



Федеральное агентство по образованию Российской Федерации
Правительство Тюменской области
Департамент образования и науки Тюменской области
ГОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов
«Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования»



«Развитие региональных образова- тельных систем в условиях реализа- ции комплексных проектов модер- низации образования»

Межрегиональная
научно-практическая конференция

Часть 2

1 - 2 ноября 2007 г.

Тюмень

Проект
«Организационно-методическое сопровождение
и методическая поддержка реализации комплексных проектов
модернизации образования с использованием экспертного потенциала
системы образования Тюменской области»

Редакционный совет:

Суртаева Н.Н., д-р пед. наук

Милованова Н.Г., д-р пед. наук

Редакционная коллегия:

Макареня А.А., Расчетина С.А., Корчан Н.Г., Кривых С.В., Никитин В. Я.,

Соловьева Е.А., Файзуллина А.Р., Курбаш Е.В.

ISBN 5-89967-452-0

Все материалы публикуются в авторской редакции

© ТОГИРРО, 2007

Содержание

Раздел 1.

Инновации в построении образовательных систем в контексте проблем социализации школьников

Иванова С.А. К вопросу о понятиях «социализация», «социальное здоровье» школьника.....	4
Гусенко В. Инновационный педагогический опыт в рамках реализации национального проекта «Образование».....	5
Мельник Л.А., Алексеев Н.А. От традиционного обучения к личностно-ориентированному образованию.....	9
Решетников В.Г. Функции методической службы в муниципальном образовании.....	10
Федоров С.А. Новые подходы к организации районной методической службы.....	11
Малышкина Г.В. Развитие социального партнерства в сельской местности.....	12
Глебов В.В. Интеграция деятельности базовой и вечерней школ в условиях сельского социума.....	15
Перегонцева Т.В. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников в системе непрерывного профессионального образования.....	17
Федорова Г.Г. Девиантное поведение подростков как объект социально-педагогической деятельности.....	18
Лактионова С.В. Социально-профессиональная адаптация детей-сирот.....	21
Михеева Е.Н. Проблема формирования социально-практических умений.....	23
Данг Тхи Ким Лиен. Социально-педагогическая поддержка детей мигрантов в образовательном учреждении.....	24
Зорина Е.В. Социальная адаптация и «особый» ребенок в среде учреждения дополнительного образования.....	25
Воробьева О.Н., Суртаева Н.Н. Диагностика дисграфии в процессе решения социально-педагогических задач.....	26
Кондракова И. Э. Образовательные ресурсы профильного обучения в современной школе.....	28
Дюкова Л.А. Проблемы старшеклассников в условиях профилирования сельской школы.....	33
Федяева Л.В. Профильное обучение при изучении дисциплин образовательной области «математика».....	34
Даниэльян Я.В. Сборник качественных задач по физике как средство формирования функциональных умений учащихся в процессе обучения.....	36

Раздел 2.

Социально-профессиональный аспект в подготовке будущих специалистов

Сигарева Д.Н. Использование инновационных методов в среднем профессиональном образовании.....	40
Дементьева О.М. Влияние инновационных процессов на формирование социально-профессиональной мобильности студентов.....	41
Цегельная Н.В. Формирование социокультурной адаптации студентов СПО.....	42
Марчукова О.Г. Лидерство в системе управления образованием.....	43

Раздел 1.

Инновации в построении образовательных систем в контексте проблем социализации

Иванова С.А.

п. Голышманово

К вопросу о понятиях «социализация», «социальное здоровье» школьника

Почему дети в школе страдают физически и психически? Почему все больше испытывают трудности в общении? Почему так велико количество невротических реакций? Разные специалисты ищут ответы на эти вопросы, и отвечают, в конечном счете, по-разному. Одни видят недостатки в медицинском обслуживании школьников, другие - в методах преподавания. Кто-то сетует на слишком большие учебные нагрузки: современному ученику приходится много часов сидеть за уроками в вынужденной позе и мало времени гулять и заниматься физкультурой. Кто-то предпочитает подход социально-экономический: все дело - в низком жизненном уровне большинства российских семей, в плохой оснащенности школ, в низкой зарплате учителей, т.е. в социальном неблагополучии. Истина, видимо, требует суммирования всех мнений и фактов. Но дело даже не в том, сколько факторов влияет на здоровье школьника, а в том, какова их иерархия, за какую ниточку надо дернуть, чтобы клубок проблем начал разматываться?

Понятие здоровья носит интегративный характер, что четко зафиксировано в Уставе ВОЗ: «Здоровье - не только отсутствие болезней и повреждений, но и полное физическое, психическое и социальное благополучие». Если проблемы физического и психического здоровья сегодня в научной литературе достаточно глубоко разработаны, то вопрос о социальном благополучии ребенка лишь в последнее время стал осознаваться научным сообществом.

Понятие социального благополучия тесно связано с понятием «социализация». Автором термина «социализация» применительно к человеку является американский социолог Ф.Г.Гиддингс, который в 1887 году употребил его в значении близком к современному – «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни».

До 60-х годов 20 века, говоря о социализации, почти все ученые имели в виду детство, отрочество и юность. Лишь в последнее время изучение социализации распространилось на взрослость и даже старость.

Концепции социализации тяготеют к 2 подходам:

1. Субъект-объектный подход (фр. Эмиль Дюркгейм, ам. Талкот Парсонс). Позиция человека – пассивна, человека формирует общество в соответствии с присущей ему культурой; процесс и результат становления индивида социальным существом.

2. Субъект-субъектный подход (ам. Чарльз Кули, ам. Джордж Герберт Мид). Человек активно участвует в процессе социализации, не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя.

Сущность социализации – адаптация человека в обществе в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах; состоит в сочетании приспособления (социальной адаптации) и обособления человека в условиях конкретного общества. Именно здесь, по нашему мнению, находится внутренний конфликт социализации: с одной стороны – это «вхождение» в общество, соединение с его нормами и ценностями, с другой – обособление, построение собственного индивидуального мира.

А.В.Мудрик определяет понятие «социализация» как усвоение и воспроизводство культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвитие и самореализация человека в том обществе, в котором он живет.

Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды – процесс и результат социализации человека.

Социализация происходит в процессе

-стихийного взаимодействия человека с обществом;

-влияния со стороны государства;

-воспитания, т.е. целенаправленного создания условий для развития человека;

-развития и самовоспитания [5, С.98].

В современных литературных источниках все чаще используется термин «социальное здоровье», понимаемый как здоровье общественное, исследуемый в рамках различных антропологических наук. Социальное здоровье - интегративная категория, объединяющая педагогические, психологические, социологические, медицинские знания.

В работах Г.С. Никифорова дается характеристика социального здоровья общества в медицинском аспекте. Общественное социальное здоровье, по мнению ученого, – это

-социальная значимость тех или иных заболеваний в силу их распространенности, вызываемых ими экологическими потерями, угрозой для существования популяции или страхом перед такой угрозой;

-влияние общественного устройства на причины возникновения болезней, характер их течения и исходы, то есть возможности выздоровления или смерти;

-оценка биологического состояния определенной части или всей человеческой популяции на основе интегрированных статистических показателей [7, С.61].

В современной социологии социальное здоровье трактуется как состояние индивидуума, группы, общества, соответствующее норме с точки зрения всех статусных параметров (психологического, семейного, социального, культурного, экономического, этнического) [9, С.20, 28-29]. Содержание категории здоровья рассматривается через понятия «социальное благополучие», «социальная безопасность», «устойчивость социального статуса».

Значение личного социального здоровья в научной литературе стало рассматриваться лишь в последнее время. Мы исходим из того, что понятие «личное социальное здоровье» исходит из более широкого по отношению к нему понятия «социализация». Социальное здоровье есть успешная социализация индивида, с точки зрения общества и са-

мого индивида. И.В.Кузнецова в рамках психологии социального здоровья определяет социальное (личностное) здоровье как определенный уровень развития, сформированности и совершенства форм и способов взаимодействия индивида с внешней средой (приспособление, уравнивание, регуляция); определенный уровень психического и личностного развития, позволяющий успешно реализовывать это взаимодействие [3].

По мнению Т.Б.Сергеевой, представителя философской науки, социальное здоровье связано с социологическими категориями «стратификация», «типичность», «качество жизни», а так же с категориями «социализация» и «социальная адаптация» [9. С.11].

Проблема определения социального здоровья, по мнению ученого, представляется особо значимой по нескольким причинам: здоровье является компонентом целого – культуры, где личное здоровье – это компонент личностной культуры; здоровье – фактор социальной реализации человека. Социальное здоровье решает проблемы социальной и личностной устойчивости человека. [9. С.9, 14].

С этих позиций особое значение приобретает формирование социальной стороны здоровья личности ребенка, ведь социальное здоровье ребенка – залог развития здорового общества.

В научной социально-психологической, социально-медицинской литературе серьезному анализу подвергаются проблемы социального развития, сохранения и укрепления здоровья взрослого человека. Имеются отдельные исследования здоровья ребенка и здоровья взрослого человека, но решение вопроса о формировании социального здоровья ребенка в его целостном понимании сегодня находится лишь в стадии исследования.

Мы вслед за В.Н.Приступой относим понятие «социальное здоровье» больше к социально-педагогической категории, нежели медицинской или социально-психологической, «поскольку формирование ребенка происходит в процессе педагогического воздействия со стороны семьи и образовательных учреждений». Велика роль системы образования и воспитания в выборе жизненного пути к благополучию, к здоровью, в развитии умения наметить эффективные пути самосовершенствования и саморазвития. Ведь именно педагогика способна научить мыслить чувствами и чувствовать разумом. Педагогический процесс, формирует гуманитарную среду, позволяющую сменить установку всей системы обучения: не знания и умения, как доминанта, а условия для радости самопознания и саморазвития. В такой среде ребенок находится в комфортном психоэмоциональном состоянии, повышается его заинтересованность в учёбе, настрой на работу, уверенность в себе и в своих возможностях. Социальная миссия гуманитарной среды состоит в том, что она служит своего рода колыбелью личности: именно здесь происходит "очеловечивание", "одухотворение" человеческих особей, осмысление ребёнком своего места в мире. Предупреждается дезадаптация за счёт развития индивидуальных склонностей и возможностей ребёнка, его психических особенностей, а значит, сохраняется его биологическое, психическое и социальное здоровье. К основным процессам, лежащим в основе социального здоровья ребенка, относятся социальная адаптация и активизация личности в социальной среде, социальное воспитание и развитие.

Говоря о школьниках, учитывая психофизические особенности формирования личности ребенка, необходимо отметить, что в полной мере о социальном здоровье как устойчивом состоянии личности можно говорить лишь относительно подростков.

Рагимова О.А. считает социальное здоровье ресурсом, социальным капиталом, необходимым школьникам для успешной социализации.

В.Н.Приступа предлагает следующее определение «личного социального здоровья» в рамках педагогической науки:

Социальное здоровье личности ребенка – такое состояние человека, при котором его биопсихические возможности способствуют установлению равновесия с социальной средой путем адаптации и конструктивной активизации в ней, следуя нравственным социальным нормам [6, С.120].

Итак, понятия «социализация» и «социальное здоровье» - понятия взаимосвязанные, но не равнозначные. По отношению к понятию «личного социального здоровья» понятие «социализация» более широкое. Социализация личности носит двоякий характер, с одной стороны – это «вживание» в общество, принятие его норм и ценностей, с другой – обособление, «выстраивание» собственного мира, воспроизводство культурных ценностей. Задача педагогики состоит в организации такой стратегии развития личности, когда личное и общественное взаимно дополняют и обогащают друг друга, в преодолении внутреннего конфликта социализации личности. Лишь в этом случае мы можем говорить о «личном социальном здоровье» ребенка.

Литература

1. Айзман Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования. Новосибирск, 1996.
2. Зобов Р.А., Келасев В.Н. Социальное здоровье и социализация человека: Учебное пособие. СПб., 2005.
3. Кузнецова И.В. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях: Автореферат дис. на соиск. учен. степ. д. психол. н. М., 2003.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2000.
5. Популярная медицинская энциклопедия. Гл. ред. В.И.Покровский. – 3-е изд. М., 1991.
6. Приступа Е.Н. Междисциплинарное теоретическое обоснование понятия «Социальное здоровье» личности ребенка / ж-л «Социальная политика и социология» №2, 2007.
7. Психология здоровья: Учебник для вузов под ред. Г.С.Никифорова. СПб., 2003.
8. Рагимова О.А. Социальное здоровье младших школьников в условиях трансформации российского общества. Саратов, 2004.
9. Сергеева Т.Б. Социальное здоровье: философский аспект: Учебное пособие для студентов педиатрического факультета. Ставрополь, 2003.

Гусенко В.
г. Санкт-Петербург

Инновационный педагогический опыт в рамках реализации национального проекта «Образование»

В настоящее время система Российского образования претерпевает глобальные изменения, и это заключается не только в изменении систем финансирования, сокращении числа малокомплектных школ, но и в попытке создания современного, качественно нового образования соответствующего актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Ведущей идеей, является идея, прозвучавшая в 1979 году в Докладе Римскому клубу

«Нет пределов обучению»: «Приоритетной задачей образования является развитие и формирование у человека таких качеств и способностей, которые позволили бы ему не только комфортно существовать, адаптируясь к быстро меняющимся социальным условиям, но и, преодолевая трудности, связанные с восприятием инноваций, создавать качественно новое социальное пространство» (Botkin J., Elmandra M., Malitza M., 1979) (2). Тогда же и появился новый термин «инновационное обучение» - обучение, стимулирующее инновационные изменения в культуре и социальной среде, реакция на проблемные ситуации, возникающие в жизни человека и общества в эпоху инноваций.

Сегодня связь между современным, качественным образованием и перспективой построения гражданского общества, эффективной экономики и безопасного государства очевидна. *Для страны, которая ориентируется на инновационный путь развития, жизненно важно дать системе образования стимул к движению вперед* – это и есть первоочередная задача приоритетного национального проекта «Образование»(2). Главная цель данного проекта заключается в ускорении модернизации российского образования, обеспечении успешности комплекса мер по реализации приоритетных направлений развития образовательной системы страны и, в конечном счете – достижение современного качества образования, адекватно меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям. *Одним из ключевых показателей национального проекта являются школы, активно внедряющие инновационные образовательные программы.*

В данном контексте представляется интересным рассмотрение школ сельской местности, учитывая их определенные трудности, такие как нехватка квалифицированных кадров, информации, удаленность от культурных центров и т.д.

Анализируя результаты сельских общеобразовательных учреждений внедряющих инновационные образовательные программы, можно выделить ряд направлений ориентированных на решение проблем повышения качества и эффективности общего образования, обеспечение его доступности:

- 1) Адаптивная школа;
- 2) Предпрофильная подготовка и профильное обучение;
- 3) Валеологизация образовательной среды;
- 4) Социокультурный центр села;
- 5) Информационно-коммуникативные образовательные технологии;
- 6) Обновление, совершенствование воспитательной работы в современных условиях;
- 7) Авторские школы;
- 8) Сетевое образование.

Рассмотрим указанные направления подробнее.

Сегодня в школах нашей страны ощущается разлом между желаемым и действительным. Новые образовательные модели в настоящее время выстраиваются преимущественно исходя из ориентации на реальный контингент учащихся и конкретный социальный заказ. С одной стороны стране нужна интеллектуальная элита, поэтому возникли гимназии и лицеи. А с другой стороны, выросло количество больных, агрессивных детей, нуждающихся в специализированной помощи. Это и послужило толчком к созданию **адаптивных школ**. То есть школ, где учатся одаренные, обычные, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении дети. В адаптивных школах классы комплектуются как по уровню развития, так и по интересам. Но процесс обучения организуется так, чтобы каждый ученик имел возможность учиться в соответствии со своими индивидуальными особенностями: изучать учебный материал с той или иной глубиной, удовлетворять свои интересы и склонности. Учебный процесс можно индивидуализировать с помощью компьютерной техники, развития ученического самоуправления. Одновременно существуют классы компенсирующего обучения и специальные (коррекционные) классы, в которых учатся дети с ослабленным здоровьем. Педагогический коллектив стремится максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями и готовить их к быстро меняющейся жизни. Благодаря этому воплощается в жизнь идея вариативности образования. Основными чертами адаптивной школы являются:

- 1) Организация учебно-воспитательного процесса в атмосфере дружелюбия и взаимного уважения детей и взрослых;
- 2) Создание условий для самореализации личности через организацию разнообразной деятельности, успешной учебной деятельности в соответствии с психофизиологическими особенностями личности;
- 3) Создание атмосферы творчества и красоты, являющейся одним из условий сохранения здоровья и развития активной созидательной личности.

Для сельской местности создание адаптивных школ является важным направлением в виду отсутствия специальных, коррекционных образовательных учреждений. Однако остро встает новая проблема, проблема подготовки профессиональных кадров (а зачастую и их отсутствие), учителей способных успешно взаимодействовать с различными категориями детей.

Предпрофильная подготовка и профильное обучение являются проблемным вопросом для сельских школ. Возникает вопрос, каким образом на селе однокомплектная школа, имеющая только один 10 или 11 класс, сможет организовать представление учащимся нескольких профилей?

Но появляются и интересные находки. Андрей Остапенко, докторант Шуйского педагогического института, вместе со своими экспериментальными школами стал развивать модель разновозрастных отрядов. В однокомплектной школе 9-10 и 11 классы объединяются и из их числа комплектуются разновозрастные учебные группы, в которых в логике учебного сотрудничества и происходит освоение детьми того или иного выбранного профиля. Важно, что школа сможет в зависимости от своих собственных интересов и возможностей выбирать и строить те или иные типы профильного образования. Тесно связана с идеями профильного образования и работа современных школ-хозяйств. Эти школы привлекают общественное внимание к проблеме восстановления в правах производственного труда учащихся, как важнейшего инструмента воспитания. На проходившем в апреле 2006 года IV Международном конкурсе им. А.И. Макаренко были представлены образовательные учреждения, объединенные идеями возрождения школ-хозяйств. Кроме воспитательных и образовательных задач все они являются примерами рентабельного производства и не только окупают затраты, но и вкладывают собственные средства в свое дальнейшее развитие. Рассмотрим опыт работы некоторых школ-хозяйств.

Переяславская спецшкола Брюховецкого района Краснодарского края научилась зарабатывать деньги на производстве изделий из дерева, швейных изделий, обуви растениеводстве, животноводстве. Под руководством художни-

ка дети производят эксклюзивные изделия из дерева. Тематика продукции художественного творчества разнообразна: от античной, религиозной до современной светской, патриотической. В швейной мастерской ведется пошив мешков, кухонных принадлежностей, женской и детской одежды. Школа располагает 1 гектаром земли, на котором учащиеся выращивают подсолнухи, томаты, сладкий перец, арбузы, дыни. Животноводческое хозяйство состоит из 26 овец, 27 голов крупного рогатого скота, 3 лошадей. В школе работает театральная студия, силами участников которой подготовлено 38 спектаклей.

Сельская школа Верхотурского района Башкортостана. Пример крепко стоящей на земле школы-хозяйства, ориентированной на развитие сельскохозяйственного производства: зернового и овощеводческого. Ей выделено 10 гектар пахотной земли, где школьниками выращиваются в основном зерновые злаки, в частности, овес, овощи. Кроме того силами обучающихся содержится конеферма. Дети с большим удовольствием занимаются разведением кроликов, успешно и также с большим интересом обслуживают пасечное хозяйство (4).

Валеологизация образовательной среды - еще одно важное направление, реализуемое школами. Знание основ здоровья и здорового образа жизни в настоящее время приобретает социальный и индивидуально-личностный смысл, определяемый заказом государства, задачами, которые оно ставит перед образованием, исходя из уровня производства, науки, культуры, а также потребностей современного общества. Субъективный же смысл выражен интересами, целями и мотивами личности. Развитие общества и в целом и каждого человека в отдельности невозможно без владения основами здоровья и здорового образа жизни. Основная цель валеологии, не столько познание причин здоровья, сколько изучение высот здоровья и путей его достижения, то есть всестороннее совершенствование здоровья человека. Для валеологии характерна идея самосовершенствования, саморазвития, жизнестойкости, так как человек - субъект, творческая личность, наделенная волей, сознанием, ставящая цели, активно действующая для их достижения. Здоровье, таким образом, выступает не самоцелью, а необходимым условием полноты реализации человеком своих жизненных целей и смыслов. Педагогическая валеология выдвигает в качестве основных задач сохранение, укрепление и формирование здоровья детей в процессе получения ими образования. Существуют различные точки зрения на способы решения вышеназванных задач: введение образовательного курса "Валеология", интеграция валеологических знаний в другие образовательные области, валеологизация (оздоровление) образовательной среды в целом. Примечательно, что методологические основы педагогической валеологии и личностно-ориентированного образования не имеют существенных различий. Потому что развитие валеологических идей в образовании - сам ребенок как ценность, забота о его физическом и психическом благополучии, знание его возрастных и индивидуальных особенностей - может выступать формой реализации личностно-ориентированного образования. Именно отношением к здоровью как к реальной жизненной ценности объясняется то, что во многих школах оздоровление детей выбрано в качестве основного направления инновационной деятельности. Например, в Алтайском крае существуют инновационные образовательные программы, ориентированные на здоровьесбережение участников образовательного процесса, валеологизацию образовательной среды. Показательны темы программ развития этих образовательных учреждений: «Школа здоровья», «Будем здоровы», «Здоровое поколение».

Одним из приоритетных направлений модернизации российского образования является оптимизация сети сельских школ с целью развития образования на селе и создания условий для обеспечения доступности и высокого качества сельского образования. Сегодня, когда воспитательные возможности сельского социума снизились, школа становится средством духовного возрождения села. Поэтому совершенствование ее работы - проблема не только педагогическая. Она связана с экономическими, социальными, политическими, демографическими сферами развития села. Сегодня актуальна проблема поиска новых принципов организации образовательной системы сельского социума, внедрения инновационных моделей взаимодействия села и школы, определения новых более эффективных форм взаимодействия с возможными социальными партнерами, использования педагогических ресурсов социального окружения. В связи с этим, определяется необходимость разработки перспективной для села модели реструктуризации школы на базе разработки и поэтапной реализации проекта **«Школа – социокультурный центр села»**. Такую программу разработали и успешно реализуют в Ибряевской основной общеобразовательной школе Красногвардейского района Оренбургской области, цель которой создание модели социокультурного комплекса, интегрирующего образовательные услуги с услугами социума. Проведя опрос жителей, проанализировав состояние села, учитывая, что количество учащихся до 2010 года не уменьшается, село находится в развитии, серьезно проработав разнообразные модели реорганизации сельского образования, администрация школы пришла к выводу, что из всех моделей, предлагаемых концепцией реструктуризации, механизмом адаптации к местным реальностям, способных удерживать и оптимизировать равновесие между организационной, правовой, экономической, культурной целесообразностью для школы подходит модель «Сельский социокультурный центр». Социокультурный центр - это механизм, который должен обеспечить согласование и способы совмещенного бытия множества людей, реализацию договоренностей, коррекцию поведения участников и выработку отношений к ним. Социокультурный центр предусматривает систему отношений между «постоянными» и «временными» участниками социокультурных действий в рамках значимых для общества целей, идеалов, ценностей. Он представляет собой комплекс взаимодействующих между собой организаций сельского социума, куда входят: администрация сельсовета, сельский клуб, сельская библиотека, спортивное сооружение, староста села, родители, сельский медпункт, общественные организации, ассоциация выпускников.

Значение **информационных технологий** для образования, для будущего страны достаточно очевидно. Это осознается родителями, образовательным сообществом, органами управления образованием всех уровней, органами власти и обществом в целом. В результате, на развитие информатизации образования выделяются все большие объемы средств из государственных и частных источников. В то же время, процессы информатизации образования идут неравномерно в территориальном разрезе и нескоординировано технологически и содержательно. Если говорить об информатизации городских и сельских школ, то можно заметить существенный разрыв. Например, в декабре 2005 года Россвязнадзором по Волгоградской области был проведен мониторинг оснащения средних общеобразовательных учреждений Волгоградской области компьютерным оборудованием и их подключением к сети Интернет. Обследовано 870 общеобразовательных учреждений, в том числе 251 городская школа и 619 сельских школ. По результатам обследования выявлено следующее:

- Оснащено средствами информатизации 840 (96,3%) общеобразовательных учреждений, в том числе:
 - городских - 243, что составляет 28,9% от общего числа оснащенных школ и 96,8% от числа городских школ;
 - сельских - 597, что составляет 71,1% от общего числа оснащенных школ и 96,4% от числа сельских школ.

Имеют доступ в Интернет - 195 (22,4%) общеобразовательных учреждений, в том числе:

- городских - 158, что составляет 18,8% от общего числа оснащенных школ и 62,9% от числа городских школ;
- сельских - 37, что составляет 4,4% от общего числа оснащенных школ и 5,9% от числа сельских школ (2).

Однако работа по компьютеризации школ идет, хоть и очень медленно. В связи, с чем возникает новая проблема – моральное старение техники. Что порождает вопрос: что сегодня важнее вкладывать средства в создание и развитие инфраструктуры, обеспечивающей функционирование и обновление компьютеров в системе образования, и в сетевые решения, в периферию, а не наращивать количество компьютеров? В настоящее время эти вопросы решаются. Например, в Волгоградской области с 2001 года действует областная целевая программа Компьютеризация сети образовательных учреждений Волгоградской области за счет внедрения информационной спутниковой системы «Образование из космоса». Аналогичные программы реализуются и на федеральном уровне. Конечная задача которых, информатизация и подключение к Интернету всех школ.

Происходящие перемены в социально-экономической жизни, смена ценностных ориентиров в обществе обострили проблемы воспитания: пьянство, сквернословие, отсутствие нравственных идеалов, поток негативной информации по ТВ оказывают влияние на духовное, нравственное, физическое развитие учащихся. Перед коллективами школ возникает потребность в **совершенствовании и обновлении воспитательной работы**. Много в поведении ребенка зависит от его сознательной саморегуляции, мотивов, самопознания. А механизму саморегуляции необходимо обучать, положительную мотивацию воспитывать постоянно. Отсюда вытекает необходимость применения новых технологий и методик воспитания. В Намской средней школе Республики Саха (Якутия) Опираясь на идеи К.Д.Ушинского «Личность воспитывается личностью», коллектив работает по внедрению адаптивной технологии в воспитательной работе. Цель работы - формирование и развитие нравственного сознания, нравственного самопознания, нравственных мотивов, саморегуляции. Конечный результат - нравственная позиция личности, нравственное поведение. Для претворения в жизнь новой технологии создана творческая группа, которая работает над проектом воспитательной работы.

Основными воспитательными формами работы являются классные собрания и классные часы. Большое внимание уделяется ситуационным классным часам, так как они служат социально-нравственной адаптации личности. На этих классных часах используется технология и методика индивидуального рефлексивного воспитания. Реорганизована и система школьного самоуправления. Работа ведется по трем уровням: 1 уровень - классные активы, 2 уровень - ученическое самоуправление актива школы, 3 уровень - Совет школы.

Обновлению содержания воспитательной работы способствуют внутришкольные Центры: информационно-технический, эколого-краеведческий, спортивно-оздоровительный, нравственно-эстетический, профессионально-производственный, подростковый.

Большое внимание уделяется занятости учащихся во внеучебное время. Работают такие кружки, как кружок вокальной песни, студия "Бахсы", "Юный друг ГИБДД", "Таксидермия", "Сувенирный", "Национальное шитье", "Хозяюшка", "Умелые руки", "Скормячий". Особое внимание уделяется занятости учащихся. С 1995 года силами ученических строительных бригад ведутся работы по строительству базы экологического парка "Эхо" на реке Кэнкэмэ, организируются экспедиции по проложению туристско-исследовательских маршрутов. Таким образом, учитывая то, что "воспитание - не застывший, а постоянно развивающийся феномен" коллектив школы полон оптимизма и работает по внедрению новых идей, которые бы способствовали формированию, самосовершенствованию личности ребенка.

Еще один вариант реформирования непосредственно связан с взаимодействием нескольких, не слишком далеко находящихся друг от друга школ.

Если одна школа обладает ценной особенностью, которой нет у других образовательных учреждений, но и какая-то другая школа имеет нечто привлекательное для остальных, эти образовательные учреждения могут объединяться и обмениваться ресурсами. Например, у одного образовательного учреждения - хороший стадион, но небогатая библиотека, а у другого сильный учитель физики, но не хватает учителей иностранного языка, в третьем хорошо развито эстетическое направление, но совершенно нет возможности предложить ученикам углубленное изучение естественных наук и пр. В этом случае такие школы (в том числе и учреждения профессионального образования) могут создавать и реализовывать общую **сетевую образовательную программу**, объединяющую уникальные программы каждого образовательного учреждения. Проблема будет состоять в том, как преодолеть бюджетные и иные препоны, связанные с невозможностью перераспределения финансирования и иных ресурсов от одних образовательных учреждений к другим. Однако она решаема. В качестве эксперимента в Красноярском крае на базе нескольких школ Шушенского и Бахталинского районов реализуется такая схема создания и реализации сетевой образовательной программы:

1. Сначала на уровне региона издается разъяснительное письмо о значимости и возможности сетевого взаимодействия в сфере образования. Это важно для того, чтобы главы районных администраций не боялись инициативности своих педагогов и чувствовали себя в авангарде перемен.

2. Образовательные учреждения - участники сетевого взаимодействия, согласовав с учредителем, заключают договор простого товарищества по осуществлению совместной деятельности (согласно Главе 55 Гражданского кодекса). В нем указывается, что образовательные учреждения консолидируют усилия в целях оказания более качественных современных образовательных услуг. Предусматривается процедура реализации договора, который начинает действовать тогда, когда на уровне муниципалитета будет принят бюджет. При этом в уставах школ согласно ст. 41 п.1 Закона РФ "Об образовании" фиксируется, что образовательные учреждения финансируются в соответствии с необходимостью реализации разработанных образовательных программ.

3. Разрабатываются образовательные программы школ с учетом договора простого товарищества. Теперь в программах легитимно предусматривается совместная деятельность (общие материальные ресурсы, переезды учителей, совместные детские и взрослые мероприятия, повышение квалификации и пр.).

4. Бюджеты образовательных программ школ, образующих в целом общую сетевую программу, обсуждаются и утверждаются депутатами на районном совете.

5. Создается некоммерческая организация, позволяющая группе образовательных учреждений привлекать дополнительные финансовые средства, иметь общий попечительский совет, органы самоуправления. В эту же организацию целесообразно привлекать попечителей, депутатов, бывших выпускников и всех тех, кто заинтересован в развитии сетевого образования.

В последние годы в общественно-педагогическом и инновационном движении появляется все больше проектов - разных, но объединяемых, без сомнения, общим подходом, особым взглядом на образование. В этих проектах ("Сооб-

щество именных школ", Пензенская область, "Траекторно-сетевая организация образования на селе", Алтайский край) образование предстает не как традиционная "вертикальная", иерархически организованная система, а как горизонтальная, самоорганизующаяся сеть.

Очень близко содержанию сетевого образования формирующееся сегодня движение так называемых **именных школ**. К ним можно отнести 19 общеобразовательных школ Пензенской области (школы Лермонтова, Радищева, Ключевского, Бурденко и др.), авторскую "Школу доминанты совершенствования личности по А.А.Ухтомскому", Рыбинск, Ярославская область, "Школу Л.Н.Толстого" и другие.

Речь не о мемориалах, не о школах "изучения жизни и творчества". Имя и разворачивающийся за ним культурно-исторический пласт являются лишь толчком (материалом анализа, диалога, дискуссии) для выработки собственной авторской позиции и концепции развития школы. Примечательно, что такие уникальные культурно-исторические школы тянутся друг к другу, в результате складывается "сообщество именных школ" вместо системы безымянных (5).

Конечно же, предлагаемая нами классификация передового педагогического опыта не является закрытой системой. В науке и практической деятельности педагогов появляются новые разработки, идеи создающие качественно новые условия для развития и получения знаний учащимися. На протяжении всей истории педагогики возникали нововведения обеспечивающие развитие системы образования. И в настоящее время поиск и внедрение педагогических инноваций является движущим фактором современной школы.

Источники информации

- 1) Зачем нужен масштабный проект в образовании? <http://www.istu.edu/national-projects/index.html>
- 2) Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004.
- 3) О реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Волгоградской области - <http://www.volganet.ru/edu6.php>
- 4) Покровские образовательно-просветительские листки. Вып. 4, СПб.: НЕСТОР, 2006.
- 5) Цирульников А.М. Школьная сеть вместо управленческой вертикали// На путях к новой школе №3, 2003 г.

Мельник Л.А., Алексеев Н.А.

г. Тюмень

От традиционного обучения к личностно-ориентированному образованию

Главная задача современной школы – воспитание и развитие духовно богатой, творчески индивидуальной личности, обогащенной научными знаниями о мире, готовой к созидательному труду и нравственному поведению. Решение данной задачи педагоги школы № 32 г.Тюмени видели в личностно-ориентированном обучении, направленном на максимальное востребование индивидуально-личностных особенностей обучающихся.

Поэтому, основой деятельности педагогического коллектива школы стала с 1997 г. опытно-экспериментальная работа по теме: «Личностно-ориентированное образование в условиях общеобразовательной школы». Личностно-ориентированное образование – это не просто учет индивидуальных особенностей учащихся, это принципиально иная стратегия организации учебно-воспитательного процесса, суть которой в создании условий для «запуска», «включения» внутриличностных механизмов развития личности.

Подобный подход потребовал пересмотра многих вопросов в организации учебно-воспитательного процесса. В ходе осуществления опытно-экспериментальной работы было опробовано более 20-ти оригинальных идей: от изменения взгляда на классификацию учебных предметов и суть педагогической технологии до способов контроля за обученностью и развитостью учащихся на основе критериально-ориентированных тестов и требований к педагогу для работы на определенном типе класса.

Инновационные поиски и опытно-экспериментальная работа позволили педагогам в области обучения при сохранении методологии личностно-ориентированного подхода более осознанно (не механически) формировать собственный стиль преподавания; повысить «методическую чувствительность» и уровень самостоятельности в подборе методических материалов; разнообразить варианты индивидуальных заданий; не бояться «научного толкования» своей работы. Появился осознанный и целенаправленный спрос на научную педагогическую литературу, формируются их исследовательские проекты.

В воспитании при работе с разными типами классов педагоги стали говорить о разных моделях формирования классного коллектива. Эта идея находит отражение не только в выборе системы мероприятий внутри воспитательных комплексов по четвертям для определенного класса (это было и раньше), но и в различной трактовке одних и тех же мероприятий. Педагоги остро почувствовали (появились запроса, заказы) недостаток в методиках воспитательной работы, которые бы более точно ориентировали их на управление ценностной сферой обучающихся. В целом существенно возрос интерес и понимание сущности личностно-ориентированного подхода в воспитании, педагоги по-новому взглянули на работы по гуманитарно-личностной педагогике.

Управление опытно-экспериментальной работой и деятельностью школы в целом строилось на основе программно-целевого подхода, в ходе которого были разработаны и внедрены такие программы, как: Здоровье, Программа организации воспитания, Единое образовательное пространство учащихся, Педагог-исследователь, Школьное научное общество как часть общего школьного пространства работы со способными и одаренными учащимися.

Весь ход опытно-экспериментальной работы показал, что личностный рост учащихся в полной мере можно обеспечить, если максимально педагогизировать среду их жизнедеятельности. Причем, это касается не столько внутришкольной среды, сколько среды обитания школьников в целом, включая их жизнь во внеучебное время и вне школы. Поэтому среди других педагогами последовательно решались две основные задачи – 1) педагогизация среды поселка – создание единого образовательного пространства поселка и 2) определение места школы в социокультурном пространстве города, несмотря на удаленное расположение ОУ. Единое образовательное пространство поселка (микрорайона) есть педагогическое пространство, создаваемое усилиями социальных субъектов поселка, обладающих образовательным потенциалом и координирующим свою деятельность. Содержание пространства можно характеризовать как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, способную выступить интегративным условием личностного роста человека. Динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий могут составлять социально значимые проекты, коллективные творческие дела, социальные акции. В определенной мере эти задачи

удалось решить, но пришедшие в образование и культуру «новые экономические отношения» заставили некоторые учреждения, обладающие педагогическим потенциалом, перейти на хозрасчетные отношения, которые слабо ориентированы на воспитательные функции.

В этой ситуации школа взяла на себя функции не просто координационного центра, а основного центра по воспитанию и развитию детей во внеучебное время. Школа стала центром воспитательной и досуговой деятельности учащихся в поселке. Но мало взять на себя определенные функции, необходимо обеспечить их реализацию, для чего школа стала постоянным участником в борьбе за муниципальные гранты. В 2005-2006 г.г. завоеваны гранты по номинациям: Культурно-личностная модель воспитания, Способный ребенок, Единое образовательное пространство учащихся. В 2007 г. заключен муниципальный контракт по трем направлениям: физкультурно-оздоровительное, профориентационное, гражданско-патриотическое. Все это позволило организовать такую педагогическую среду, в которую удалось вовлечь более девяноста процентов учащихся. Но дело даже не в массовости, а в том, что достаточно разветвленная сеть воспитательной и досуговой деятельности позволяет не упускать из виду каждого ученика, способствуя развитию его индивидуальных способностей и интересов.

Таким образом, кратко обозначенная система реализации личностно-ориентированного подхода к организации учебно-воспитательного процесса позволила последовательно сохранять ориентацию на личность каждого ученика и в учебной, и в собственно воспитательной деятельности, тем самым, в определенной мере обеспечивая их индивидуальные траектории развития.

Решетников В.Г.

Викуловский муниципальный район Тюменской области

Функции методической службы в муниципальном образовании

За последние годы деятельность муниципальных методических служб стала более сложной, разнообразной по своим задачам, содержанию, формам и методам реализации. Без работы муниципальной методической службы органами управления практически не может быть качественно решена ни одна задача развития современной системы образования.

Сущность осуществляемой муниципальной методической службой поддержки состоит в содействии созданию благоприятных условий для функционирования и развития образовательных учреждений. Для этого муниципальная методическая служба выполняет следующие функции: оказание практической и интеллектуальной помощи; подкрепление инициатив и инновационных процессов; стимулирование инновационной деятельности; выявление и устранение недостатков, ограничений, препятствий, снятие сопротивления; оценку состояния происходящих в образовании процессов, явлений и опыта; установление контактов, связей, оказывающих положительное влияние на реализацию целей образовательной деятельности.

Поддержка, оказываемая методической службой, призвана, прежде всего, активизировать, а не подменить самостоятельную работу образовательных учреждений. В связи с этим важно верно определять не только объекты поддержки, но и ее объем. Ее размеры, а также содержание, формы и методы должны быть такими, чтобы не подавлять, а, наоборот, стимулировать активность самих образовательных учреждений.

Ответственность за качественное использование полученных от методической службы средств и достижение результатов возлагается не только на службу, но и, прежде всего, на руководителей образовательного учреждения. Методическая служба отвечает за качество оказываемой поддержки, прогнозируя получить от нее определенные результаты. Однако, так как их достижение во многом определяется еще и тем, насколько учреждение сможет воспользоваться средствами поддержки, то данная ответственность за полученные результаты делится между методической службой и учреждением.

Методическая служба и руководители учреждения должны будут совместно сформулировать ожидаемые результаты, обязанности сторон и содержание работ (т.е. вклад каждой стороны) в их достижение.

Основные направления поддержки, осуществляемой муниципальной методической службой, - это совокупность тех отрицательно влияющих на результативность развития системы образования факторов, на изменении которых будут сконцентрированы усилия и ресурсы методических служб.

Базовый перечень включает семь направлений поддержки: организационную, информационную, кадровую, научно-методическую, правовую, материально-техническую и финансовую поддержку.

Для того, чтобы успешно реализовывать все многочисленные и разнообразные действия по созданию благоприятных условий для функционирования и развития образовательных учреждений, методической службе необходим эффективный инструмент, роль которого может выполнять программа поддержки.

Программа поддержки образовательных учреждений (по Н.В.Немовой) должна включать следующие позиции: актуальность проблемы в реализации целей развития образования, по которым необходимо осуществление поддержки; оценку возможностей в оказании мер поддержки со стороны методической службы по созданию более благоприятной среды для реализации целей развития, повышению потенциала образовательных учреждений; оценку степени влияния реализации программы поддержки на конечные результаты, т.е. реализацию целей развития системы образования; цели и задачи реализации программы мер поддержки; направления поддержки, совокупность связанных и скоординированных мер по решению этих задач и стратегию их реализации; план деятельности методической службы по реализации мер поддержки образовательных учреждений и по созданию более благоприятной среды для реализации целей развития образования в целом.

Программа должна обеспечить целенаправленность, скоординированность и эффективность действий методической службы по оказанию поддержки процессов развития образования в муниципалитете. Чтобы отвечать своему назначению, программа должна обладать определенными качествами. В данной программе выделяется семь таких качеств: актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость, чувствительность к сбоям (Н.В.Немова).

Актуальность – свойство программы быть ориентированной на решение наиболее значимых проблем в реализации целей развития системы образования, т.е. таких проблем, решение которых в совокупности может дать максимально возможный полезный эффект.

Прогностичность – свойство программы быть ориентированной на возможные изменения в целях развития образования и условиях их реализации.

Рациональность – свойство программы определять такие меры оказания методической помощи и поддержки, с помощью которых для данного комплекса решаемых проблем и имеющихся ресурсов, можно получить максимально полезный результат.

Реалистичность – свойство программы обеспечивать соответствие между желаемым и возможным, т.е. между планируемыми результатами и необходимыми для их достижения средствами.

Целостность – свойство программы обеспечивать полноту состава действий, необходимых для достижения поставленных целей, а также согласованность связей между ними.

Контролируемость – свойство программы таким образом определять содержание деятельности, промежуточные и конечные результаты, чтобы существовал способ проверки реально полученных результатов запланированным.

Чувствительность к сбоям – свойство программы таким образом определять детальность мер поддержки и распределять время на их реализацию, чтобы было можно своевременно выявлять угрозы для достижения поставленных целей и устранять выявленные сбои в ходе выполнения программы. Однако чувствительность не должна быть избыточной, так как это может привести к осуществлению постоянной коррекции содержания программы, т.е. мер поддержки.

Отсутствие у программы какого-либо из перечисленных свойств будет приводить к тому, что либо желаемые результаты не будут получены вовсе, либо они будут получены в более поздние сроки и (или) с большими, чем предполагалось, затратами.

Потенциально возможных мер поддержки всегда больше, чем можно осуществить в действительности. Поэтому нужно решать задачу выбора реально возможных мер поддержки, осуществление которых позволит получить наилучший результат. Чтобы сделать обоснованный выбор состава мер поддержки, нужно сформировать общий замысел изменения среды и определить приоритетные направления действий, т.е. разработать стратегию программы.

Содержание программы в этом случае представляется в следующих ее разделах:

1. Проблемно-ориентированный анализ развития муниципальной системы образования.
2. Стратегия и основные направления поддержки развития системы образования.
3. Цели программы поддержки.
4. План реализации мер поддержки развития образования на год.
5. Ресурсное обеспечение программы.
6. Система управления реализацией программы.

Необходимость в разработке специальной программы поддержки образовательных учреждений возникает, если существуют актуальные проблемы, т.е. имеются значительные несоответствия между тем, что есть, и тем, что желательно иметь в муниципальной образовательной системе с точки зрения интересов данной территории.

Федоров С.А.

Сладковский муниципальный район Тюменской области

Новые подходы к организации районной методической службы

Процессы модернизации содержания образования, новые приоритеты в образовательной политике, изменение концептуальных ориентиров побуждают к поиску новых подходов к методической деятельности, созданию гибкой и демократичной структуры методической службы, мотивирующей развитие креативных способностей педагогов, их познавательно-ценностных интересов и профессиональное саморазвитие личности.

Главное назначение методической службы в районе – оказание реальной адресной помощи учителям в развитии их профессионального мастерства и на этой основе корректировка учебно-воспитательной работы для совершенствования и развития процесса обучения.

Самой серьезной проблемой является состояние кадрового потенциала методических служб. Специалисты методических служб, являясь организаторами повышения квалификации педагогических кадров, собственную квалификацию повышают чрезвычайно редко.

В структуре системы образования методическая служба подчиняется учредителю - органу управления образованием. В результате многократных реформ оказалось, что институт инспекторов практически исчез из состава органов управления образованием, но функции инспектирования, естественно, сохранились. По законам организации структура и функции взаимосвязаны и взаимообусловлены, функция не может существовать без ее носителя. В этой ситуации большинство органов управления образованием перекалывают часть управленческих и значительную часть организационных функций на методические службы. Естественно, нарастание объема организационных и инспекторских функций идет в ущерб реализации методической функции.

Еще один важный момент: в системе повышения квалификации роль методической службы сводится к контролю за своевременностью прохождения педагогами повышения квалификации, выявлению педагогических затруднений и оказанию методической помощи по преодолению этих затруднений в межкурсовый период. Собственно повышением квалификации, то есть обучением педагогов методические службы не занимаются, поскольку не имеют образовательной функции, не имеют права на реализацию образовательных программ дополнительного профессионального образования. Повышение квалификации в настоящее время в высокой степени централизовано, что, как известно, с одной стороны, полезно, поскольку дает некоторые гарантии точности передачи информации при уменьшении числа звеньев в цепи ее прохождения, но, с другой стороны, не обеспечивает оперативности попадания информации к тому, кто в ней нуждается, поскольку обучение проводится последовательно, а не параллельно.

К сожалению, методические службы не рассматриваются как ресурсные центры муниципальной системы образования, поэтому они обладают чрезвычайно бедной материально-технической базой, скудной библиотекой, крошечным объемом подписки на профессиональные периодические издания.

Поскольку политика модернизации предусматривает системные изменения в российском образовании, то методическая служба должна обеспечить оперативное и массовое внедрение системообразующих инноваций.

Методические службы должны превратиться в ресурсный центр по сопровождению образовательных реформ, обладающий самыми качественными на сегодняшний день ресурсами развития образования: кадровыми, методическими, информационными, программными, техническими, материальными и другими.

Так, например, поддержка формирования и развития кадрового потенциала включает в себя работу методической службы по совершенствованию мастерства педагогических и управленческих кадров и формированию у них мотивации на профессиональное развитие. Развитие мастерства осуществляется в таких формах поддержки, как обучение, консультирование, тьюторство. На мотивацию профессионального развития оказывают наибольшее влияние такие формы поддержки, как оценка, аттестация, а также различные формы поощрения и вознаграждения кадров, проведение профессиональных конкурсов.

Основными направлениями информационной поддержки являются: сбор, обработка и анализ информации по различным актуальным для развития системы образования вопросам; формирование банков информационных данных по вопросам, актуальным для развития системы и ее образовательных учреждений; информирование субъектов процессов развития о новых педагогических технологиях, изменениях в нормативно-правовой базе, результатах развития системы и учреждений и др.

Материально-техническая поддержка состоит в оказании содействия образовательным учреждениям в комплектовании кабинетов оборудованием и наглядными пособиями, актуальными для решения задач развития. Второе направления данного вида поддержки состоит в оказании помощи в публикации материалов, представляющих ценность для развития системы образования.

Научно-методическая поддержка осуществляется через исследовательскую, экспертную деятельность, обеспечение учреждений научно-методическими рекомендациями, а также руководство деятельностью экспериментальных образовательных учреждений и площадок. Она включает также помощь работникам системы образования в подготовке и опубликовании своих собственных методических разработок и материалов, в обобщении опыта их деятельности.

Правовая поддержка состоит в обеспечении образовательных учреждений программно-методическими материалами, а также в обеспечении соответствия содержания правовых документов муниципальных органов управления образованием потребностям процессов развития. С помощью данного вида поддержки методическая служба добивается изменения норм, препятствующих эффективности инновационной деятельности.

Содержанием организационной поддержки является организация непрерывного образования педагогических и управленческих кадров. Методические службы проводят анализ повышения кадрами своей квалификации, выявляют потребности кадров в профессиональном развитии, устанавливают контакты с учреждениями образования системы повышения квалификации, направляют кадры на обучение и отслеживают его результаты на основании эффективности последующей практической деятельности обучающихся. За счет создания организационных условий для повышения квалификации кадров происходит непрерывное развитие кадрового потенциала.

Другим направлением организационной поддержки является организация работы различных объединений педагогов и управленческих работников. За счет включения педагогов в различные объединения создается среда, благоприятная для обмена информацией, опытом, профессионального роста и развития кадров, повышения критериев качества выполнения профессиональной деятельности, улучшения психологического климата. Помимо этого появляются условия для защиты интересов отдельных профессиональных групп.

Организационная поддержка может осуществляться также в виде помощи в организации различных мер по распространению опыта работы учреждения или его работников в муниципалитете.

Методическая служба может оказать поддержку работы коллегиальных органов управления школой: педагогического совета, методических объединений и т.д. Эта помощь может состоять в подготовке и проведении заседаний, в обучении методам коллективной разработки решений.

Малышкина Г.В.

Голышмановский муниципальный район Тюменской области

Развитие социального партнерства в сельской местности

В последнее время законодательные документы, формирующие государственную политику в области образования, подчёркивают приоритетность задач воспитания подрастающего поколения. Процесс успешного приобретения новых знаний далеко не определяет процесс становления личности, умеющей самоопределяться и самореализовываться в обществе, не ущемляя права и достоинства других его членов. Направленность личности определяется направленностью процесса воспитания. Именно воспитание вводит ребёнка в окружающую культуру. Не зря одной из ключевых идей приоритетного национального проекта «Образование» является развитие социального партнёрства образовательных учреждений и местного сообщества. С этой целью в МОУ «Медведевской СОШ» реализуется программа «Союз единомышленников», цель которой: координация деятельности и взаимодействие всех звеньев системы: базового и дополнительного образования; школы и социума, направленных на стабилизацию положения в микросоциуме путём создания благоприятных условий для личностного роста ребёнка.

Под социальным партнерством подразумевается совместная деятельность, сотрудничество различных социальных субъектов, отвечающая общему для всех сторон интересу.

Сегодня в педагогику вернулись идеи самооценки детства, сотрудничества, диалога, самоопределения и самоактуализации личности. Компасом в море методологического плюрализма выступает гуманистическая ориентация концептуальных оснований деятельности взрослого человека. Вслед за всем цивилизованным миром мы переходим на позиции гуманитарной, рефлексивно-гуманистической педагогики, основные категории которой следующие: индивидуальная личностная модель мира, диалог моделей мира, рефлексия, жизнотворчество, самореализация. По мнению нашего педагогического коллектива школы именно сегодня необходимо учащимся закладывать основы общественных идеалов и ценностей, давать веру в жизнь, глубоко осмысленное отношение к ней, должно помогать молодому человеку преодолевать неудачи, кризисы, конфликтные ситуации путём социального партнерства. В этом случае наша задача - помочь детям научиться делать выбор в соответствии с нормами, которыми руководствуются общество. Повышение внимания к проблемам занятости учащейся к организации их досуга позитивно отразилось на снижении пра-

вонарушений среди несовершеннолетних. И эта тенденция просматривается по всем основным показателям — по числу преступлений, совершённых подростками, по количеству приводов несовершеннолетних в органы внутренних дел...

Усиливаются демократические процессы в различных сферах общественной жизни, развивается диалог культур, Россия активно включается в мировое сообщество. Всё это повышает социальный запрос на духовно-нравственную, творческую, деятельную, развивающуюся личность, но наряду с этим нарастают негативные явления: бездуховность, социальное расслоение, социальная незащищённость граждан, криминализация общества, пропаганда насилия в средствах массовой информации. Как следствие этих процессов — рост подростковой преступности, беспризорности и безнадзорности, наркомании, снижение общей культуры молодёжи, усиление националистических, сектантских влияний на детей и молодёжь. В селе Медведево есть возможность – предостеречь молодёжь от негативных последствий путём вовлечения их в досуговую и образовательную деятельность, кружки, секции, спортивно-массовые мероприятия, проводимые в тесном сотрудничестве с общественными организациями на селе. За последние годы в МОУ «Медведевской СОШ» активно развивается социальное партнёрство всех общественных организаций Медведевского сельского поселения.

Взаимодействие школы с социальными структурами села



СДК – Сельский дом культуры. ФАП – Фельдшерско-акушерский пункт. КДН - комитет по делам несовершеннолетних.

Развитие социального партнёрства строится на следующих принципах:

Принцип системности и непрерывности во взаимодействии	Право на непрерывный творческий рост в системе различных направлений деятельности ребёнка. Только через системный подход возможно обеспечить целостность становления личности воспитанника
Принцип деятельностного подхода	Через систему мероприятий, дел, акций дети включаются в различные виды деятельности, что обеспечивает создание ситуации успеха для каждого ребёнка
Принцип творчества	Свобода и стимулирование деятельности детей, самоорганизация и развитие интересов. Практическое овладение воспитанниками, соответствующими видами работы, физического труда, искусства, создание проекта, исследовательской работы, исполнение танца, песни и реализация полученных знаний, умений, навыков в многоплановой деятельности – творчество учащегося и его «единомышленников».
Принцип разновозрастного единства	Существующая система воспитательной работы обеспечивает сотрудничество детей и «единомышленников» разных возрастов
Принцип открытости системы	Совместная работа школы и социума направлена на обеспечение каждому ребёнку максимально благоприятных условий для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей
Принцип адаптивности – принцип постоянного совершенствования, корректировки всей системы	Действие этого принципа обусловлено необходимостью учитывать изменения в социуме, потребностях детей, взрослых, условиях образования в самом ОУ. Право на обеспечение механизмами и способами вхождения ребёнка в сложную обстановку нестабильного общества (неустойчивость, социальная, антропологическая, культурная, экологическая и т.д.) Данный подход позволяет добиться единства, системности, непрерывности в работе с каждым ребёнком
Принцип инновационности	Право на активный инновационный поиск ребёнком варианта «Своего» образования
Принцип сотрудничества	Право ребёнка вступать в качестве субъекта целеполагания, т. е. право решать проблему «с двух сторон» - и взрослыми, и детьми

Принцип оптимизации	Право полнее использовать потенциал дополнительного образования за счёт углубления, расширения и применения знаний
Принцип заинтересованности	Право на познание ребёнком заинтересовавших его явлений в более увлекательной и интенсивной атмосфере
Принцип коммуникативности	Право расширять круг делового и дружеского общения ребёнком со сверстником и взрослыми
Принцип рекреативности	Право ребёнка на отдых, игру, развлечение

Направления работы социального партнёрства:

Направление работы	Ожидаемые результаты
Познавательная деятельность	- Включение учащихся в научно-исследовательскую деятельность – действенный путь развития устойчивой мотивации в воспитательном процессе, - Свободная, творчески развитая, социально ориентировочная личность, способная к саморазвитию и самореализации.
Краеведческое и поисковое	- Освоение детьми исторической, традиционной культуры своего народа, развитие творческой деятельности по её возрождению, сохранению, развитию через обычаи, традиции.
Спортивно-оздоровительное	- Укрепление ЗОЖ во всех аспектах, осознание здоровья, как одной из жизненных главных ценностей - Повышение активизации мыслительной и двигательной деятельности - Систематизация коммуникативных навыков у учащихся - Снижение безнадзорности, правонарушений среди учащихся
Экологическое	- Углубление знаний по экологии. - Приобщение учащихся к природоохранной деятельности. - Воспитание любви к природе, потребности в её защите от негативных воздействий.
Патриотизм, Гражданственность	- Гражданское самосознания, ответственности за судьбу Родины, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите своего Отечества

Формы осуществления социального партнёрства

Социальное партнёрство школа реализует по определённым блокам в следующих формах:

№	Блоки	Формы взаимодействия
№ 1	Школа +Группа «Ветеран»	Краеведческая работа Организация выставок творчества разных поколений. Совместная работа по культурно-массовым мероприятиям. -Работа по благоустройству. Организация Дня Памяти
№ 2	Школа +Сельская библиотека	Кружок: «Клуб выходного дня». Тематические выставки. Конкурсы: «Самая читающая семья» «Самый активный читатель»...
№ 3	Школа + СДК	Организация летнего лагеря на базе ДК, Организация кружков. Организация совместных мероприятий.
№ 4	Школа +ФАП	Профилактика ЗОЖ Участие в дне правовых знаний. Диагностика. Выявление заболеваний и своевременное оказание помощи. Организация конкурсов листовок, акций по ЗОЖ Тестирование. (Выявление склонности к употреблению ПАВ)
№ 5	Школа +Участковый инспектор	Профилактика правонарушений. Участие в дне правовых знаний. Организация бесед, игр по правилам ДД
№ 6	Школа +Д\С «Тополёк»	Преимственность между школой и Д\с -Участие в праздниках: «День знаний», «Последний звонок», День здоровья....
№ 7	Школа +Сельская администрация, Соц. защита, КДН	Материальная поддержка Организация досуга на селе Профилактика ЗОЖ Организация работы с престарелыми людьми, инвалидами. Связь с тимуровским движением Пропаганда правовых знаний. Дежурство на школьных дискотеках. Заседания КДН при школе, при С/А
№ 8	Школа + Родители	Родительский комитет. Дежурство на дискотеках Книжная ярмарка Организация экскурсий. Организация вечеров, конкурсов...

Социальное партнёрство школа реализует через организацию досуговой и образовательной деятельности школьников. Организация оздоровительных, спортивно-массовых с туристическим уклоном мероприятий для учащихся проводится регулярно. Наиболее яркими являются традиционные мероприятия: Поход учащихся и родителей по кольцу: село Медведево- село Гладилово, - село Голышманово - районный посёлок Голышманово – село Медведево. (В с.

Гладилово для всех учащихся проводится «Антнаркотическая дискотека»: в с. Голышманово – настенная живопись по теме: «Мы за здоровый образ жизни»; в районном посёлке Голышманово – встреча с психологом, футбол, занятия на турбазе; коллективный поход домой в село Медведево – оформление маршрутного листа, фотографий, видеозаписи. Данное мероприятие проводится совместно с родителями, специалистами сельского дома культуры, сельской библиотеки, сельской администрации Медведевского поселения.

-Велопробеги, футбол между уличными командами, литературно-музыкальные композиции, презентации проектов является традиционными делами, проводятся совместно со школой, родителями, ветеранами, сельской администрацией Медведевского поселения, специалистами сельского дома культуры, работниками сельской библиотеки.

Создание и оформление ежемесячной газеты «Друг». Газета оформляется совместно с органами школьного самоуправления, родителями, ветеранами. В содержании газеты имеется познавательный материал, план работы на месяц, итоги работы...

Краеведческие конференции проводятся ежегодно (принимают участие в написании исследовательских работ родители, пожилые люди села).

Результаты совместной работы прослеживаются в диаграмме 1 «Рост количества учащихся, занимающихся проектной и исследовательской деятельностью с 2003 по 2007 год» и 2 «Диаграмма призовых мест».

Рост количества учащихся, занимающихся исследовательской и проектной деятельностью 2003-2007 гг

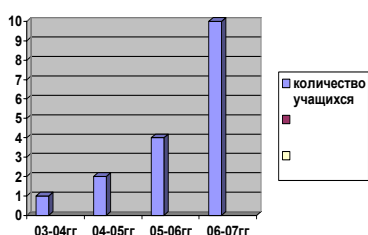
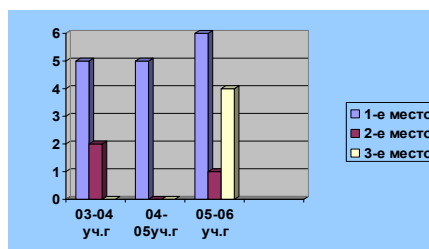


Диаграмма призовых мест учащихся МОУ Медведевской СОШ в районных и областных конкурсах, проводимых совместно с родителями, С/Б, группой «Ветеран» за период с 2003 по 2006 учебный год.



Рассматривая представленные диаграммы, можно сказать о положительных результатах социального партнёрства в сельской местности. В дальнейшем планируется активная работа по развитию социального партнёрства в МОУ «Медведевской СОШ».

Сегодняшняя молодёжь - барометр, реагирующий на любые изменения, происходящие в жизни, и, конечно же, ему приходится сталкиваться с проблемами, решение которых не всегда по его силам даже нам взрослым. Помочь России выйти из кризиса смогут только успешные люди. Успешность - значит, понимающие своё предназначение в жизни, умеющие управлять своей судьбой, здоровьем физически и нравственно. Развитие социального партнёрства на селе является хорошим воспитательным ключом, открывающий путь к успеху и протекает под девизом: «Самое прекрасное зрелище на свете – это вид ребёнка, уверенного идущего по дороге жизни после того, как её показали ему вы».

Глебов В.В.

Викуловский муниципальный район Тюменской области

Интеграция деятельности базовой и вечерней школ в условиях сельского социума

Сложившаяся на сегодня система решения задач по реструктуризации сельских школ, на основании постановления Правительства РФ от 17.12.2001 № 871 «О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности», наконец-то позволила с учётом демографических, материальных, кадровых, финансовых и управленческих ресурсов создавать новые, эффективные модели организации общего образования в каждом сельском муниципальном районе. Одной из таких моделей является создание, на основе базовой сельской школы, структуры позволяющей организовать освоение общеобразовательной программы по программе вечерней школы. Учебно-консультационный пункт (УКП), с дневной формой обучения, есть наилучший вариант интеграции деятельности базовой и вечерней школ находящихся на большом отдалении от райцентра, где есть и ПУ, и вечерняя школа, и коррекционная школа. Типовое положение о вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении, утв. Постановлением Правительства РФ от 03.11.94 № 1237(с изм. и доп.), регламентирует организацию и разработку локальных актов УКП. Подобная структура, например, была создана при поддержке специалистов департамента образования и науки Тюменской области, а также Тюменского областного государственного института развития регионального образования в 1999 году на базе Нововяткинской средней общеобразовательной школы, Викуловского района.

Причиной создания этой структуры было следующее: в 1998 году перед школой возникла проблема роста успевающих учеников в 10 и 11 классах, анализ, проведенный за последние несколько лет, показал две основных причины:

1. прекратился отток слабых учеников в ПТУ, по причине сложившейся на тот момент социальной - экономической и криминогенной обстановки, родители просто боялись отправлять детей в крупные населённые пункты, где находились ПТУ, а порой и не имели на это средств.
2. в соответствии с требованиями Закона об Образовании были сняты ограничения при приеме в 10 кл., таким образом, в школе появилось такое количество слабых учеников, которое быстро подвело школу к критическому положению по качеству обучения. И это в лучшем случае, так как увеличивалась число подростков школьного возраста, которые вообще оказались за бортом школьной жизни после 9-го класса, а кто смог бы ограничить их влияние на школьников.

В связи с этим было принято решение, и утверждено на педсовете, о создании на базе школы учебно-консультативного пункта, это решение нашло положительный отклик, как в лице органов муниципальной власти, так и в решении общешкольного родительского собрания.

Время показало, что мы не ошиблись, благодаря созданию учебно-консультативного пункта удалось решить не только проблемы, которые собственно и были основными, качество обучения выросло в целом по школе, но и позволило решить другие проблемы. Такие как сохранение контингента учеников, ведь У КП привлёк к себе внимание не только детей проживающих на территории Нововяткинской сельской администрации, но и с других территорий прибывали ученики, в том числе и с других районов. Таким образом, количество учеников за все эти годы не уменьшилось, пришлось даже расширять пришкольный интернат, сегодня в нём проживает 36 ребят. Вовлечение в учёбу и воспитательный процесс через У КП, профессиональную подготовку, работу в ученической производственной бригаде, занятие спортом, допризывной подготовкой в СФК «Ратибор», созданного на базе школы в это же время, привело к тому, что резко снизилось количество правонарушений на территории. Не стало состоящих на учёте в РОВД, хотя до этого стабильно было пять, шесть человек, не стало ни одного ребёнка школьного возраста, не охваченного обучением.

Всё это в свою очередь позволило не только сохранить среднюю (полную) школу, но и стать базовой школой, взаимодействуя с другими школами, расположенными рядом, была выстроена сеть кустового взаимодействия. Школа является Региональной экспериментальной площадкой ТОГИРРО по проблемам развития адаптационных возможностей в условиях сельской школы. Но и создать профильное обучение, что позволяет за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. (Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования //Вестник образования, декабрь 2002 С.6.)

Национальная доктрина образования Российской Федерации в качестве одной из основных целей определяет подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности. Образование, обращенное к человеку, характеризуется множеством преобразований: меняются приоритеты содержания обучения, иными становятся педагогические технологии, стиль управления, критерии оценки ее деятельности, в ходе которых школа стремится вернуться к ребенку.

В числе приоритетных проблем, обострившихся на фоне глобальных перемен в обществе, следует рассматривать стратегию развития села и направленность развития сельской школы. Новое сельское образование призвано обеспечить условия формирования личности, способной к выдвижению и реализации самостоятельных стратегий и политик развития села, региона, страны.

Современная сельская школа является элементом, составной частью крупной социальной и образовательной системы. Характер развития сельской школы во многом определяется развитием экономики сельского хозяйства, социальной структуры села. В современных условиях школа несет особую жизнесберегающую миссию и выполняет роль хранилища духовно-нравственных ценностей народа, очага культуры и основополагающего фактора российской деревни.

Для учащихся сельских школ обостряются многие проблемы, среди которых можно выделить, прежде всего, резкое удорожание стоимости получения профессиональных услуг, отсутствие необходимого количества профессиональных образовательных учреждений на селе, в связи с которыми актуализируется проблема самоопределения учащихся в их учебной, профессиональной деятельности.

Актуальной проблемой современного общества является трудоустройство различных групп населения. Основная часть безработного населения формируется из наиболее активной, образованной, динамично перспективной прослойки населения – молодежи, которая составляет около 35 % трудоспособного населения. Безработица и невостребованность молодежи ведут к усугублению проблем в области снижения качества трудовых ресурсов, падению уровня интеллектуального потенциала и ухудшению уровня жизни в ближайшем будущем. Утрата человеком позитивных ориентиров в молодости приводит к негативным последствиям в более зрелом возрасте – неудовлетворенность жизнью, ухудшение самочувствия, внутренние конфликты с самим собой.

В современных условиях школа является эффективным механизмом построения новой сельской жизни, реального развития села, хранилищем духовно-нравственных ценностей народа. Новое сельское образование призвано обеспечить условия формирования личности, способной к выдвижению и реализации самостоятельных стратегий и политик развития села, региона, страны.

Цивилизованное развитие российского общества напрямую связано с обновлением образования на селе. Поиск новых форм в обучении и воспитании учащихся связан сегодня с процессом модернизации содержания образования, созданием оптимальных условий для позитивной социализации ребенка, гуманизации среды его обитания и жизнедеятельности.

В сельской относительно замкнутой социальной общности, где школа и учитель просматриваются «всем миром», прослеживается закономерность: если школа далека от остро волнующих людей проблем сельской жизни, она вряд ли может рассчитывать на активную поддержку людей.

Рассматривая проблему сельского образования, М.П. Гурьянова (2000) обращает внимание на полифункциональность сельской школы. По мнению автора, сельская школа сегодня является важнейшим фактором жизнеобеспечения сельской семьи, развития сельскохозяйственного производства и стабилизации социальной жизни села. Сельская школа формирует менталитет личности. При всех разрушительных тенденциях именно школа сохраняет возможность воспитания юного поколения в духе общности, социальной ответственности, крестьянской морали.

Мы согласны с мнением автора, что довольно замкнутая и взаимозависимая жизнь людей в сельской социальной общности создает особые условия, в которых протекает школьная жизнь. Сельская школа, функционирующая в среде традиционной крестьянской культуры, одновременно отражает и усиливает ее специфические стороны - личностный и открытый неформальный характер отношений между людьми, приверженность народным традициям. Благодаря школе интенсивно повышается культурный уровень села. Ее культуuroобразующая функция заключается в том, что школа вынуждена компенсировать недостатки семейного воспитания в дошкольный период, ибо сельские дети в большинстве своем не получают в семье необходимого для успешного обучения в школе общего развития. Более высокий авторитет сельского учителя обусловлен пониманием его миссии в воспитании и развитии ребенка, осознанием его превосходства как профессионала в своем деле.

В тоже время есть ряд проблем, которые возникают при модернизации образования, так как инновационный процесс очень стремительно набирает обороты, многое вступает в противоречие, поэтому хочется обозначить три на наш взгляд первостепенных проблемы требующих срочного решения.

1. Необходимо решить вопрос о переходе ученика из школы в У КП, так как на сегодня для администрации школы слово «отсев» звучит страшно, поэтому она будет стараться оставить ученика в своей школе, что ограничивает право ребёнка и его родителей (либо лиц заменяющих родителей) на самостоятельный выбор. Тем более не может иметь негативного характера переход ученика из класса в класс, пусть и в У КП, если при этом, он продолжает оставаться в стенах родной школы. Ведь никому не придёт в голову ругать врача, если он большого направит в ту больницу, где ему смогут оказать более квалифицированную помощь благодаря лучшим условиям.

2. Работа с учениками в У КП требует от педагога, особенно классного руководителя особого подхода, дополнительных занятий, моральных затрат. И поэтому к учителям, работающим в более сложных условиях, по сравнению с другими учителями требуется также особый подход. Прежде всего, должна быть доплата, как учителю, так и классному руководителю, сегодня благодаря фонду стимулирования это легко сделать. Необходима работа по курсовой подготовке таких педагогов, с привлечением опытных психологов и педагогов, работающих по проблеме социализации детей.

3. Требуется решить вопрос по дополнительному финансированию данного направления работы школ, так как при организации работы У КП на основе интеграции с базовой школой, это, несомненно, требует дополнительных затрат. Очень хорошо данная проблема сегодня решается в начальном профессиональном образовании, здесь же затрат потребуется намного меньше, а вот отдача уж точно меньше не будет.

Мы считаем, что именно подобная модель, где базовая школа выступает центром интеграции, позволит создать условия ещё для одного варианта - профильное обучение на базе вечернего образования, где возможности технологического профиля буквально безграничны. Ведь создание этого профиля, материально-технической базы профиля, организация производственной практики учащихся дают возможность применения самого действенного педагогического приёма к этим сельским ребятишкам, А.С. Макаренко писал: «Соприкосновение воспитания и воспитанника должны происходить не столько в специальной педагогической плоскости, сколько в плоскости трудового производственного коллектива». Социализация детей включает в себя непереносимое условие, выбор дальнейшего пути, осознание себя как личности умеющей честно зарабатывать деньги, желающего приносить пользу обществу. И вновь привожу слова А.С.Макаренко: «Воспитать человека так, чтобы он сделался не просто безопасным или безвредным членом общества, но и чтобы он стал активным деятелем», эту идею, как правило, к руководству можно применять в работе с учениками У КП.

Перегонцева Т.В.
г. Тюмень

Особенности профессионального самоопределения старшекласников в системе непрерывного профессионального образования

В современную эпоху развития общества эффективная система образования, ориентированная в будущее, должна обеспечить подготовку компетентных, конкурентоспособных, мобильных специалистов, воспитать активных и ответственных граждан, способных решать лично-значимые и практически важные для общества цели. Концепция непрерывного профессионального образования предполагает переход к созданию адекватных условий для организационного и содержательного единства, преемственной взаимосвязи всех звеньев образования, совместно решающих задачи образовательной, политехнической, профессиональной подготовки и воспитания каждого человека в постоянно изменяющихся общественно-экономических условиях. Развитие системы непрерывного образования позволит обеспечить необходимый личностный, профессиональный и карьерный рост индивида на протяжении всей жизни, удовлетворить его стремление к самообразованию, саморазвитию с учетом способностей, мотивов, интересов, ценностных установок.

Одной из важнейших составляющих концепции непрерывного профессионального образования является принцип преемственности и взаимодействия общего профильного и профессионального образования (начального, среднего, высшего, дополнительного). Работа по развитию мотивации и профессиональной ориентации молодежи в профильных общеобразовательных учреждениях (гимназиях, лицеях, колледжах) в системе непрерывного профессионального образования позволяет создать реальные условия и предпосылки для поиска новых путей и средств реализации преемственности, значительно активизировать формирование социально-профессиональных характеристик, начиная со школы. Такой подход предполагает постепенный переход от одной образовательной ступени к другой, организационную взаимосвязь содержания, методов и форм учебно-воспитательного процесса, последовательность в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста, развитие индивидуальных социально-коммуникативных способностей, обеспечивающих самостоятельность его профессиональной деятельности.

Введение профильного обучения в старших классах позволяет активизировать решение проблемы профессионального самоопределения молодежи, предполагает интеграцию деятельности различных структур общего и профессионального образования как последовательных ступеней непрерывной трудовой подготовки человека. Профессиональное самоопределение в широком смысле не сводится к одномоментному акту выбора профессии, а является промежуточным этапом процесса профессионального становления личности, важнейшим критерием самостоятельности и самоактуализации человека при осознании смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации [3].

Профессиональное становление личности продолжается на протяжении всей профессиональной жизни человека и включает следующие стадии: оптация (формирование профессиональных намерений), профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессионализация и стадия профессионального мастерства. Непрерывный процесс профессионального становления субъекта отождествляется с процессом прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, особенностей профессиональной деятельности и собственной активности индивида, направленной на самосовершенствование и самоосуществление [1].

Концепция непрерывного профессионального образования отражает творческий подход человека к собственной внутренней готовности самостоятельно планировать, корректировать и реализовывать промежуточные перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного) [4]. Считая профессиональное самоопределение сложным двусторонним процессом формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способом ее самореализации целей, составной частью целостного жизненного самоопределения при согласовании

внутриличностных и социально-профессиональных потребностей [2], отметим особенности этого феномена на начальном этапе профессионального становления личности старшеклассника в период оптации.

Формирование профессиональных намерений молодых людей в период ранней юности (стадия оптации в 14-18 лет) обусловлены возникновением особой психологической, новой социальной ситуацией развития, определяющей помыслы и переживания молодого человека. Внутренняя активность в жизненном и профессиональном самоопределении, осознанное согласование собственных возможностей и требований профессионального труда, стремление к самореализации, нахождение смысла жизни в конкретной социально-экономической ситуации имеют решающее значение для оптанта, являются его духовной потребностью и определяют мотивы дальнейшего поведения (познавательные, социальные, позиционные, мотивы социального сотрудничества, самообразования, собственного совершенствования и др.).

Источником активности, движущими силами процесса формирования профессионального самосознания личности в ранней юности является специфическая группа взаимодействующих противоречий, внутренние и внешние условия в детерминации (причинной обусловленности), своеобразные психологические барьеры, требующие активизации деятельности по планированию и реализации самоутверждения человека в обществе. Самым главным решением в жизни в период оптации является выбор профессии, осуществляемый субъектом, как результат серьезного анализа собственных внутренних ресурсов, соотнесение их с требованиями профессии и запросов рынка труда.

В сложившейся ситуации индивидуального выбора проблема профессионального самоопределения становится настолько затруднительной для старшеклассника, что возникает потребность в педагогической поддержке (помощи, сопровождении), осуществляемой профессионалом. Этот особый вид педагогической деятельности, основанный на отказе от тоталитарного стиля руководства, представляет приоритеты человеческих ценностей, предполагает создание максимально комфортных условий для индивидуального развития и самоопределения личности, способной самостоятельно реализовывать поставленные цели, корректировать результаты своей деятельности.

Необходимость поддержки, помощи, сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в системе непрерывного профессионального образования значительно возрастает при целенаправленной организации профориентационной работы в профильном общеобразовательном учреждении. С целью выработки новых и совершенствования имеющихся средств поддержки можно выделить следующие направления деятельности.

На региональном уровне актуальными являются: взаимодействие и координация деятельности субъектов, ответственных за профориентационную и кадровую молодежную политику; проведение региональной экспертизы учреждений образования с учетом социально-демографической ситуации и кадрового запроса; разработка региональных программ для реализации стратегии и тактики профориентационной и кадровой политики в регионе. На муниципальном уровне важными задачами предполагаются: ресурсное обеспечение педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников; разработка содержания и механизмов взаимодействия учреждений общего и профессионального образования [5].

На уровне общеобразовательного профильного учреждения особое значение имеют направления: введение вариативности преподавания профильных предметов и профориентационных курсов; активизация научно-исследовательской и проектной деятельности старшеклассников при использовании материальных и информационных ресурсов вуза; знакомство с миром профессий и психолого-профессиональное консультирование.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие, 3 издание. М.: Академический проект; «МИР», 2005.
2. Поляков В.А., Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение молодежи // Педагогика.-1993.- № 5.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 1996.
4. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: Учебное пособие, 3 издание. М.: «Академия», 2005.
5. Чистякова С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения//Педагогика.-2005.-№1.

Федорова Г.Г.
г. Санкт-Петербург

Девиантное поведение подростков как объект социально-педагогической деятельности

Девиантное поведение – это поступки, действия, противоречащие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе правовым и нравственным нормам.

Проблема девиантного поведения рассматривалась различными школами и направлениями исследований в рамках таких базовых понятий, как: «отклоняющееся поведение», «социально-отклоняющееся поведение», «аддиктивное поведение», «поведение трудных подростков», «деструктивное поведение», «социально запущенные подростки», «трудные «школьники», «педагогически-запущенные школьники» и других.

П.П. Блонский считал, что « трудный ученик – это такой, по отношению к которому работа учителя оказывается малопродуктивной ... и с которым учителю трудно, тягостно заниматься» (2,104).

В.Н. Мясищев указывает, что трудновоспитуемость возникает как результат взаимодействия целого ряда социальных и биологических факторов: асоциальная или педагогически неблагополучная среда, формирующая социально-отрицательные установки и качества личности; нарушения психического здоровья, нервно-психические слабости, проявляющиеся в возбуждении, неустойчивости и т.п. Трудновоспитуемость проявляется в отрицательном отношении ребенка к учебе, учителям, недисциплинированности, склонности проявлять грубость, дерзость, в отрицательных интересах, в устойчивом влечении к неорганизованному досугу (5).

В.П.Кашенко отмечал, что эпитетом « трудные дети» мы подчеркиваем характерную особенность их жизненных проявлений, связанных с устойчивыми отклонениями от нормы тех или иных сторон формирующейся личности. Эти отклонения обусловлены физическими или умственными недостатками, дефектами, проявляющимися в осложненной форме поведения. Причины такого рода отклонений могут быть приобретенными и врожденными. В.П.Кашенко обращает внимание на принятие своевременных мер по коррекции этих нарушений (3).

М.А. Алемаскин считает, что трудновоспитуемость – это первая ступень отклоняющегося поведения. В дальнейшем при неблагоприятных условиях развития и педагогической запущенности поведение трудных подростков приобретает характер социальных отклонений (1).

По мнению И.А. Невского, педагогически запущенный ребенок – это нормальный здоровый ребенок, но не обладающий знаниями и умениями, чтобы справиться с требованиями, предъявляемыми к нему родителями, учителями, детским коллективом (6).

Для характеристики отклоняющегося поведения используются и такие интегративные понятия как «школьная дезадаптация», «патогенная дезадаптация», «психосоциальная дезадаптация», «социальная дезадаптация».

Школьная дезадаптация – это феномен, формирующийся в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации, т.е. ситуации школьного обучения. Школьная дезадаптация проявляется в нарушении дисциплины, конфликтах с учителями и сверстниками, драках, грубости, плохой успеваемости.

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями и патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения центральной нервной системы.

Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, подростка, которые обуславливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующих индивидуального педагогического подхода, а в отдельных случаях – специальных коррекционных психологических программ.

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, ценностных ориентаций, социальных установок.

С понятием социальная дезадаптация соотносится понятие социальные отклонения. Социально отклоняющееся поведение проявляется в таких формах как хулиганство, преступность, алкоголизм, наркомания, проституция. По отношению к преступному поведению применяют термин «делинквентное поведение» (В.В.Ковалев, М.А.Алемаскин и др.). Другой позиции придерживается А.Е.Личко, который под делинквентным поведением подразумевает мелкие антиобщественные действия, не влекущие за собой уголовной ответственности: школьные прогулы, приобщенность к асоциальной группе, мелкое хулиганство, издевательства над слабыми и т. д. (4)

Такие формы девиантного поведения, как алкоголизм, наркомания, увлеченность азартными играми в современной психологической и педагогической литературе обозначают термином «аддиктивное поведение» или зависимое поведение).

Существуют различные концепции и теории, объясняющие девиантное поведение. Так одна из первых научных попыток объяснить природу преступного поведения с позиции биологизаторского подхода принадлежит Ч. Ломброзо, который связывал преступное поведение человека с его анатомическим строением. В современных биологизаторских теориях используются достижения таких наук как генетика, психология, нейрохирургия, психофармакология. Однако нет достаточно убедительных доказательств о генетической обусловленности девиаций в поведении личности (влияние гармонов, лишней Y-хромосомы и т.п.)

Большинство современных исследователей признают, что внутренние биологические процессы играют определенную роль в формировании отклоняющегося поведения. Они определяют силу и характер наших реакций на любые средовые воздействия и действуют только в контексте определенного социального окружения.

В рамках концепций психоаналитического направления (З.Фрейд, А.Адлер, Э.Фромм, К.Хорни и др.) рассматриваются такие формы отклоняющегося поведения как неврозы, психастении, состояния навязчивости, сексуальные расстройства, различные формы социальной дезадаптации. Лица с девиантным поведением отличаются повышенной тревожностью и стремлением к агрессивным разрушительным действиям вследствие неудовлетворения некоторых врожденных неосознаваемых влечений. З.Фрейд в качестве таких влечений рассматривал либидо, А.Адлер – стремление к власти, превосходству над другими, Х. Хорни – стремление к безопасности, гедонистические потребности комфорта, удовольствия.

Влияние общественных процессов и социальных групп на поведение людей рассматривается в рамках социологического подхода. (О.Конт, А.Кетле, Э.Дюркгейм, М. Вебер, Т.Парсонс, Р.Мертон).

Э.Дюркгейм рассматривал социальные отклонения преимущественно как следствие нормативно-ценностной дезинтеграции общества. Р.Мертон, последователь Э. Дюркгейма, рассматривает девиантное поведение как результат несогласованности между определяемыми культурой устремлениями и социальной структурой, задающей средства их удовлетворения.

Конфликт между целями и средствами их достижения может привести к аномическому напряжению, фрустрации и поиску незаконных способов адаптации. Р.Кловард и Л. Оулин показали, что молодые люди из идеального мира, созданного нравовоспитателями, попадая в реальную жизнь, начинают испытывать разочарование и фрустрацию и типичная реакция на это:

- создание воровских шаек, в которых посредством хищений молодые люди получают возможность жить в соответствии с господствующими в обществе стандартами потребления;
- объединение в агрессивные банды, которые снимают напряжение, вызванное общественной несправедливостью, совершение актов насилия и вандализма;
- вступление в антисоциальные группировки, где молодые люди, употребляя алкоголь и наркотики, уходят в себя, замыкаются в тесном кругу сверстников, озабоченных теми же проблемами, и таким путем пытаются заслониться от окружающего коварства и лицемерия.

В ряде исследований раскрывается влияние девиантной субкультуры и обучения на формирование отклоняющегося поведения (Р. Клауорд, А.Коэн, Т.Селлин).

Личность, с раннего детства помещенная в девиантную субкультуру с большой вероятностью будет проявлять соответствующие формы девиантного поведения.

Э.Сатерленд сформулировал теорию дифференцированной ассоциации, в соответствие с которой девиантное поведение – сложная и дифференцированная форма поведения. Ему учатся в интеракции (взаимодействии). Дифференцированные, различные социальные связи определяют направление воспитания ребенка: если он вращается в респектабельном обществе, то он усваивает стандарты правоупослушного поведения. Если он поддерживает связь с преступными элементами, то усваивает соответствующие криминогенные взгляды, стандарты мышления и поступков.

К способам усвоения девиантного поведения ряд исследователей (С. Беккер, У.Томас) относят стигматизацию, социальное клеймение, когда «клеймо» налагается официальными контрольными органами. Отрицательные оценки

имеют две стороны: они удерживают от антиобщественных поступков, но при неумелом их применении они могут инициировать криминализацию личности.

Для объяснения причин девиантного поведения, на наш взгляд плодотворное значение имеют и такие теории как теория социального научения, разработанная А. Бандурой и когнитивная модель Аарона Бека и рационально – эмотивная теория Альберта Эллиса.

Согласно этим теориям в основе нарушенного поведения лежат неадаптивные мыслительные схемы. То как люди интерпретируют стрессовые ситуации, определяется их поведение. Если ситуация воспринимается как угрожающая, то это в свою очередь провоцирует тревогу, гнев, агрессию или избегание. Неадекватность переработки информации, а также неудачи в структурировании жизненных ситуаций могут выступать в качестве отдельной причины поведенческих расстройств.

Экзистенциально-гуманистический подход рассматривает сложное взаимодействие личности и ее поведение в аспекте существенных характеристик человека (В.Франкл, К Роджерс, А. Маслоу, Э.Фромм). Согласно данному подходу проблемы поведения связаны с проявлением бездуховности личности, состоянием внутренней пустоты, экзистенциальным вакуумом (В.Франкл), блокировкой процесса самоактуализации (К.Роджерс, А.Маслоу), экзистенциальными противоречиями (Э.Фромм).

Таким образом, существует многообразие параметров и характеристик отклоняющегося поведения детей и подростков, наличие различных подходов к изучению данной проблемы в медицине, психологии, педагогике, криминалистике.

Многообразие подходов к изучению девиантного поведения дает возможность увидеть различные аспекты этого довольно сложного социального явления суть которого состоит в его психобиологической и социально-педагогической природе.

Девиантное поведение является предметом анализа в социально-педагогической теории и практики. В социальной педагогике обращается внимание на то, что любая форма девиантного поведения может быть порождена сложным взаимодействием неблагоприятных факторов, идущих от внешней среды, а также факторов, относящихся к биологическому, генетическому уровню.

К биологическим факторам мы относим нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни (нарушения слуха, зрения, детские церебральные параличи, пороки развития мозга, ЦНС и т. д.) Эти дефекты часто возникают при внутриутробном нарушении, патологии родов, интоксикаций и других причин. Неблагоприятные биологические факторы делают ребенка более уязвимым к неблагоприятным факторам внешней среды и часто приводят к другому уровню отклонений и нарушений.

Так, например, для детей с органическими нарушениями мозга характерно патологически накапливающееся нервное напряжение. Они конфликтны, драчливы, расторможены, бесцеремонны. Страдает волевой компонент, в результате чего они не умеют планировать свою деятельность и плохо предвидят результаты своих поступков.

Органические нарушения могут проявляться в быстрой утомляемости, истощаемости, заторможенности, вялости. Все эти дети нуждаются в помощи различного характера. С ними должен работать врач, психолог, педагог. Если ребенку не оказать необходимой помощи, то он уже с самого начала обучения в школе начинает отставать в учебе и очень быстро становится педагогически запущенным школьником. Школьная дезадаптация начинает определять все дальнейшее развитие ребенка.

Существенным образом искажается поведение ребенка и в силу причин лежащих на психическом уровне. К этому уровню мы относим различного вида неврозы, невротические реакции, акцентуации характера. Акцентуированные характеры широко описаны в психолого-педагогической литературе (П.Б. Ганнушкин, В.В. Ковалев, А.Е. Личко и др.) Педагогическая практика подтверждает необходимость коррекции акцентуированных черт личности подростка. Акцентуация характера создает определенные трудности в работе с таким подростком и требует от педагога терпения и высоких профессиональных качеств.

Биологические, наследственные факторы, приобретенные нервные расстройства являются благодатной почвой для нарушений в поведении ребенка. С другой стороны, сама среда, в которой находится ребенок, является фактором дезадаптации. Средовые факторы мы рассматриваем как определяющие в формировании девиантного поведения детей и подростков.

К неблагоприятным средовым факторам мы относим такие как: неблагополучная семья(ошибки семейного воспитания, жестокое обращение с детьми, низкий моральный уровень родителей, конфликты, неспособность членов семьи преодолевать трудности, неблагоприятная позиция ребенка в семье);ошибки школьного воспитания (авторитаризм во взаимоотношениях педагога и учащихся, слабая пропаганда нравственно-правовых знаний , безынициативность в организации досуга учащихся во внеучебное время, формализм в проведении мероприятий, преобладание методики негативного стимулирования по отношению к школьникам девиантного поведения, учебные перегрузки, несоответствие условий и методов воспитания особенностям ребенка); влияние группировок с отрицательной направленностью, членом которой является подросток (уличные группировки, наркотические группы, криминогенные группы); влияние средств массовой информации, пропагандирующих насилие, жестокость, цинизм; падение нравственных ориентиров в обществе.

Для социальных педагогов важным является понятие «трудная жизненная ситуация», которая искажает нормальное развитие ребенка, которая является препятствием для его успешной социализации. Трудная жизненная ситуация предъявляет высокие, часто непосильные требования к личности. Дети и подростки оказываются менее подготовленными и адаптированными к всевозможным социальным изменениям и жизненным трудностям и в связи с этим девиантное поведение можно рассматривать как защитную реакцию на эти трудности. Главная задача состоит в том, чтобы помочь ребенку преодолеть эту сложную для него ситуацию.

В работе с детьми и подростками девиантного поведения социальные педагоги придерживаются следующих основных принципов: принятие ребенка таким каков он есть; опора на его положительные качества; создание положительного эмоционального фона и пробуждение желания у ребенка, самому справиться с проблемой; социальная, юридическая, психологическая, педагогическая поддержка ребенка.

Главные направления в социально-педагогической деятельности осуществляются через нормализацию взаимоотношений в семье, школе, другом детском учреждении, в котором находится ребенок; создание у ребенка чувства защищенности; нейтрализацию негативных и криминогенных факторов, идущих от внешней среды; организацию досуга;

включение детей и подростков в положительные виды деятельности с целью формирования положительных интересов, наклонностей, положительного самоутверждения. Помощь ребенку в трудной жизненной ситуации главным образом направлена на активизацию внутренних ресурсов личности, развитию умений противостоять трудностям, положительной самооценки личности. Социальные педагоги не ставят цель перевоспитания девиантного подростка. Но, создавая благоприятные условия для развития ребенка, помогая преодолеть ему жизненные трудности, активизируя и развивая его духовный потенциал, социальный педагог создает условия для изменения его личности.

Литература

1. Алемаскин М.А. Воспитательная работа с подростками. М., 1979.
2. Блонский П.П. Трудные школьники. 1936.
3. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. М., 1992.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.
5. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
6. Невский И.А. Трудный успех. М., 1981.

Лактионова С.В.
г. Санкт-Петербург

Социально-профессиональная адаптация детей-сирот

Опыт показывает, что выпускник детского интернатного учреждения выходит во взрослую жизнь совершенно неподготовленным, и, прежде всего, он не социализирован. Даже если у него были хорошие образовательные результаты (знания, умения, навыки учебной деятельности) во время школьного периода, это совершенно не означает, что он обладает необходимыми социальными, коммуникативными компетенциями, достаточно социально и профессионально адаптирован. К сожалению, такие дети, даже если и поступают в учреждения НПО или СПО, то не могут продолжать обучение именно из-за осложнений в установлении межличностных и социальных контактов.

Тем более, к этому времени они уже начинают жить в «новом мире», за стенами детского интернатного учреждения. На экзистенциальный кризис взросления накладываются проблемы связанные с адаптацией к новым условиям жизни. Этот этап достаточно сложен для подростков из нормальных семей, с устойчивой психикой, не говоря уже о детях-сиротах. У них нет ни жизненного опыта, ни психологической, ни финансовой поддержки. Чаще всего такие дети переживают депрессивное состояние, они не уверены в себе, с одной стороны, не доверяют чужим, с другой – подвержены влиянию посторонних, лишь бы не быть аутсайдером.

Ситуация сиротства и пребывание ребенка в образовательном учреждении интернатного типа многим исследователям представляется драматичной. Отношение к воспитанникам определяется кажущейся очевидной идеей изначальной дефицитности ребенка, лишённого чрезвычайно важного для нормального развития компонента - полной родительской семьи. Семья при этом рассматривается как источник эмоционального тепла, информации и т.д., а воспитанник интернатного учреждения лишен всех этих возможностей.

В условиях семейного воспитания путь становления ребенка проходит с опорой на целый ряд позитивных факторов, которые составляют преимущества семьи. Этими факторами являются:

- опыт социально-профессиональной адаптации родителей, которые усваивает ребенок путем непосредственного подражания образцам их поведения и способов преодоления жизненных ситуаций;
- наличие широких связей и контактов семьи, которые позволяют ребенку включаться в систему дополнительных дифференцированных социально-ролевых взаимодействий. Это позволяет ему получить разные типы отношений к себе и формировать объемный "Я" - образ;
- особенности устройства семьи, которое обеспечивает ребенку опыт совместного проживания, позволяющий сформировать умение учитывать потребности другого и опыт автономного существования.

Однако это происходит в том случае, если мы рассматриваем идеальную семью. В реальности ребенок сталкивается с тем, что сами родители часто демонстрируют ему образцы неадекватного поведения. В связи с этим перед ребенком стоит задача самоопределения, как по поводу самой деятельности, так и по поводу ее реализации.

В условиях образовательного учреждения интернатного типа трудности, с которыми сталкивается ребенок в процессе социально-профессиональной адаптации, удваиваются. Это происходит потому, что сама организация жизнедеятельности детей в школе-интернате устроена таким образом, что у ребенка формируется преимущественно только одна ролевая позиция - позиция сироты, не имеющего поддержки и одобрения в социуме. Эта роль удерживает ребенка в инфантильной иждивенческой позиции и блокирует проявление потенциальных возможностей.

В большинстве школ-интернатов условия проживания воспитанников схожи между собой: общие спальни, общие столовые, общие игровые комнаты, общая туалетная и ванная комната.

В нашей школе-интернате мы попытались уйти от этого однообразия и организовали проживание детей по семейному типу. Семья состоит из группы детей разного возраста, имеет свою территорию проживания, своего воспитателя, свою столовую, но практика показала, что это недостаточно изменило суть дела.

Это происходит потому, что у воспитанника практически нет собственного личного пространства, где он мог бы уединиться. Жизнь в школе-интернате задает вынужденную публичность проживания. В школе-интернате регламентируется режим проживания, который не достаточно позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка.

Таким образом, условия проживания воспитанника в школе-интернате не дают ему возможности самостоятельно регулировать ритм и частоту контактов со средой в соответствии с собственными потребностями.

А потому важен поиск таких педагогических средств, которые позволили бы решить эти и другие проблемы в условиях образовательных учреждений интернатного типа. Несомненно, что решение этих проблем выходит за рамки чисто педагогических (строительство детских домов семейного типа, небольших по своему составу, создание собственного личного пространства воспитанников, условий для общения и т.д.), но очень важно понять, что многие проблемы можно было бы хотя бы частично решить педагогическими технологиями.

Условия организации жизнедеятельности детей в школе-интернате создают внешние трудности для успешной социально-профессиональной адаптации, однако у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа существуют и внутренние трудности, которые связаны с особенностями их психического развития. Эти трудности связаны и с проблемой социально-профессиональной адаптации воспитанников учреждений интернатного типа.

Проблемы защиты и воспитания детей в условиях интернатных учреждений в последнее время в связи с изменением общества резко обострились, их безотлагательное решение стало жизненно необходимым.

Процесс психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, имеет свою специфику. Эти особенности отмечаются на всех ступенях детства: от младенчества до подросткового возраста и дальше, и проявляются в качественно ином характере развития интеллектуальной, эмоциональной, потребностной сферы, в особенностях поведения, в несформированности внутреннего, индивидуального плана, в связности мышления, мотивации поведенческих реакций, недоразвитии внутренних механизмов опосредования, формирование которых, по концепции Л.И. Божович, как раз и создает возможность перехода от реактивного, ситуативного к активному свободному поведению. Недоразвитие внутренних механизмов опосредования компенсируется формированием различного рода защитных образований, когда вместо творческого мышления развивается классификационное, вместо становления произвольного поведения – ориентация на внешний контроль. Отклонения в психическом развитии воспитанников школ-интернатов не тождественны задержке психического развития или деликventности трудных детей из массовой школы.

Отсутствие осознанного жизненного и профессионального плана является одной из причин того, что многие выпускники интернатных учреждений, становятся криминальными элементами, заканчивают жизнь самоубийством. До сих пор не создана система социальной и психологической адаптации подростков после выхода их из сиротских заведений. Поэтому проблема разработки программы социально-профессиональной адаптированности воспитанников является актуальной.

Программа должна опираться на современные подходы к проблеме социально-профессиональной адаптации молодежи, а также учитывать психофизиологические особенности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях.

В предложениях Межрегиональной конференции "Сироты России: проблемы, надежды, будущее" отмечается, что содержание детей в интернатных учреждениях в большинстве случаев приводит к нарушению их здоровья и искажению психического развития. Содержание младенца с первых недель жизни даже в самых комфортабельных и психологически щадящих условиях дома ребенка закономерно приводит более чем в 99% случаев к нарушениям его развития, психическим расстройствам. Существующая на протяжении многих десятилетий и до настоящего времени система призрения сирот, их сепарация от общества, приводит к явлениям социальной депривации и госпитализма у детей и подростков.

Среди детей и подростков, воспитывающихся в детских домах, школах-интернатах, немало трудновоспитуемых, социально дезадаптированных несовершеннолетних. Трудновоспитуемость сопровождается деформацией социальных связей и отчуждением подростков от основных институтов социализации и, прежде всего, от семьи и школы. Поэтому одной из важнейших задач образовательных учреждений интернатного типа является преодоление этого отчуждения, включение воспитанников в систему общественно значимых отношений, благодаря которым они смогут успешно усваивать позитивный социальный опыт.

Согласно исследованиям, дети, воспитывающиеся в интернатных учреждениях с раннего возраста, испытывают эмоциональные и сенсорные лишения, что изменяет их психическое развитие, поэтому контингент таких учреждений принято относить к группе высокого риска по структурированию психических расстройств и поведенческих девиаций.

В подавляющем большинстве отмечается ранняя церебрально-органическая недостаточность. Ее признаки проявляются в виде повышенной утомляемости, истощаемости, повышенной раздражительности и двигательной расторможенности воспитанников. Дети могут испытывать трудности в выполнении динамической координации и одновременности движений. Не удаются движения с мелкими предметами, имеет место задержка в развитии речи (в 95% случаев).

Дети отличаются крайней обидчивостью, конфликтностью, агрессивностью, негативными реакциями. Для многих характерна неуверенность в себе, тревожность, затруднение вступления в контакт с другими людьми. Самозащита выражается чаще в виде аффективных, разрушительных тенденций. Для детей характерно двигательное беспокойство, снижение волевой активности.

Исследования показывают, что формирование представлений о своей будущей профессии у воспитанников интернатных учреждений и учащихся общеобразовательных учреждений идут разными путями.

В массовой школе на протяжении подросткового возраста число профессий, которые выбирают ребята, увеличивается. В школе-интернате наблюдается обратная картина: с возрастом количество выбираемых профессий начинает концентрироваться вокруг тех специальностей, которым обучают в ПТУ или техникумах, куда, как правило, идут воспитанники после 9 и 11 классов.

Профессиональные намерения воспитанников интернатных учреждений носят неопределенный характер или совсем отсутствуют. Подростки часто не указывают конкретную профессию, а говорят: "Я хотел бы получить хорошую специальность". Это свидетельствует о незнании воспитанниками интернатных учреждений мира профессий, их содержательной стороны, в том числе и будущей профессии.

Изучение профессиональных намерений выпускников интернатных учреждений показало, что для них наиболее престижными являются такие профессии, как водитель автомобиля, маляр, крановщик. Выбор этих профессий обусловлен легкостью приобретения, а так же тем, что в них можно сравнительно быстро реализовать стремление получить экономическую самостоятельность.

Психологический анализ социально-профессиональной адаптации показывает, что этот процесс в интернатном учреждении существенно отличается от обычной школы. В обычной школе вначале формируются некоторые идеальные представления о своей будущей профессии, которые впоследствии (8-9 классы) сменяются вполне реальными. Причем часто возникают достаточно сложные, противоречащие отношения между этими представлениями. У воспитанников же интернатных учреждений достаточно рано складываются реалистические представления о своей будущей профессии.

Особых усилий при выборе профессии требует формирование системы внутренней регуляции, навыков самоанализа, самовоспитания, а так же формирование жизненных и профессиональных планов. Трудновоспитуемые, социально и педагогически запущенные воспитанники очень часто, имея хроническую неуспеваемость по школьным предметам, отчаиваются, перестают верить в свои силы, не видят своего будущего, живут одним днем, что создает весьма серьезные предпосылки для криминализации и десоциализации личности воспитанника школы-интерната.

Поэтому нужно, чтобы воспитанники, которые по разным причинам не могут хорошо овладеть общеобразовательными предметами, не теряли веру в себя, а так же в то, что они вырастут полезными гражданами страны. Необходимо сформировать у них далекую перспективу профессиональной деятельности, расширять круг интересов. Подготовка к социально-профессиональной адаптации воспитанников должна начинаться рано.

В качестве специфических особенностей социально-профессиональной адаптации воспитанников мы выделяем следующие:

1. Психологическое развитие воспитанников часто отстает от развития детей, воспитывающихся в семьях. Следовательно, социально-профессиональная адаптация воспитанников, как часть общего процесса развития личности, также отстает от процессуальных и результативных этапов его формирования. Чтобы не допустить этого отставания, социально-профорориентационная работа в интернатных учреждениях должна носить превентивный (опережающий, предупреждающий) характер.

2. Дети, которые имеют определенные недостатки в своем развитии, должны получать реабилитационную компенсаторную защиту. Эта защита может осуществляться путем общения с нормально развитыми детьми и путем тренинговых упражнений.

3. Воспитанники интернатных учреждений часто не могут реализовать важную потребность в любви и признании. Они обидчивы и легко ранимы. Поэтому воспитательная работа с ними должна быть пронизана добротой, гуманизмом, вниманием к личности каждого ребенка, предельной корректностью. Педагоги должны строго соблюдать принцип "не навреди". Он требует ориентации не столько на сохранение, сколько на развитие, на улучшение личности.

4. Ограниченность "пространства обитания", отсутствие важнейшего фактора выбора профессии - мнения родителей - обуславливают принцип перманентности, непрерывности профорориентационного воздействия на воспитанников. Если это воздействие будет дискретным, прерывистым, то будет нарушаться логика процесса социально-профессиональной адаптации и не будет соблюдаться ведущий принцип воспитательной работы с детьми - принцип превентивности. В этом случае предыдущие воспитательные меры могут быть сведены на нет.

Все эти особенности должны учитываться в своей совокупности. Поэтому программа социально-профессиональной адаптированности воспитанников может быть определена как творческая превентивно-компенсационная.

Превентивно-компенсационная воспитательная работа способствует более раннему осознанному и самостоятельному выбору будущей профессии. Этот выбор стимулирует активность воспитанников в учебной и других видах деятельности, способствует формированию у воспитанников интернатных учреждений устремленности в будущее, жизненных и профессиональных планов, уверенности в своих силах и способностях.

Михеева Е.Н.

г. Москва

Проблема формирования социально-практических умений

Современная ситуация обучения учащихся характеризуется следующими тенденциями: снижением интереса к обучению, низким уровнем успешности усвоения содержания изучаемых предметов, неумением применять знания и умения для объяснения явлений, происходящих в окружающем мире. Причина заключается в том, что рассматриваемый в школьном курсе учебный материал далеко отстоит от живой практики и личного опыта обучаемых. Поэтому, в современных условиях особенно актуально организовать процесс обучения так, чтобы его образовательный результат проявлялся в формировании системы жизненно важных, практически востребованных знаний и умений, что позволит учащимся адаптироваться к жизни и относиться к ней активно и творчески.

Для прочного усвоения знаний и умений по тому или иному предмету, требуется сформировать позитивное отношение, интерес учащихся к изучаемому материалу. Интересный, знакомый и личностно значимый. Жизненный материал обычно воспринимается ими как менее трудный. Поэтому перед педагогом стоит задача организовать учебный процесс так, чтобы он стал познавательным, творческим процессом, в котором деятельность учащихся становится успешной, а умения и знания востребованными. Один из возможных вариантов решения этой задачи заключается в формировании социально-практических умений.

В изученных нами публикациях не найдено разработок, раскрывающих формирование социально-практических умений. Существующая система отбора и структурирования содержания обучения не позволяет большинству учащихся осознать социально-личностную необходимость приобретаемых ими умений и знаний, затрудняет практическое применение учащимися знаний для объяснения и решения проблем, возникающих в процессе их жизнедеятельности.

В педагогической литературе часто применяют термин «умение» в двояком смысле. Во-первых, умением называют способность выполнять какое-либо действие, ряд операций, имеющих общую цель. Во-вторых, под умением понимают соединение нескольких навыков в их гармоническом слиянии со знаниями, т.е. более сложный процесс выполнения какой-либо работы (так называемые сложные умения).

Мы будем различать умение, как способность или возможность выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых приходится ориентироваться субъекту.

Анализ методической литературы по вопросу классификации умений позволяет выделить следующие группы умений: интеллектуальные или познавательные, практические и умения рациональной учебной деятельности.

Понятие «практическое умение» также по-разному определяется различными авторами. Это: практическое действие, действие по применению, подготовленность к сознательным и точным действиям, применение знаний и навыков в конкретных условиях, успешное выполнение какого-либо действия и мн. др. «Практическое умение» и «умение» в таких исследованиях понимаются тождественно. Существует также понимание «умения», при котором «практическое умение» выделяют в отдельный класс и противопоставляют классу «интеллектуальных умений», однако критериев отнесения к тому или иному классу не дается, они определяются описательно, через перечисление и примеры.

В научной литературе нет однозначного определения практических умений. Мы принимаем за основу практические умения, разработанные Глориозовым П.А., который включает следующую систему групп:

1. Экспериментальные умения и навыки, т.е. такие, которые необходимы при проведении эксперимента.
2. Умения и навыки, связанные с проведением опытов.
3. Умения и навыки в пользовании химическим языком.

4. Умения и навыки в пользовании книгами справочниками и так далее.

5. Общие организационно-трудоуменные умения и навыки.

Мы будем рассматривать только те группы умений(1,2,3), которые наиболее тесно связаны с умениями социально-практической направленности.

На сегодняшний день, когда меняется представление о целях и ценностях образования, когда более важным становится практико-ориентированное обучение, социально-практические умения являются более актуальными.

Может возникнуть вопрос: «Для чего нужно осуществлять формирование социально-практических умений у детей в школе?» Главной целью обучения является формирование образованной, социально компетентной личности, готовой к жизнедеятельности в условиях современного общества. Под социально-практической компетентностью понимается такое интегральное свойство личности, которое характеризуется достаточным уровнем сформированности дидактически значимых и вариативных социально значимых знаний и умений.

Задача гармонического развития личности, в частности, требует как обогащения учащихся знаниями, так и развития у них различного рода умений, то есть соединения теории с практикой в обучении. Поэтому содержание учебных предметов с практической направленностью, например, химия, и должно отражать формирование, прежде всего, социально-практических умений.

Данг Тхи Ким Лиен

Вьетнам

Социально-педагогическая поддержка детей мигрантов в образовательном учреждении

Актуальность исследования проблем социально-педагогической поддержки детей-мигрантов обусловлена интенсивным развитием процесса миграции. Усиливающаяся миграция привела к появлению большого количества мигрантов и детей-мигрантов, испытывающих огромные материальные, социокультурные, психологические и образовательные трудности в приспособлении к иной новой среде. Интеграция детей-мигрантов в новое окружение становится одной из первоочередных задач, стоящих перед образовательными учреждениями. В связи с этим возникла настоятельная необходимость в разработке теоретических основ педагогики, раскрывающих особенности работы с детьми мигрантов, обосновывающей содержание, значимость и инновационные практические технологии педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве.

Механизмом, обеспечивающим поддержку и защиту личности в образовательном учреждении в контексте социально-педагогической работы с детьми-мигрантами, является интеграция педагогических усилий на основе следующих принципов: личностно-ориентированного подхода, учета национально-этнического, культурного фактора, преемственности в педагогической деятельности при условии, что учащийся-мигрант является активным творческим субъектом учебно-воспитательного процесса.

Социально педагогическая адаптация детей-мигрантов в новой культурной среде представляет собой процесс не только активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды, но и способность в процессе взаимодействия создавать механизмы активного развития и реализации творческого потенциала личности.

Важная проблема детей мигрантов - проблема двуязычия. Язык – не только средство общения между человеческими группами, но и форма выражения различных культур. А поскольку культуры широко разнятся между собой, то при дискриминации двуязычной ситуации и дистанции между языками возникает культурная дистанция между языковыми группами. Знание второго языка позволяет разным этносам избежать недопонимания, недоразумений в общении и взаимодействии.

Детям мигрантов зачастую тяжело дается школьная программа, что снижает их самооценку, негативно сказывается на отношениях с окружающими, почти автоматически снижает социальный статус ребенка среди одноклассников. Обычные причины неуспеваемости детей мигрантов - плохое знание русского языка, слабая дошкольная подготовка, длительный перерыв в учебной деятельности, потеря личностного статуса по отношению к педагогам и сверстникам, необходимостью установления новых ролевых отношений. Они не всегда понимают объяснения учителя, не умеют выразить свою мысль. В результате наблюдаются общее состояние тревожности и психологического недоверия детей к действиям школьной администрации, трудности адаптации к новому окружению и изменившимся требованиям к процессу образования и воспитания.

Дети мигрантов часто испытывают трудности в общении с одноклассниками. Прежде всего мешает недостаточная развитость навыков общения у младших школьников - и коренных жителей, и мигрантов. Например, многие дети к моменту поступления в начальную школу не умеют знакомиться со сверстниками, не знают, как вежливо обратиться к другому ребенку, как вежливо отказать. Кроме того, навыки взаимодействия, с которыми приходят в школу дети мигрантов, часто оказываются неадекватными в новой социальной среде. Культурно обусловленные различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, стандартах и ритуалах поведения многочисленны, и они часто становятся причиной неприятных недоразумений при взаимодействии детей разных национальностей.

Рассмотрение особенностей социальной адаптации детей мигрантов в новой среде необходимо с рассмотрения характера отношения общества к таким детям. Зачастую можно отметить негативное отношение коренного населения к приезжим. В детской среде данное неприятие к представителям другого члена детского общества проявляется с особой жестокостью. Дети мигрантов нередко сталкиваются с проявлениями мигрантофобии как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых. Дети, отличающиеся от большинства по внешности, языку, религии первыми испытывают на себе враждебное отношение к иностранцам. Недостаток уверенности в себе, неумение отстаивать свою точку зрения, незнание других культур, порождающее страх, дискомфорт - вот причины нетерпимого отношения детей к культурным отличиям. Дети, вынужденные жить в ситуации этнической напряженности, очень рано осознают свою этническую принадлежность и становятся особенно чувствительными к усвоению как позитивных, так и негативных национальных стереотипов.

Ребенок - мигрант, живущий под влиянием мигрантской субкультуры и наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации. Независимо от того, решила ли его семья окончательно поселиться в этой стране, является ли он вторым и даже третьим поколением иностранцев, для здорового развития его личности необходимо достижение им позитивной этноидентичности и на этом фоне становление этнотолерантности.

Здесь огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком и религией, включения в содержание образования в детском саду и школе культурных архетипов. Все это способствует развитию языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства, ускоряет интеграцию ребенка в новую культуру, в то же время, предотвращая опасность маргинализации.

Важнейший компонент решения поставленной задачи - целенаправленное обучение младших школьников взаимодействию и сотрудничеству непосредственно в классных коллективах. Обучать детей взаимодействию и сотрудничеству необходимо сразу же после их появления в школе: это лучший способ избежать формирования и закрепления отрицательных стереотипов, в том числе этнических. В центре внимания должно стоять формирование у детей доброжелательного отношения к другому, готовности к обсуждению проблемных ситуаций и умения находить конструктивные решения.

В работе с детьми-мигрантами необходимо учитывать уровень знаний, динамику представлений в зависимости от этапа обучения, национальные, социальные, психологические особенности, ценностные ориентации и мотивационную сферу. Воспитание и образование проходит через воздействие этнических процессов, национальной культуры и межкультурных процессов. Для детей-мигрантов или представителей национальных меньшинств межкультурное образование дает возможность равного жизненного старта, в то же время оставляя возможность возврата на историческую родину открытой.

Таким образом, адаптационное поликультурное образовательное пространство позволяет реализовать гуманизацию отношений между людьми, поддержку и защиту, культурную идентификацию каждой личности; возвращение образования в контекст культуры и его регионализацию, приобщение ребенка к культуре посредством образования; творческий профессионализм и педагогическое мастерство в любой сфере деятельности, повышение педагогической культуры и межкультурную коммуникацию.

Разумеется, столь серьезная проблема требует системного подхода и объединения усилий нескольких отраслей науки и общественной жизни: теории социальной педагогики в работе с детьми-мигрантами; региональной, государственной и социальной политики в реализации прав и интересов детей-мигрантов; юриспруденции. Необходимо привлечение к проблеме защиты и поддержки детей-мигрантов внимания со стороны государства и общественности, ведь это - средство повышения культуры народа, смягчения социально-психологической напряженности в условиях поликультурного социума.

Зорина Е.В.
г. Ноябрьск

Социальная адаптация и «особый» ребенок в среде учреждения дополнительного образования

Адаптация – это очень сложный и очень интересный процесс приспособления человеческих сообществ, социальных групп и отдельных индивидов к меняющимся природно-географическим и историческим (социальным) условиям жизни посредством изменения стереотипов сознания и поведения, форм социальной организации и регуляции, норм и ценностей, образа жизни и элементов картины мира, способов жизнеобеспечения, направлений и технологий деятельности, а также номенклатуры ее продуктов, механизмов коммуникации и трансляции социального опыта.

Адаптация – один из основных факторов культуругенеза в целом, а также изменения черт сознания и поведения отдельных личностей. На индивидуальном уровне (помимо участия индивида в коллективной адаптации социальной группы) адаптация связана, прежде всего, с попаданием индивида в новую для него социальную среду. При этом адаптация индивида, как правило, начинается с этапа аккультурации, то есть совмещения прежних стереотипов сознания и поведения с процессом освоения новых, а затем может привести и к ассимиляции, то есть к утрате прежних культурных ценностей, образцов, норм и полному переходу на новые.

Понятие адаптации включает в свое содержание изменения, ведущие живую систему к укреплению в ней антиэнтропийных процессов, к самовосстановлению, стабилизации и прогрессу.

Рассмотрим развитие социальной адаптации «особых» детей на примере опыта Образцовой изостудии «Север», г. Ноябрьска, ЯНАО.

Основные педагогические действия в Образцовой изостудии «Север» направлены на социальную адаптацию «особых» детей, чаще всего с врожденными психосоматическими аномалиями. В первую очередь для такого ребенка необходимо создать «среду творчества» - это удобное, исходя из диагноза и физического состояния ребенка, место для занятий изобразительным искусством и благоприятная психологическая обстановка, основанная на доверии и максимальном внимании, как со стороны педагога, так и со стороны остальных учащихся изостудии.

Педагог корректирует «поток сознания» «особого» ребенка на действие, которое при особом усердии, прилежании, заинтересованности и увлеченности ребенка приведет к познанию – основной функции потока сознания. Человек, прежде всего, действующее существо и назначение его духа – помогать приспособиться к жизни на земле.

Важность и первичность действия развил в своих трудах американский философ, психолог и педагог Уильям Джеймс, создавший в конце 19 века концепцию «потока сознания» и оригинальную теорию личности, что особо важно, спустя даже 100 лет, осознавать и применять на практике педагогам, работающим с «особыми» детьми. В этом случае, особенно при различных поражениях головного мозга (синдром Дауна, олигофрения, аутизм), происходит неадекватное осознание ребенком места собственного «Я» в иерархии семьи и социума. Занятия изобразительным искусством для таких детей в первую очередь создают более широкий круг общения со сверстниками и другими детьми, потому что «особые» дети чаще всего находятся на домашнем обучении и кроме семьи ни с кем не общаются.

Вернемся к созданию «среды творчества» для каждого ребенка индивидуально. Их несколько и они могут варьироваться в течение одного занятия. Это расположение ребенка сидя за столом в среде предметов изодейтельности (кисть, банка, краски, лист) если концентрация внимания у ребенка в пределах нормы, он может работать с несколькими предметами одновременно более 10 минут, то педагог дает «особому» ребенку возможность самостоятельного творчества без постоянного присмотра. Если концентрация внимания для учащегося 30 минут и больше, ребенок может использовать как «среду творчества» мольберт с листом, стул с красками и предметный натюрморт на подиуме. Для детей с низкой концентрацией внимания предлагаемой «средой творчества» является палас, на котором располагают-

ся развивающие игры, материалы по аналогии Монтессори-материалам, а также листы бумаги и яркие маркеры. Возможность поработать в разных «средах творчества», самостоятельно их выбрать дает «особому» ребенку впервые применить посыл «я хочу» к изобразительному искусству. На первоначальных этапах концентрация внимания таких детей очень мала (от 1 до 2 минут), далее наступает безразличие к объекту творчества. Но чем больше и регулярнее «особый» ребенок оказывается в «среде творчества», тем длиннее становится процесс творчества, тем больше удовольствия получает маленький художник от своих упражнений с красками и мелками. Здесь социальная адаптация понимается как постоянный процесс активного приспособления ребенка к условиям социальной среды (а так же как результат этого процесса).

Несмотря на непрерывный процесс социальной адаптации ее, обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности человека и его социального окружения. Особенно болезненно он происходит у «особых» детей, в силу непохожести их на сверстников, затруднении или полной невозможности общаться вербально; нарушение общей двигательной функции (спинальная амиотрофия), невозможность сидеть или, наоборот, невозможность стоять и передвигаться.

Среда изостудии или «среда творчества» дает возможность «особому» ребенку стать своим в изобразительном искусстве: рисовать такими же материалами, играть такими же играми, находиться рядом в «среде творчества», объединенными одним общим увлекательным делом. При этом «особые» дети не выделены в отдельные группы, а занимают, как и все учащиеся, в удобное для них время. Таким образом, в среде Образцовой изостудии «Север», «особые» дети и обычные учащиеся разных возрастов создают одну общую «среду творчества». Часто педагог сознательно просит ученика помочь или что-то объяснить «особому» ребенку, создавая тем самым «среду общения», которой «особый» ребенок лишен дома. Те из «особых» детей, которые занимаются в изостудии уже более 5 лет, сами с удовольствием помогают другим учащимся, как в организации «среды творчества», так и в её уборке или подсказывают интересные творческие приемы новичкам. Особым вниманием у детей пользуются взрослые художники, которые тоже занимаются в удобное для них время. Все - и дети, и взрослые, активно общаются на занятиях - учатся друг у друга, черпают новые творческие идеи.

Результаты арт-терапии видны у «особых» детей уже после месяца регулярных посещений. Они с удовольствием идут на занятия, узнают педагога, могут произнести его имя, чаще называют просто «мама». Время активного творческого процесса увеличивается с 1-2 минут до 10-15 минут, без переключения сознания на посторонние раздражители. Это касается гиперактивных детей. Что же касается аутичных детей, то здесь просматривается противоположная тенденция - появляется интерес к тому, что делает сосед. Идет совместная игра-действие, например, конструктор-трансформер, рисование на одном листе несколькими детьми. Занятия с детьми, имеющими нарушения речевой функции, основаны на упражнениях с мелкой моторикой (нанизывание разноцветных бусин или прорисовка большого количества маленьких разноцветных звездочек). Взаимовлияние обычных учеников и «особых» детей оказывает гораздо больший эффект, чем это могло бы показаться стороннему наблюдателю: 1. Дети с «особыми» проблемами перестают стесняться своих сверстников. 2. В свою очередь, обычные учащиеся начинают понимать многообразие жизненных ситуаций и физических проблем других людей. 3. Это учит детей взаимовыручке, состраданию, дает возможность стать покровителем «особого» ребенка, помогая ему в том, что он не в состоянии сделать сам. 4. «Особому» ребенку найти себе настоящего друга. 5. Общение, выставки, вечера отдыха и мастер-классы дают возможность пообщаться не только детям, но и их родителям и другим родственникам, сопровождающим детей на занятия (некоторых детей носят на занятия на руках), поделится опытом каждодневного ухода, приемам обучения бытовым навыкам.

В основном «особые» дети относятся ко второму типу адаптационного процесса. Этот тип отличается пассивным принятием целей и ценностных ориентаций группы. Важным аспектом социальной адаптации выступает принятие определенной социальной роли. Поэтому социальная адаптация является основным механизмом социализации личности. В нахождении этой социальной роли «особым» детям помогает среда учреждения дополнительного образования Образцовая изостудия «Север».

В современном мире проблема социальной адаптации рассматривается в разных направлениях, в том числе связанных с культурной антропологией и психосоматической медициной. При этом главное внимание уделяется нарушениям адаптации и путям их решения. На фоне довольно сложных социально-экономических преобразований, сопровождающихся кризисами, эта проблема не всегда является приоритетной для педагогов-практиков. Одна из причин этого заключается в отсутствии научно обоснованного подхода к её решению. Примером устойчивого улучшения социальной адаптации у «особых» детей через занятия изобразительным искусством служит адекватное поведение ребенка, улучшение его внутренней психической комфортности, его эффективное взаимодействие с другими детьми и успешная творческая деятельность без значительного нервно-психического напряжения. Приобретение «особым» ребенком в процессе занятий изобразительным искусством такого психического состояния можно считать устойчивой адаптацией, что считается синонимом нормы, здоровья.

Воробьева О.Н., Суртаева Н.Н.
г. Санкт-Петербург

Диагностика дисграфии в процессе решения социально-педагогических задач

В современных условиях обострились многие социальные проблемы, которые непосредственно повлияли на развитие таких процессов у школьников как дезадаптация, депривация, девиантность, дисграфия и др. Каждый из этих процессов требует особой специфики педагогических действий. Эти педагогические действия объединяет для всех обозначенных процессов необходимость диагностирования в начале педагогического действия.

Так для диагностики дисграфии важно исследовать следующие характеристики письма:

1. *Качество усвоения ребёнком графем:*

- а) прочность, правильность и дифференцированность звукобуквенных связей;
- б) автоматизированность звукобуквенных связей. Для выяснения этих вопросов можно использовать следующие приёмы: подбор ребёнком названных букв из разрезной азбуки; запись букв под диктовку; списывание букв с печатного их изображения.

Если ребёнок допускает замены букв, следует установить степень их постоянства. Чаще ошибки такого рода носят нестабильный характер, что свидетельствует о слабости звукобуквенных связей или о недостаточной усвоенности зрительного образа букв. Последнее встречается реже. Чаще дети затрудняются в овладении навыками изображения букв, т. е. в усвоении «кинем». При подобных затруднениях подбор букв из разрезной азбуки сопровождается меньшим числом ошибок, чем запись их под диктовку. Списывание букв с их печатного изображения в таких случаях тоже затруднено. Если же нарушено усвоение зрительного образа букв, то задания № 2 и № 3 будет выполняться так же плохо, как и № 1.

Нередко встречаются случаи, когда ребёнок почти не допускает ошибок в вышеуказанных заданиях, но выполняет их крайне медленно. Это свидетельствует об отсутствии автоматизированности звукобуквенных связей. Подобная особенность резко замедляет процесс письма и служит причиной многочисленных ошибок при записи слов.

2. Классификация ошибок в письменных работах.

При анализе диктантов следует разделять часто повторяющиеся и редко встречающиеся ошибки. Для определения типа дисграфии более важны повторяющиеся ошибки: стойкие замены букв, пропуски, перестановки, аграмматизмы. Для оценки тяжести дисграфии имеет значение зависимость числа ошибок от сложности языковой структуры текста: длины и сложности предложений, количества многосложных слов и слов со стечением согласных. В тяжёлых случаях дети допускают ошибки даже в простых текстах. Перечень специфических ошибок приводился в следующей главе, поэтому мы его опускаем. Следует лишь подчеркнуть, что в букварный период подобные ошибки иногда могут появляться у здоровых детей и диагностического значения не имеют. Более надёжно дисграфия диагностируется по окончании букварного периода.

Сенсибилизированным тестом на выявление дисграфических нарушений является списывание и исправление деформированного текста. Один из вариантов подобного задания приводится ниже.

Аграфия, как и алексия, может лишь условно считаться самостоятельным вариантом расстройств письменной речи. Как правило, это транзиторное состояние, переходящее со временем (через 1...2 года) в дисграфию. Подобная тяжесть затруднений и невозможность в течение длительного времени овладеть даже звуко-буквенной символикой являются следствием не столько количественных, сколько качественных особенностей механизмов. Наблюдение показало, что если не считать глубокой умственной отсталости, то наиболее частой причиной аграфии является сочетанное нарушение графической символизации и фонематического восприятия.

Дисграфия у детей представляет собой парциальное нарушение письма. Главный и практически единственным критерием диагностики принято считать наличие в письме так называемых специфических ошибок. К их числу относятся следующие: а) пропуск букв и слогов; б) замены и смешения букв, обозначающих звуки, близкие по акустико-артикуляторным признакам; в) смешения букв, сходных по начертанию; г) нарушения грамматического согласования слов в предложении. Существующие определения границ дисграфии и критерии дифференциации её от других нарушений письма страдают некоторой нечёткостью. Понятие специфичности ошибок достаточно неопределенно. В ряде работ их перечень существенно расширяется [Садовникова И. Н., 1983], включая и такие ошибки, как нарушения морфологического правописания (на правила написания суффиксов, корней и т. д.). При такой тенденции к расширению понятия дисграфии размываются границы между специфическими нарушениями письма. А подобное разграничение необходимо как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность

Развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой.

Объём работы очень зависит от того, какой вариант дислексии или дисграфии обнаружен у ребёнка: «дисфазический» или «дисгнозический». В первом случае обычно используется весь комплекс приёмов по развитию навыков, диалогической и монологической речи и т.п. При «дисгнозической» дислексии или дисграфии достаточно ограничиться формированием лишь основных речевых предпосылок письма и чтения:

а) стимуляция осознания звуковой стороны речи. С помощью игровых и дидактических упражнений.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учётом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О.А.Токарева выделяет 3 вида дисграфии: **акустическую, оптическую, моторную.**

Выделенные М.Е.Хватцевым (1997) виды дисграфии также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Рассмотрим их.

1) **Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха.** При этом виде списывание сохранно.

Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдается пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т.д.

В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанного с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

2) **Дисграфия на почве расстройств устной речи** («графическое косноязычие»). По мнению М.Е.Хватцева, она возникает на почве не правильно звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме. М.Е.Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом).

3) **Дисграфия при моторной и сенсорной афазии** проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обуславливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определённых операций процесса письма. (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И.Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: **артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания** (дифференциации фонем), **на почве нарушения языкового анализа и синтеза, грамматическая и оптическая дисграфия.**

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия во много сходно с выделенной М.Е.Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Ребёнок пишет, так как произносит. В основе её лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребёнок отражает своё дефектное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуком устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолании, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме и остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы ещё чёткие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев, происходит компенсация за счёт сохранных функций (например, за счёт чёткой слуховой дифференциации, за счёт сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии – это **акустическая дисграфия**.

Проявляется в заменах букв, в соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (**ч-т, ч-щ, ц-т, ц-с**). Этот вид дисграфии проявляется в их неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких согласных («письмо», «лубит» «лижа»).

По мнению исследователей (И.А.Зимняя, Е.Ф.Соботович, Л.А.Чистович), многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции.

1. При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).

2. Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается проприоцептивным анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представлений.

3. Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время необходимое для принятия решения.

4. Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.

5. На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образом и затем принимается окончательное решение.

В процессе письма фонема соотносится с определённым зрительным образом буквы.

Одни авторы (С.Борель-Мезонни, О.А.Токарева) считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечёткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков.

Другие авторы (Е.Ф.Соботович, Е.М.Гопиченко), которые исследовали нарушения письма у умственно отсталых детей, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза

В основе её лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложения на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие аналитического анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространёнными при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова.

Для правильно овладения процесса письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребёнка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е.Левиной, Н.А.Никашиной, Д.И.Орловой, Г.В.Чиркиной.

Грамматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р.Е.Левиной, И.К.Колповской, Р.И.Лалаевой, С.Б.Яковлева). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Это вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

При литературной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При **вербальной дисграфии** изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако, при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К **оптической дисграфии** относится зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

Каждый из выделенных видов дисграфии предполагает особый вид социально-педагогического воздействия.

Кондракова И.Э.
г. Санкт-Петербург

Образовательные ресурсы профильного обучения в современной школе

Ускорение социально-экономических процессов, интенсификация жизни человека, переход от индустриального общества к информационному, стремление России к открытому поликультурному обществу потребовали незамедлительности изменений с сфере образования.

Основная цель государственной Стратегии модернизации образования состоит в достижении нового качества образования – качества, отвечающего новым социально-экономическим условиям России и основным направлениям ее развития. Повышение государственного интереса к образованию выразилось в метафоре «возвращение государства в образование» и проявилось как в пакете значимых нормативных документов, таких как Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2015 года, Федеральная программа развития образования до 2010 года, Концепция

модернизации российского образования на период до 2010 года, так и реализации приоритетного Национального проекта «Образование».

Основная идея стратегии модернизации отечественного образования может быть выражена простой формулой: «Доступность – Качество – Эффективность». Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия вызовам XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства.

Основные преобразования проводятся в соответствии с возрастом учащихся, т.е. по ступеням образования, принятым в России. В частности, на старшей ступени вводится профильная подготовка, которая, с одной стороны должна обеспечить развитие уже сформировавшихся познавательных интересов учащихся, а с другой, создать условия для их дальнейшего жизненного пути.

Совершенно очевидно, что реализация программ совершенствования образовательного процесса, а тем более его реформирования, во многом зависит от ресурсного обеспечения. Принимая решение относительно изменений в образовательном процессе, необходимо располагать информацией о том, каких ресурсов потребует реализация данного решения и какими ресурсами система образования располагает. Цели изучения вопросов ресурсного обеспечения системы образования заключается в том, чтобы уяснить состав ресурсов образовательной системы и научиться формулировать задачи ресурсного обеспечения применительно к конкретной ситуации. В нашем случае, это организация предпрофильной подготовки на ступени основного образования и профильного обучения в старших классах.

На сегодняшний день *ресурсное обеспечение введения профильного обучения* можно определить как деятельность субъектов образовательных систем и их социальных партнеров по созданию, распространению, поставке, использованию всех видов ресурсов, необходимых для успешного и полноценного введения профильного обучения. А сами *ресурсы* как совокупность научных, учебно-методических, информационных, кадровых, материальных и финансовых ресурсов, которые обеспечивают возможность реализации основных идей профильного обучения.

Принять и осознать задачу профильного обучения для директора школы, значит, выбрать путь развития школы на ближайшее время. Во-первых, он должен решить: остаться ли его школе полной средней, девятилетней, ориентироваться ли в дальнейшем на общее, единое для всех школьников, содержание обучения на старшей ступени или предоставить учащимся широкие вариативные возможности выбора. И, во-вторых, если выбор сделан в пользу профильного обучения на старшей ступени, он должен выбрать ту самую модель профилизации, которую сегодня предлагает современный педагогический опыт, и позволяющую образовательные ресурсы.

Можно выделить 4 основные модели старшей профильной школы. Первая модель — когда вся школа ориентируется на какой-либо один профиль (физико-математический, естественно-научный, гуманитарный и т.д.). Вторая модель бурно развивалась в 90-х годах и действительно была связана прежде всего со взаимодействием школ и вузов. Она заключалась в том, что на старшей ступени открывалось несколько разных профильных классов. Школы привлекали преподавателей вузов, которые помогали им реализовать тот или иной профиль. Третья модель напрямую связана с индивидуальными учебными планами школьников. То есть, образовательная программа представлена в виде специального меню учебных курсов для детей, из которого они могут выбрать тот или иной набор предметов и учебных курсов. В этом случае ученик может выбрать в качестве профильных предметов не только математику или физику, но и литературу, иностранный язык и другие предметы. Трудно назвать это каким-то одним профилем, но индивидуальный учебный план такое допускает. Предметы базового уровня здесь всем преподают одинаково, а на профильные дети расходятся по отдельным группам и кабинетам. Этот вариант достаточно трудный в организационном плане. Такая модель обычно приемлема прежде всего для крупных городов. Эти модели можно отнести к сценарию внутришкольной профилизации. Наконец, четвертая модель, сетевого взаимодействия, позволяет ребенку реализовать индивидуальный учебный план за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов иных учреждений. Оно может строиться в двух основных вариантах. Первый вариант связан с объединением нескольких общеобразовательных учреждений вокруг наиболее сильного общеобразовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, выполняющего роль «ресурсного центра». В этом случае каждое образовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых общеобразовательных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр». Второй вариант основан на кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов. В этом случае учащимся предоставляется право выбора получения профильного обучения не только там, где он учится, но и кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (дистанционные курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования и др.).

Безусловно, выбирая ту или иную модель профильного обучения в старшей школе, руководитель учреждения, органы общественного самоуправления, учредитель определяет и соответствующие этой модели ресурсы. Но существуют и общие проблемы и варианты решения ресурсного обеспечения профильного обучения. Вернемся к нашей классификации образовательных ресурсов, указанных выше и попробуем охарактеризовать существующее положение дел и еще не использованные возможности как региональных систем образования, так и самих образовательных учреждений.

Прежде всего, та группа ресурсов, на которые ссылаются скептики от образования, говоря о неэффективности введения профильного обучения в виду отсутствия соответствующей финансовой и материально-технической базы. В какую сумму обходится стране переход на профильные рельсы? Откуда выделяются эти средства? Само профильное обучение реализуется на основе бюджетных ассигнований, которые выделяются каждому учебному заведению. Школа получает по нормативам из бюджета определенное количество средств и расходует их, исходя из общих потребностей, в том числе и на профильное обучение. На примере экспериментальных регионов видно, что ряд позиций финансируется дополнительно из местных бюджетов. В частности — определенное «вливание» в финансово-материальное обеспечение профильного обучения может стать ресурс штатного расписания школы, которое позволит ввести соответствующие должности «менеджеров среднего звена» в управление профильной школы (например, руководитель образовательной программы старшей ступени школы, координатор старшей профильной школы, куратор профиля или тьютер). Или, оплата 15-процентной надбавки классным руководителям в 9-х классах, где ведется предпрофильная подготовка. На самом деле, когда эксперимент начинался, многие произносили абстрактную фразу: «На

любые нововведения требуются огромные средства, а их нет!» Но когда выяснилось, сколько именно денег нужно, оказалось, что нередко для района эта сумма может составить всего лишь несколько десятков тысяч рублей в год. То есть реальные потребности не выходят за пределы того нормативного финансирования, которое сейчас школы получают. На самом деле при разумном переходе на профильное обучение может произойти даже обратное — экономия средств вследствие оптимизации образовательной сети. И если в городе, например, 60 школ, где вводится профильное обучение, то кто сказал, что здесь должно быть именно по 60 дорогих кабинетов на каждый предмет — физики, химии, биологии? Если рассматривать это с позиции сетевых подходов, то можно организовать, скажем, 8 базовых школ для одного направления, 10 — для другого и т.д. И это будет реальной экономией средств.

Если в 90-е годы происходило системное недофинансирование учебных заведений, что выражалось в низком уровне заработной платы работников образовательной сферы, отсутствии обновления библиотек, учебного и научного оборудования. То в настоящее время в российскую систему образования государством, обществом и населением направляется почти 300 млрд. руб., или 5% ВВП.

Расширение бюджетного финансирования образования имеет следующие возможные параметры и ограничения:

(1) повышение его доли на 1 процентный пункт, до 4,2% ВВП, увеличит бюджетное финансирование образования к 2010 году в 2,1 раза. Предполагается обеспечить опережающий рост расходов федерального бюджета: с 90 млрд. руб. в 2005 г. до 120 миллиардов рублей в 2010 г.

(2) развитие системы планирования расходов в рамках модели двухсекторного бюджета: первый сектор - обеспечение нормативов бюджетного финансирования в расчете на 1 учащегося, воспитанника; второй сектор – формирование бюджета развития учебных заведений, играющих ключевую роль в развитии всей системы образования или в исполнении «инновационного заказа» государства, средств на информатизацию и обновление оборудования и рост доли этих средств в консолидированном бюджете образования до 10% в 2010 году, в федеральном бюджете до 30%. Инвестиции государства в учебные заведения будут осуществляться в основном в форме софинансирования отобранных на конкурсной основе проектов. Это поможет мобилизовать внебюджетные средства учебных заведений, что и подтверждено реализацией приоритетного Национального проекта «Образование».

(3) структурный маневр ресурсами внутри системы образования. Реальная хозяйственная самостоятельность образовательных учреждений, переход на нормативное финансирование в расчете на 1 учащегося, воспитанника, реструктурирование сети сельских (малокомплектных) школ даст внутреннюю экономию примерно 15% от существующего финансирования через региональные и местные бюджеты.

К сожалению, мобилизация частных средств в систему образования все еще наталкивается в настоящее время на серьезные ограничения, обусловленные низкими доходами более чем 70% российских семей. В настоящее время только 25-30% семей принимают участие в финансировании образования своих детей (это около 22% детей). Доля семей, заинтересованных в инвестировании в образование, растет по мере завершения их детьми общего образования и достигает пика к 10-11 классам средней школы.

Предполагается, что по мере роста доходов, доля семей, способных инвестировать в образование, возрастет к 2010 году до 40-45%. При этом семьи, относящиеся к 5-му, 6-му и 7-му децилям по доходам, будут способны вкладывать в образование лишь очень ограниченные средства, от 3 до 10 тысяч рублей в год. Уловить эти средства и направить их в образование возможно путем связывания их с персонализированным государственным финансированием в качестве добровольных и прозрачных дополнений к такому финансированию.

Дополнительный эффект может дать введение налоговых льгот (зачисление всех затрат на образование в затраты на производство товаров, работ и услуг и исключение спонсорских средств из налогооблагаемой базы). Спонсорские средства будут расти менее быстрыми темпами, их объем к 2010 году может составить не более 10-15 млрд. руб. С учетом заказов на научные разработки и НИОКР объем средств предприятий, поступающий в образование, может составить до 50-60 миллиардов рублей, или 0,5% ВВП.

Понятно, что и этого финансирования недостаточно школе в условиях постоянного реформирования для достижения качественно иного уровня образованности с учетом масштабов достижения этого уровня. Но любая образовательная система функционирует в условиях дефицита ресурсов. Это явление обусловлено двумя обстоятельствами: ограниченностью ресурсов государства; опережающим развитием педагогических возможностей образовательной системы, которые всегда больше реальных возможностей. В связи с этим возникают основные вопросы, которые могут быть предметом обсуждения на региональном и муниципальном уровнях:

- как увеличить имеющиеся ресурсы системы образования и тем самым повысить ее потенциал?
- как эффективно использовать имеющиеся ресурсы?

- можно ли рассчитывать на то, что развитие процесса демократизации школы будет способствовать привлечению дополнительных ресурсов к их эффективному использованию?

Одним из вариантов решения этой совокупности вопросов стала организация сетевого взаимодействия при реализации профильного обучения. В Санкт-Петербурге есть немало тому примеров. Прежде всего, это учреждения дополнительного образования и система межшкольных учебных комбинатов (МУК). В данном виде учреждения для реализации Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования и среднего (полного) образования межшкольные учебные комбинаты, обладающие достаточным материальным и кадровым ресурсом, могут выполнять роль «ресурсных центров».

Существенно возросли научные ресурсы системы образования как за счет тематики исследований, отражающих педагогические инновации, так и за счет увеличения числа научных работников, включившихся в экспериментальную работу по введению профильного обучения. Произошло расширение методических ресурсов в результате появления негосударственных методических центров, создания центров поддержки педагогических инноваций при высших учебных заведениях (например, Лаборатория экспериментальной педагогики на кафедре педагогики РГПУ им.А.И.Герцена), распространения практики формирования творческих коллективов, занимающихся вопросами профильного обучения, учебных пособий, проектов нормативных документов, программ развития образовательных систем и учреждений. В связи с этим можно утверждать, что значительно расширился круг людей, способных оказать консультативно-методическую помощь. В этом смысле и такие государственные учреждения как Научно-методические центры сегодня переходят на инновационный режим развития. Так, в НМЦ Петроградского района Санкт-Петербурга реализация идей профильного обучения в регионе и в учреждениях стало принципиальным поворотом от режима функционирования к

режиму развития. В 2003-2004 учебном году начался 1 этап деятельности районного методического центра в этом направлении – пропедевтический. Особое внимание на этом этапе было уделено информационному направлению деятельности с использованием когнитивного подхода (накопление, приумножение знаний по проблеме). Активно использовались такие формы информационной поддержки как районные семинары, конференции, круглые столы, педагогические мастерские, проведение которых сопровождалось сборниками информационного и методического характера. В это же время активно заработала районная медиатека и сайт НМЦ. Таким образом, уже за первый год включения школ в экспериментальную работу большинство педагогов было «погружено» в вопросы профильного обучения. 2004-2005 учебном году (2 этап) можно охарактеризовать как переход от когнитивного подхода к эмпирическому – обучение через опыт. Основное направление деятельности методического центра – введение образовательных модулей. В частности, один из модулей был связан с вопросом подготовки образовательных учреждений к переходу на профильное обучение. Смысл модуля: организовать профессиональное общение по проблеме. Модуль направлен на развитие инновационной активности школы в условиях перехода на профильное обучение. В результате практического осмысления проблемы школы района разрабатывают модели предпрофильной подготовки, профильного обучения, программы элективных курсов, напредметные программы, рекомендации для учащихся и родителей. Ценным является то, что школы находят свои точки роста. Позиция НМЦ в данном случае – модераторство, И, наконец, следующий период развития НМЦ (3 этап), может быть связан с аналитической деятельностью: проведение мониторинга профессиональных и информационных потребностей педагогических работников, выявление затруднений управленческого, методического, дидактического и информационного характера при реализации профильного обучения, выявление, обобщение и распространение педагогического опыта.

Все эти меры влияют непосредственно на кадровые ресурсы профильной школы. Каким должен быть педагог старшей профильной школы? Из «Концепции профильного обучения» : «Учитель профильной школы обязан не просто быть специалистом высокого уровня, соответствующего профилю и специализации своей деятельности, но и должен обеспечивать:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий);
- практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов);
- завершение профильного самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования».

В связи с этим, актуальным остается вопрос подготовки специалистов такого уровня, организации различных курсов повышения квалификации и системного сопровождения современного учителя.

Кто и как сейчас осуществляет подготовку и переподготовку специалистов для профильного обучения? Казалось бы, сегодня есть фундаментально разработанные образовательные программы на базе академий повышения квалификации, различных методических центров и педагогических вузов. Выпускается очень много материалов, которые рассылаются в регионы. Дополнительно к этому сейчас уже можно выделить ряд продвинутых школ, пилотных площадок, куда могут приехать педагоги из других учебных заведений перенять полезный опыт коллег непосредственно на месте, так называемые «Ресурсные центры» (например, государственное общеобразовательное учреждение средняя школа № 91 Санкт-Петербурга является Городским ресурсным центром по проблемам профильного обучения).

В то же время результаты научно-педагогических исследований обозначили круг проблем, с которыми так или иначе вынуждены будут столкнуться работники образования в самом ближайшем будущем.

Первая из них — это организация системы повышения квалификации основных целевых групп работников образования: начиная от специалистов органов управления образованием, директоров и заместителей директоров школ и, конечно же, учителей-предметников. Казалось бы, эта задача не является новой, но в условиях профильного обучения профессиональные компетенции для каждой выделенной группы специалистов наполняются новым содержанием. Так, например, работники органов управления образованием, директора и заместители директоров школ должны владеть знаниями и умениями современного менеджмента, необходимыми для выстраивания системного сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями различного уровня, включая образовательные учреждения высшего профессионального и дополнительного образования. Без этих знаний и умений однозначно возникнут большие сложности с реализацией индивидуального учебного плана, являющегося основой построения индивидуального образовательного маршрута для каждого ученика, в чем, собственно, и заключается одно из принципиальных отличий профильного обучения от уже привычных для нашей системы образования специализированных школ и гимназий. Принципиально изменяются обязанности директоров и заместителей директоров школ, приобретая все больше черты современных менеджеров старшего и среднего звена, владеющих сетевыми технологиями! Очевидна необходимость поиска новых форм организации повышения квалификации. Как показывает опыт бизнеса, наиболее рациональной в таких случаях является организация фирменного повышения квалификации, т.е. непосредственно на рабочем месте, в конкретной школе или районе, что позволит учесть не только особенности этой школы, но и микрорайона, города, а может быть, и в целом региона.

Современный учитель профильной школы должен не только хорошо знать свой предмет, но и эффективно использовать современные методики и педагогические технологии, в частности, активные методы обучения, которых, кстати, насчитывается, по последним классификациям, более пятидесяти. И это еще не весь методический арсенал профессиональных компетенций учителя! Направленность профильного обучения на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей ученика предполагает необходимость разработки элективных курсов. Этот новый компонент базового учебного плана как раз и призван, с одной стороны, учесть интересы, склонности каждого ученика, а с другой — он определяет возросшие требования к профессионализму учителей-предметников. Причем ученикам в соответствии с концепцией профильного обучения должен быть предложен спектр элективных курсов явно большим числом, чем это будет востребовано, т.е. должна быть предоставлена возможность выбора с учетом разнообразных интересов и склонностей.

Вот и очерчены контуры второй проблемы: контингент учителей, который сейчас работает в школе, не совсем подготовлен к таким видам профессиональной деятельности. Соответственно выход один — необходимо повышение квалификации, причем желательно организовать его опять-таки непосредственно на рабочем месте — в школе.

Очевидно, что быстро повысить квалификацию всего контингента педагогических кадров (управленцев, учителей-предметников) невозможно, как и невозможно в столь короткие сроки сформировать обновленные профессиональные компетенции, разработать и самое главное донести до учителей-предметников всей страны элективные курсы; доработать содержание проблемных профилей.

В сложившейся ситуации возрастает социальная роль и ответственность ведущих педагогических университетов, имеющих сформированные научные школы, активно занимающиеся как теоретическими, так и практическими исследованиями всей совокупности проблем, связанных с введением профильного обучения. Научно-педагогический потенциал этих университетов необходимо использовать как для организации новых форм повышения квалификации, так и для разработки целого набора разноплановых (предметных, межпредметных, надпредметных) элективных курсов.

Очевидный эффект видится через выстраивание сетевого взаимодействия между ведущими классическими, техническими и педагогическими университетами. Разработка элективных курсов могла бы идти по следующей схеме: отбор содержания — классические или технические университеты, а его методическая адаптация, разработка методических рекомендаций для учителей — это прерогатива уже педагогических университетов. Подобная схема взаимодействия возможна и в организации системы повышения квалификации: организационно-методические и психолого-педагогические модули программ повышения квалификации разрабатывают и реализовывают институты повышения квалификации ведущих педагогических университетов, а модули, связанные с предметным содержанием, — классические и технические вузы.

Для повышения доступности как системы повышения квалификации, так и элективных курсов необходимо использовать возможности дистанционной поддержки профильного обучения. Высока эффективность дистанционных технологий и в решении проблемы с учебно-методической литературой для профильного обучения. Несомненно, необходимо развивать систему дистанционного тьютерства, консультирования, повышения квалификации; создавать дистанционную поддержку сетевого взаимодействия как непосредственно для реализации индивидуального учебного плана, так и для повышения эффективности сетевого взаимодействия классических, технических и педагогических университетов.

Для организации дистанционной поддержки профильного обучения целесообразно расширение участников сетевого взаимодействия за счет привлечения потенциала фирм, уже активно работающих на рынке дистанционных образовательных услуг.

С дистанционными формами обучения непосредственно связана реализация принципа доступности качественного современного образования, в том числе за счет использования Интернет-ресурсов. Группой преподавателей РГПУ им. А.И.Герцена, возглавляемой доктором педагогических наук, профессором И.Б.Готской, разработаны методические рекомендации по использованию Интернет-ресурсов для поддержки профильного обучения. В этом направлении использование таких средств является особенно актуальным, поскольку переход школ России на профильное обучение в старших классах средней школы неминуемо сталкивается с рядом трудностей. Одной из них является недостаточное обеспечение учебного процесса учебниками, учебными пособиями, дидактическими материалами. Причем, проблема «количественного» обеспечения образовательных учреждений учебной литературой постепенно уходит на второй план. На первый план выходит проблема выбора учебной книги, ее соответствия образовательной программе. Задача состоит не в том, чтобы выбрать для школы несколько десятков хороших пособий для определенного профиля, а в том, чтобы сформировать комплект пособий, отличающийся единством дидактического замысла. В таком комплекте учебные пособия должны иметь явные «вертикальные» и «горизонтальные» связи. Возникает проблема управления формированием регионального комплекта учебных пособий. В связи с этим возникает потребность в регулярном изучении рынка пособий, критериев их выбора, степени сформированности регионального комплекта учебных пособий.

Это частично может быть компенсировано за счет информационных средств Интернета. С другой стороны, в условиях быстро изменяющегося окружающего мира достаточно быстро реагировать на все новое, что появляется в науке и в курсе которого должны быть школьники профильных школ, традиционные школьные учебники не могут. Помочь в этом может Интернет.

В ходе разработки методических рекомендаций был выполнен анализ имеющихся Интернет-ресурсов, который позволил в рассмотренных ИР выделить следующие группы:

- учебники и учебные пособия, не предполагающие диалога с пользователем;
- информационные, в том числе справочники, хрестоматии и журналы, материалы которых направлены на расширение, углубление знаний по предмету и истории предмета, связи с другими науками и жизнью, а также такие, которые содержат достаточно обширный иллюстративный, наглядный материал (недиалоговый режим);
- лабораторные работы и наглядные эксперименты (по тем учебным предметам, успешное усвоение содержания которых необходимо требует проведения эксперимента);
- задачки (по тем учебным предметам, значительную часть содержания которых составляют задачи);
- разработка уроков (с методической обработкой);
- видеозаписи уроков по отдельным темам курса и лекций;
- библиографические ресурсы, в том числе Интернет-магазины;
- комбинированные ИР, включающие элементы перечисленных выше групп.

Кроме этого Интернет предоставляет широкие возможности для поддержки элективных курсов.

Новыми источниками информационных ресурсов современной школы стали международные контакты и межрегиональные связи. И это особенно актуально в условиях перехода школ на профильное обучение.

Ресурсы образовательной системы в целом и профильного обучения, в частности, представляют собой динамическое явление. Они могут увеличиваться, так и уменьшаться. Но именно совокупность ресурсов определяет масштабы образования, условия обучения, возможность выбора образовательных программ и технологий, а в конечном счете — возможность достижения нового уровня качества образования.

Использованная литература:

- Модернизация общего образования: вариативный личностно направленный учебный план школы. Книга для администратора школы/ Под общей редакцией проф. Лаптева В.В., проф. А.П. Тряпицкой. - СПб., ООО «Береста», 2002.
- Профиль? Профиль. Профиль! Методические материалы для образовательных учреждений / Сост. С.А.Писарева. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2005 г.

Дюкова Л.А.

Голышмановский муниципальный район Тюменской области

Проблемы старшеклассников в условиях профилирования сельской школы

В условиях профильного обучения старшекласснику предстоит сделать жизненно важный выбор, который, как правило, определяет дальнейшее образование, будущую профессиональную карьеру, и, соответственно, связан с образом жизни.

В то же время известно, что учащиеся выпускного девятого класса основной школы испытывают серьезные затруднения в выборе профиля обучения в старшей школе. Как правило, они совершают этот выбор под влиянием случайных факторов. Например, за компанию с товарищами, по совету взрослых (а они часто переоценивают или недооценивают способности и возможности детей). Часто школьники попадают под влияние средств массовой информации и общественных стереотипов. При этом они считают, что располагают достаточной информацией и именно этот фактор указывают в качестве основного, обосновывая свой выбор профиля дальнейшего обучения.

К причинам сложившегося положения следует отнести: отсутствие государственной заинтересованности в социальном сопровождении подготовки кадров еще со школьной скамьи; нежелание педагогов уделять должное внимание психолого-педагогической поддержке самоопределения школьников; отсутствие у родителей педагогической культуры оказания помощи своим детям в решении данных вопросов; слабые контакты между школой и ступенями профессионального образования не только в аспекте преемственности содержания образования, но и в подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Перечень причин, недостатков можно продолжить. Однако их уже достаточно, чтобы отметить противоречия между заявленными в концепциях модернизации российского образования и профильного обучения идеями о том, что общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, и реальным состоянием дел. Такая ситуация существенно затрудняет решение проблемы самоопределения школьников в выборе профиля обучения, пути продолжения образования, профессиональной карьеры.

Наряду с тем, что профилирование сельских школ является необходимым шагом, все же определились некоторые «минусы».

Во-первых, за два года (10-11 классы) учеников, пришедших в профильные классы от разных учителей - с различной логикой преподавания предмета, трактовкой, языком и т.д., - научить невозможно, можно только переучить. И как следствие, мы официально перейдем на то, в чем прежде обвиняли школу, - не развитие обучающегося, а на «на-таскивание» его по нескольким дисциплинам.

Во-вторых, возникает проблема адаптации старшеклассников к новым условиям обучения.

В-третьих, затрудняется подвоз обучающихся в базовые профильные школы по той простой причине, что сельские населенные пункты имеют большую протяженность дорог.

Кроме того, нам представляется большой ошибкой «урезать» какой-либо предмет, давать однобокую подготовку, заведомо готовить узкого специалиста в школе, т.к. молодые люди в самый благоприятный для этого возрастной период теряют возможность гармоничного разностороннего развития. Обсуждать, даже как вариант, ввод раннего ориентирования на будущий профиль - просто несерьезно. А вот создавать ранние пропедевтические курсы с 5-6 классов – просто необходимо.

Можно выделить следующие условные составляющие в профилировании школ: «проблема учителя», «проблема ученика», «проблема учебников». Понимая, что они весьма и весьма взаимосвязаны, все же примем это условное разделение.

Проблема учителя

Невозможно получить качественное образование, не имея качественного педагога. Ведь вовсе не факт, что чем больше часов в неделю в учебном плане, тем подготовка ученика по предмету лучше. А вот то, что более квалифицированный педагог за меньшее количество часов научит лучше, чем дилетант, при прочих равных условиях – аксиома. Но как получить квалифицированного педагога? Существующая система курсов повышения квалификации малоэффективна, хотя бы в силу того, что, даже если занятия проводят высококвалифицированные специалисты, интервал в 5 лет между ними и ограниченное количество часов при достаточно высокой загруженности педагога сводит их КПД к нулю.

Эффективное повышение квалификации должно базироваться на принципе непрерывности и начинаться с роста квалификации педагога начального звена. Например, педагогам, принимающим 5-й класс, за год до этого необходимо посещать уроки в «своем классе» начальной школы, знакомиться с будущими учениками, обмениваться опытом с учителем начальных классов как узким специалистом. Ведь ни для кого не секрет, что даже самый грамотный и продвинутый учитель начальных классов зачастую просто не знает уровня требований к преподаванию, к примеру, в старшем звене. Но именно он, учитель начальной школы, закладывает тот фундамент, на котором будет строиться дальнейшее изучение этой дисциплины. Вот вам проблема, решение которой в дальнейшем потребует перестройки всей логической системы знаний ученика, переучивания его на «свой язык» и т.д. Бесспорно, на это уйдет немалое время, которого нам так будет не хватать в старших классах. Поэтому, работая под конкретного «принимающего» учителя, начальная школа снимает все традиционные проблемы ученика (и не только в переходный период к среднему звену).

Нужно отметить, что у большинства учителей отсутствует опыт работы по дифференцированному обучению. Очень мало школ в районах могут продемонстрировать успешные реализующие программы углубленного обучения. Следует признать: нынешний контингент сельских педагогов практически незаменим, что, естественно, сказывается на показателях возрастного и квалификационного потенциала педагогических коллективов. Кадровый состав, с одной стороны, стремительно стареет, с другой - ситуация незаменимости питает уверенность в непоколебимости позиции и негативно влияет на мотивацию профессионального самосовершенствования.

Проблема ученика

Опыт формирования ученика, который должен подойти к старшей ступени школы готовым к получению образования, не уступающего профильному, но при этом сохранившим разносторонность подготовки, имеется в ряде школ.

На наш взгляд, определение профиля обучения помимо традиционных содержит проблемы, требующие нетрадиционных решений. Ведь переход из класса в класс даже по желанию обучающегося – это переход к другим учителям с другой речью, с другой системой преподавания, т.е. дополнительные адаптационные проблемы, которых и без того хватает в жизни подрастающего поколения. С другой стороны, предугадать заранее на уровне пятого класса будущий выбор еще более сложно. Помимо этого, многие родители психологически не готовы к реализации некоторых идей профильного обучения. Например, сетевая форма организации учебного процесса вызывает настороженность и в некоторых случаях неприятие. Если в районном центре всего две школы, то родители не видят принципиальной разницы между ними. Поэтому выбирают в соответствии не с образовательными потребностями и запросами ребенка, а по другим критериям: близость от дома, привычный учебный коллектив, знакомый учитель и т.п.

У многих девятиклассников (больше, чем в городе) отсутствуют более или менее внятные мотивации к выбору того или иного профиля. Очевидно, неопределенность экономических перспектив отдельных районов лишает как родителей, так и детей четких ориентиров в планировании будущего.

Проблема учебников

Неудачно выбранный учебник отрицательно сказывается на качестве обучения, на отношении школьников к предмету и выбору профиля. Сегодня на рынке можно найти единичные экземпляры, удовлетворяющие требованиям современной школы. Многие из действующих учебников полны логических и методологических ошибок. Работа в этом направлении, безусловно, проводится, но вместе с тем к написанию учебников привлекаются люди, достаточно далекие от школьной практики. Поэтому, мы считаем, что разработку учебных пособий учителями-практиками в дополнение к учебникам, рекомендованным Минобразованием России, нужно приветствовать. Кстати, и эта проблема переплетается с проблемой учителя. Компетентный педагог не дублирует ошибки учебников на уроке, тем самым рационально подходит к учебному времени.

Итак, общий вывод – в организации профильного обучения необходимо предусмотреть координацию информационных и ресурсных потоков между службами занятости и школами, между учреждениями профессионального образования и их будущими абитуриентами. Для этой координации нужен особый специалист, если не в школе, то, по крайней мере, в сети школ или в муниципалитете.

В процессе плановой переподготовки и повышения квалификации педагогов необходимо осуществлять подготовку учителей к реализации и самостоятельному конструированию профориентационных средств.

Методическое сопровождение профилизации сельских школ должны осуществлять специалисты, компетентные не только в общепедагогических, но и в информационных, психологических и организационных проблемах профильного обучения.

Считаем, что профильное обучение в условиях сельской школы возможно, но сопряжено с большими трудностями. Так, ситуация с кадрами может привести к соблазну организовывать предпрофильную подготовку и профильное обучение так, чтобы не нарушать привычный образ жизни сельского учителя.

Концепция профильного обучения постулирует такую форму учебного процесса, при которой могут реализовываться актуальные и перспективные потребности учащихся. Поэтому именно запросы детей должны стать отправной точкой при профилировании сельской школы, гармонично удовлетворяющее вполне определенные жизненные и ценностные потребности основных субъектов реформы – учащихся, родителей, управленцев, общественности.

Литература

1. В. Гаргай, Д. Метелкин. Профильное обучение: варианты решения. // Народное образование. - № 9, 2004. – с.109.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. М., 2002. – с. 19.
3. В. Н. Самусенко. Зачем изобретать велосипед? (или Еще раз о профильной школе) // Профильная школа. - № 2, 2004. – с. 34.

Федяева Л.В.

г. Омск

Профильное обучение при изучении дисциплин образовательной области «Математика»

Становление профильного обучения в школе осуществляется в настоящее время. За период эксперимента были решены выявленные проблемы, обозначены перспективы развития профильного обучения в дальнейшем. В школах идет интенсивное накопление программ различных спецкурсов, элективных курсов, которые ориентиры на решение различных задач, связанных с выбором профиля.

Профильное обучение выступает как средство дифференциации и индивидуализации обучения за счет изменений в структуре, содержании и организации учебного процесса, позволяющее более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся. Оно направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса, расширяющего возможности выстраивания каждым учеником индивидуально образовательной траектории.

В большинстве европейских стран профильное обучение начинается с 7-го класса, когда каждый ребенок должен определиться в выборе своего дальнейшего пути. В этом случае у ребенка существует выбор между "академическим" и "профессиональным" видами образования. В США профильное обучение существует на последних двух или трех годах обучения в школе. При этом учащимся предлагается три варианта профиля: академический, общий и профессиональный. Вариативность образовательных услуг и в том и в другом случае осуществляется за счет расширения спектра курсов по выбору. Количество направлений дифференциации и в Европе, и в США невелико, чаще всего не превышает трех, например, в Германии это: "язык – литература - искусство" "социальные науки", "математика - точные науки - технология".

История Российской школы свидетельствует о немалом опыте в вопросе дифференцированного обучения. Уже в 1864 году было организовано два вида гимназий: классическая (для подготовки в университет) и реальная (для поступления в специальные учебные заведения). Первый Всероссийский съезд работников просвещения в 1918 году выделил три направления профилизации: гуманитарное, естественно-математическое и техническое. В 1966 году была предложена широкая система факультативов и школ с углубленным изучением предметов, некоторые из которых со-

хранились до настоящего времени. Закон Российской Федерации 1992 года "Об образовании" закрепил вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и программ.

На современном этапе появление следует отметить появление курсов по выбору или так называемых элективных курсов, которые должно позволить:

- Министерству образования - получить данные для создания образовательного стандарта, отвечающего запросам современности;
- Школе - наладить диалог с семьей не только об успеваемости и дисциплине ребенка, но и о том, что и зачем ему следует учить;
- учителю - освоить новые методы обучения;
- старшекласнику, его семье - поучиться не только для аттестата.

В процессе выбора элективных курсов ученик и его семья встают перед необходимостью не только отбора "полезных" для них знаний, но и отказа от некоторого набора других. Это позволяет расширить территорию общения школы и семьи, что в настоящее время уже имеет самостоятельную ценность.

Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, которые реализуются за счет школьного компонента и выполняют две функции:

- поддерживать изучение основных профильных предметов на заданном стандартом уровне;
 - служить средством для внутрипрофильной специализации обучения и для построения индивидуальных образовательных траекторий.
- Внедрение элективных курсов приобретает особое значение для обучения основополагающим дисциплинам, в частности, математике.

Для самостоятельного творческого овладения знаниями следует формировать способность к открытиям нового в известном, содействовать превращению этой способности в инструмент человеческой деятельности во всех сферах жизни. В связи с этим процесс обучения необходимо все больше ориентировать на развитие способности к творческой и эвристической деятельности.

Еще недавно основная цель обучения состояла в основном в освоении готовых знаний, обобщении результатов созданного предшествующими поколениями. Настоящее время потребовало перехода к творческой доминанте, так как основная цель образования связывается с развитием личности и ее способности к активной деятельности. Одним из способов внести творчество в изучение математики, представить ее не только как предмет, подлежащий сдаче в режиме ЕГЭ, является внедрение элективных курсов, объединяющих две древнейшие науки: математику и философию.

В ряду математических проблем, решение которых оказало наиболее значительное влияние на культуру, мы выделяем следующие.

1. Иррациональные и мнимые числа.
2. Принципы аналитической геометрии.
3. Дифференциальное исчисление.
4. Основы теории вероятностей.
5. Теория групп.

Разумеется, школьник не может вполне овладеть этими разделами математики, но их основы, изложенные на соответствующем общекультурном фоне, вполне могут быть поняты. В качестве примера полезности такого общекультурного (а не только утилитарного) подхода к математике может служить эпоха развития математики Нового времени. Этот период поражает воображение богатством открытий: мнимые и комплексные числа, бесконечные ряды, создание логарифмов, дифференциального исчисления и, наконец, создание множества как числовой единицы. И при этом науку Нового трудно упрекнуть в непрактичности, поскольку понятно, что промышленная революция, полностью изменившая лицо общества, является, прежде всего, продуктом научного творчества, что наука, оперирующая идеями, неожиданно оказалась более практичной, чем знания и навыки ремесленников, имевших дело с реальными вещами и процессами. Этот же период дал мировой культуре имена величайших музыкантов.

В качестве примера можно рассмотреть фрагмент вышеупомянутой работы О.Шпенглера "Закат Европы", посвященный сравнению античных и западных чисел. Античные числа по своей сути являются величинами, связь между которыми называется *пропорцией*. Западные числа по сути своей являются отношениями, а связь между ними содержится в понятии *функция*. Эти два основных понятия: пропорция и функция определяют различие не только в восприятии числа, но и всей культуры. Античное искусство характеризуют статуя, рельеф, фреска, "которые допускают *увеличение и уменьшение масштаба*", но совершенно лишены "всякого смысла в применении к музыке". В теории функций решающее значение принадлежит понятию трансформация групп, и именно понятие трансформация определяет суть величайшего творения – западной музыки, одной из "утонченных инструментальных форм" которой в 18 столетии становится "тема с вариациями".

Приобщение к математике гуманитарной составляющей будет иметь положительный результат, так как школьник не только получит возможность овладеть традиционным набором умений и навыков, но и сможет увидеть в математике не столько учебную дисциплину, сколько концептуальную основу представлений о мире. Вполне возможно, что разработка элективного курса, позволяющего показать суть научного мышления в его общекультурном значении, целесообразна и своевременна, отвечает объективным потребностям формирования стиля мышления будущих ученых, которые, как и ученые сегодняшнего дня, не смогут обойтись без математики.

О необходимости пересмотреть структуру образовательного процесса в последнее время говорят очень много. Введение трехступенчатой (базис, профиль, электив) должно решить проблему создания образовательной траектории для каждого ребенка. При этом оно должно решить и еще одну важную проблему. До настоящего времени все изменения, касающиеся учебных планов профильных классов, заключались в большем или меньшем увеличении часов на профильные предметы, что приводило к перегруженности учащихся и нередко негативно отражалось на состоянии здоровья. Занятия на элективных курсах, направленных на повышение общей культуры, могут оказаться чисто формальными и привести к противоположному результату – к снижению интереса к предмету. Учитель, предлагающий курсы подобного содержания, должен, подобно артисту, уже на первом занятии увлечь своих учеников. В данном случае не только важна тема элективных курсов, но и время их проведения. Как уже отмечалось, проведение курсов на 7-8 уроках

принесет скорее вред. Представляется целесообразным: во-первых, проводить данный курс компактно (например, в течение одной четверти), во-вторых – после непродолжительного отдыха учащихся.

Введение профильного обучения, а особенно элективных курсов, в программу старшей школы, несомненно, требует разнообразия методов обучения, ведь профильное обучение – это не только дифференцирование содержания образования, но, как правило, и по-другому построенный учебный процесс.

Выбирая методику проведения элективных курсов, необходимо вспомнить о богатом наследии древнегреческих философов. Основатель одной из известнейших школ того времени Сократ ввел в процесс обучения диалог – систему вопросов и ответов, направленных на то, чтобы приблизить ученика к истине. Сократическая беседа, получившая впоследствии название эвристической, заняла достойное место в системе современных методов, хотя ее потенциал используется современной педагогикой недостаточно.

Современное общее образование универсально в том смысле, что оно предназначено для всех, безотносительно к тому, чем сегодняшний ребенок впоследствии будет заниматься – торговлей, политикой, военным делом. Но как бы ни развивалось общество, некоторая его часть занимается наукой. Именно к тем ученикам, которые обнаруживают склонность к теоретической деятельности, имеет смысл обратить некоторые избранные математические курсы. Нестрашно, если впоследствии жизнь этих учеников пойдет по-другому – опыт научного мышления еще никому не мешал. Суть разрабатываемых курсов состоит в том, чтобы представить в наиболее явной и чистой форме суть науки как таковой.

Даниэльян Я.В.
г. Санкт-Петербург

Сборник качественных задач по физике как средство формирования функциональных умений учащихся в процессе обучения

Обучение жизненным навыкам не только в школе, но и в профессиональном образовании становится мощной мировой тенденцией. Сюда относятся и занятия по подготовке к чрезвычайным ситуациям, и подготовка грамотных потребителей, и элементарная компьютерная грамотность. Как правило, освоение жизненных навыков очень трудно вписать в учебные предметы, построенные в идеологии "изучения основ наук". Освоение такой грамотности требует особых организационных форм.

В настоящее время ведутся интенсивные поиски модернизации организационных форм обучения. Однако основной формой обучения по-прежнему остается урок. Он органично дополняется другими формами организации обучения. Часть из них развивалась в рамках классно-урочной системы обучения (*экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные конференции, дополнительные занятия, факультативы*), другие заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся (*школьные лекции, семинары, зачеты, экзамены, практикумы*).

В системе средств оптимизации обучения, большая роль принадлежит средствам формирования функциональных умений школьников. Среди многих проблем, совершенствования учебного процесса, проблема формирования функциональных умений учащихся является одной из самых значимых. Функциональная грамотность является основным результатом учебной деятельности, которая обеспечивает активное и сознательное усвоение знаний.

Эта основная цель обучения может быть достигнута только тогда, когда в процессе обучения будет сформирован интерес к знаниям. "Наличие познавательных интересов у школьников способствуют росту их активности на уроках, качества знаний, формирование положительных мотивов учения, активной жизненной позиции, что в совокупности вызывает повышение эффективности процесса обучения", – писала Ланина И. Я. [2] На протяжении всего курса физики, при изучении каждого физического явления или закона необходимо показать, как эти законы или явления используются на практике.

Сегодня немалую роль играет свобода в организации учебной работы, которая формирует способность избирательно относиться к информации, которая окружает школьника сейчас и будет встречаться в будущем. Свободный выбор позволяет лучше ее воспринимать, тем самым удовлетворять пытливость и любознательность, поддерживать интерес к предмету. При таком подходе обеспечивается учет направленности развития интересов как слабо успевающих учащихся, так и одаренных.

И.С.Якиманская понимает принцип вариативности как признание разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых должен осуществляться учителем-предметником, воспитателем с учетом цели развития каждого ребенка, его педагогической поддержки в познавательном интересе, затруднительных жизненных ситуациях [9].

При решении проблемы развития функциональной грамотности учащихся не стоит забывать об учете возрастных особенностей школьников, личных интересов учеников.

В то же время отдельные учащиеся явно ощущают дефицит знаний, особенно теоретического характера, чтобы успешно развить свои индивидуальные способности и склонности, удовлетворить повышенный интерес к предмету, продолжить свое профессиональное образование.

Некоторые ученые (В.П.Соломин, И.Я.Ланина, А.Ф.Дергачева) считают, что один из путей преодоления существующей проблемы заключается в изменении вида, формы и содержания домашнего задания [10].

Домашнее задание, как и программа, может содержать инвариантную и вариативную части – постоянное «ядро» и меняющуюся «оболочку». Инвариантная часть является обязательной для выполнения всеми учащимися, а вариативная учитывает интересы и познавательные возможности учащихся.

Домашние задания, образующие «ядро» – это традиционные домашние задания, такие как чтение параграфа и его пересказ, ответы на вопросы после него и решение типовых задач. А вариативная «оболочка», по мнению И.Я.Ланиной, – это задания, выполнение которых приводит к достижению одной и той же цели различными путями. Она может содержать решение количественной задачи, качественной задачи, проведение эксперимента, задание в картинках, компьютерные задания [10]. Ученые убеждены в том, что вариативные домашние задания, ориентированные на индивидуальные запросы учащихся, обладают большими возможностями в плане удовлетворения их образовательных

потребностей. Кроме того, выполнение интегрированных домашних заданий будет способствовать формированию ценностного отношения учащихся к полученным знаниям.

Одним из эффективных средств и методов, на наш взгляд, является решение качественных задач. Эту точку зрения разделяют многие педагоги (И.Я.Ланина, Елькин В.И., Тульчинский М.Е. и др.) Главная особенность качественных задач состоит в том, что в них внимание акцентируется на качественной стороне физических явлений, свойств тел, вещества, процессов. Решение задач неотъемлемая составная часть процесса обучения физике, поскольку она позволяет формировать и обогащать физические понятия, развивать физическое мышление учащегося и их навыки применения знаний на практике [5]. Тульчинский М. Е. писал: "Решение качественных задач способствует более глубокому усвоению материала, развивает сообразительность, мышление, вызывает интерес к физике" [4]. Качественные задачи вызывают больший интерес, если в них предлагается дать объяснение тем или иным явлениям природы или фактам, с которыми школьники сталкиваются в жизни. "Проблема, с которой сталкивается любой педагог заключается в том, что ни содержание стандартных школьных задач, ни процесс их решения обычно не вызывают у учащегося познавательного интереса и желания работать. А отсутствие интереса к познанию оборачивается скукой на уроке, бездельем, моральным вредом"- писал Елькин В. И. [8]. Каменецкий С. Е. и Орехов В. П. утверждают, что качественные задачи, а именно "их решение оживляет урок, повышает интерес к физике". Качественные задачи, связанные с конкретными предметами, легко воспринимаются учащимися и те их решают охотнее, чем количественные. В процессе решения качественных задач прививаются навыки наблюдать и умение различать физические явления в природе, быту, технике, а не только в физических кабинетах. Развивается смекалка, сообразительность, творческая фантазия.

При изучении проблемы, нами было проанализировано множество различных задачников по физике для 8 классов авторов Лукашика В.И., Рымкевича А.П., Демковича В.П., Гольдфарба Н.Г. и установлено, что в них преобладают задачи, в которых рассматриваются абстрактные тела (предмет, груз, материальная точка и др.) и технические объекты (самолет, ракета, велосипед и др.), приведем примеры таких задач [6,7].

1. Почему твердые тела сопротивляются не только растяжению, но и сжатию?

2. На нити подвешен груз массой 10 кг. Изобразите графически силы, действующие на груз.

Задачники представляют физику либо как абстрактную науку, либо как чисто техническую, не связанную с живой природой, биологией, анатомией, медициной, жизнью человека. Поэтому для многих учеников она не интересна. Нужно стремиться сообщать ученику не только новые знания, но и помогать ему глубже и лучше познать то, что он уже знает, то есть сделать "живыми" уже имеющиеся у него основные научные сведения, научить сознательно ими распоряжаться, пробудить желание применить их. Успех обучения выражается в сформированности способности мыслить, а мыслить человек начинает тогда, когда у него возникает потребность что-либо понять. Один из способов дать толчок к активной мыслительной деятельности ребят - предложить им интересные учебные задачи. А интерес проявляется тогда, когда задача затрагивает реальный мир, жизненные ситуации, встречающиеся каждому человеку. Ланина И. Я. указывает на то, что, на начальном этапе обучения решению задач необходимо использовать задачи с занимательными сюжетами с целью удовлетворения таких потребностей личности, как стремление к романтике, необычности, расширению сферы интересов, не связанных с учебным предметом. Но и в старших классах, подобные задачи тоже нужны ввиду того, что подросткам 9-11 классов характерно глубоко личностное отношение к предмету. В этом возрасте важно, чтобы задачи были внутренне приняты учащимися. Учет личных интересов учащихся необходим для того, чтобы создать условия для самоутверждения личности ученика, проявления и раскрытия способностей, в наиболее интересующей его области, но, как верно указывает И. Я. Ланина вследствие "экономии" места "хорошие" задачи представлены "сухим языком", без надлежащего введения, которое бы захватывало, интриговало и привлекало внимание учащегося [2]. Володарский В.Е., рассматривая проблему постановки задачи, указывает на "внешнюю занимательность" и "внутреннюю занимательность" задач. Смысл этих терминов в том, что задача интересна, может быть своим содержанием несущим новое, весьма полезное и красивое, с точки зрения ученика знание, или имеющих внешнюю форму, вызывающую интерес ввиду необычности способа предъявления, то есть занимательные задачи (задачи- рассказы, задачи- парадоксы, задачи-фокусы).

Учителю для формирования функциональных умений необходимо средство обучения в виде сборника качественных задач. Задачи, в содержании которых, рассматриваются физические явления в природе, быту, производстве. Ситуации, которые учащиеся наблюдали или могли наблюдать, вопросы, ответ на которые интересует большинство учащихся. При таком условии эффективность формирования функциональных умений возрастет, так как облегчит учителю поиск таких задач, и высвободит время для творческого планирования уроков.

Многое в сфере занимательности, в области теории и практики, сделали такие авторы, как Тульчинский М. Е., Ланина И. Я., Щукина Г. Н., Усова А.В. и многие другие. Перельман Я.И. отмечал, что занимательные задачи помогут углубить и оживить имеющиеся знания по физике, повысят интерес, облегчат понимание, и будут способствовать более сознательному и прочному усвоению знаний. Автор пишет: "возбудить деятельность научного воображения, приучить читателя мыслить в духе физической науки и создать в его памяти многочисленные ассоциации физических знаний с самыми разнородными явлениями жизни, со всем тем, с чем он обычно входит в соприкосновение". Однако, по нашему мнению, для того чтобы эффективно осуществлять эту деятельность необходимо соответствующее средство обучения. С уверенностью можно сказать, что на данный момент в распоряжении учителя, нет такого сборника задач, который содержал бы в себе только качественные задачи, напрямую связанные с жизнью и направленные на объяснение или предсказание наблюдаемого явления или процесса, протекаемого в природе, быту, на производстве, объяснение свойств предметов. Задачи, которые были бы адаптированы к требованиям государственного стандарта и современных программ обучения.

Одним из решений данной проблемы, на наш взгляд, является сборник "жизненных" задач, открыв который учащийся мог бы узнать "Почему в жару мы краснеем, а в холод бледнеем и дрожим?", "Как люди-«моржи» плещутся в студеной воде?", и многие другие интересные сведения об окружающем мире. Ученики очень заинтересованы в решении этих вопросов, активно мыслят, больше работают с учебником, тем более что ответы на задачи можно найти в нем. Предлагаемые в сборнике задачи являются сюжетной основой для преобразования их в занимательную форму. Эти, на наш взгляд, важные знания легче принимаются учащимися.

Предлагаемые задания должны воспитывать у учащихся интерес к учению. Они должны опираться на потребности учащихся, вызывать их интерес к решению вопроса, укреплять эмоционально- ценностное отношение к учению.

Оптимизации обучения может способствовать внедрение новых форм и методов работы. Эффективность процесса обучения в значительной мере зависит от побуждающего действия выбранного метода обучения [2].

Одним из таких методов, как нами уже отмечалось, является решение качественных задач, которые будут построены с помощью конструктора задач [1]. Конструктор задач на развитие и оценку функциональных умений учащихся (таблица) позволит разрабатывать задания формирующего характера. По данной методике можно составлять необходимые задачи, сочетая различные варианты соединений (ознакомление- понимание- применение- анализ- синтез- оценка). Количество этапов и операций в задании обуславливается подготовленностью учащихся. Такой подход в решении задач выявляет степень сформированности функциональных умений учащихся.

Приведем примеры задач, составленных с помощью конструктора задач.

1. На уроке труда учитель дал задание – вырезать бумажный шаблон детали. Для этого на партах лежат необходимые предметы – деревянный карандаш и ножницы, которые имеют одинаковую температуру. Объясните причину того, что наощупь ножницы кажутся холодней, чем деревянный карандаш.

a) Вспомните и опишите механизм теплопроводности твердых тел?

b) Постройте классификацию твердых тел по теплопроводности.

c) Сравните теплопроводные свойства дерева и металла. Какой из этих материалов может быть использован как теплоизолятор?

d) Придумайте схему опытов, иллюстрирующих теплопроводность металла и дерева.

ознакомление	понимание	применение	анализ	синтез	оценка
1. Назовите основные части...	8. Объясните причины, того, что...	15. Изобразите информацию графически...	22. Раскройте особенности..	29. Предложите новый вариант...	36. Обоснуйте
2. Сгруппируйте вместе все...	9. Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы...	16. Предложите способ, позволяющий...	23. Проанализируйте структуру... с точки зрения...	30. Разработайте план, позволяющий	37. Определите, какое из решений является оптимальным для...
3. Составьте список понятий, касающихся...	10. Покажите связи, которые на ваш взгляд существуют между...	17. Сделайте эскиз рисунка, который показывает...	24. Составьте Перечень основных свойств..., характеризующих... с точки зрения	31. Найдите необычный способ, позволяющий...	38. Оцените значимость для...
4. Расположите в определенном порядке...	11. Постройте прогноз развития...	18. Сравните... и затем обоснуйте...	25. Постройте классификацию... на основании...	32. Придумайте игру	39. Определите возможные критерии оценки...
5. Изложите в форме текста ...	12. Прокомментируйте положение о том, что...	19. Проведите (разработайте) эксперимент, подтверждающий, что...	26. Найдите в тексте то (модели, схемы и т.п.), что...	33. Предложите новую классификацию...	40. Выскажите критические суждения о ...
6. Вспомните и напишите	13. Изложите иначе (переформулируйте) идею о том, что...	20. Проведите презентацию...	27. Сравните точки зрения и ... на...	34. Напишите вероятный сценарий развития...	41. Оцените возможности.. для...
7. Прочитайте самостоятельно	14. Приведите пример того, что (как, где)...	21. Рассчитайте на основании данных о ...	28. Выявите принципы, лежащие в ...	35. Изложите в форме... свое мнение	42. Проведите экспертизу состояния ...

e) Приведите примеры того, как человек использует эти материалы в своей деятельности?

2. Туристический слет школьников, где ребята выполняют различные задания. Одним из заданий является – развести костер и как можно быстрее его потушить, не прилагая больших усилий и затратив минимум воды. Как можно это сделать?

a) Предложите способы решения задания.

b) Опишите, как происходит процесс горения.

c) Что можно использовать в качестве топлива для разведения костра?

d) Какие виды топлива еще вам известны?

e) Почему трудней развести костер из сырых веток?

f) Почему костер можно потушить водой?

g) Для этого следует учесть значение удельной теплоемкости воды.

h) Какую воду лучше использовать для тушения костра – горячую или холодную? Обоснуйте, почему?

3. Любое жилое помещение теряет тепло через стены, двери, в основном это происходит из-за окон. Но вместе с этим без окон нам не обойтись. Предложите свои способы сохранения тепла в помещении при наличии окон.

a) Напишите, в чем заключается явление теплопроводности. Какую теплопроводность имеют жидкости, газы и твердые тела?

b) Воспользуйтесь таблицами по теплопроводности различных сред, выпишите какие вещества обладают плохими теплопроводными свойствами.

c) Сделайте рисунок, иллюстрирующий способ установки двойных оконных рам в помещении. Нужно ли делать промежуток между рамами. Каково его назначение, и чем же его заполнить?

d) Что вам известно о современных технологиях создания оконных рам. Дайте им оценку, назовите их преимущества.

4. Вы собрались завтракать и налили в стакан кофе. Но вас просят отлучиться на несколько минут. Предложите, что надо сделать, чтобы к вашему возвращению кофе был бы горячее: налить в него молоко сразу, перед уходом, или после, когда вы вернетесь? Почему?

а) Какое явление нужно учитывать при этом?

б) Назовите особенности протекания данного процесса, чем определяется его интенсивность?

Мы считаем, что сборник "жизненных" качественных задач, разработанный в логике ознакомление-понимание-применение-анализ-синтез- оценка, найдет широкое практическое применение среди учителей физики, как средство повышения функциональных умений учащихся школ. Задачи могут быть использованы в широком плане, при проведении уроков направленных на экологическое, нравственное, политехническое, эстетическое воспитание.

Использованная литература

1. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов./Под редакцией В.В.Лаптева и А.П.Тряпицыной.- СПб Изд-во «Союз», 2002.
2. И.Я.Ланина Методика развития познавательного интереса учащихся при обучении физике./Ленинград.,1984.
3. И.Я.Ланина,А.П.Тряпицына.Раздвигая границы привычного./Ленинград.,1990.
4. М.Е.Тулчинский Качественные задачи по физике в 6-7 классах./Москва, «Просвещение»,1976.
5. Урок физики: как сделать его современным и интересным. И.Я.Ланина, Г.В.Довга./ СПб, Издательство РГПУ А.И.Герцена,2000.
6. Лукашик В.И. Сборник задач по физике для 7-8 классов.М.: Просвещение,1994
- 7.Демкович В.П., Демкович Л.П. Сборник задач по физике для 8-10 классов.М.: Просвещение, 1981
8. Персональный сайт учителя физики В.И.Елькина <http://www.Elkin52.narodspb.ru/>
- 9.Якиманская И.С. Личностно- ориентированное обучение в современной школе.-М .,1994.
- 10.Соломин В.П., Ланина И.Я., Дергачева А.Ф. интегрированные домашние задания по биологии и физике./СПб, Издательство РГПУ А.И.Герцена, 2001.

Раздел 2.

Социально-профессиональный аспект в подготовке будущих специалистов

Сигарева Д. Н.

г. Москва

Использование инновационных методов в среднем профессиональном образовании

Основной целью среднего профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной деятельности по специальности, конкурентного на рынке труда.

В рамках современных требований к организации образовательного процесса необходимо создать такие психолого-педагогические условия, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности.

Каждый из методов обучения имеет свои сильные и слабые стороны, и поэтому в зависимости от целей, условий, имеющегося времени необходимо их оптимально использовать.

Основными методами обучения, способствующими повышению эффективности обучения являются: ролевые игры, деловые игры, семинары-диалоги, «круглые столы», конференции, диспуты, проблемные лекции, защита рефератов, индивидуальная работа по заданиям с адаптацией, творческие сочинения, доклады, проектно-исследовательская работа и др.

Использование нетрадиционных методов оказываются продуктивным в системе профессионального образования, т.к. в рамках использования данных методов студентам предоставляется возможность не только творчески усваивать базовые знания, но и овладеть знаниями в контексте своей профессии.

Так, например, проблемная лекция опирается на логику последовательно моделируемых проблемных ситуаций путем постановки проблемных вопросов или предъявления проблемных задач. Проблемная ситуация - это сложная противоречивая обстановка, создаваемая за занятием путем постановки проблемных вопросов (вводных), требующая активной познавательной деятельности обучающихся для ее правильной оценки и разрешения. В рамках традиционной лекции используются преимущественно разъяснение, иллюстрация, описание, приведение примеров, что снижает уровень активности студентов.

Уровень сложности, характер проблем зависят от подготовленности обучающихся к изучению данной темы. Решение сложных проблемных задач и поиск ответов на проблемные вопросы осуществляют в совместной деятельности преподаватель – студент. Преподаватель должен не только помочь, но и научить разрешать противоречия, показать логику, методику, продемонстрировать приемы умственной деятельности, исходящие из диалектического метода познания сложных явлений. Это требует значительного времени, поэтому от преподавателя требуется предварительная работа по отбору учебного материала и подготовке «сценария» лекции. На лекции проблемного характера студенты находятся в постоянном процессе «сомышления» с лектором, и в конечном итоге становятся соавторами в решении проблемных задач.

Использование «деловой игры», как средство моделирования проблемных ситуаций в различных областях деятельности человека, позволяет найти оптимальные пути решения проблем, а также алгоритмы, на основании которых, можно прогнозировать подобные ситуации и успешно их избежать.

Деловая игра представляет собой управленческую имитационную игру, в ходе которой участники, имитируя деятельность того или иного служебного лица, на основе анализа данной ситуации принимают решения. Она направлена на развитие у студентов умений анализировать конкретные практические ситуации и принимать решения.

Одним из инновационных методов, вошедшим в практику средних профессиональных учебных заведений, является метод «круглого стола». В основе этого метода лежит принцип коллективного обсуждения проблем. Главная цель таких занятий состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих форм деятельности научных работников.

На заседании «круглого стола» выносятся основные темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки; вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Коллективное обсуждение темы обеспечивает активное участие каждого студента, при этом необходимо, чтобы студенты сидели в круговом расположении, что позволяет участникам чувствовать себя равноправными. Преподаватель также находится в кругу со студентами, если он будет сидеть отдельно, то участники дискуссии обращают свои высказывания только ему, но не друг другу. Замечено, что такое расположение участников лицом друг к другу, приводит к возрастанию активности, увеличению количества высказываний. Расположение преподавателя в кругу помогает ему управлять группой и создает менее формальную обстановку, возможность для личного включения каждого в общение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения.

Коллективная форма взаимодействия и общения учит студентов формулировать мысли на профессиональном языке, владеть устной речью, слушать, слышать и понимать других, корректно и аргументированно вести спор. Совместная работа требует не только индивидуальной ответственности и самостоятельности, но и самоорганизации работы коллектива, требовательности, взаимной ответственности и дисциплины. На таких семинарах формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

Использование инновационных методов и подходов в обучении стимулирует студентов самостоятельно находить и усваивать нужную информацию. Роль педагога направить, указать путь, но не давать все в готовом виде, подвести итог проделанной самостоятельной работы студента, указать на ошибки. Такие методы оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей активной профессиональной деятельности. Способствуют развитию творческих способностей студентов, устной речи, умения формулировать и высказывать свою точку зрения, активизируют мышление.

Литература:

1. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие для вузов / Буланова – Топоркова М. В. – Ростов – на Дону: «Феникс», 2005.
2. Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании. Н. М. Кузнецова - <http://www.ostu.ru/filial/livny/ntunpk07/sekcia1.htm>
3. Психолого-педагогические основы активных методов обучения. Погребная Е. Н. - <http://tnaia.h10.ru/>

Дементьева О.М.
г. Москва

Влияние инновационных процессов на формирование социально-профессиональной мобильности студентов

В современный период Российское образование столкнулось с необходимостью введения в профессиональное образование инновационных процессов. Связано это в первую очередь с вступлением России в Болонское соглашение, а также с устаревшими на сегодняшний день методами образования. Поскольку традиционная система обучения ориентирована на получение информации то, к тому моменту, когда студент заканчивает профессиональное учебное заведение она устаревает. Отсюда следует, что готовить нужно не столько знающих специалистов, сколько умеющих эти знания находить. Для этого нужно менять методы обучения с традиционных на инновационные.

Инновация – это процесс внедрения новых преобразований, затрагивающий цели, структуру, задачи, технологию и человеческие ресурсы организации. Сущность нововведений составляет работа по достижению новых результатов, средств и способов их получения, по преодолению отсталых или рутинных элементов традиционной деятельности.

В педагогике инновационные процессы часто связывают с педагогическим экспериментом. Поэтому перед администрацией и педагогическим коллективом учебного заведения встает проблема изучения технологии разработки и освоения новшеств, практического его применения как средства для улучшения результатов деятельности образовательного учреждения. Основной причиной для педагогического эксперимента последних лет является введение в образовательный процесс инновационных (педагогических) технологий, с целью изучения их влияния на развитие и формирование требуемых качеств личности, знаний, умений и навыков.

Несмотря на то, что в педагогической литературе последних лет подробно рассказывается о существующих инновационных технологиях, на практике они используются мало. Это объясняется тем, что преподавателю прежде, чем внедрить в учебно-воспитательный процесс выше указанные нововведения следует подробно изучить технологию преподавания, выбрать наиболее оптимальную для ведущей дисциплины, а так же разработать и подготовить новые средства обучения. Процесс этот достаточно трудоёмким, поэтому многие преподаватели не торопятся его использовать.

Однако, в связи с вступлением России в Болонское соглашение, ВУЗы широко используют в учебно-воспитательном процессе инновационные технологии, такие как, модульно-рейтинговую технологию, технологию проблемного обучения и некоторые другие.

В средне-профессиональных учебных заведениях инновационные технологии используют крайне редко, в основном, если в его структуре есть экспериментальная площадка.

Поскольку наше исследование направлено на изучения формирования социально-профессиональной мобильности студентов, то при анализе педагогической литературы в сфере инновационных процессов особое внимание уделяли влиянию инновационных технологий на формирование социально-профессиональную мобильности студентов.

Рассмотрим, что предлагали использовать в практике для формирования социально-профессиональной мобильности некоторые исследователи (см. таблицу 1 формирование социально-профессиональной мобильности в практике исследователей).

Таблица 1

Формирование социально-профессиональной мобильности в практике исследователей

Калиновский Ю.И. андрогов в ВУЗе[2]	Морылёва Э.А. студентов в ВУЗе [3]	Пазюкова М.А. студентов пед. колледжа [4]	Шарова Е.П. преподавателей в школе [6]
Проектно-исследовательская деятельность-важнейшее условие подготовки специалиста.	Среда в условиях открытости социуму, непрерывности, гибкости, мобильности, диалогичности.	Педагогическая этика, социально-ролевой тренинг.	Инновации при целенаправленной работе служб, центров, администрации.
Внедрение информативно-потребностной правовой и управленческой базы.	Педагогическая модель на адаптированы механизм – альтернативность, целенаправленности, свободный выбор Введение личностно-ориентированных технологий	Введен спецкурс на основе нелинейности, целостности, значимой учебно-познавательной деятельности	Преобразование педагогической системы на принципах открытости, гибкости, мобильности и др. Введение личностно-ориентированных технологий.

Из таблицы видно, что некоторые авторы, занимающиеся изучением формирования социально-профессиональной мобильности, вводили в образовательный процесс инновационные технологии, социально-ролевые тренинги, спецкурс, а так же создавали среду обучения в условиях открытости социуму, непрерывности, гибкости, диалогичности и др.

Для того чтоб выявить, как влияют инновационные технологии на формирование социально-профессиональной мобильности, было проведено исследование педагогической литературы [1, с. 91-102], в ходе которого проводилось сравнение некоторых инновационных технологий по сущности и развитию тех качеств личности, которые оказывают влияние на процесс становления социально-профессиональной мобильности. Полученные данные приведены в таблице 2.

Таблица 2

Виды технологий		Сущность	Формирование личностных показателей студентов, влияющих на уровень социально-профессиональной мобильности
Портфолио		Организуется накопление, отбор и анализ образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности ученика, информационных материалов из внешних источников (от преподавателей, одногруппников, родителей, общественности)	Умение видеть проблему, находить возможные пути решения, предполагать возможные трудности на пути её решения, пользоваться специализированной литературой для решения задачи; развитие креативности, самостоятельности, активности способность к риску, вариативность мышления,
Личностно-ориентированные	Модульно-рейтенговая	Обучающийся полностью самостоятельно (или с некоторой помощью преподавателя) достигает конкретных целей в процессе работы с модулем.	Самостоятельность, самореализация, вариативность мышления, мотивация, целеустремлённость
	Парацен-трическая	Самостоятельная работа студентов с использованием различных источников информации	Самостоятельность, саморегуляция, способность анализировать, умение работать с разными источниками, умение переходить от одного вида деятельности к другой, вариативность мышления
Диалоговая взаимопомощь		В процессе межличностного диалога осуществляется «свободное самооткровение личности, побуждающее студентов искать различные способы для выражения своих мыслей, отстаивать и основывать новые ценности	Самореализация, творческое раскрытие потенциала участников диалога; способность к риску, компетентности, социальной активности, коммуникативности, вариативность мышления

Литература:

1. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения. Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Загрекова Л.В., Николина В.В. – М.: Высш. шк., 2004. – 157 с.: ил.
2. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андролога в контексте с социокультурной образовательной политики региона, Омск, диссерт. док. пед.наук - СПб, 2000. – 467 с.
3. Морылёва Э.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в образовательной среде вуза, Омск, диссерт. канд пед.наук, СПб, 2000.- 165 с.
4. Пазюкова М.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа, Иркутск, диссерт. канд.пед.наук, СПб, 2003.-208 с.
5. Шарова Е.П. инновационный опыт учителя как средство развития социально-профессиональной мобильности педагогического коллектива школы. Дис. Канд. Пед. Наук: 13.00.01 СПб, 2004г. 240 с. Москва: ПроСофт, 2005 г.

Цегельная Н.В.

г. Москва

Формирование социокультурной адаптации студентов СПО

Последнее десятилетие ознаменовалось резким повышением уровня миграции населения, как на территории Российской Федерации, так и по всему миру в целом.

Образование является одним из факторов культурного развития и прогресса страны. Оно является средством решения острых социально-политических, межкультурных проблем и задач современной России.

Анализ миграционной ситуации в колледже показывает, что в настоящее время состав студентов многонационален. В колледже обучается около 20% детей из стран ближнего и дальнего зарубежья.

При вхождении студентов-мигрантов в новую социальную среду особое значение приобретает становление социокультурной адаптации. Большую роль при этом играет формирование у всех участников образовательного процесса гражданско-правовой воспитанности и духовно-нравственной культуры, включающих в себя национальное самосознание, гражданскую зрелость, патриотизм, толерантность, культуру межнационального общения, гуманность, доброту, терпимость, сострадательность и т.д.

Одной из форм формирования социокультурной адаптации студентов является классный час. Классные часы проводятся по темам: «Культура межличностного общения», «Деловое общение», «Герой нашего времени: кто он?», «Смысл жизни», «Мир в котором мы живем» и др.

Так, например, по теме «Мир в котором мы живем» был проведен цикл классных часов, на них студенты готовили презентации в программе Microsoft PowerPoint, которые были посвящены культуре, быту, традициям, ценностям тех городов и государств, где они родились и выросли. Такая форма работы позволяет расширить знания студентов о народах, дает возможность формировать терпимость и естественную готовность каждого человека к продуктивному межнациональному и межкультурному взаимодействию.

На классном часе «Толерантность-дорога к миру» проводилась дискуссия, где обсуждались вопросы: как я понимаю толерантность; насколько я терпим к людям; где и как научиться толерантности, какие качества необходимы в этом и др. Студентам предлагалось пройти тесты культурно-ценностных ориентаций, измерить уровень эмпатических способностей, терпимости, коммуникативности и т.д., проанализировать полученные результаты, сделать выводы.

В целях формирования социальной адаптации проводились различные игры («Ключи от форта ТК №21», «Ассо-

циация» и др.). Именно в процессе игры дети больше и чаще забывают о национальности своих друзей, с которыми учатся. Через игру подросток моделирует жизненные ситуации, проигрывает и разбирает различные логики поведения персонажей, частично идентифицируя себя с ними, попадает в конфликтные ситуации и использует те или иные стратегии поведения для достижения целей героя.

Также для становления социокультурной адаптации студентов проводился коммуникативный тренинг, который способствует формированию нравственных качеств личности, общей культуры, адекватности оценки себя и других людей для успешного вхождения в социальную среду, развитию навыков общения, умение слушать, коммуникативных способностей, рефлексии (умение человека представлять, как его воспринимают другие люди), эмпатии (способность эмоционального восприятия состояния другого человека, сила и глубина сопереживания) и др.

Так, например, с целью формирования коммуникативных навыков, адекватной самооценки, развития гибкости мышления проводились разминки («Передай сигнал», «Интеллектуальные разминки»), упражнения на знакомство («Давайте познакомимся», «Кем я себя представляю», «Нарисуй себя в образе природы» и др.). Для формирования личностного самосовершенствования, самопознания, осмысления себя, своих поступков и поведения, самовоспитания упражнения «Мои и чужие поступки», «Роль поведения в нашей жизни» и др.

В целях формирования способности к эмпатии и трансспекции (знание глубинных, резко отличительных особенностей другого человека, умение воспринимать другого человека (его культуру) глазами носителя) проводилась игра «Коллаж».

Выработка и применение различных форм организации воспитательной работы способствуют социокультурной адаптации студентов-мигрантов. Но, следует отметить, что для ее формирования необходимо вводить в учебный процесс ряд новых дисциплин гуманитарного профиля, способствующих осознанию единства мировой специфики и национальной культуры, так и специального учебного предмета – народоведения (этнологии), спецкурсов «Основы конфликтологии», «Психология общения» и др.

Марчукова О.Г.

г. Тюмень

Лидерство в системе управления образованием

С конца 80-х годов интерес к организационному лидерству значительно возрос. Объясняется это тем, что лидерство в сознании человека всегда связывалось с выходом из нестабильности, кризиса, преодоления неопределенности. На данном этапе развития науки стал очевиден факт отсутствия единого подхода к пониманию того, что в первую очередь делает человека лидером, чем и объясняется возросший интерес на Западе к компетентностному подходу, в рамках которого каждая организация в соответствии с контекстом своего бизнеса, своей конкретной ситуацией и потребностью в лидерах конкретного типа составляет свою модель компетенций лидера, то есть определенный перечень личностных качеств, который позволит выявлять потребности в развитии уже работающих лидеров и проводить оценку при найме (Иванова). Таким образом, формируется представление, что лидер в современном бизнесе – это личность, обладающая определенным набором качеств, необходимых каждой конкретной компании в определенный момент ее развития.

С точки зрения теории кризиса, о которой в той или иной интерпретации упоминается во многих источниках, стремительные изменения, происходящие в мире, порождают во многих людях неуверенность в собственной компетентности, ощущения бедственности своего положения, беззащитность, озадаченность, неуверенность в завтрашнем дне. Предполагается, что возможный выход для организации в целом и сообщества работающих в ней людей способен найти лидер – человек, ориентированный не на внешнюю защищенность, а на внутренние ценности, имеющий крепкую внутреннюю опору. Существует точка зрения, что только из неопределенности и возникает лидерство – когда в моменты всеобщего хаоса появляется человек, указывающий направление для всех на всем понятном языке.

80-е годы стали поворотными в развитии представлений о роли руководителя в управлении образовательным учреждением, что отразилось как на понимании его статуса, так и на содержании управленческой деятельности. В связи с коренными преобразованиями в российском обществе, естественно, появилась потребность в переосмыслении и переоценке существовавших управленческих практик. На первый план исследовательского интереса выходят вопросы и формальной и содержательной организации управленческой деятельности. Вследствие чего активно изучается и привлекается опыт других стран, сконцентрированный в науке и искусстве менеджмента, и разрабатываются собственные теоретические концепции и модели управления. В сферу исследовательского внимания ученых и руководителей активно вовлекаются теоретические концепции лидерства.

Этому есть причины социально-экономического и политического характера: в относительно продолжительный период социальной, политической, экономической стабильности советского периода российской истории управленческие модели рождались в тиши академических кабинетов во многом на основе анализа примеров работы лучших образовательных учреждений, впоследствии апробировались, дорабатывались и в виде готовых указаний и рекомендаций внедрялись в унифицированную практику работы образовательных учреждений, находящихся в примерно равных условиях и реализующих единые требования как к уровню образования, так и к способам и возможностям влиять на процессы, происходящие в стенах школ, ПТУ, училищ и т.д. – то есть управлять. Не случайно сформировавшееся направление научной мысли было обозначено понятием с характерным семантикой – «школоведение». Социальный заказ образовательным учреждениям любого типа формировало государство, оно же брало на себя функции долгосрочного планирования материальных, кадровых, финансовых ресурсов и обязанности по их обеспечению. Государство в лице министерств и ведомств осуществляло стратегическое прогнозирование изменений в образовательной среде и образовательной сфере, определение характера взаимоотношений с факторами внешней среды. «Вращивание» управленческой элиты, определение круга прав и обязанностей, полномочий, содержания работы руководителей, методов управления – также находилось в ведении вышестоящих государственных органов власти.

Иначе складывается ситуация для образовательных учреждений в современном нам обществе, экономика которого характеризуется как переходная к рыночным отношениям. Изначально рынок в его экономическом понимании определяется понятиями конкуренции и свободной конкурентной борьбы за потребителя. Вмешательство государства в сферу предпринимательских интересов предприятий ограничено. Поэтому аналогичные вопросы кадрового, матери-

ального, финансового оснащения относятся к ведению менеджмента организации. Так же как и формулирование философии, видения, миссии организации, стратегическое и долгосрочное планирование, вопросы маркетинга, экономики, удовлетворение запросов рынка труда и во многом аспекты социальной защищенности людей, работающих в данной организации. Образовательные учреждения не становятся исключением и вынуждены перестраивать свою работу соответственно реалиям времени. Провозглашение демократических принципов обеспечивает некоторую самостоятельность в выборе управленческих технологий и обеспечивает известную свободу в выборе способов привлечения своих потребителей – детей, родителей, социальных институтов. Однако тенденции в развитии научно-технического прогресса, переход к информационной формации общества, дестабилизирующие стратегические социальные, экономические, политические факторы внешней среды, социальная и информационная неоднородность, ограниченность ресурсов вносят свои существенные коррективы в практику управления организаций как производственной, так и, тем более, социальной сферы. Как справедливо отмечает К.М. Ушаков - «...мировой опыт однозначно свидетельствует о том, что чем сложнее и неоднозначнее представляется будущее, тем в большей степени усложняются системы управления, причем каждая следующая ступень ее развития дополняет предыдущую...системы управления должны усложняться и быть рассчитаны на все большую непривычность событий и все меньшую предсказуемость будущего» (3).

Ссылаясь на то, что одна из принципиальных тенденций современной реформы образования – превращение образования в сферу интеллектуально-инструментального обеспечения жизненного пути человека, - требует перехода от патерналистско-авторитарной модели взаимодействия (в котором, по ее мнению, превалировал авторитарный или традиционный тип образовательного лидерства) к субъект-субъектному диалогу (принцип диалогичности есть одна из центральных организационной культуры), Л.А.Лесина соответствующий этим процессами тип образовательного лидерства определяет как коммуникативно-креативный (2).

За столетнюю историю менеджмент сформировал свое представление о ценностях: ими признаются эффективные коммуникации, финансовое благополучие, инновации, системность, эффективный маркетинг, система нормативов и стандартов качества, контролируемость и т.д., - все, что приводит к конкурентоспособности и продукции и предприятия. Эти ценности имеют экономическое базовое основание. Принципиально иное основание имеет лидерство как часть управления – здесь в качестве ценностей признаются архетипические морально-этические установки, нравственные общечеловеческие ценности, творчество, национально-обусловленная исторически сложившаяся организационная культура и т.д. – то есть философские ценности.

Сложности в определении лидерства заключаются в том, что, во-первых, лидерство в отличие от менеджмента, где наиболее значительна роль образования и как следствие профессионализма, имеет личностную природу и вследствие этого представляется неприемлемым определять его характеристики, во-вторых, как явление лидерство, в отличие от менеджмента, где есть четкие показатели эффективности, легко поддающиеся контролю и оценке, трудно контролировать, прогнозировать и предписывать. Лидеры выступают средоточием группового контекста, ценностей и ожиданий.

Еще в 50-х годах Ф.Селзник определил лидерскую роль как ценностно-формирующую и институционально-изменчивую. Эта роль принимается им как зрелая. Согласно его мнению, в зрелом организационном процессе переход от менеджмента к лидерству состоит в переходе от управленческого контроля к определению и усилению институциональных ценностей, которые проясняют и устанавливают тождество между организацией и обществом, частью которого она является.

Лидеры активнее используют интуицию, индивидуальный подход в работе с другими людьми, оказывают влияние на всех, работающих в организации, уделяют больше внимания ценностям, перспективам и мотивам, дипломатичны в ситуациях конфликта. Лидеры интегрируют цели и ценности отдельных людей с целями и ценностями организации, и далее - с целями и ценностями - через микросоциум – общества. Таким образом, признается, что компетентность менеджера – техническая, а лидера – философская. Поэтому необходимыми составными частями процесса управления являются и лидерство и менеджмент.

Образовательное учреждение формирует социальную действительность не только детей, но и людей, работающих в нем, формирует их мировоззрение, влияет на моральные ценности огромного числа людей и самоидентификацию их. Поэтому руководитель должен осознавать, что сегодня он не просто функционер, а творец социальной действительности, на него возлагается большая морально-нравственная ответственность.

Очевиден факт отсутствия единого понимания, что делает человека лидером в сфере управления. Каждая организация в соответствии со своим контекстом действительности определяет свою модель лидерства. Задача всех заинтересованных в сохранении и развитии образовательного пространства в обществе – определить роль лидера для образовательного учреждения.

Использованная литература:

1. Кунц Г., О-Доннел С. Управление: Системный и ситуационный анализ управленческих функций.- М., 1981.
2. Лесина Л.А. Лидерство в образовании: социологический анализ.- Дисс. на соиск. уч. ст. кандидата социологич. наук.- Екатеринбург, 2002.
3. Ушаков К.М. Подготовка управленческих кадров образования.- М., 1997.