатива, автономность и ответственность в достижении результата. Но и после

занятия «вкусным собеседником» не расстаться, потому что цель диалога – содействовать овладению каждым из воспитанников творческого уровня деятельности.

Третья ступенька «лесенки успеха» – фронтальное занятие. Оно определяется Н.М. Крыловой и как форма коллективного взаимодействия, и как диагностика восхождения каждым из детей до уровня самостоятельности, открывающего для индивидуальности возможности выбора, прогнозирования успеха, применение волевого усилия, переживания радости от сотрудничества. Позицию участников автор обозначает метафорами «режиссер», «дирижер», «заботливые исполнители», подчеркивая тем самым нравственную направленность их деятельности. Ярким фактом, свидетельствующим об уровне самостоятельности, рассматривается смех детей над теми проблемными ситуациями, в которые попадают никогда не унывающие, добродушные персонажи «Мишка», «Незнайка» или «Недотёпа», ведь способность видеть смешное отражает радость понимания, смех несёт смеющемуся удовлетворение. Радость и веселье, что и соответствует метафорическому названию методики и технологии «Детский сад – дом радости».

Четвертая ступенька «лесенки успеха» названа «театр ребенка», его «творческая мастерская», когда он как артист, архитектор, художник, исследователь осуществляет любой вид освоенной им деятельности на уровне творчества. А воспитатель оказывается в роли «очарованного зрителя». Овладев, начиная со старшего дошкольного возраста, индивидуальным стилем деятельности, ребенок создает и сохраняет индивидуальность своими действиями. Если на первых «трех ступеньках» деятельность была предметом познания, то на четвертой, она становится формой и средством самопознания ребенком себя как неповторимой личности, а для воспитателя данный уровень отражает успех его профессиональной деятельности.

Итак, в настоящее время для формирования творчества детей дошкольного возраста воспитатель может использовать большое количество технологий. В перечень этих технологий входит традиционное обучение, развивающее и проблемное, обучение «лесенка успеха». При их внедрении в образовательный процесс детского сада необходимо помнить, что творчество детей находится в прямой зависимости от творчества воспитателя.

### **Список литературы:**

- 1 Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
- 2 Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1986. – 240 с.
- 3 Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2000. – 416 с.
- 4 Крылова Н.М. Детский сад – дом радости [Текст] / Н.М. Крылова // Детский сад. Управление. – 2002. – № 18. – С. 1-11.
- 5 Куликова Т. Обучение дошкольников: мифы, реальность и пути совершенствования [Текст] / Т. Куликова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3. – С. 40-45.
- 6 Лернер И.Я. Проблемное обучение [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1974. – 64 с.
- 7 Педагогические теории, системы и технологии: хрестоматия. Ч.1. / под ред. Е.Н. Селивёрстовой. – Владимир: ВГПУ, 1998. – 503 с.
- 8 Пугляева Л.В. Проблемное обучение [Текст] / Л.В. Пугляева. – М.: Центральный ордена Ленина институт усовершенствования врачей, 1990. – 56 с.
- 9 Усова А.П. Обучение в детском саду [Текст] / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

### **МИНИ-МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***Колесниченко Юлия Юрьевна***

*канд. пед. наук, доцент ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов*

*E-mail: [kolesni4yy@mail.ru](mailto:kolesni4yy@mail.ru)*

В последнее время чрезвычайно актуальной стала проблема патриотического воспитания детей. К сожалению, приходится констатировать, что материальные ценности стали все больше доминировать над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности, патриотизме. В последние годы наблюдается отчуждение подрастающего поколения от отечественной культуры, общественно-исторического опыта своего народа. Из современного нравственного воспитания дошкольников фактически исключены

понятия патриотизм, любовь к Родине, толерантное отношение к людям разных национальностей.

Воспитание чувств патриотизма у дошкольника – процесс сложный и длительный, требующий от педагога большой личной убеждённости и вдохновения. Эта весьма кропотливая работа должна вестись систематически, планомерно во всех группах, в разных видах деятельности и по разным направлениям: воспитание любви к близким, к детскому саду, к родному городу, к своей стране.

Наибольшую трудность у воспитателей вызывает работа по ознакомлению дошкольников с историей города, его достопримечательностями. Чтобы детям было интересно, надо уметь преподнести материал доходчиво, понятно, эмоционально, начиная с того, что детей окружает, что они могут непосредственно наблюдать, постепенно расширяя круг знаний[2, с.56].

Современные психолого-педагогические исследования убеждают, что период дошкольного детства по своим психологическим характеристикам наиболее благоприятен для воспитания начал патриотизма: маленького ребёнка отличает бесконечное доверие к взрослому, искренность чувств, эмоциональная отзывчивость, высокая подражательность. Поэтому тема Родины должна звучать интересно, поэтично, красиво, ведь детские впечатления сопровождают человека всю жизнь, остаются в памяти, запечатлеваются в ярких образах, которые влияют на формирование мироощущений, жизненной позиции, мировоззрения. Подобно любому другому чувству, патриотизм обретает самостоятельность и переживается индивидуально.

В последние годы идёт поиск нового содержания и постановки новых задач ознакомления дошкольников с социальной действительностью и патриотического воспитания. Одним из современных направлений патриотического воспитания детей является организация мини-музеев в дошкольных образовательных учреждениях [1, с.48].

Педагогическим коллективом МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 55» г. Энгельса Саратовской области было принято решение создать собственный «музейный комплекс», включающий мини – музеи в групповых помещениях и картинную галерею. Вся работа была разделена на три этапа.

1. Подготовительный этап. В начале работы дети, воспитатели вместе с родителями определяли тему и название мини – музея, разрабатывали её модель, выбирали место для размещения.

2. Практический этап. Взрослые и дети, следуя своим моделям, создавали мини – музеи в группах, продумывали содержание экскурсий по своему музею. Значительную роль в этом сыграли родители, которые приносили экспонаты, помогали в оформлении.

3. Заключительный этап – проведение конкурса на лучший мини – музей. На этом этапе сами дошкольники проводили для ребят других групп ознакомительные экскурсии.

Практически в каждом созданном мини – музее было место для самостоятельной игровой деятельности. Тема мини – музея подсказывала, какими должны быть игры: сюжетно – ролевыми, играми – драматизациями, дидактическими и т.д. Мини – музеи постоянно пополняются новыми экспонатами. Здесь же размещаются детские работы, выполненные совместно с родителями.

Итак, при взаимодействии педагогического коллектива дошкольного учреждения, родителей и дошкольников, были созданы мини-музеи, направленные на решение определенных задач:

- краеведческих («Наш город Энгельс», «Музей Космонавтики», «Матрёшки», «Куклы наших бабушек»);
- художественных (картинная галерея);
- профильных, т.е. направленных на формирование знаний детей о процессе производства и использованием предметов («Автомобили», «Игрушки», «Курочка Ряба», «Пчёлка»).

В качестве примера патриотического воспитания дошкольников средствами музейной педагогики приведем опыт работы в мини-музее «Наш город Энгельс», цель которого заключалась в том, чтобы познакомить детей с историей Энгельса, его достопримечательностями; воспитывать патриотизм, любовь к своему городу. Экспонаты музея находятся на полках шкафов в групповой комнате. Выставленные экспонаты непосредственно связаны с городом Энгельсом: объёмные макеты Покровской слободы, новые и старые книги о городе, фотографии, наборы открыток с видами города, флаг, карта города. Воспитатели создали подборку фотографий, материал о жизни людей, прославивших наш город. Имеются экспонаты показывающие продукты производства промышленности нашего современного города (модели троллейбуса, конфеты, капроновые нити).

Педагогами был разработан перспективный план занятий по разделам данного мини – музея, включающий следующую тематику:

1. Район, в котором мы живём (цель занятия: закрепить представления о районе, в котором находится детский сад, об истории

его возникновения, познакомить дошкольников с другими районами города, достопримечательностями и особенностями).

2. История нашего города (цель занятия: закрепить представления об истории возникновения города, дать понятие «покровчанин», указывающее на принадлежность человека к городу, в котором он живёт).

3. Город славен наш трудом (цель занятия: обобщить представления детей о промышленности города на примере профессиональной деятельности родителей).

4. Природа нашего края (цель занятия: продолжать знакомить с природными особенностями города и области).

5. Славен город наш людьми (цель занятия: закрепить знания дошкольников о том, что горожане чтят память о знаменитых людях, прославивших родной город).

6. Достопримечательности города Энгельса (цель занятия: научить сравнивать архитектуру прошлого и настоящего родного города).

7. Наш город в годы Великой Отечественной войны (цель занятия: знакомить с героями Великой Отечественной войны, чьими именами названы улицы в городе, вспомнить памятники героям ВОВ).

8. Современный город (цель занятия: познакомить с культурным отдыхом горожан и гостей города, с музеями, театрами).

9. Экскурсия в краеведческий музей (цель занятия: формировать интерес к истории нашего города через ознакомление с экспонатами краеведческого музея).

10. Экскурсия в музей Л. Кассиля (цель занятия: познакомить дошкольников с жизнью знаменитого земляка через посещение музея.)

11. Музейные экскурсии в нашем детском саду (цель занятия: воспитывать интерес к созданию собственного музея на основе полученных знаний и информации об истории города.)

На основе имеющихся в мини-музее «Наш город Энгельс» материалов и экспонатов, педагогами были составлена тематика экскурсий: «Историческая справка о родном городе», «История детского сада с момента основания», «Прошлое и настоящее нашего района», «Защитники Отечества», «Гордимся тобой, наш город родной!», «Наш город меняет свой облик», «Экскурсии к памятным местам района».

Для закрепления знаний о родном городе педагоги проводят с детьми дидактические игры «Герб города», «История родного города» и другие. После тематических экскурсий педагоги организуют конкурсы рисунков, поделок. Работы детей выставляются в

центральном холле, являются художественным оформлением детского сада.

Мини – музеи в группах позволили воспитателям сделать слово «музей» привычным и привлекательным для детей. Экспонаты используются для проведения различных занятий, для развития речи, воображения, интеллекта, эмоциональной сферы ребёнка. Любой предмет мини – музея может подсказать тему для интересного разговора. Дошкольники разных групп знакомятся с мини – музеями своих «коллег». При этом в средних, старших, подготовительных к школе группах экскурсии проводят сами ребята.

Основа формирования у детей интереса к истории своего города – создание музея как совместная практическая деятельность. При этом сначала педагог, а затем и сами дети выдвигают общую цель, которая объединяет их усилия, направляет к преодолению трудностей, получению результата. Эффективность работы мини-музеев, направленных на патриотическое воспитание дошкольников, была очевидна. Дети через наглядность, познавательные занятия приобретали знания об истории своего города, его культуре, быте.

#### **Список литературы:**

1. Морозова А.Н., Мельникова О.В. Музейная педагогика [Текст] / А.Н. Морозова, О.В. Мельникова. – М.: ТЦ Сфера. – 2006. – 416с.
2. Рыжова Н.А. Логинова Л.В. Мини – музей в детском саду [Текст] / Н.А. Рыжова, Л.В. Логинова. – М.: Линка-Пресс. – 2008. – 256с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОПОНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Полякова Ольга Юрьевна***

*аспирант УлГПУ им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск*

*E-mail: [jlo124@mail.ru](mailto:jlo124@mail.ru)*

Стремительное развитие общества, появление новых технологий, требуют от человека умения быстро адаптироваться к меняющимся условиям. Эти изменения, происходящие в жизни, оказывают огромное влияние на воспитание и образование молодого поколения нашей страны. Меняются идеи, ценности, многие

личностные качества, на которые ориентировались бы взрослые и дети.

Первой и важной ступенью в системе образования, закладывающей основу, «фундамент» будущей личности является система дошкольного образования.

Детство – особая субкультура, которая функционирует по самобытным законам, имеет свою систему ценностей, утверждает собственный стиль жизни, порой недоступный взору и разуму взрослого человека, демонстрирует специфические особенности познания окружающего мира

В современной философской и психолого-педагогической литературе (И.С.Кон, Н.Н.Поддъяков, Д.Б.Эльконин и др.) детство рассматривается как сложный многомерный феномен, опосредованный биологическими и социокультурными факторами, как жизненная сфера, полная загадок и непознанных явлений.

Отличительной особенностью детства во все времена было стремление к миропониманию: сложное и непонятное свести к простому и ясному, загадочному дать объяснение и разгадку. Мир детей всегда является частицей «большого» мира, где распорядителями, несомненно, выступают взрослые. Реальность окружающего мира дети и взрослые видят и понимают по-разному, что обусловлено возрастом и личностным опытом. Познание ребенка, в первую очередь, направлено «вовне» – на реальности природы, предметного мира, образно-знаковых систем и социального пространства. Предметом познания для него выступает «иное», которое манит своей неизвестностью и тайной. Соприкасаясь с «иным», ребенок исследует его, выявляет смысл, и через его понимание приближается к постижению истины. Иначе говоря, познание обеспечивает ребенку определенные сведения о реальностях окружающего мира, а понимание определяет связь этих сведений с реальностями, их место в жизнедеятельности.

Если миропонимание имеет огромное значение в жизни человека (формирует его как личность), то возникает вопрос: каким же образом оно формируется.

Процесс формирования миропонимания начинается с первых лет жизни ребенка. Именно в дошкольном возрасте закладываются наиболее фундаментальные качества личности ребенка, в том числе его отношение к миру. Согласно представлениям Д.Б. Эльконина, в дошкольном возрасте начинают закладываться предпосылки миропонимания. Это возраст сюжетно-ролевой игры, которая,

является стадией, для развития содержательной и динамической стороны детского миропонимания.

М.И. Лисина считает, что развитие миропонимания ребенка происходит путем постепенной дифференциации и усложнения той первоначальной целостности (общий способ действия ребенка по отношению к миру), которая спустя годы станет миропониманием.[4].

Примечателен подход к детскому миропониманию Н.А. Менчинской которая, ограничивается изучением сугубо научно-материалистического миропонимания и выделяет две линии его развития: интеллектуальную и эмоционально-волевую. Интеллектуальная линия проявляется как развитие от представлений к обобщенным категориальным знаниям о действительности. Эмоционально - волевая – от ситуативного использования знаний к целенаправленному их применению.[5].

Н.И. Непомнящая, не применяет непосредственно термин «миропонимание», однако считает, что в отношении ребенка к миру проявляется связь между направленностью личности и знаниями о предмете этой направленности. В её работах можно найти указания на то, что активность отношения к миру является составляющей для развития предпосылок миропонимания. [7].

Миропонимание ребенка-дошкольника И.Э.Куликовская представляет в виде трёх взаимообусловленных уровней. Каждый из них самостоятелен, имеет своё ценностное значение и является базовым для становления следующего уровня. Первый уровень – мифологическое миропонимание – появляется примерно в младшем дошкольном возрасте, второй уровень – философское миропонимание формируется в среднем дошкольном возрасте, а к старшему дошкольному возрасту начинает складываться третий уровень – научное миропонимание. Детское миропонимание исключительно динамично и зависит: а) от возраста ребенка; б) от его личностных параметров (доминирующих потребностей, пассивно-отражательной или активно-конструирующей жизненной позиции; в) от сложившейся системы ценностей, жизненных смыслов); г) от социокультурной ситуации развития (культуры, образовательной парадигмы, социально-экономических факторов).

Мифологическое миропонимание выступает чувственным, нерациональным способом познания окружающего мира, однако оно имеет свою самостоятельную ценность, обуславливая предварительные знания философского и научного миропонимания: интерпретирует элементы общечеловеческой культуры; даёт целостное представление о мире и месте человека в нём; формирует

опыт моделирования социальных ситуаций; осуществляет познание ребенком причинно-следственных, пространственно-временных и иных зависимостей мира; позволяет ребенку усваивать фундаментальные общечеловеческие способы жизнедеятельности в социальном и природном мире. Без богатого чувственного опыта, без стремления приписывать всему мирозданию человеческий облик невозможен переход к следующему виду миропонимания ребенка – философскому.[3].

Философское миропонимание по своему содержанию отлично от мифологического. Философское миропонимание обуславливает гармоничное познание мира и места человека в нём. Причем, приоритет отводится разуму, с помощью которого можно всё познать и обосновать. В данном контексте примечательны слова В.В. Миронова: «Подобно тому, как музыкант улавливает в этом мире гармонию звуков, художник – гармонию цвета, скульптор – гармонию форм, поэт – ритмику мира, философ улавливает разумность бытия, раскрывающегося для нас через системы понятий и категорий, как разумная логика бытия [6]. В контексте философского миропонимания выделяются натурфилософская его составляющие.

Следующей разновидностью философского миропонимания ребенка является натурфилософия – философия умозрительного истолкования природы с целью познания её связей и закономерностей.

Натурфилософское осмысление мира осуществляется в логике и мифологического, и философского, и научного миропонимания.

Высшим уровнем в познании окружающего мира является целостность представлений о нем, включающая различные грани мира и механизмы его познания (анализ, синтез, сравнение, классификация). Познавательное развитие ребенка предполагает развитие основных познавательных процессов – восприятия, внимания, мышления и воображения. В результате у ребенка складывается целостная многоуровневая система представлений о мире, других людях, о своей деятельности и т.д.[2]. Уже на раннем этапе дошкольного детства ребенок открывает для себя мир через произведения поэтов и писателей, в народном фольклоре и др. В процессе мыслительной деятельности ребенок объясняет сущность того или иного явления, посредством системы значений мысленно моделирует мир, включающий Мир вещей и предметов, Мир людей, Мир самого себя. Ребенок постигает основополагающие законы мироздания, опытно-экспериментальным путём устанавливает закономерности в каком-либо аспекте реальности, усваивает начальные формы понятия о живом и неживом, изменении и развитии. Теоретические положения

Н.Н. Поддъякова о мыслительной деятельности дошкольников позволили определить логику научного миропонимания ребёнком: от понимания сущности отдельных предметов к пониманию системы связей между предметами и далее – к пониманию отдельных свойств и качеств предметов в системе межпредметных функциональных связей [1]. Такой подход к проблеме формирования научного миропонимания ребенка систематизирует, упорядочивает, углубляет его знания и представления о реальностях мира, способствует развитию исследовательских навыков, самостоятельного творческого мышления.

В возрастной психологии детское миропонимание рассматривается как одно из новообразований ребёнка дошкольного возраста. Для всего же нового характерна хрупкость, незащищённость. Именно поэтому экология детского миропонимания становится в наше время насущной проблемой. Погружение ребенка в дискретную научную картину мира, организация предметно-центрированной системы образования, доминирование рациональных подходов в обучении лишают детское миропонимание непосредственности, яркости и самобытности. Взрослые обрекают ребенка на жизнь в прокрустовом ложе, окруженном абсолютными законами и всеобъемлющими концепциями. Традиционная дидактика системы дошкольного образования пытается «убрать все лишнее» из предметной области «окружающий мир»: смыслы заменяются функциональным значением познаваемых объектов, понимание подменяется запоминанием, постижение истины – усвоением готовых знаний. И как следствие, – познаваемый ребенком мир приобретает черты дискретности, непонятности, холодности и враждебности. Происходит отчуждение ребёнка от мира, тем самым нарушается гармоничная целостность мироздания, ибо за его пределами остаётся важнейшая социальная единица – ребенок. На удивление нам, взрослым, в сложившейся ситуации ребенок всё же находит силы, он продолжает творить, наполнять личностными смыслами свой мир, в котором от «нашего», слишком сложного и запутанного, взято совсем немного.

#### **Список литературы:**

1. Буре Р.С. Обучение и воспитание дошкольников в деятельности: пособие для воспитателя детского сада [Текст] /Р.С. Буре. – М.:1994.– 92с.
2. Куликовская И.Э. Мировидение. Программа интеллектуально-познавательного развития детей: программа для методистов и воспитателей ДООУ [Текст] / И.Э Куликовская. – Ростов н/Д: Изд-во «Учитель», 2003.– 128с.

3. Куликовская И.Э. Теория и практика развития мировидения у детей в дошкольном учреждении: монография [Текст] /И.Э.Куликовская. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2002. – 302с.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка: учеб. пособие [Текст] /М.И. Лисина. – М.: Воронеж, НПО «Модэк», 1997.– 384с.
5. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: учеб. пособие [Текст] /Н.А. Менчинская. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1998.- 448с.
6. Миронов В.В. Наука и философия в системе мировоззренческих ориентаций современной культуры: Дис. ...д-ра филос. наук. М.,1998.–365с.
7. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет: монография [Текст] /Н.И. Непомнящая. - М.: Педагогика, 1992.- 160 с.

## **КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

***Седельникова Елена Валерьевна***

*Аспирант НГПУ, г. Новосибирск*

*E-mail: [Svadebdance@mail.ru](mailto:Svadebdance@mail.ru)*

В последнее десятилетие и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» происходит резкая переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся [3].

Компетентностный подход к формированию содержания образования предполагает усиление деятельностной направленности образования, что означает определение результатов обучения не столько в объектно-знанийевой, сколько в деятельностной форме (решать те или иные задачи, излагать что-то, анализировать те или

иные соотношения и закономерности, самостоятельно находить информацию для того-то, сравнивать те или иные объекты и т.д.).

Среднее образовательное учреждение не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для их эффективного профессионального самоопределения, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы — формирование ключевых компетентностей.

Под ключевыми компетентностями, применительно к проблеме профессионального самоопределения, понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них проблем, в частности, связанных с выбором профессии.

Отметим несколько особенностей такого понимания ключевых компетентностей, формируемых школой. Во-первых, речь идёт о способности эффективно действовать не только в учебной, но и в других сферах деятельности, в том числе и в профессиональной. Во-вторых, речь идёт о способности действовать в ситуациях, когда может возникнуть необходимость в самостоятельном определении решений задачи, уточнении её условий, поиске способов решения, самостоятельной оценке полученных результатов, и, самое главное, в выборе профессии. В-третьих, имеется в виду решение проблем, актуальных для школьников в процессе формирования готовности к профессиональному самоопределению.

Таким образом, компетентностный подход должен быть востребован, поскольку современное образование требует существенной модернизации, и неосуществление этого процесса рискует оказаться очередной компанией среди многолетних попыток безуспешного реформирования образования на основании внедрения современных педагогических идей и концепций.

В условиях России требование готовности к переменам конкретизируется в требованиях подготовки учащихся к жизни в ситуации перехода к обществу с рыночной экономикой. В этой связи отметим, что такая подготовка не может быть обеспечена за счёт усвоения определённого количества экономических и политических понятий. Требуются другие качества: выработка умений делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, быстро вникать в изменение экономической и политической ситуации, способности вести переговоры и многие другие способности, необходимые для жизни в быстро меняющемся обществе.

Также, изменение в обществе, которое существенно влияет на характер социальных требований к системе образования, в том числе к школе, заключается в развитии процессов информатизации. Одно из последствий развития таких процессов — создание условий для неограниченного доступа к информации, что, в свою очередь, ведёт к полной утрате школой позиций монополиста в сфере общеобразовательных знаний, и, как следствие, в условиях неограниченного доступа к информации в выигрыше будут те (люди, организации, страны), которые способны оперативно находить необходимую информацию и использовать её для решения своих проблем.

Таким образом, рассмотрев сложившуюся на данный момент ситуацию в обществе, государстве и на рынке труда, мы выделяем следующие ключевые компетентности, которые, на наш взгляд, должны приобрести старшеклассники в процессе формирования готовности к профессиональному самоопределению:

1. Профессионально-личностная компетентность - владение учащимся определенным набором знаний, умений, навыков в профессиональной области и способность применять их в тех пределах, которые предусмотрены образовательной программой, а также способностью мобильно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессии.

Профессионально-личностная компетентность содержит в себе следующие компоненты: социально-трудовой, состоящий в умении анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной потребностью; ценностно-смысловой, включающий эмоционально-положительное отношение субъекта к деятельности, способность к расстановке приоритетов, определению целей в профессиональной деятельности; деятельностный, состоящий в способности к самоопределению, самоорганизации и дальнейшему самостоятельному совершенствованию своего профессионализма, понимание им перспективы профессионально-личностного роста и адекватное оценивание в этом аспекте своей личности, качества, позволяющие гибко реагировать на происходящие изменения в системе общественных производственных отношений, планировать путь своего профессионального образования, свою профессиональную карьеру.

2. Информационно-технологическая компетентность. Для определения ее содержания, необходимо рассмотреть, что представляют собой понятия информационной и технологической компетентности в частности.

Технологическая компетентность – это способность человека понять, присвоить и реализовать инструкцию, описание технологии, алгоритма деятельности и его установки, не позволяющие нарушать технологию деятельности.

Готовность к самообразованию предполагает, что человек, поставив перед собой новую задачу, способен выявлять пробелы в своих знаниях и умениях, формулировать запрос на информацию, оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности, осуществлять информационный поиск с использованием различных средств, извлекать информацию из источников разных видов, представленных на разнообразных носителях.

Информационная компетентность определяется способностью выпускника интерпретировать, систематизировать, критически оценивать и анализировать полученную информацию с позиции, решаемой им задачи, делать аргументированные выводы, использовать полученную информацию при планировании и реализации своей деятельности в той или иной ситуации, структурировать имеющуюся информацию, представлять ее в различных формах и на различных носителях, адекватных запросам потребителя информации [1].

Таким образом, информационно-технологическая компетентность – это способность эффективно реализовывать собственные информационные потребности - находить, оценивать и использовать соответствующую информацию, необходимую для принятия решений. Информационно-технологическая компетентность включает в себя не только владение системой знаний, умений, навыков, но и помогает решать профессиональные задачи с использованием новых информационных технологий, охватывает мотивацию, способность и опыт личности.

Мы выделили следующие компоненты информационно-технологической компетенции: знаниевый, характеризующий наличие полученной информации, необходимой для осуществления наиболее верного и адекватного выбора профессии; мотивационный, заключенный в наличии интереса к информационной деятельности, потребности в создании информационных продуктов, стремлении к приобретению общих и специальных информационных знаний, умений и навыков; операционный, включающий знания, составляющие информативную основу поисково-познавательной деятельности и способы и действия, определяющие операционную основу поисково-познавательной деятельности; когнитивный, состоящий в умении принимать, обобщать, систематизировать, перерабатывать и совершать другие операции с полученной

информацией; рефлексивный, заключающийся в способности школьника к осуществлению рефлексии информации, оценки и анализа своей информационной деятельности и ее результатов, а также в переносе информации в сферу личного сознания, что дает основания говорить о глубоком понимании информации и возможности использования ее в разных ситуациях; коммуникативный, отражающий способности применения различных технических средств, в том числе средств ИКТ в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов.

3. Коммуникативной компетентность - это система психологических знаний о себе и о других, умений, навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющая строить эффективное общение в соответствии с целями и условиями профессионального и межличностного взаимодействия. Коммуникативная компетентность развивается на психолого-акмеологической основе и зависит от индивидуальных особенностей субъекта, его характера, направленности.

Традиционно коммуникативная компетентность включает эмоционально-мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Эмоционально-мотивационный компонент образуют потребности в позитивных контактах, мотивы развития компетентности, смысловые установки быть «успешным» партнером взаимодействия, а также ценности общения.

К когнитивному компоненту относятся социальное восприятие, воображение и мышление; когнитивный стиль, а также рефлексивные, оценочные и аналитические способности, знания из области взаимоотношений людей и специальные психологические знания, полученные в процессе обучения, смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности.

На поведенческом уровне это индивидуальная система оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения [2, с.9-10].

Таким образом, вышеперечисленные компетенции составляют далеко не весь перечень ключевых компетенций старшеклассника, но в нашем случае, такой набор является оптимальным для развития личности учащегося, готового осознанно совершать профессиональный выбор, принимать решения и ставить

профессиональные цели, в соответствии со своими профессиональным возможностям и условиями рынка труда.

#### **Список литературы:**

- 1 Баженов В.М., Горбунов В.Н. К понятию "технологическая компетентность" будущего учителя // проблемы и перспективы технологического образования и профориентационной работы в общеобразовательной школе и вузе: материалы межрегиональной научно-практической конференции 21 марта 2008г. / [Текст] В.М. Баженов, С.Ю. Свешников. – Кострома: Авантитул, 2008.-135с.
- 2 Зотова И.Н. Психолого-педагогическая поддержка развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза: Автореф. дисс. ...к.п.н. [Текст] И.Н. Зотова. – Ставрополь, 2006.-22 с.
- 3 Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / [Текст] А.А. Пинский. - М.: Мир книги, 2001.-95с.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА**

***Якушева Светлана Дмитриевна***

*канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики МГПИ, г. Москва*

*E-mail: [jawa57@mail.ru](mailto:jawa57@mail.ru)*

***Мельникова Валентина Николаевна***

*воспитатель, ГОУ детский сад № 2172,  
ЗООУ Департамент образования города Москвы  
студентка V курса, колледж МГПИ, г. Москва*

*E-mail: [moda.vala@mail.ru](mailto:moda.vala@mail.ru)*

XXI век характеризуется значительными социально-экономическими, политическими и культурными изменениями, требующими нового осмысления.

Развитие современного отечественного образования осуществляется с учетом инновационных процессов, которые

обусловлены вхождением России в Болонский процесс. Происходит реформирование российской системы образования: формируются новые подходы, разрабатываются государственные образовательные стандарты, предъявляются современные требования к качеству образования.

Существенные изменения претерпевает и система дошкольного образования и воспитания. До 2020 года осуществляется внедрение в практику дошкольных образовательных учреждений (ДОО) новейших научно-педагогических достижений в области управления и образовательных технологий.

В связи с переходом на новые стандарты особое внимание уделяется развитию творческого потенциала воспитателя, обладающего современным мышлением, информационной и личностной культурой.

Ш.А. Амонашвили отмечает, что эффективное осуществление системы воспитания и обучения детей всецело зависит от личности педагога. Он обращает внимание на *личностные качества педагога* - любовь к детям, умение понимать их, быть оптимистом, верить в преобразующую силу воспитания. Педагогу присуще все лучшее, что людям нравится в нем и улыбка, строгость, сдержанность, скромность, чуткость, искренность, и интеллигентность, общительность и любовь к жизни [3, с. 5].

По утверждению С.Д. Якушевой, важнейшими качествами личности педагога являются его ценностные ориентации. Это основные категории профессионализма педагога – человека знающего, требовательного, творческого, гуманистическая направленность определяет смысл деятельности, активную позицию педагога-мастера [20, с. 9].

Дошкольное образование является первой ступенью в системе непрерывного отечественного образования, обеспечивая преемственность воспитания и обучения ребенка в условиях детского сада, семьи и школы. Появилась возможность для выбора собственной стратегии развития каждому образовательному учреждению. При этом главными целями любого ДОО являются обеспечение доступности, повышение качества и эффективности дошкольного образования, отечественный рынок труда определяет высокие требования к профессиональным знаниям современного специалиста.

На наш взгляд, доминантой в деятельности любого образовательного учреждения является воспитатель, ибо с него начинается социализация ребенка в общество и от его компетентности зависит дальнейшее развитие его личности.

В настоящее время востребован не просто педагог, а педагог-творец, исследователь. Эти качества педагога могут развиваться только в условиях творческого подхода к проблеме организованного образовательного процесса в дошкольном учреждении. Профессиональная подготовка современного специалиста включает в себя фундаментальные общеобразовательные, психолого-педагогические и специальные знания, изучение современных педагогических технологий, формирование установки на инновацию и творчество.

Проблема педагогического творчества как основы профессионального мастерства нашла свое отражение в трудах педагогов и психологов В.Н. Дружинина, В.И. Загвязинского, И.П. Иванова, А.М. Коршунова, А.М. Матюшкина, В.С. Юркевич, В.А. Сластенина, К.М. Коджаспировой, Л.И. Шестова, Н.А. Бердяева, Э. Канта, С.Д. Якушевой.

В связи с этим, важнейшей стороной профессионального становления педагога, является постижение педагогического мастерства. Путь к его вершине сложный. Но удивительно интересный! Развитие способности к творческому и внутреннему преобразению по канонам истины, добра и красоты – это путь воспитания духовности, путь возрождения российской интеллигентности [20].

По словам А.С. Макаренко, мастерство – это то, чего можно добиться, и как могут быть известный мастер – токарь, прекрасный мастер – врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог [13, с. 243].

Педагогическое мастерство, по утверждению Г.М. Коджаспировой, - это уровень совершенного владения педагогической деятельностью. Сущность педагогического мастерства заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность. Педагогическое мастерство - высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания, доступное каждому педагогу, работающему по призванию [10, с. 137].

Б.Т. Лихачев полагает, что педагогическое мастерство является частью педагогического искусства и выражается в современном владении педагогом методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности [12, с. 284].

Ю.П. Азаров заявляет, что основой педагогического мастерства является знание закономерностей воспитания детей [2, с. 108].

И.П. Андриади считает, что педагогическое мастерство можно рассматривать как свойство личности, отражающее ее духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социокультурных ценностей общества. А также теоретическую и практическую готовность к творческому применению знаний, умений, навыков и профессиональной деятельности [5, с. 4].

Педагогическое мастерство, по утверждению С.Д. Якушевой, - это профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, целенаправленно на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения, способностей. Она считает, что педагогическая культура, профессиональная компетентность педагога, педагогические умения и способности, речевая культура, педагогическое взаимодействие, умение управлять собой, педагогическое общение и этика, психолого-педагогического знания, - это слагаемые педагогического мастерства, одним из которых является творческая индивидуальность педагога. Ибо *сущность педагогического мастерства*, отмечает она, заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность [20, с. 5-6].

Развитие творческого потенциала педагога освещается в работах В.И. Андреева, Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткина, М.Г. Мерзляковой, И.О. Мартынюк, В.Г. Рындак. Авторы связывают совершенствование профессиональной подготовки педагога с изучением творчества как механизма развития личности, а также с выделением сущностных черт педагогического творчества.

В рамках изучения творчества и его влияния на личность большое внимание в исследованиях В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандровой, Н.В. Кузьминой отводится педагогическому творчеству.

Ю.Н. Кулюткин отмечает, что творчество – наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Педагогика творчества, подчеркивает В.С. Шубинский, выделяет закономерности формирования творческой личности. И.Я. Лернер рассматривает творчество как активную форму деятельности педагога, направленную на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение.

С.А. Козлова и Т.А. Куликова заявляют о том, что педагогическое творчество это неперенное условие современного

педагогического процесса, центральной фигурой, которой является ребенок. Он, представляя собой неповторимую личность, требует особых, индивидуализированных способов воздействия и форм общения. Отсюда следует, что современный педагог поставлен перед необходимостью творчески взаимодействовать со своими воспитанниками, творчески преобразовывать их [9, с. 17].

Н.В. Мартишина утверждает, что педагогу, деятельность которого по определению является *творческой*, необходимо осознать ценностную природу самого творчества. Она заключается в первую очередь в возможности описания с позиций творчества (разного по природе, личностно-общественной окраске, масштабности, последствиям, оценке) всех трех проекций картины мира (прошлое, настоящее, будущее), их сопоставления, соединения, перехода из одного состояния в другое, многомерности и неоднозначности явных и скрытых причинно-следственных связей. Через призму творчества мы яснее видим всю сложность смыслового насыщения временного пространства. Здесь речь идет о качественных параметрах (творчество, культура, социальные отношения и пр.) [14, с. 75].

С.Д. Якушева отмечает, что *феномен творчества*, развитие творческой личности, формирование условий, при которых протекают творческие процессы, - это значимые явления в современной психолого-педагогической практике [20, с. 46].

Развитие профессионального творчества педагогов детского сада, по утверждению Е.В. Котовой и С.В. Кузнецовой, Т.А. Романовой, вызвано следующими факторами: возрастанием социальных требований к качеству подготовки специалистов в условиях реформирования образования; наличием конкуренции в профессиональной среде и осознанием необходимости дальнейшего саморазвития и самосовершенствования; творческим характером профессии воспитателя и его педагогической деятельности, успешность которой во многом зависит от уровня сформированности его личностных качеств, таких как: самостоятельность, инициативность, глубокая личная заинтересованность в решении педагогических задач воспитания и образования [11, с. 10].

Состав профессионально значимых характеристик личности педагога довольно обширен. Анализ исследований отечественных ученых Ф.Н. Гоноболина, В.Н. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской и др. позволяет выделить основные профессиональные качества личности педагога, такие как: *умственные; дидактические* (способность и умение перерабатывать материал науки в материал учебного предмета, доступный детям;

применять и развивать систему эффективных методов обучения; обеспечивать обратную связь и т.д.); *перцептивные* качества (умение и способность проникать в душевный мир детей, развитая психологическая наблюдательность); *организаторские* качества; *волевые* профессиональные качества (умение преодолевать трудности, проявлять настойчивость, выдержку, решительность, требовательность и др.); *коммуникативные*; *тактичность*; *педагогическое воображение*, способность к распределению внимания; *динамизм личности* – способность к волевому воздействию и логическому убеждению; *эмоциональную устойчивость* (способность владеть собой); *оптимистическое прогнозирование*; *креативность* [18, с. 12].

Итак, первой ступенью к овладению педагогическим мастерством является творчество.

В.И. Андреев определяя творчество как вид человеческой деятельности, отмечает ряд признаков, характеризующих ее как целостный процесс: наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи; социальная и личная значимость и прогрессивность, которая вносит вклад в развитие общества и личности; наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества; наличие субъективных (личностных качеств - знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества; новизна и оригинальность процесса или результата [4, с. 107].

Н.А. Бердяев говорил, что творчество – это тайна. Тайна творчества есть тайна свободы. Тайна свободы бездонна, она – бездна. Так же бездонна и неизъяснима тайна творчества. Проблема творчества - один из аспектов человеческого бытия, ибо личность, по утверждению Н.А. Бердяева, всегда выступает как "творящая", вне творчества нет *личности*, творчество пронизывает практически все виды человеческой деятельности [6].

Личность, по определению Л.С. Выготского, - это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, для их обслуживания. Поэтому, формирование личности - это, как правило, начальный этап становления личностных свойств человека [7, с. 8].

И.А. Урклин утверждает, что именно педагог формирует личность человека подобно скульптору, который высекая, создает свое произведение [17, с. 86].

С.Д. Якушева отмечает, что сущность педагогического мастерства заключается в *качествах личности педагога*, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность [20, с. 5].

*Итак*, творчество воспитателя неразрывно связано с формированием личностных качеств педагога. Это способствует решению множества задач: эффективности педагогического взаимодействия; созданию творческой атмосферы сотрудничества в педагогическом процессе; максимальному раскрытию творческого потенциала воспитателя и воспитанников. Педагог должен управлять своим поведением, эмоциями, настроением, социально-перцептивными способностями, техникой речи; воздействовать на личность и коллектив, раскрывая технологическую сторону процесса воспитания и обучения. Внешний вид педагога должен быть эстетически выразителен; прическа, костюм, украшения в одежде — подчинены решению педагогической задачи, т.е. эффективному воздействию на формирование личности воспитанника [20, с. 44].

Российский педагог 20-х годов прошлого века С.Т. Шацкий утверждал, что без педагога, способного творить и понимать творимое, путей к новой школе быть не может — эти слова как никогда актуальны сегодня. Последние годы в педагогике укоренилось утверждение, что у творчески работающего педагога — творчески развитые воспитанники. Творчески работающий педагог своими личностными качествами побуждает в воспитанниках развитие творческой активности [15, с. 143].

Таким образом, *педагогическое творчество* требует от педагога наличия таких личностных качеств, как: инициатива, индивидуальная свобода, самостоятельность и ответственность, готовность к риску, независимость суждений. Становится очевидным, что педагогическое мастерство является сферой творческого приложения и реализации педагогической способности личности. В педагогических ценностях личность «опредмечивает» свои индивидуальные силы и опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений, т.е. воздействуя на других, творит себя, определяет свое собственное развитие, реализуя себя в деятельности.

Современная педагогика, заявляет С.Д. Якушева, — педагогика сотрудничества. Она стремится к активизации самого обучающегося, к тому, чтобы сделать его соратником, соучастником педагогического процесса. Ибо образование в любой области предполагает не только усвоение определенного комплекса знаний, но и умение самостоятельно, *творчески мыслить*, чутко реагировать на все вокруг

происходящее. Необходимо ко всему, даже к самому малому, подходить творчески [19, с. 254].

В.А. Сухомлинский говорил, что искусство и мастерство воспитания заключается в том, чтобы, раскрыв силы и возможности каждого ребенка, дать ему радость успеха в творческом и умственном труде [16, с. 23].

Важнейшей задачей отечественного дошкольного образования является переход к гибкой, многофункциональной системе воспитания, которая осуществляется благодаря личностно-ориентированной модели вариативного образования. Оно рассматривается нами как процесс, направленный на формирование такой картины мира, которая смогла бы обеспечить ориентировку личности в разнообразных ситуациях постоянно развивающейся и меняющейся реальности.

Дошкольный возраст – самый «игровой» период детства, который является возрастом самого интенсивного психологического развития ребенка, периодом первоначального формирования качеств личности [1, с. 3].

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева показывают, что в старшем дошкольном возрасте появляется новый тип деятельности – творческий. Н.Н. Поддьяков отмечал, что в дошкольном возрасте творчество следует понимать как механизм развития разнообразной деятельности ребенка, накопления опыта личностного роста.

В исследованиях, посвященных проблемам развития детского творчества, отмечается, что в дошкольном возрасте у ребенка появляется ряд черт, характеризующих его как творца. В исполнительских видах деятельности (пение, рисование, игра-драматизация, танец) развитие способности к творчеству идет от подражания взрослому, попытке самостоятельного переноса приобретенного опыта в повседневную жизнь, а затем к творческой инициативе [11, с. 7].

В.А. Ильев, опираясь на теорию и практику театральной педагогики, указывает на метод, способствующий раскрытию, раскрепощению творческих возможностей педагогов и творческих способностей детей (всех без исключения). Но здесь невозможно механическое заимствование, необходима психологическая сопричастность к опыту, если речь идет о внедрении метода театральной педагогики.

Он призывает обратиться к *игровой природе актерского искусства* и к основам режиссуры для проявления закономерностей

самостоятельного творческого мышления детей. Он разработал методику организации открытого режиссерского действия, суть которой в превращении занятия в своеобразный импровизированный спектакль со сквозным действием процесса коллективного творчества, и методику организации взаимодействия педагога с воспитанником в опоре на основы театральной педагогики [8, с. 98].

Доминантой в деятельности любого образовательного учреждения является воспитатель, так как с него начинается социализация ребенка в общество, взаимодействие воспитателя и ребенка, от его компетентности зависит дальнейшее развитие личности ребенка. В дошкольном периоде детства закладываются основы развития личности ребенка и формируются его творческие способности. Педагоги практики отмечают, что если ребенок талантлив, он талантлив во многих сферах. Это говорит о том, что способности, проявляющиеся в одном виде деятельности, качественно влияют на развитие других. Воспитание личности, обладающей богатым творческим потенциалом, способной к саморазвитию и самосовершенствованию, умеющей справляться с потоком проблем, начинается в детские годы [11, с. 3].

Педагогу необходимо создать условия, при которых дошкольники будут чувствовать себя создателями, открывателями чего-то нового в окружающем мире. Процесс познания позволит ребенку самостоятельно анализировать действительность, находить решения новых задач произвольно, а к концу дошкольного детства осознанно относиться к собственной деятельности [11, с. 4].

Организация игрового пространства (музыкальный и театральный уголок; зона сюжетно-ролевых, дидактических, развивающих игр) и предметной среды; создание зон для творческих игр, способствующих психическому, физическому и душевному здоровью ребенка, условий для самореализации личности в творчестве и игре [11, с. 25].

Конструкция игрового пространства позволяет дошкольнику: реализовать себя в творческой деятельности; удовлетворять основные потребности, связанные с творческой самореализацией; выстраивать динамично и гибко взаимодействие со сверстниками и педагогом, а также вариативность сюжетов творческих игр. Такое построение предметно-пространственной среды и ее развивающий потенциал оптимизирует процесс развития личности и создает условия для расширения «зоны ближайшего развития» дошкольников, затрагивая важнейшие личностные возможности (сенсорные, интеллектуальные, творческие, этические, эстетические, креативные и др.) [11, с. 26].

И так, мы считаем, что развивать творческие способности – это, значит, вооружить ребенка способом деятельности, дать ему в руки ключ, принцип выполнения работы, создать условия для выявления и расцвета его творческого потенциала. Успешное развитие творческих способностей возможно лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию. Необходима работа, направленная на систематическое развитие творческого потенциала личности ребенка, совместное взаимодействие педагога и воспитанника, доминантой, которой является *сотрудничество и сотворчество*.

Ибо современная педагогика, заявляет С.Д. Якушева, - педагогика сотрудничества. Она стремится к активизации самого обучающегося, к тому, чтобы сделать его соратником, соучастником педагогического процесса. Образование в любой области предполагает не только усвоение определенного комплекса знаний, но и умение самостоятельно, *творчески мыслить*, чутко реагировать на все вокруг происходящее. Необходимо ко всему, даже к самому малому, подходить творчески [20, с. 254].

Творческий характер педагогической деятельности обуславливает особый стиль мыслительной деятельности педагога, связанный с новизной и значимостью ее результатов, вызывая сложный синтез всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности педагога. Особое место в нем занимает развитая потребность - творить, которая воплощается в специфических способностях и их проявлении.

*Таким образом, в сфере развития личности, педагогическое творчество* проявляется как самореализация педагога на основе осознания себя творческой индивидуальностью, как определение индивидуальных путей своего профессионального роста и построение программы самосовершенствования. Успех образования напрямую зависит от личности воспитателя, его профессиональной и общекультурной подготовки, от его творческого потенциала. От воспитателя требуются, прежде всего, глубокие профессиональные знания; знания последних достижений науки в области педагогики и психологии; новых образовательных и информационных технологий, от его профессиональной пригодности, педагогического мастерства, его творчества. *В связи с этим особую значимость сегодня приобретает именно развитие педагогического творчества как основы профессионального мастерства воспитателя детского сада.*

Доминантой педагогического мастерства является, по словам Ю.П. Азарова, то, что следует «вселить в каждого абсолютную

уверенность в своем даровании, снять страхи и неуверенность в себе. Разбудить мощную потребность творить» [2].

Овладение педагогическим мастерством доступно каждому преподавателю только при целенаправленном индивидуально-психологическом самообразовании и саморазвитии на основе интеграции опыта. Теоретических знаний и практических умений. Именно осознанная профессиональная деятельность является источником педагогического мастерства – единства общекультурных, деловых свойств личности и профессиональной компетентности педагога.

### **Список литературы:**

1. Абдулова Т.Н. Психология игры: современный подход: учеб. пособие [Текст] / Т.Н. Абдулаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2009.-208с.
2. Азаров Ю.П. Мастерство воспитателя [Текст] / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1971.-126с.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – Мн.: Университетское, 2000. - 154 с.
4. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 2000. – 600с.
5. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / И.П. Андриади. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 160с.
6. Бердяев Н.А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики [Текст] / Н.А. Бердяев. - М.: АСТ-Фолио, 2003. - 226с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] /Л.С. Выготский. - М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1985.-218с.
8. Ильев В.А. Театральная технология и педагогическое искусство: Учеб. пособие. - 3-е изд. [Текст] / В.А. Ильев. - М.: АО «Аспект – Пресс», 1993.-125с.
9. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 432с.
10. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004.-528с.

11. Котова Е.В., Кузнецова С.В., Романова Т.А. Развитие творческих способностей дошкольников: методическое пособие [Текст] / Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Т.А. Романова. - М.: ТЦ Сфера, 2010. 128с.
12. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие [Текст] / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 2001. - 523с.
13. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Соч.: в 7т. - Т.5. [Текст] / А.С. Макаренко - М.: АПН РСФСР, 1958. – 558с.
14. Мартишина Н.В. К вопросу о моделировании процесса становления творческого потенциала личности педагога [Текст] // Педагогическое образование и наука. - 2006. - №3. - С.69-72.
15. Педагогика: учеб. пособие [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Школа-Пресс, 2007 - 512с.
16. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю [Текст] / В.А. Сухомлинский. - Киев.: Рад. школа, 1984.-254с.
17. Урклин И.А. Основы вузовской педагогики: учеб. пособие [Текст] / И.А. Урклин; Под ред. Н.В Кузьминой. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. - 311с.
18. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: учеб. пособие [Текст] / Е.А. Дубровская, Т.Г. Казакова, Н.Н. Юрина и др.; Под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. – Издательский центр «Академия», 202.-256с.
19. Якушева С.Д. Университетский образовательный округ интеграция науки, образования и практики: Монография [Текст] / С.Д. Якушева. – М.: АПКиППРО, 2009. - 200с.
20. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: Учебник. 3-е изд., стер. [Текст] / С.Д. Якушева. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256с.

## **ФЕНОМЕНЫ САМОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА**

**Якушева Светлана Дмитриевна**

*канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики МГПИ, г.  
Москва*

*E-mail: [jawa57@mail.ru](mailto:jawa57@mail.ru)*

**Просолова Галина Витальевна**

*воспитатель, ГОУ детский сад комбинированного вида № 1944,  
ЮЗООУ Департамент образования города Москвы  
студентка V курса, колледж МГПИ, г. Москва*

*E-mail: [galina.prosolova@mail.ru](mailto:galina.prosolova@mail.ru)*

В образовательной политике России XXI века происходят инновационные процессы, коренным образом меняющие всю систему отечественного образования.

Только благодаря образованию человек становится способным к созидательной деятельности в определенной сфере труда и творчества, к общению с другими членами общества посредством многообразных форм деловых и личностных контактов, основанных на социальных и нравственных нормах.

Итак, образование обеспечивает развитие личности в ее неповторимом своеобразии. В связи с этим дошкольное образование имеет первостепенное значение в непрерывном образовательном процессе.

Не случайно Д.Б. Эльконин назвал детство самоценным «периодом взросления». Вместе с тем дошкольное детство нельзя рассматривать просто как переходный период, подготовку к взрослости. Это период накопления, создания личности. Поэтому поводу Л.Н. Толстой говорил, что от рождения до пяти лет – целая пропасть, а от пяти до восемнадцати – всего один шаг.

В современных условиях главной целью дошкольного образования является воспитание личности, способной к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. В образовательных учреждениях необходимо создать определенные условия для раскрытия «самости» ребенка.

С.Д. Якушева утверждает, что в рамках личностно-ориентированного подхода иначе должны быть осознаны и содержание, и принципы обучения. Она отмечает, *что от обучения знаниям, умениям и навыкам следует перейти к обучению самой*

возможности приобрести и использовать их в жизненном опыте [18].

Феномен самости рассматривается в работах философов, социологов, педагогов и психологов (А. Адлер, Б.Г. Ананьев, У. Джеймс, Д.Д. Леонтьев, А.Ф. Лосев, А. Маслоу, К. Роджерс, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, К. Юнг и др.).

А.Б. Демидова утверждает что феномены - это «вещи», которые не существуют «сами по себе», отдельно от человека – игра, смерть, любовь и т.д.

В греческом языке, откуда это слово заимствовано многими языками, *phainomenon* значит «являющееся». В первоначальном смысле слово «феномен» – то же, что явление [4, с. 8].

Философское употребление слова феномен имеет много тонкостей и оттенков, основное, – это нечто переживаемое человеком: иначе говоря, то, что составляет содержание человеческого переживания [4, с. 9].

Э. Гуссерль (Husserl) утверждает что, «феномен» – одно из центральных понятий феноменологии. Мартин Хайдеггер (Heidegger), последователь Э. Гуссерля, сформулировал лаконичное определение понятия феномена «себя-в-себе-самом-показывающее» (das Sich-an-sich-selbst-zeigende) Данная феноменологическая трактовка понятия «феномен» сегодня самая влиятельная. Феномен, согласно объяснениям Хайдеггера, отличается от явления и от видимости (кажимости). Феномен – не иллюзия, не видимость, не проявление чего-то иного – он сам есть то, что он есть. «Если мне кажется, что мне радостно, это переживание действительно присутствует во мне. Если у меня возник образ молнии (то ли я ее увидел, то ли померещилось, то ли я ее представил), то этот образ действительно имеется в этот миг. Если я чувствую боль, это переживание действительно имеет место (независимо от наличия или отсутствия объективных причин для боли)» [4, с. 10].

Слово «феномен» подразумевается и в феноменологическом значении, и в смысле «что-то необычайно важное для всех» [4, с. 10].

В работе мы акцентируем внимание на феномены, включенные в контекст человеческих отношений.

Феномен в словаре русских синонимов: исключение, диво дивное, чудо природы, восьмое чудо света, диковина, факт, игра природы, чудо, чудо чудное, диво, невидальщина, невидаль, явление [20].

Итак, три основных значения слова «феномен»: явление, в котором обнаруживается сущность чего-либо (в философии); редкое,

необычное, исключительное явление; выдающийся, исключительный в каком-либо отношении человек.

«Самость» – уникальный феномен, и хотя количество антропоцентрически направленных работ, посвященных проблемам самости растет, острота проблемы человека не снижается [19].

Категория «самость» рассматривается в философии, социологии, педагогики и психологии в работах А. Адлера, Б.Г. Ананьева, У. Джеймса, Д.Д. Леонтьева, А.Ф. Лосева, А. Маслоу, К. Роджерса, В.А. Слостенина, В.И. Слободчикова, К. Юнга и др.

Итак «самость» это: архетип в теории Юнга, который становится центром структуры личности, когда все противоборствующие силы внутри личности в процессе индивидуации объединяются, включаются в состав одного целого [7, с. 781]; уникальное свойство-способность самоощущения, самоизменения человека в воспроизводстве и расширении-росте своих личностных возможностей-способностей-потребностей в создаваемом и преобразуемом им мире [6, с. 32]; центр личности, вокруг которого группируются все остальные системы. Она удерживает эти системы вместе и обеспечивает личности единство, равновесие и стабильность. Это цель жизни, цель, к которой люди постоянно стремятся, но которой редко достигают [16, с. 88]; отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации [13, с. 228]; набор представлений, которыми человек пользуется для определения самого себя. Различают: индивидуальное «Я» (биологическое, физическое, физиологическое, психологическое), и - социальное «Я».

Ученые, занимающиеся проблемами образования, обращают внимание на многосторонность феномена «самости» как системы и результата. В связи с этим *самость*, на наш взгляд, *представляет собой интегральное качество личности.*

Итак, к феноменам «самости», обуславливающим развитие личности современного дошкольника относятся: *самопознание*, закрепляет интерес к своему «Я», обучая способам познания своих личностных качеств и способностей; *самоопределение*, создает в различной деятельности ситуации выбора, принятия собственного решения; *самореализация*, помогает проявить свой творческий потенциал в игре, учебной и внеучебной деятельности; *саморегуляция*, обучает управлению собственными желаниями, порывами,

стимулированию и корректированию собственных действий [3, с. 89.]; *самосовершенствование*, предполагает воздействие на самого себя, опору человека на лучшее в себе, расширение этого лучшего и продвижение к собственной вершине (самосовершенству), достижение *акме* (греч. *асме* – расцвет, вершина) [12, с. 94].

Личность человека формируется и развивается под влиянием многочисленных факторов, но при этом человек не пассивное существо, он выступает как субъект своего собственного формирования и развития [13, с. 226].

В психологии существуют различные подходы к изучению личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абдулханова, А.Н. Леонтьев, В.В. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейн).

Д.И. Фельдштейн утверждает, что личность развивается, проходя различные этапы социальной зрелости. При этом ведущим фактором ее формирования является общественно значимая деятельность [8, с. 152].

Личность, по мнению А.Н. Леонтьева, не только «момент деятельности, но и ее продукт», «ею не рождаются, а становятся» [9, с. 392].

Итак, быть личностью, по утверждению В.А. Петровского, И.С. Кона, Н.С. Неймарка, А.И. Липкиной, означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания, труда, обладать степенью репрезентативности человека в жизни других людей, способностью самостоятельно *производить* самооценку, выделяя себя среди окружающих, т.е. открывать собственное «Я».

По мнению Р. Бернса, в образовательном процессе открытие собственного "Я", происходит в самовыражении (самопознание, саморазвитие, самовоспитание) каждой конкретной личности, раскрытии ее творческого потенциала («Развитие Я-концепции и воспитание открытие собственного «Я»).

Проблема развития — одна из наиболее сложных и постоянно актуальных в философии и педагогике. В психологии проблема развития объективно выступает как кардинальная. Практически все работы, связанные с изучением ребенка, направлены на выявление конкретных закономерностей, определенных изменений на разных возрастных этапах, на раскрытие общих принципов развития [18].

В.И. Смирнов трактует понятие «развитие» как процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере, обусловленный влиянием внешних (природная и социальная сфера, воспитание, коллективная

деятельность, общение) и внутренних (анатомо-физиологические предпосылки, собственная активность личности, реализуемая в деятельности), управляемых (воспитание и самовоспитание) и неуправляемых (объективное, стихийное влияние среды) факторов [15, с. 91].

В своей работе мы берем за основу высказывание В.И. Смирнова, его трактовку понятия «развитие», и солидарны с высказыванием В.И. Слободчикова о «феноменах самости», обуславливающих формирование личности современного дошкольника. Таким образом, личность есть высшая инстанция самости - это «персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым для себя» [14].

Как показывают исследования психологов А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Оллпорта, Г. Мэрфи и др. и педагогов В.А. Сухомлинского, В.И. Андреева, Е.Н. Шиянова, В.И. Смирнова и др., потребность в самовыражении является одной из основных для человека.

Уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), является стратегическим направлением гуманистической педагогики. Ибо, как утверждал А.Г. Маслоу, уже в самом понятии «самоактуализация» заключается утверждение, что есть некая «самость», подлежащая актуализации [19, с. 97].

В воспитательном процессе, который организует современный педагог, взаимодействуют, обогащая друг друга, два начала: момент самореализации, самоосуществления личности и момент ее социализации, обеспечения таких отношений с социумом, которые способствовали бы максимальному раскрытию индивидуального творческого потенциала.

Так, для ребенка важно не только то, что удовлетворяются его познавательные потребности, но и социальные потребности в общении, психологические потребности в уважении к своему человеческому достоинству, к его чувствам и переживаниям интересам и способностям (не только в учебной деятельности). Важно его психологическое здоровье.

Однако принципиальная ориентация ребенка на развитие самости, самодеятельности, а не на следование внешним рекомендациям сама собою не возникает, а требует специальной работы взрослых в этом направлении. Духовность сама собой не рождается. Формирование самости включает в себя внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям,

увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой.

Итак, главной целью дошкольного образования является формирование феноменов самости детей на всех этапах онтогенеза.

Ядром педагогической парадигмы, по утверждению С.Д. Якушевой, является «человеческий» подход к ребенку, подготовка его к жизни и адаптации в обществе. В центре парадигмы — развитие самости дошкольника, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения. Развитие и саморазвитие, самореализация ребенка, его творчество, жизнетворчество, субъектность — основа парадигмы. Субъект педагог — субъект ученик, такими являются педагогические отношения. Развитие самости — продвижение ребенка на более высокую ступень в активности и в решении поставленных задач [17].

В связи с этим сотворчество педагога и ребенка, рассматривающего возможности самости в решении творческих задач, является одной из актуальных проблем современного дошкольного образования.

Проблеме сотрудничества педагога и учащегося посвящены работы отечественных и зарубежных психологов и педагогов А.В. Петровского, Т.А. Матиса, Л.И. Айдаровой, В.П. Панюшкина, Г. Магина, В.Я. Ляудиса, Г.А. Цукермана, В.В. Рубцова, А.А. Тюкова, А.И. Донцова, Д.И. Фельдштейна, Й. Ломпшера, А.К. Марковой, А.И. Савенкова и др.

В воспитательном процессе, который организует современный педагог, взаимодействуют, обогащая друг друга, два начала: момент самореализации, самоосуществления личности и момент ее социализации, обеспечения таких отношений с социумом, которые способствовали бы максимальному раскрытию индивидуального творческого потенциала [21].

Творчество детей дошкольного возраста, хотя и выступает еще в неразвитой форме, однако, содержит в себе важные качества, которые создают возможность самостоятельно выходить детям за пределы знаний и умений, полученных от взрослых, создавать новый продукт - оригинальный рисунок, новую сказку и т.п.

Творческий процесс - это качественный переход от уже известного к новому и неизвестному. У детей дошкольного возраста это поиск другого сочетания красок и форм в изобразительной деятельности, новых способов в процессе конструирования, сюжетных линий при сочинении рассказа и сказки, мелодий в музыкальной

деятельности. Высокая динамичность, гибкость поисковой деятельности детей способствуют получению ими оригинальных результатов при выполнении различных видов деятельности. В процессе творческой деятельности преодолевается боязнь детей ошибиться, сделать «не так, как надо», что имеет существенное значение для развития самоуверенности и свободы детского восприятия и мышления [21].

Являясь стержнем личности, творческое воображение, произвольная самостоятельность ребенка, образуют совершенно особую систему. Они самоценны и в то же время не могут существовать друг без друга; несводимы к прямым результатам педагогических воздействий и в то же время обусловлены ими; они выражают своеобразие, неповторимость растущего человека и в то же время основаны на его общности с другими людьми [21].

Феномены самости большую роль играют в ознакомлении ребенка с искусством. Ничто не может сравниться с ним по силе воздействия на растущего человека. Искусство является уникальным средством формирования эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей. Именно в дошкольном детстве закладываются основы эстетического сознания, художественной культуры, появляется потребность в художественной деятельности. В связи с этим необходимо насыщать жизнь ребенка искусством, вводить его в мир музыки, сказки, театра, танца. Важно обогащать формы ознакомления детей с искусством, включать его в повседневную жизнь, создавать условия для детского эстетического творчества.

Н.Я. Михайленко считает, что основным видом самостоятельной деятельности дошкольника является сюжетная игра, специфика которой заключена в условном характере действий [11].

Игра позволяет ребенку в воображаемой ситуации осуществлять любые привлекающие его действия, ролевые функции, включаться в разнообразные события. Игра - самоценная деятельность для дошкольника, обеспечивающая ему ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно самореализоваться "здесь и теперь", достичь состояния эмоционального комфорта, стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных [10, с. 96].

По утверждению М.А. Дорониной, игра имеет большое значение и для развития ребенка. В ней развиваются способности к самовыражению, произвольной регуляции действий и чувств, приобретается опыт взаимодействия и взаимопонимания. Чтобы игра

стала подлинным средством творческой самореализации ребенка и в полной мере выполняла бы свои развивающие функции, она должна быть свободной от навязанной взрослыми "сверху" тематики и регламентации действий. Ребенок должен иметь возможность овладевать все более сложным "языком" игры - общими способами ее осуществления (условным действием, ролевым взаимодействием, творческим построением сюжета), увеличивающими свободу творческой реализации его собственных замыслов [5].

Одним из наиболее эффективных путей обучения детей на занятиях является дидактическая игра, считает А.К. Бондаренко, т.к. в правилах игры заложены педагогические задачи, в дидактическом материале заключены игровые способы действий, которые ребенок усваивает. Так, подчиняясь необходимости выполнять правило, ребенок осваивает саморегуляцию, овладевает коммуникативными способностями, учится согласовывать свои действия с действиями партнеров. В процессе оперирования с игровым материалом у ребенка развиваются познавательные способности: умение пользоваться схемами и моделями, познавательная саморегуляция - внимание, память, воображение - за счет действий по соотношению предметов и знаков, действий с предметами – заместителями [2].

Таким образом, возможности самости ребенка в сочетании с необходимыми объяснениями взрослого имеют безграничные возможности в решении творческих задач в различных областях дошкольного образования.

И поэтому воспитатель должен видеть в каждом ребенке черты, присущие именно ему, а не те, которые у него есть (или отсутствуют) как у обобщенного "пятилетки", "шестилетки".

Дошкольное образование является первой ступенью в системе непрерывного образования, обеспечивая преемственность воспитания и обучения ребенка в условиях детского сада, семьи и школы. Эта ступень образования призвана обеспечить воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление ребенка дошкольного возраста на основе поддержки его индивидуальности, уважения интересов и потребностей ребенка, развития его творческих способностей.

Формирование самости, начинается очень рано. Маленький человек, сталкиваясь с внешним миром и начиная взаимодействовать с ним, очень быстро превращается в «Я», это значит, что миссия дошкольного воспитания является особой и ни с чем несравнимой.

Задача воспитателя определяется в умении помочь ребенку понять свою самость, услышать внутренние «голоса-импульсы», потенциальные возможности дошкольников, наиглавнейшими из

которых являются феномены самости. Открытие собственного "Я", происходит в самовыражении (самопознание, саморазвитие, самовоспитание) каждой конкретной личности.

Умение воспитателя создать атмосферу сотрудничества и сотворчества в учебной и внеурочной деятельности обеспечит развитие творческой деятельности воспитанников. Вследствие такой деятельности будут сформированы навыки, необходимые ребенку для дальнейшего самообразования и саморазвития (самоанализ, самоцелеполагание, самопланирование, самоорганизация, самоконтроль и самокоррекция) [18].

Ибо, по утверждению Г.С. Батищева сотворчество – это педагогическое взаимодействие, которое принято считать высшей формой сотрудничества. В нем устанавливается определенное равновесие деловых и межличностных отношений воспитателя и воспитанников, а главное возникают отношения сопричастности к общим жизненным ценностям. Сотворчество является не результатом педагогического преобразования сферы совместной деятельности, а процессом «включения» в отношения духовного родства и взаимответственности, сопричастности всех каждому и каждого всем [1, с. 58].

По словам С.Д. Якушевой, образование – это то, что обучающийся делает сам. Общим знаменателем, интегральным измерением "Я" выступает самопринятие, и самоуважение личности. Успешное становление личности возможно лишь в случае принятия его самого себя, положительной оценки своих способностей, черт характера, своего места в жизни.

Исходя из вышеперечисленного - формирование самости современного дошкольника является непреходящей и актуальной задачей.

Самость - это цель жизни, цель, к которой люди постоянно стремятся, но которой редко достигают [19].

Сочетание признания самоценности дошкольного детства и понимания его как первого этапа становления личности требует пересмотра учебно – воспитательного процесса.

В рамках личностно ориентированного подхода иначе должны быть осмыслены содержание и принципы обучения. От обучения знаниям, умениям и навыкам следует перейти к обучению самой возможности приобретать их и использовать в жизненном опыте.

Как нам представляется, рассмотрение человека как самости позволяет в центр его понимания ставить проблему его целостности, то есть того, что придает ему внутреннее единство. От человека

ожидаются реализации себя как самодостаточной, ответственной, устойчивой, так и гибкой, меняющейся, открытой к изменениям самости.

Формирование самости – одна из насущных задач современной образовательной политики, которая должна эффективно решаться в сфере дошкольного образования. Самость дошкольника является интегральным личностным качеством, позволяющим понимать и созидать красоту в сфере межличностных отношений.

Наиболее эффективно формирование самости дошкольника реализуется в целостной системе образовательно-воспитательных мер, оусуществляемых в рамках дошкольного образования.

В качестве оптимальной системы формирования самости дошкольника должна быть выработана структурно - функциональная модель, отражающая цель, принципы, задачи, этапы, условия, компоненты, функции и средства исследуемого педагогического процесса.

Проведенное исследование не исчерпывает содержания многоаспектной педагогической проблемы развития самости дошкольника. Перспективными направлениями изучения могут стать разработка инновационных проектов по формированию самости современного дошкольника; создание методик по формированию и моделированию скрытых возможностей самости.

Ш.А. Амонашвили утверждает, что в профессионально-педагогической деятельности педагогу необходимо руководствоваться следующими заповедями: верить в безграничность ребенка и свою искру Божью, а также, следуя наследию классической (гуманной) педагогике, помнить о том, что без духовной общности воспитание не состоится. Ибо классическая педагогика - это язык сердца, язык будущего.

#### **Список литературы:**

1. Батищев Г.С. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике нового педагогического мышления) [Текст] / Г.С. Батищев, Н.Н. Лебедева // Вестник высшей школы. – 1989. – № 8. – С.58-63.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. Кн. для воспитателя дет. сада. 2-е изд дораб [Текст] / А.К. Бондаренко. — М.: Просвещение, 1991 — 160с.
3. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: учебное пособие [Текст] / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2005. – 317с.

4. Демидов А.Б. Феномены человеческого бытия: Учеб. пособие. Аннотация. [Текст] / А.Б. Демидов. – Мн.: ЗАО Издательский центр "Экономпресс", 1999. – 180с.
5. Доронина М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста [Текст] / М.А. Доронина // Дошкольная педагогика.-2007.-№ 4.-С.10-14.
6. Егорычева И.Д. Самореализация как деятельность [Текст] / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005.-№ 3 (43).-С.11-32.
7. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь [Текст] / И.М. Кондаков. - М.: Издательство «Прайм Еврознак», 2007. – 783с.
8. Крысько В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии [Текст] / В.Г. Крысько. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.-368с.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2т.Т.1. [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Педагогика, 1983.- 392с.
10. Маслоу А.Г. Психология бытия [Текст] / А.Г. Маслоу. – М.: Рефл-бук, 1997. – 304с.
11. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. [Текст] / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. - М.: Издательство «Гном и Д», 2000. – 96с.
12. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие [Текст] / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 224с.
13. Педагогика: учеб. пособие [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512с.
14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.
15. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях [Текст] / В.И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 2000.– 416с.
16. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности / пер. с англ. И.Б. Гриншпун [Текст] / К.С. Холл, Г. Линдсей. - М.: ЗАО Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 1999. - 592с.
17. Якушева С.Д. Сотворчество - доминанта взаимодействия учителя и ученика в современном школьном образовании //

- Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Тезисы международной конференции с элементами научной школы для студентов, аспирантов и молодых ученых. МГППУ (6-10 октября 2009г.). – Институт Психологии Российской Академии Наук – [электронный ресурс]. – Режим доступа. - URL: <http://www.intellectus.su/conf/%F1-2009/yakusheva.htm>
18. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: Учебник. 3-е изд., стер. [Текст] / С.Д. Якушева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256с.
  19. Якушева С.Д. Феномены самости в развитии профессионального мастерства педагога [Текст] / С.Д. Якушева // Инновации и традиции науки и образования: материалы Всероссийской научно-методической конференции. Часть 2. / под общей редакцией С.В. Лесникова. - Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет, 2010.-116с.- С.95-103.
  20. Словарь русских синонимов (онлайн версия) - [электронный ресурс]. - Режим доступа. – URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-synonyms-term-90821.htm>
  21. Концепция дошкольного воспитания [электронный ресурс]. - Режим доступа. - URL: <http://www.ref.by/refs/62/13270/1.html>

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ»

## Часть I

Материалы международной заочной научно-практической  
конференции

25 января 2011 г.

*Печатается в авторской редакции*

Подписано в печать 02.02.11. Формат бумаги 60х84/16. Бумага офсет  
№1. Гарнитура Times. Печать RISO. Усл. печ. л. 11,25. Тираж 550 экз.  
Заказ 8.

Издательство ЭНСКЕ  
630049, г. Новосибирск, Дуси Ковальчук, 270.  
E-mail: [enske@mail.ru](mailto:enske@mail.ru)

Отпечатано в полном соответствии с качеством  
предоставленного оригинал-макета в типографии ЭНСКЕ  
630049, г. Новосибирск, Дуси Ковальчук, 270.