

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ

Сборник научных статей

Под общей редакцией профессора И. В. Плаксиной



Владимир 2015

УДК 387.0
ББК 74.480.0
Ж71

Редакционная коллегия:

И. В. Плаксина, кандидат психологических наук,
профессор ВлГУ (*ответственный редактор*);
К. В. Дрозд, кандидат педагогических наук, доцент ВлГУ

Печатается при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Жизненное самоопределение в условиях воспитательного про-
Ж71 странства школа-вуз : сб. науч. ст. / под общ. ред. проф. И. В. Плак-
синой ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир :
Изд-во ВлГУ, 2015. – 255 с.

ISBN 978-5-9984-0637-9

В сборник включены статьи и тезисы преподавателей и студентов Владимирского государственного университета, педагогов и учащихся МБОУ СОШ № 15 г. Владимира, раскрывающие результаты исследований по широкому спектру проблем и отражающие разнообразные аспекты жизненного самоопределения личности в образовательном процессе.

Адресован специалистам в области педагогики и психологии, широкому кругу педагогов и студентов, интересующихся вопросами современного образования и воспитания.

УДК 378.0
ББК 74.480.0

ISBN 978-5-9984-0637-9

© Коллектив авторов, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	7
------------------	---

ЧАСТЬ I. ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ

ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ	8
---	----------

<i>Дрозд К.В.</i> Организационно-деятельностный подход к анализу категории «жизненное самоопределение»	8
---	---

<i>Алексеевко Е.Г.</i> Управление школой в современных условиях	12
---	----

<i>Дрозд К.В.</i> Инновационная деятельность педагогов условиях реализации ФГОС общего образования	17
---	----

<i>Курасов С.А.</i> Школа и вуз: возможности сотрудничества	24
---	----

<i>Марьюшкина Н.В.</i> Методическое сопровождение инновационной деятельности образовательного учреждения в условиях воспитательного пространства школа-вуз	28
--	----

<i>Плаксина И.В.</i> Жизненное самоопределение педагогов общеобразовательной школы	35
---	----

<i>Козлова С.А.</i> Личностное самоопределение учащихся основной школы в условиях информационно-коммуникационной среды ОУ	42
--	----

<i>Киселева И.А., Курасов С.А.</i> Лингвокраеведческие экспедиции учащейся молодежи как средство жизненного самоопределения	45
--	----

<i>Плаксина И.В.</i> Динамика параметров воспитательного пространства школа-вуз в процессе реализации инновационной деятельности педагогического коллектива	48
---	----

ЧАСТЬ II. ЦЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

<i>Вэклич Ю., Плаксина И.В.</i> Помогающие отношения как характеристика субъект-субъектной позиции педагога	56
--	----

<i>Графини М., Самсонова С.Ю.</i> География заболеваний в Российской Федерации	64
---	----

<i>Егоров В., Курасов С.А.</i> Военный дневник подростка: опыт анализа источников личного происхождения	68
--	----

<i>Есионова Л., Никитина О.В.</i> Образ князя Владимира в «Слове о законе и благодати» митрополита Иллариона	70
---	----

<i>Есионова Л., Никитина О.В</i> Сетевая литература или фанфикшн	75
<i>Загускина В., Раменова В., Агеева Т.Д.</i> Тема Великой Отечественной войны в современном кино	79
<i>Кирюшчев И., Курасов С.А.</i> Особенности юбилейных медалей, посвященных победе в великой отечественной войне в российской фалеристике	81
<i>Климешов С.В., Плаксина И.В.</i> Конструктивное Взаимодействие в юношеской группе как ресурс решения проблем жизненного Самоопределения	84
<i>Кованов Е., Кованов Д., Курасов С.А.</i> Допинг в отечественном спорте ...	92
<i>Ковтонюк А., Волгина Г.Е.</i> Исследовательская работа «Жизнь – вода»	95
<i>Коренькова А., Курасов С.А.</i> Виртуальная жизнь современной молодежи	99
<i>Краскин. М. Курасов С.А.</i> Читает ли современная молодежь?	101
<i>Куприянова Ю., Курасов С.А.</i> Погода 9 мая 1945 года: ощущение людей и реальность	104
<i>Лукьянова К.Н., Дрозд К.В.</i> Развитие компетенций будущих педагогов через комплекс педагогических средств в условиях воспитательного пространства школа-вуз	106
<i>Матросов Е., Дрозд К.В.</i> Нравственное воспитание школьников средствами исследовательской деятельности	110
<i>Новикова Т., Плаксина И.В.</i> Особенности жизненного самоопределения учащихся профильных классов	113
<i>Расчектаев П.Э., Дрозд К.В.</i> Эстетическое самоопределение школьников в условиях внеурочных занятий по литературе	128
<i>Российская А.М., Дрозд К.В.</i> Развитие у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению средствами художественной культуры на занятиях английским языком	133
<i>Слюсаренко Э.А., Дрозд К.В.</i> Волонтерская деятельность как средство развития социальной активности школьников	149
<i>Шибанов М.В., Плаксина И.В.</i> Стратегии реализации педагогической деятельности	153

ЧАСТЬ III. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ	160
<i>Володина Т.В.</i> Развитие ценностного отношения к здоровому образу жизни у учащихся начальной школы средствами здоровьесберегающих технологий	160
<i>Бумагина Е.А., Соловьёва С.Н.</i> Интеграция предметов биологии и физики как средство формирования универсальных учебных действий	174
<i>Волгина Г.Е.</i> Из опыта организации внеурочных занятий по курсу «Наглядная геометрия»	177
<i>Евликов В.С.</i> Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетентности учащихся на уроках английского языка	181
<i>Калачева Е.</i> Динамика развития валеологических ценностей в начальной школе	184
<i>Киселева И.А., Курасов С.А.</i> Разноуровневое событие «Многоликий Владимир»	186
<i>Козлова С.А.</i> Проектная деятельность на уроках информатики и ИКТ	190
<i>Курасов С.А.</i> Научно-педагогическая поддержка поисково-исследовательской работы учащихся как ресурс развития способности к жизненному самоопределению	192
<i>Лебедева Е.К.</i> Формирование самооценки младшего школьника в логике системно-деятельностного подхода	198
<i>Малова Е.Н.</i> Нравственное самоопределение студенческой молодежи в условиях воспитательного пространства школа-вуз	201
<i>Никитина О.В.</i> Развитие способности к эстетическому самоопределению: урок словесности «Вечные мысли» Владимира Солоухина	210
<i>Панкратова О.А.</i> Декоративно-прикладное творчество во внеурочной деятельности учащихся как средство развития творческих способностей обучающихся	216
<i>Плаксина И.В.</i> Влияние уровня осмысленности жизни студентов педагогических специальностей на выбор профессиональной позиции в общении	220

<i>Пчелинов М.А.</i> Развитие способности к жизненному самоопределению старшекласников в условиях школы лидеров	225
<i>Рыбина Н.В.</i> Взаимодействие семьи и школы как условие успешности ребенка	229
<i>Рыбина Н.В.</i> Республика МиД: проект «Мы разные – мы вместе»	234
<i>Самарова Ю.С., Курасов С.А.</i> Расстояние не преграда. Онлайн-уроки в школе: проблемы и перспективы	236
<i>Самсонова С.Ю.</i> Формирование экокультурных ценностей на уроках географии	238
<i>Саратова А.А.</i> Формирование коммуникативной компетенции при использовании проектной деятельности на уроках иностранного языка	242
<i>Смаковская Н.И.</i> Формирование общекультурных компетенций у бакалавров технического вуза как один из элементов жизненного самоопределения	245
Сведения об авторах	252

Предисловие

Жизненное самоопределение как процесс и результат поиска и выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои свободные решения и поступки. Особенностью предлагаемых подходов к проблеме жизненного самоопределения является его анализ с позиции, предполагающей ценностно-организованного взаимодействия с другим человеком. До недавнего времени отечественная образовательная практика ограничивались изучением и организацией профессионального, гражданского, нравственного и эстетического самоопределения. Проблема жизненного самоопределения является одной из центральных в понимании сущности образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами. Важно отметить, что эта точка зрения не признает возрастных ограничений и распространяется в равной степени на дошкольника, младшего школьника, подростка, юношу, взрослого человека.

Постановка вопроса о целостном жизненном самоопределении человека открывает возможности исследования феномена самоопределения как совокупности личного, социального, культурного, экзистенциального, смысловых пространств самоопределения. Содержание статей познакомит читателя с широким спектром взглядов на решение вопросов, связанных с теоретическим осмыслением и практическим психолого-педагогическим влиянием на жизненное самоопределение субъектов образовательного процесса.

ЧАСТЬ I

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ

К. В. Дрозд

Организационно-деятельностный подход к анализу категории «жизненное самоопределение»

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

Активная модернизация педагогического образования, переход к новым стандартам общего и высшего профессионального образования требуют кардинального переосмысления научных основ и практико-ориентированных подходов к воспитанию. Педагогическое обеспечение новых образовательных инициатив должно носить системный характер, так как оно обращено и к студенту вуза – будущему педагогу, и к работающему педагогу, и к учащемуся. Актуальность психолого-педагогического исследования проблемы жизненного самоопределения личности обусловлена выдвиганием новых требований к личности в контексте развития модернизационных процессов, значимостью решения проблемы самоопределения и самореализации молодежи в современных экономических условиях российского общества, а также разработки и практической реализации психолого-педагогических технологий, способствующих развитию жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса.

Проблема жизненного самоопределения личности глубоко и подробно рассматривается в гуманитарных науках. Философские представления о сущности и феномене самоопределения личности раскрыты в работах М.М. Бахтина, Г.С. Батищева, М. Хайдеггера. М.М. Бахтин считает, что в процессе постижения мира, человек несет ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию. В конечном результате становления человек обретает самоопределение [1].

В социально-философском плане самоопределение понимается как социальный смысл, как социальное предназначение, социальная судьба.

Эта интерпретация находит отражение в работах М. Вебера, К. Барта, Э. Кассирера, К. Мангейма, Ж. Липовецки, Э. Мунье, Р. Нибура, Х. Ортеги-и-Гассета, Ж.-П. Сартра, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, М. Фуко, К. Ясперса и др. Жизненное самоопределение является необходимым способом, который позволяет человеку осуществить успешную самоидентификацию, адаптацию к современным очень непростым социокультурным изменениям в жизни нашего общества (В.С. Иванова).

С позиции рефлексивно-прогностического подхода сформулировано также понимание жизненного самоопределения как выбора человеком смысла собственной жизни на основе рефлексии жизненных событий. Самоопределение, рассматриваемое в психологии как процесс и результат поиска и выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои свободные решения и поступки (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, Е.И. Исаев, В.А. Петровский, К.Р. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, Д.И. Фельдштейн, В. Франкл, Г.А. Цукерман). А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко под самоопределением понимают поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний [4, 8].

Особенностью педагогического подхода к проблеме самоопределения является рассмотрение процесса самоопределения не только с онтологической, но и с организационно-деятельностной позиции, предполагающей целе- и ценностно-организованного взаимодействия с другим человеком. До недавнего времени отечественная педагогическая наука и практика ограничивались изучением и организацией профессионального, гражданского, нравственного и эстетического самоопределения. Проблема жизненного самоопределения является одной из центральных в понимании сущности образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами. Важно отметить, что эта точка зрения не признает

возрастных ограничений и распространяется в равной степени на дошкольника, младшего школьника, подростка, юношу, взрослого человека. Постановка вопроса о целостном жизненном самоопределении человека (О.С. Газман) открывает возможности исследования феномена самоопределения как совокупности ситуативного, социального, культурного, экзистенциального смысловых пространств самоопределения [2, с. 60].

Педагогический аспект жизненного самоопределения связан с созданием условий, обеспечивающих формирование личностной и функциональной готовности субъектов образовательного процесса к экзистенциальному выбору (Сапожникова Т.Н.). Важнейшие аспекты жизненного самоопределения – нравственный, гражданский, эстетический, профессиональный нашли свое отражение в работах многих ученых и педагогов (К.В. Дрозд, О.П. Леванова, С.В. Скутнева, А.Е. Воробьева, Н.С. Пряжников, Н.А. Гришакова, С.Н. Чистякова, Е.В. Филатова и др.).

Культурологический подход к образованию и воспитанию, рассматривающий современные социокультурные условия развития личности, выделяет жизненное самоопределение как центральный механизм становления личностной зрелости, как экзистенциальный выбор человека, заключающийся в принятии решения о смысле жизни и ее стратегии на основе рефлексивно-ценностного осмысления пережитых событий и самореализация в соответствии с принятым решением (Н.И. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, А.П. Валицкая, О.С. Газман, О.В. Заславская, В.П. Зинченко, Н.Б. Крылова, З.А. Малькова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.).

Актуальными для современного состояния образования, по нашему мнению, являются работы в области гуманитарных наук, раскрывающие сущность влияния на развитие жизненного самоопределение личности происшедшего события как «эпицентра значимого общения», как «точки соприкосновения, взаимопересечения судеб» (А.А. Кроник). Событие становится смыслообразующим понятием в процессе жизненного самоопределения личности [5]. Анализ психологических и педагогических исследований проблемы влияния события на развитие личности (Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Н.Е. Щуркова, Б.Д. Эльконин), позволяет выделить педагогическое событие как технологию целе- и ценностно-организованного взаимодействия субъектов образовательного пространства. Динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий представляет собой воспитательное пространство [3, 80].

Важное значение для исследования жизненного самоопределения субъектов воспитательного пространства имеют методологические основания и методические разработки в области моделирования образовательной среды (В.И. Панов, В.А. Ясвин), исследования формально-динамических характеристик социально-психологического пространства, влияющих на процесс самоопределения субъекта (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко), теория воспитательных пространств, обоснованная в трудах Ю.П. Сокольникова, О.И. Попова, С.Н. Сивкова, концепция о сущности и содержания процесса воспитания как целенаправленного процесса по созданию оптимальных условий для развития личности (Д.В. Григорьев, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), а также системный и событийный подходы к построению воспитательного пространства (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), исследования особенностей взаимодействия социокультурных институтов как фактора развития воспитательного пространства (М.С. Якушкина) и теоретические основы построения и функционирования воспитательного пространства вуза (Н.А. Баранова, М.Г. Резниченко).

На наш взгляд, разработка структурно-функциональной модели воспитательного пространства школа-вуз, ее формально-динамических характеристик и психолого-педагогических технологий, влияющих на жизненное самоопределение субъектов образовательного процесса, на современном этапе развития педагогической науки является одной из важных научных проблем, на решение которой должны быть направлены исследования.

Внедрение в педагогическую практику модели воспитательного пространства школа-вуз поможет выйти на новое качество образования, которое обеспечит формирование и непрерывное развитие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса, способных ориентироваться в особенностях современного общества, способных самостоятельно делать ответственный выбор, выстраивать свою линию жизни, наполнять свою жизнь созидательным и гуманистическим содержанием.

Литература

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Человек в мире слова. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. – С. 22 - 66.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

3. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: Событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сборник научных статей. – Пермь, 2001. – С. 77-88.
4. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды // Вестник практической психологии образования, 2007. № 2. – С. 7-13
5. Кроник А.А. В главных ролях – вы, мы, он, ты, я. Психология значимых отношений. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М.: Моск. пс.- соц. ин-т: Флинта, 2004. – 672 с.

Е. Г. Алексеенко

Управление школой в современных условиях

Основной задачей руководителя образовательной организации, решающей задачи инновационного развития, является создание условий для достижения целей целостного образовательного процесса с учетом инновационной составляющей и повышения зоны ответственности всех участников образовательного процесса за его результаты. Несомненно, что к школе как важнейшему институту социализации, предъявляются высокие требования по подготовке выпускников к активному участию в жизни общества, профессиональной и личностной самореализации, способности решать те задачи, которые ставит перед ними современная действительность. Школа выполняет важнейшую функцию координации всех субъектов государственно-общественного управления процессом социализации.

В данной связи сегодня активизирован широкомасштабный педагогический научный поиск, направленный на построение научно обоснованной стратегии развития образования, определение форм, условий не просто модернизации, а создания качественно новой системы образования. В итоге была затронута не только организация учебной деятельности, но и коренным образом содержание государственно-общественного управления школы.

Общие задачи и принципы деятельности государственно-общественного управления прописаны в законе об образовании РФ:

«Управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности».

Теоретические аспекты проблемы организации государственно-общественного управления рассматриваются во многих педагогических исследованиях. Для нашего исследования актуальными являются работы, посвященные теориям управления развитием образования (М.М. Поташник, Т.И. Шамова, П.И. Третьяков), идеи необходимости участия внешних социальных партнеров в управлении ОУ (А.И. Адамский, Ф.Т. Михайлов), идеи саморазвития и самоорганизации школы как инновационной системы (Ю.В. Громько, А.Н. Тубельский), личностно-ориентированный подход в управлении ОУ (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков).

Под государственно-общественным управлением понимается согласованное взаимодействие между государством и обществом в решении различных вопросов образования, связанных с возможностью ответственно и результативно влиять на образовательную политику, принятия управленческих решений, реализация ресурсообеспечивающих функций, создании здоровой социальной среды для учащихся.

Кто же является субъектом государственно-общественного управления образовательной организацией? В число субъектов управления входят:

- участники образовательного процесса: дети, педагоги, родители;
- социальные группы, общественные и государственные институты;
- семья;
- учреждения профессионального образования;
- основные институты государства (армия, правоохранительная система, здравоохранение, органы власти и управления и др.);
- общественные организации, политические партии, религиозные организации, работодатели, наука, культура и др.

Основной задачей руководителя образовательной организации является создание условий для открытости образовательного процесса и повышения зоны ответственности участников образования.

Привлечение субъектов образовательного процесса к разработке и внедрению дорожной карты образовательной организации есть решение данной задачи.

Существует достаточно много действующих форм государственно-общественного управления образовательной организацией: попечительский совет, советы старшеклассников и другие детские организации, ассоциации (советы, союзы выпускников, союзы родительской общественно-

сти), советы отцов, управляющие советы, советы школ, советы органов управления образованием, советы руководителей ОУ.

Проблема нашего исследования состоит в определении необходимости и возможности эффективной реализации государственно-общественного управления в воспитательном пространстве школы.

Цель исследования – разработать и апробировать структурно-функциональную модель государственно-общественного управления ОУ в условиях воспитательного пространства школы.

В настоящий момент в школе сложилась и действует чёткая система государственно-общественного управления, имеются базовые органы государственно-общественного управления: совет школы и общешкольный родительский комитет, и дополнительные органы: попечительский совет и совет старшеклассников (совет лидеров)

Рассмотрим по порядку статус, состав и сферу деятельности каждого органа управления.

Совет школы – это коллегиальный орган управления без статуса юридического лица.

Члены совета – участники образовательного процесса (родители (законные представители) учащихся, учащиеся второй и третьей ступеней обучения, работники школы), руководитель школы, выпускники школы, представители Владимирского государственного университета.

Совет школы действует в целях повышения эффективности образовательного процесса и финансово-хозяйственной деятельности в образовательном учреждении на основе реализации принципа демократического, государственно-общественного управления образованием. Участвует в разработке и реализации программы развития образовательной организации. Защищает права субъектов образовательного процесса с юридической стороны.

Общешкольный родительский комитет – это орган самоуправления образовательной организацией без статуса юридического лица.

Члены комитета – представители родителей учащихся, заместитель руководителя общеобразовательного учреждения (педагогический работник по представлению руководителя).

Общешкольный родительский комитет возглавляет и организует работу по оптимальному взаимодействию учреждения и родителей по повышению качества учебно-воспитательного процесса и реализации развивающих и досуговых программ; содействует администрации ОО и педа-

гогическому коллективу в обеспечении оптимальных условий для реализации образовательного процесса (помощь в приобретении учебников, подготовке наглядных методических пособий, укреплении материальной базы, контроль качества питания обучающихся и их медицинского обслуживания, выполнение санитарно-гигиенических правил и норм и пр.). Представляет родительскую общественность на всех уровнях взаимодействия образовательной организации с местными властями и общественными объединениями.

Попечительский совет является формой самоуправления. Порядок выборов и его компетенция определяется уставом ОУ и Положением о Попечительском совете.

Члены совета – участники образовательного процесса и иные лица, заинтересованные в совершенствовании деятельности и развитии школы (представители организаций, объединений, граждан, оказывающих ОО постоянную финансовую, материальную, правовую, организационную и иную помощь, представители учредителя, руководители органов местного самоуправления). Попечительский совет оказывает содействие образовательной организации в её функционировании и развитии посредством привлечения внебюджетных средств и контролем их расходования, формирование социального заказа образованию от общества, согласования образовательных программ, бюджета, выборов приоритета образовательных учреждений, определение концепции развития и дорожной карты.

Совет лидеров – орган ученического представительства в рамках общественного самоуправления образовательной организацией без статуса юридического лица. Члены совета – представители учащихся 5-11 классов.

Совет лидеров реализует права обучающихся на участие в управлении ОУ, создания условий для реализации лидерских качеств, развития инициативы, творческого потенциала учащихся. Представляет интересы учащихся в процессе управления ОУ и выполняет функции оценки условий реализации образовательного процесса, соответствия результатов образования, состав образовательных программ дополнительного образования и их доступность потребностям учащихся, разработки предложений по изменению состава программ дополнительного образования, планирования и организации внеклассной работы, контроля соблюдения прав учащихся.

В марте месяце был создан совершенно новый орган самоуправления ОО – совет отцов, в состав которого вошли папы, дедушки, дяди, старшие братья учащихся. Совет отцов создан с целью оказания практической по-

мощи администрации учреждения в создании условий для комфортного и безопасного проживания учащихся в школе, содействующих здоровью и экономии.

Совета отцов содействует соблюдению правил поведения в школе, способствует формированию бережного отношения к сохранности школьного имущества, контролирует соблюдение техники безопасности и соблюдением требований охраны здоровья учащихся, санитарно-гигиенических норм.

Совет отцов выполняет ряд функций:

Практическая функция реализуется в оказании помощи в ремонте школьной мебели, помещений, электрооборудования, осветительных приборов, сантехнического оборудования, обрезке деревьев, очистке крыши от снега и сосулек, уборка крупного мусора, утепления помещений и пр.

Контрольная функция реализуется посредством осуществления общественного контроля сохранности школьной мебели, оборудования учебных кабинетов, спален и других помещений школы, контроля за соблюдением требований охраны труда и санитарно-гигиенических норм в учебном корпусе и общежитии.

Воспитательная функция направлена на воспитание любви к родной школе, уважения к труду взрослых, привитие навыков по самообслуживанию через индивидуальные беседы, совместные трудовые дела.

Профилактическая функция состоит в организации активной работы по борьбе с вредными привычками, ориентацией учащихся на здоровый образ жизни и предупреждение травматизма в школе.

Совет отцов является выборным органом. Выборы проводятся в начале учебного года на классных собраниях 1-11х классов и утверждаются на общешкольном родительском собрании в сентябре. Совет собирается 1 раз в последнюю субботу месяца. Планирование объектов работы осуществляется заранее. Текущее руководство делами Совета осуществляют заместитель директора по АХЧ.

В рамках изменений в обществе и в системе образования назрела необходимость создания нового органа – управляющего совета школы. По нашей рекомендации администрация школы разработала и утвердила локальным актом план введения управляющего совета в систему государственно-общественного управления МБОУ г. Владимира «СОШ №15»:

**Алгоритм введения управляющего совета в систему
государственно-общественного управления школой**

	Этап процесса внедрения	Исполнитель
1	Разработка нормативной базы функционирования управляющего совета	Директор, председатель совета школы
2	Общественные слушания на совместном заседании совета школы, общешкольного родительского комитета и совета лидеров	Директор, председатель совета школы и председатель родительского комитета
3	Принятие локальных актов по управляющему совету, внесение изменений в устав ОО	Директор, администрация, профсоюзный комитет школы
4	Выборное заседание управляющего совета	Директор
5	Включение в состав управляющего совета представителей всех заявленных органов и структур, выбор комиссий и их состава	Директор, председатель управляющего совета
6	Деятельность комиссий	Руководители комиссий

К. В. Дрозд

**Инновационная деятельность педагога в условиях
реализации ФГОС общего образования**

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

Согласно закону об «Об образовании в Российской Федерации», инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ как организациями, осуществляющими образовательную деятельность, так и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями (статья 20, п. 3). ФГОС можно считать крупным инновационным проектом в системе школьного образования РФ.

Исследования лаборатории методологии и прогностики развития педагогического образования РАО показывают, что педагоги в России не в

полной мере готовы к этому переходу, а именно: зафиксирован низкий уровень их готовности к изменению своей педагогической деятельности.

Управленцы (директора школ, завучи) не готовы к изменению режима работы школы – переходу к нелинейному расписанию, к интеграции урочной и внеурочной деятельности, к разработке программ развития и воспитания, формирования УУД, к новым организационным формам образовательного процесса.

Педагоги не готовы к переходу от фронтальной формы обучения к организации парной, групповой и индивидуальной работы, к технологии поддержки и сопровождения школьников, к проведению коррекционной работы. Это требует развития профессиональных компетенций и принципиально новой дидактической культуры, готовности к инновациям.

Необходимо отметить низкий уровень знаний педагогами теории обучения и воспитания. Самая проблемная зона – это ориентация педагогов на теории и концепции в образовании, методологическая компетентность (9,1 балла).

На втором месте по сложности усвоения и принятия стоит ориентация на инновационную деятельность (7,5 балла).

На третьем месте – компетенции в области оценивания и формирования УУД – универсальных учебных действий (7,2 балла).

Педагоги хотят научиться решать следующие прикладные задачи:

- разработка программы по учебному предмету в рамках ФГОС (60%),
- разработка программы формирования универсальных учебных действий (32 %),
- разработка основной образовательной программы (14,5 %),
- разработка программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся (10,6 %);
- хотят разобраться в вопросах связи универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов (13,5 %),
- изучить требования стандарта к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы (9,7 %),
- научиться оценивать образовательные результаты (8,7 %).

Наименьшую актуальность для педагогов представляют следующие вопросы теории:

- системно-деятельностный подход в образовании (7,7 %),
- теория развивающего обучения В.В. Давыдова (7,7 %),

- культурно-историческая концепция Л.С. Выготского (5,8 %);
- разработка программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся является актуальной для 4,8 % педагогов.

По сути дела, переход на новый стандарт неразрывно связан с инновационным поведением, так как требует от педагога готовности и способности к перестройке своей деятельности с целью реализации в образовательном процессе основной школы системно-деятельностного и компетентностного подхода как частного выражения того же деятельностного подхода.

Инновационное поведение учителя понимается как поведение, направленное на освоение, проектирование, реализацию, оценку и корректировку инноваций в образовательном процессе, поведение, обусловленное действиями, в которых проявляется личностное отношение педагога к происходящим переменам.

По итогам инновационной деятельности школы за 13-14 учебный год были выявлены следующие показатели:

- 27 педагогов (от 45-ти - 60 % от всего педагогического состава) включены в инновационную деятельность школы, на базе которой работает региональная инновационная площадка «Развитие социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса в условиях воспитательного пространства школа-вуз». Каждый педагог, участвующий в инновационной деятельности школы работает над индивидуальной темой исследования;
- 25 участников (92,5 % от всего состава участников инновационной деятельности школы) имеют портфолио с методическими материалами и разработками по теме исследования;
- 24 участника (88,8 %) имеют индивидуальные планы инновационной деятельности;
- 22 участника (81,5 %) имеют полностью прописанное обоснование темы исследования;
- 18 учителей (66,6 %) в течение учебного года показывали открытые уроки для различных категорий слушателей – педагогов города и области, студентов ВлГУ;
- мастер-классы по предмету и по теме исследования продемонстрировали 7 педагогов (25,9 %);

- 16 педагогов (59,2 %) участвовали с выступлениями на семинарах различного уровня;
- в сборах лидеров школы и вуза активно участвовали 22 педагога (81,4 %);
- 24 педагога (88,8 %) участвовали в Днях науки и искусства школы в качестве научных руководителей ученических исследовательских работ;
- 6 педагогов (22,2 %) направили 25 учащихся школы для участия в Днях студенческих научных конференций ВлГУ на различных кафедрах;
- 21 педагог (77,7 %) представил материалы для печати в различных периодических и научно-методических изданиях;
- 6 педагогов (22,2 %) подготовили учащихся для участия в предметных конкурсах регионального уровня, 1 педагог (3,7 %) – российского уровня;
- 7 педагогов (25,9 %) привлекают к совместной исследовательской деятельности родителей учащихся.

На базе школы за 13-14 уч.г. студентами ВлГУ было проведено более 25-ти научных исследований.

У педагогов (18 человек – 40 % от всего состава педагогического коллектива), не участвующих в инновационной деятельности школы, количественные показатели развития профессиональной компетентности отсутствуют. Цифры доказывают важность и своевременность реализации инновационной деятельности, поддерживающей творческую активность педагогического коллектива. Вместе с тем 40% педагогов, не принимающих участие в реализации инновационной деятельности, являются дополнительным ресурсом, нуждающимся в активном привлечении к решению современных важных и вечных задач воспитания подрастающего поколения.

Необходимо отметить, что инновационное поведение учителя актуализируется лишь тогда, когда это позволяет социально-профессиональная среда. В повседневной жизни происходит подавление креативных свойств учителя. Это может быть объяснено тем, что креативность предполагает независимое поведение, сотворение единичного, в то время как социум заинтересован во внутренней стабильности. Поэтому формирование креативности учителя возможно лишь в специально организованной среде, в профессиональном сообществе, которое развивается на базе ОУ.

Опыт различных ОУ свидетельствует о том, что инновационное поведение педагога становится возможным в культуротворческой среде школы, в которой созданы условия для изменения мотивационных отношений

путем подражания, заражения, имитации, моделирования и включения педагогов в направленное, осознанное инновационное обучение.

Необходимо выделить ограничения и риски в инновационной деятельности педагога, такие как:

- инерция, либо сопротивление необходимым изменениям, что связано с традиционной консервативностью образовательного процесса;
- отсутствие мотивации для изменения педагогической деятельности (инновации идут сверху, на учителя оказывается административное давление, не создана система стимулирования для освоения инноваций педагогами);
- отсутствие механизма продвижения инноваций в образовательных системах разных уровней;
- создание ситуации, где педагог остается один на один перед решением инновационных задач деятельности, которые не совсем ясно как решать;
- отсутствие методического и научного сопровождения деятельности педагогов по решению насущных задач;
- трудности координации деятельности педагогов.

Мы считаем, что преодоление этих рисков становится возможным, если создано и развивается профессиональное сообщество, в котором согласованы ценности, цели профессиональной деятельности. Полезно помнить афоризм К.Бернара: «Искусство - это «я»; наука - это «мы». Инновационный поиск требует постоянного обмена информацией и идеями, а также дискуссии.

Доказано, что внедрение образовательных инноваций невозможно на уровне отдельных педагогов или отдельных технологий. Любое локальное нововведение, не согласующееся с образовательной системой школы, оказывается либо отторгнутым, либо адаптированным этой системой, в результате чего принципиально теряется его инновационность. Любое существенное нововведение в области образования возможно лишь в контексте инновации большего масштаба. Наименьшей структурной единицей, способной задавать и поддерживать инновационные процессы, является школьная организация.

Таким образом, одной из ключевых задач в реализации ФГОС ОУ становится задача развития инновационного потенциала педагога, его инновационного поведения. Инновационный потенциал педагога понимается как способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества, а

также своевременно избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного «багажа». Эта способность во многом есть следствие творческих устремлений всего педагогического коллектива, отношения к нововведениям. От инновационного потенциала зависит скорость, результативность и особенность процесса нововведений в организации, в нашем случае — качество.

К факторам успеха инновационной деятельности педагога в соответствии с требованиями ФГОС относятся:

- высокая мотивация инновационной деятельности педагога, готовность к внедрению ФГОС;
- заинтересованное и компетентное руководство деятельностью педагога;
- осязаемые и измеряемые результаты;
- приемлемый риск;
- фокусирование на приоритетных целях;
- технологическая поддержка;
- методическая поддержка;
- консультационное сопровождение.

Введение ФГОС актуализирует как зону некомпетентности каждого педагога, так и зону некомпетентности всего педагогического сообщества.

Работа в зоне некомпетентности всегда трудна, это создает дискомфорт, однако одновременно она запускает механизм самосовершенствования и саморазвития. Личностная заинтересованность педагога в своем профессиональном росте, а также динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не predetermined на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности. Необходимо отметить, что процесс приобретения компетенций бесконечен; его можно представить в виде бесконечной спирали развития компетентности. При этом необходимо учитывать сущностные признаки компетентности, которые обусловлены постоянными изменениями мира и определяют следующие требования к успешной деятельности:

- компетентность имеет деятельностный характер метапредметных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях;

– компетентность проявляется в умении осуществлять выбор исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации на основе предшествующего опыта, ценностей и смыслов.

Задача, которая стоит перед педагогом, – это осознание зоны некомпетентности. Любой специалист проходит этапы от бессознательной или неосознанной некомпетентности, когда педагог не осознает или не вполне осознает новые задачи профессиональной деятельности по причине самодостаточности, стереотипов, психологических защит, страха перед необходимостью нового и т. д., к осознанной некомпетентности, т. е. может сформулировать, что ему необходимо узнать, какие навыки и компетенции необходимо сформировать, каким опытом необходимо овладеть. В узком смысле педагог формулирует свой образовательный запрос, в широком смысле он готов проектировать свою познавательную или образовательную деятельность, индивидуальную траекторию личностного и профессионального развития на каждом этапе жизненного пути. Затем педагог переходит от осознанной некомпетентности к сознательной или осознанной компетентности как способности решать профессиональные и личностные задачи на основе новых компетенций и нового опыта, что требует высокого уровня рефлексии и осознанности; другими словами, педагог находится в состоянии «напряжения». Вершиной спирали развития компетентности является бессознательная компетентность, которая позволяет использовать новые компетенции неосознанно, т. е. на уровне привычной деятельности, которая приносит радость и удовольствие от качественно выполненной работы и позволяет специалисту выйти на уровень самореализации и самоактуализации.

Итак, инновационная деятельность педагога в соответствии с требованиями ФГОС общего образования может быть реальностью, а не утопией при соблюдении определенных условий. Эти условия таковы:

– понимание педагогом изменений самого себя как основы инновационного поведения;

– развитие инновационного потенциала педагогического коллектива на основе согласования ценностей, целей, смыслов, содержания педагогической деятельности и направленности всего профессионального педагогического сообщества на изменения в образовании;

– преодоление рисков и ограничений инновационной педагогической деятельности на основе как организационно-управленческих решений, так и на основе работы всех методических служб школы.

Таким образом, инновационная деятельность учителя требует интеграции достижений педагогической науки и практики в образовательном процессе и повышения качества образовательного процесса в соответствии с динамично изменяющимися требованиями к образовательным результатам школьников.

Литература

1. Даутова, О. Б. Инновационное поведение педагога. – URL: http://center-imsims.ukoz.ru/publ/innovacionnaja_deyatelnost_pedagoga

С. А. Курасов

Школа и вуз: возможности сотрудничества

Реализация идеи непрерывного образования возможно только в условиях тесного взаимодействия между школой и вузом. Педагогический институт ВлГУ и МБОУ СОШ № 15 г. Владимира имеют давние связи и большой опыт сотрудничества в рамках воспитательного и образовательного процесса. С 2010 года в школе при поддержке вуза действует инновационная площадка по созданию единого воспитательного пространства школа-вуз. Сегодня мы пытаемся развивать и другие сферы сотрудничества, среди которых особую привлекательность представляют научные изыскания.

Изменения образовательной парадигмы ставят перед современной школой задачу формирования исследовательской компетенции учащихся. Образование не должно сводиться к сумме готовых застывших знаний: оно становится процессом бесконечного поиска и приближения к истине. Однако в школе ценность приобретает личная актуальность уже известного знания, хотя существуют предпосылки для выхода на другой уровень – подлинного поиска научной истины. Именно это зачастую и становится целью исследовательских работ учащихся МБОУ СОШ № 15 г. Владимира. Основопологающей идеей классического университета в такой работе становится не только объединение преподавателя и его учеников для совместного поиска, но и их равенство перед лицом науки. Проходя все ступени исследования вместе с преподавателем – от постановки целей и выбора методов до формулирования выводов и оформления работы, школьники наравне со

студентами приобщаются к основам исследовательской деятельности, что соответствует метапредметным результатам образования.

Достойным завершением проведенной серьезной работы является ее презентация. В школе традиционно проводятся Дни науки, искусства и творчества. Однако уровень ученических исследований бывает достаточно высоким и требует оценки научного сообщества. Поэтому вуз становится той площадкой, на которой ребята могут представить свои изыскания и получить рекомендации от признанных ученых. Кроме того, общение в совершенно другой атмосфере мотивирует на дальнейшую работу. Выступление на различных вузовских конференциях становится событием для учащегося и несет в себе значительный образовательный и воспитательный потенциал. В свете этого сотрудничество МБОУ СОШ № 15 г. Владимира и ВлГУ становится приоритетным направлением.

В 2014-2015 учебном году учащиеся школы представляли свои доклады на III международной научно-практической конференции «Исторический опыт мировых цивилизаций и Россия». Ребятам интересовали актуальные исторические и политические аспекты современных цивилизаций. Евгений и Дмитрий Ковановы (9 «А» класс) попытались выявить влияние политики и спорта в истории, начиная с Олимпийских игр в Древней Греции и заканчивая Универсиадой-2013 в Казани и Сочинской Олимпиадой-2014. Михаил Краскин (9 «А» класс) рассмотрел особенности конституционной монархии государства Лихтенштейн на современном этапе. Егор Матросов (10 «Б» класс) проанализировал кино как исторический источник. Все работы получили высокую оценку вузовских преподавателей и студентов.

Традицией стало выступление учеников «Пятнашки» в рамках дней науки студентов и аспирантов ВлГУ. Работа в секциях позволяет приобрести опыт участия в дискуссиях, умение грамотно отвечать на вопросы. Иногда уровень защиты работы учеников очень высок: студенты исторического факультета в 2015 году единогласно признали доклад Егора Матросова (10 «Б» класс) по микротопонимическому миру владимирской деревни лучшим в секции «Социальная история России и Владимирский край» (руководитель кандидат исторических наук, доцент И.А. Николаева). Результаты исследовательской работы Игоря Кирюшчева, посвященной юбилейным наградам в память о Победе в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., планируется включить в курс «Специальные исторические дисциплины» (кандидат исторических наук Г.С. Егорова). Игорь получил приглашение выступить на лекции по фалеристике для студентов

исторического факультета в осеннем семестре. Этот случай свидетельствует о том, что взаимоотношение между школой и вузом носит продуктивный характер для всех сторон. Вуз не только создает условия для развития исследовательских компетенций школьников, но и получает возможность использовать результаты исследований в своих целях, в чем непосредственно и проявляется идея совместного поиска истины.

В 2015 году проводилось много мероприятий, приуроченных к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. МБОУ СОШ № 15 г. Владимира и ВлГУ тесно сотрудничали в этом направлении. Школьники собирали материалы для издания сборника источников личного происхождения: воспоминаний, дневников, фотографий и т.п. В рамках областного образовательного форума «Марафон науки» и регионального форума активистов школьных музеев «Факел памяти» Эдуард Верба (10 «А» класс) представил совместный проект школьников и студентов «Один день в истории России: 9 мая 1945 года». Подробнее остановимся на этом проекте.

Основная цель проекта – сохранение исторической памяти через формирование ценностного отношения молодежи к историческим источникам и их авторам средствами создания и поддержки Интернет-ресурса.

Выбор одной даты обусловлен тем, что 9 мая практически единственный день, когда проявляется особое глубоко духовное отношение российского народа к своему прошлому. Каждый участник этого события по-своему провел этот день. Одни участвовали в боевых действиях в Чехословакии и Прибалтике, другие радовались Победе в Германии. В этот день заключались браки, были найдены знаменитые картины из Дрезденской галереи. В деревнях и селах огромной страны люди ликовали, а вечером в Москве был дан Салют. Чтобы почувствовать всю палитру чувств в этот день, необходимо собрать отрывки воспоминаний и дневников, официальные документы, кадры фотохроники, живые голоса ветеранов.

Обобщение материалов, посвященных этому знаменательному дню, имеет и научный интерес: предстоит дать всестороннюю источниковедческую оценку событию, в том числе и его антропологическое «измерение». Новые подходы в современной науке позволяют по-иному взглянуть на исторический процесс и выявить его особенности, которые помогают лучше понять уникальную советскую цивилизацию и сегодняшнее отношение российского народа к ее наследию.

Таким образом, проект способствует достижению значительных образовательных результатов. Студенты и учащиеся осваивают методы рабо-

ты с историческими источниками. Изучение Великой Отечественной войны происходит в других условиях. Когнитивный компонент отходит на второй план, т.к. в формировании гражданской идентичности, на наш взгляд, приоритет должен отводиться эмоционально-ценностному и поведенческому компонентам, которые становятся источником готовности к конкретным действиям. Осознание молодежью своей принадлежности к российскому обществу выражается не просто в представлениях об исторических и культурных достижениях России, а в активности человека, его стремлении сохранить и приумножить это богатство. Важно, чтобы каждый участник проекта мог внести свой личный вклад в сохранении памяти о Великой Отечественной войне.

В результате совместной работы был создан сайт (Электронный адрес: <http://9maa.jimdo.com>), на котором можно найти различные материалы: воспоминания, фотографии, видео, газеты, официальные документы, произведения искусства. Наиболее ценным является подборка воспоминаний, собранная школьниками и студентами. Отзывы участников показывают значение этой деятельности: «Мы с Вами сколько угодно можем рассказывать о войне, показывать, побуждать читать воспоминания и литературные произведения, но никогда не добьемся такого эффекта, какой появляется после разговора с человеком, который прошел через весь ужас войны, услышать живое свидетельство. Я была даже удивлена вопросом, который мне задал кто-то из детей после проведения акции: «А разве так может быть?» (дети не могут понять, почему эти люди такие жизнерадостные, могут шутить и улыбаться после всего, что они пережили)» (Н.Э. Никонова, учитель МБОУ СОШ № 10 г. Гусь-Хрустальный). К работе подключились школы Меленковского, Вязниковского, Гусь-Хрустального районов, г. Муром и даже Иркутской области.

Совместный проект МБОУ СОШ № 15 г. Владимира и студентов ВлГУ открывает новые перспективы в обучении и научных изысканиях. Очевидно, что такое сотрудничество положительно влияет на формирование не только единого воспитательного, но и образовательного пространства. Взаимодействие учебных заведений среднего и высшего образования позволяет создавать условия для всестороннего развития исследовательской культуры молодых людей. Появляются новые возможности для работы с одаренными детьми, что в свою очередь приводит к открытию нового знания. На современном этапе союз школы и вуза необходим и уже дает хорошие результаты.

Методическое сопровождение инновационной деятельности образовательного учреждения в условиях воспитательного пространства школа-вуз

Управление школой невозможно без создания высокопрофессионального педагогического коллектива, мотивированного на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса. Поэтому от администрации школы, и прежде всего, от директора и его заместителей требуется четкое понимание того, что основным условием достижения качественного результата в образовательном процессе является формирование коллектива единомышленников.

Единство педагогического коллектива обеспечивается, прежде всего, принятием каждым сотрудником задач, стоящих перед школой, выдвижением перед учителями определенных педагогических проблем, методических тем, проектов над которыми коллектив будет работать в предстоящие годы. При этом важно, чтобы ведущие темы и проекты были выработаны сообща руководителями школы и членами коллектива, т.к. только в этом случае цели коллектива будут восприниматься каждым его членом как личные цели. Особенно важное значение это направление работы администрации приобретает в настоящее время, в период внедрения ФГОС нового поколения. Высокая мотивация коллектива достигается посредством решения следующих задач:

- интеграция целей образовательного учреждения и конкретного педагога;
- планирование профессиональной карьеры каждого педагога с учетом его профессиональных способностей, заслуг, интересов;
- создание условий творческого роста и предупреждение возможных профессиональных затруднений.

Большое значение для развития коллектива единомышленников имеют формируемые в образовательном учреждении нормы, ценности, традиции, имидж школы, ее высокий рейтинг в городе, востребованность ОУ, высокая квалификация педагогов, высокое качество УВП, постоянное совершенствование материально-технического оснащения школы, взаимопонимание в отношениях «учитель-ученик», «учитель-родитель». Большое значение имеет эмоционально-психологический климат в ОУ, отражаю-

щий характер взаимоотношений между членами коллектива в процессе совместной деятельности и общении.

Профессиональное развитие учителя осуществляется за счет работы педагогов в творческих и проектных группах, в рамках инновационной деятельности, в ходе работы педсоветов, методических семинаров, системы повышения квалификации, участия в конкурсах профессионального мастерства, различных национальных проектах, распространения передового педагогического опыта.

С 2003 по 2007 гг. школа являлась областной экспериментальной площадкой по теме «Моделирование воспитательного пространства школы», в рамках которой разрабатывалась проблема по реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования. Продолжение работы педагогического коллектива по данной проблеме осуществляется и в настоящее время. Распространение положительного опыта работы проходит в рамках городских семинаров для руководителей школ и учителей разных предметов. С 2012-2013 учебного года школа стала региональной инновационной площадкой по теме «Развитие социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса в условиях воспитательного пространства «школа-вуз».

В школе сложилась успешно действующая функциональная модель научно-методической службы, главным структурным элементом которой является *педсовет* – коллегиальный орган самоуправления, решающий принципиальные вопросы жизнедеятельности школы, связанные с реализацией и совершенствованием учебно-воспитательного процесса, исследовательской деятельности.

В целях координации методической и экспериментальной работы, отслеживания реализации Программы развития школы, совместно работают такие методические структуры как инновационный совет и научно-методический совет. Их согласованная работа способствует повышению научно-методического уровня педагогической деятельности учителей школы, совершенствованию экспериментальной и научно-исследовательской деятельности педагогического коллектива.

Инновационный совет создан с целью коллегиального руководства совершенствованием исследовательской работы педагогов. Большое значение для определения эффективности проводимой работы играет психологическая служба. В школе выстроена система психологического мониторинга по оценке действенности комплекса педагогических средств, обес-

печивающих развитие социально-личностных компетенций учащихся и педагогов. Разработаны Программа мониторинга и системы оценки качества образования, Положение о системе внутреннего мониторинга качества образования.

В школе постоянно действует *научно-методический семинар*, который носит практико-ориентированный характер и направлен на обеспечение непрерывного повышения научно-методического уровня и исследовательской деятельности педагогов. Семинар проводят научные руководители – преподаватели университета. Семинар обеспечивает единство подходов при организации воспитательной, инновационной, исследовательской деятельности, обмен опытом, коллективное обсуждение проектов и результатов экспериментальной работы, выработку научно-педагогического тезауруса, анализ результатов мониторинга развития воспитательного пространства школы.

Успешно работают *школьные методические объединения* учителей, которые выполняют не только традиционные организационные и учебно-методические функции, но и научно-исследовательскую деятельность.

На базе предметных МО работают *межпредметные творческие объединения учителей* по решению актуальных задач поискового, методико-дидактического характера. В соответствии с проблемами, разрабатываемыми учителями-экспериментаторами, работают *школьные центры инновационной деятельности*: школьный центр педагогических инноваций, школьный центр по работе с одаренными детьми, школьный центр здоровья, школьный социально-психолого-педагогический центр, школьный центр внеучебной воспитательной деятельности. Данные центры организованы с целью создания эффективных условий реализации инновационной деятельности по теме «Воспитательное пространство «школа-вуз» как условие развития социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса». Исследовательская деятельность учителей разных предметных областей связана с деятельностью школьных инновационных центров.

Определяющее значение для повышения квалификации, педагогического мастерства учителей, роста профессиональной культуры имеет индивидуальная исследовательская работа.

Каждый учитель-экспериментатор конкретизировал общую тему эксперимента, методической работы и сформулировал свою научно-методическую проблему. Сейчас методическая работа учителя на всех

уровнях рассматривается как целостная система, направленная на достижение конкретных результатов, связанных с повышением качества образования учащихся.

Педагоги школы участвуют в профессиональных конкурсах различных уровней, демонстрируя высокий уровень педагогического мастерства. Ряд учителей публикует свои методические разработки в различных педагогических Интернет-ресурсах, сборниках научных статей, выпускаемых ВлГУ, других изданиях.

Таким образом, педагогический коллектив характеризуется как достаточно профессиональный, обладающий соответствующими профессиональными, коммуникативными и информационными компетентностями, обеспечивающий адекватное решение образовательных и воспитательных задач.

Результатом управленческой деятельности администрации школы по совершенствованию методической, научно-исследовательской работы являются следующие показатели:

1. Позитивная динамика профессиональной квалификации педагогических кадров.
2. Участие 70% педагогов в инновационной исследовательской деятельности ОУ.
3. Профессиональный рост молодых специалистов.
4. Рост заинтересованности педагогов в повышении профессионального образования на базе ВИРО и ГИМЦ.
5. Распространение инновационного педагогического опыта (деятельность учителей школы в городских и проблемных группах, публикации материалов в различных профессиональных изданиях).
6. Положительная оценка деятельности учителей школы (награды, грамоты, благодарственные письма, дипломы).
7. Дипломы и гранты, полученные в городских и всероссийских конкурсах «Лучшая школа года».

За годы работы педагогического коллектива в режиме эксперимента руководителями сформирована программа профессионального роста учителя, которая включает следующие профессиональные действия:

- оказание помощи учителю в выборе темы исследования с учетом его потенциальных возможностей и педагогического опыта;
- анализ научной и научно-методической литературы по теме исследования;

- помощь в определении цели, задач, объекта и предмета исследования, гипотезы, научной новизны поставленных задач, методов исследования, этапов работы по выбранной теме;
- выделение и использование современных образовательных технологий, позволяющих реализовать поставленные задачи;
- помощь в разработке различного рода творческих заданий в соответствии с темой индивидуального исследования;
- подбор диагностических методик с помощью психологической службы, анализ результатов собственной деятельности; конструирование собственной педагогической системы на основе обобщения результатов опытно-экспериментальной работы.

Часто учителя-экспериментаторы связывают тему исследования с курсовой работой на курсах повышения квалификации. Это значительно облегчает учебу учителя за пределами школы и одновременно позволяет расширить и углубить работу над темой исследования. При этом идеи инновационного опыта учителя активно распространяют в городе, области, России и на международном уровне. Результатом этой деятельности за годы работы в инновационном режиме станет творческая и исследовательская лаборатория каждого учителя.

Научные руководители и администрация школы нашли возможность совместить работу по теме эксперимента с целевыми проектами Программы развития школы до 2016 года. Таким образом, педагоги становятся соавторами инновационных преобразований. Деятельность их способствует созданию в коллективе творческой атмосферы поиска, привлекает в проблемные группы все большее число учителей. Заинтересованное профессиональное педагогическое общение в группах делает их временными исследовательскими коллективами, т.к. они занимаются и теоретической стороной изучения проблемы.

Работа в творческих группах может занимать длительный промежуток времени (несколько лет в соответствии с темой исследования школы) или непродолжительный период – учебный год, четверть (в зависимости от плана работы школы). Таким образом, в школе возникают творческие микрогруппы учителей, учителей и учащихся, учителей и родителей, связанные с решением самых различных проблем. Например, учителя математики и информатики Т.Ю. Шавлинская, Н.В. Рыбина, С.А. Козлова разработали проект «Новые подходы к оценке качества образования» и приняли участие в городском педагогическом марафоне. Учителя математики

Т.Ю. Шавлинская и физики С.Н. Соловьева приняли участие в региональной научно-практической конференции «Системно-деятельностный подход в обучении» на базе ВИРО. Учитель биологии Е.А. Бумагина и учитель физики С.Н. Соловьева разработали тему «Формирование универсальных учебных действий средствами учебных предметов биологии и физики». Учитель истории и обществознания С.А. Курасов и учитель русского языка и литературы И.А. Киселева совместно работают над проблемой развития творческих способностей одаренных учащихся и ежегодно принимают участие в работе всероссийских конференций в г. Ярославле по указанной проблеме. Учитель биологии Е.А. Бумагина и учитель географии С.Ю. Самсонова работают по проблеме экологизации содержания образования и совместно с учащимися разработали и реализовали проект «Сохранение и возрождение лесов» (III место в областном смотре-конкурсе экологических бригад «Это называется природа»). Заместитель директора Н.В. Марьюшкина, руководитель научного общества учащихся «Поиск» С.А. Курасов, учителя начальных классов Г.Е. Волгина, Т.В. Володина, М.М. Тряпьева, библиотекарь школы Т.С. Шведова работают над проблемой развития социально-личностных компетенций учащихся средствами проектно-исследовательской деятельности. Результаты совместной деятельности представлены на педагогическом совете, проекты учащихся представлены на школьном Дне науки, искусства и творчества и Дне науки студентов и аспирантов ВлГУ (секция биологии, химии).

В этом же направлении работают заместитель директора по ВР Т.Д. Агеева и классный руководитель 10А класса Н.В. Рыбина. Тема их исследования – «Социальное проектирование как воспитательная составляющая образовательного процесса». По данной теме в школе проведен семинар для классных руководителей города. Н.В. Рыбина является участником Всероссийского форума руководителей и педагогов инновационных образовательных учреждений «Путь к успеху» с темой «Сотрудничество семьи и учителя – необходимое условие успешности ребенка».

Деятельность таких творческих групп при глубокой заинтересованности педагогов и руководителей способствует созданию в коллективе творческой атмосферы и привлекает в проблемные группы все новых и новых учителей.

Конечно, своеобразие и профессиональная неповторимость педагогического коллектива школы определяется индивидуальностью каждого учителя в отдельности. Именно вокруг педагогов-новаторов и формируют-

ся творческие группы. Для руководителей школы важно распознать, выявить творчески работающих педагогов, найти положительные моменты в их работе, попытаться усилить их, постоянно держать их в информационном поле предлагаемых конкурсов, семинаров, конференций, сетевых проектов, фестивалей и пр. профессиональных мероприятий, в которых они могут реализоваться.

Возможно ли развитие педагогического творчества в условиях модернизации школьного образования? Возможно и необходимо, т.к. педагогическое творчество – это процесс создания нового, того, что отличает один педагогический коллектив от другого. А начинать необходимо с создания в педагогическом коллективе творческой ситуации. Этому, прежде всего, способствует инновационная деятельность, проведение исследования и реализация целевых проектов Программы развития школы.

Таким образом, весь педагогический коллектив школы представляет собой единую команду, деятельность которой направлена на достижение общей цели. Роль руководителя школы состоит в раскрытии внутреннего потенциала каждого участника команды, создание условий для работы каждого члена команды, координация деятельности с целью достижения максимального эффекта.

Как и чем мотивировать учителя, чтобы создать работоспособный стабильный коллектив педагогов-единомышленников? Основными мотивирующими факторами труда являются вознаграждения, физические условия деятельности, возможность развития, чувство причастности к общему делу, возможность личностного развития и профессионального роста.

Результатом инновационного развития школы являются следующие показатели:

- Дипломом лауреата конкурса «Школа года России-2005»;
- Дипломом лауреата конкурса «Лучшая школа г. Владимира-2005»;
- Диплом лауреата конкурса «Лучшая школа г. Владимира-2006»;
- Дипломом I степени III Всероссийского конкурса «Организация воспитательного процесса в образовательных учреждениях» в номинации «Городское общеобразовательное учреждение-2006»;
- Диплом лауреата конкурса «Лучшая школа г. Владимира-2008»;
- Диплом Победителя всероссийского конкурса общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы-2009;
- Диплом лауреата конкурса «Лучшая школа г. Владимира-2012»;

- Базовая школа ПИ ВлГУ;
- Школа – стажировочная площадка ВИРО по предметам естественно-математического цикла.

Таким образом, творческая команда педагогов школы, работающая под руководством и в сотрудничестве с администрацией, обеспечивает непрерывное профессиональное развитие учителя и повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.

И. В. Плаксина

Жизненное самоопределение педагогов инновационной школы

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 13-06-00513

Обращая очередной раз внимание на структуру воспитательного пространства школа-вуз, мы подчеркиваем важнейшее значение поддерживающего подпространства, которое поглощает собой всю систему отношений, существующих внутри сообщества, включенного в пространство. Несомненно, что качество отношений задается в первую очередь педагогом. Г.М. Андреева в социальном взаимодействии описывает активность каждой стороны (Андреева Г.М., 1998). Ведущую сторону она называет «инициальной», а вторую – реактивной. Но поскольку состояние каждой из сторон активно, то тот, кто внешне пассивен (реактивен) осуществляет действие принятия-непринятия воздействия активной стороны, принимая решение об участии-неучастии в совместной деятельности. Эти положения позволяют сделать однозначный и простой вывод о том, что, в образовательном процессе педагог берет на себя ответственность за принятие обучающимся воздействия и его участия в запланированной деятельности.

В практике взаимодействия педагога и учащегося субъект-субъектные отношения зачастую просто декларируются. Анализируя всю совокупность возможных вариантов отношений, В.И. Панов выделил следующие шесть типов отношений: объект-объектный тип описывает взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)», которое имеет формальный, обезличенный пассивный характер; объект-субъектный тип представляет собой линейную, одностороннюю коммуникацию, педагогическое воздействие; субъект-объектный тип представляет собой отноше-

ния, в которых образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося (возможно, совместно с педагогом) как субъекта активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам. Субъект-субъектный тип характеризует активную ролевую позицию компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:

а) субъект-обособленный тип взаимодействия характерен для ситуации, когда каждый из компонентов занимает активную позицию, но не учитывает при этом и не принимает во внимание субъектность другого компонента;

б) совместно-субъектный тип взаимодействия ученика и педагога имеет характер совместного действия по достижению общей цели, но не требующего изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

в) субъект-порождающий тип отношений характерен для ситуации достижения единой цели при объединении ее субъектов в субъектную общность. В этом случае взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет совместно-распределенный характер, требующий от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстерииоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Кооперативная и порождающая субъектность ее участников деятельность требует от педагога серьезного переосмысления сложившихся привычных способов реализации профессиональных задач в образовательном процессе и возвращает исследовательский интерес к концепции помогающих отношений К. Роджерса, к возможности изучения и формирования профессиональных поведенческих навыков, соответствующих личностно-развивающим, порождающим субъектность, отношениям. К. Роджерс под термином «помогающие отношения» понимает такие отношения, в которых «хотя бы одна из сторон намеривается способствовать другой в личностном росте, развитии, в умении ладить с другими» (Роджерс К., 1994). Эти отношения отличаются искренностью, конгруэнтностью, принятием уникальности другого, осознанностью, ответственностью за вклад в эти отношения.

Концепция помогающих отношений раскрывает важные и необходимые характеристики личностно-развивающих отношений. Отношения являются помогающими, если в них личность принимается во всей своей уникальности, сложности, если отношения отличаются осознанностью. Увеличение степени осознанности достигается благодаря открытости личности собственному опыту, искреннему выражению этого опыта во взаимодействии.

Наш практический опыт позволяет утверждать, что отношения «учитель – ученик» до сих пор можно описать с помощью шкал «доминирование-подчинение», «контроль-зависимость», «уважение-неуважение». Перманентные инновации, происходящие в образовании, все более сосредотачивают педагога на содержании предмета, учебных программах и других формальных составляющих, и все менее – на качественных характеристиках взаимодействия.

А.А. Деркач отмечает, что профессиональное и личностное развитие педагога предполагает не только освоение технологий деятельности, но в большей степени нуждается в формировании индивидуальных стратегий жизненного самоопределения [1, с. 14]., А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко раскрывают самоопределение как поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний [3, с. 8]. Таким образом, качество отношений педагога с учащимся становится не просто одной из профессиональных компетенций, а приобретает более глубокий смысл и отражает целостное мировоззрение и способ бытия личности.

Жизненное самоопределение как процесс и результат поиска и выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои выборы, решения и поступки. Необходимость глубокого исследования жизненного самоопределения педагога обусловлена потребностями общества: незавершенность самоопределения, растянутость этого процесса во времени во многих случаях является причиной недостаточной удовлетворенности части учителей своей жизнью и

своей профессией. Профессиональное самоопределение педагога рассматривается как «ядро» жизненного самоопределения, как наиболее значимый компонент развития педагога. Особенности структуры и закономерности профессионального самоопределения являются тем фундаментом, который определяет средства и способы педагогического влияния на ребенка.

Обосновывая эффективность воспитательного пространства школа-вуз как условия развития способности к жизненному самоопределению, мы предположили, что педагоги, включенные в активную инновационную деятельность, будут обладать более высоким уровнем гармоничности внутриличностных факторов осуществления жизненных предназначений, что в свою очередь будет влиять на уровень выраженности профессиональных и личностных компетенций.

Нами было организовано исследование, цель которого состояла в описании отличий в выраженности некоторых профессиональных и личностных компетенций педагогов с разным уровнем жизненного самоопределения. Эмпирической базой выступила МБОУ «СОШ № «15» г. Владимира. Исследовательскую выборку составили 28 педагогов среднего и старшего звена. В качестве диагностического инструментария были выбраны методики, позволяющие оценить характер/уровень жизненного самоопределения и некоторые профессиональные и личностные компетенции педагогов: методика О.И. Моткова «Жизненное предназначение» [6]; опросник В.Е. Орла, И.Г. Сенина «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» [7]; методика Е.И. Середы «Воспитательные реакции и установки педагогов» [8].

На первом этапе исследования исследовательская выборка была поделена на 2 группы: группа 1 с высоким/средним показателем (39,3 % выборки) и группа 2 с низким показателем (60,7 % выборки) гармоничности внутриличностных факторов осуществления жизненных предназначений (Гожп), свидетельствующим о степени выраженности таких характеристик как locus контроля, осознанность предназначений, направленность предназначений, их деятельностное осуществление. Достоверность различий по указанному параметру была подтверждена с помощью U-критерия Манна-Уитни на 5 % уровне значимости.

Далее были получены результаты, характеризующие личностные особенности педагогов, проявляющиеся в профессиональной деятельности. Обобщенные результаты представлены в таблице 1.

Таблица средних результатов, характеризующих группы педагогов с разным уровнем жизненного самоопределения

	Нейротизм	Экстраверсия	Открытость опыту	Сотрудничество	Добросовестность
Группа 1	38,6	47,6	42,3	33,3	58,2
Группа 2	42,4	43,2	38,4	36	55,3

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, педагоги, входящие в группу 1 имеют более яркую и статистически достоверную ($p \leq 0,05$) выраженность параметров, характеризующих личностные особенности: открытость новому опыту, добросовестность и низкий уровень нейротизма. Высокая добросовестность в сочетании с низким нейротизмом может свидетельствовать о свободной, осознанной и ответственной профессиональной деятельности педагогов этой группы.

В качестве второй группы параметров, характеризующих профессиональные компетенции в области педагогического общения были выбраны установки и педагогические реакции в адрес учащегося. Сравнительные результаты оценки установок и педагогических реакций представлены в таблице 2.

Анализ результатов привел к следующим выводам: установки и реакции педагогов первой группы более сбалансированы и выявляют в поведении стремление понять и учитывать точку зрения ребенка, признать его субъектность. Педагоги этой группы демонстрируют адекватную строгость, стремятся сформировать осознанность к самостоятельным выборам и принятию решений, не пренебрегают чувствами ребенка и учат справляться с трудностями. Однако достоверные отличия были выявлены только по параметрам «поощрение занятости» и «строгие реакции в адрес ученика».

**Таблица средних результатов, характеризующих установки
и педагогические реакции педагогов**

	Социально желательные установки	Подавление воли ученика	Поощрение занятости ученика	Строгие реакции в адрес ученика	Поощрение зависимости от учителя	Раздражительные реакции в адрес ученика	Подавление агрессивности	Установки на инфантилизацию	Установки на симбиотические отношения
Гр. 1	6,72	1,63	5,18	0,33	1,72	-2,93	2,72	-0,4	0,72
Гр. 2	7,46	1,66	3,13	-0,72	1,8	-1,36	3,06	-0,36	1,54

Важно отметить, что во второй группе педагогов были диагностированы высокие показатели по шкале лжи, что, скорее всего, определяется повышенной тревогой и желанием дать социально привлекательные ответы. Видимо поэтому общие результаты имеют плохо сочетаемые «полюсы отношений» с учащимися: как признание субъектности, так и установки на симбиотические отношения.

Полученные результаты на первый взгляд кажутся предсказуемыми. Однако, по нашему мнению, они требуют дальнейшего осмысления и дополнительных исследований. Во-первых, педагоги с более высоким уровнем жизненного самоопределения все же используют традиционные авторитарные педагогические приемы, направленные на формирование «правильного поведения» учащихся. Во-вторых, человек со сформировавшимся самоопределением становится самодостаточным, и у него снижается потребность в сотрудничестве. Объяснение этому отчасти можно найти в особенностях профессиональной деятельности, которая сопровождается индивидуальной нагрузкой, подбором классов, выбором учебно-методических комплексов. Однако использование опыта зрелой личности, определившейся в своей профессии и достигшей ее гармоничной реализации, является ресурсом развития педагогических компетенций других представителей педагогического коллектива. Мы также можем сделать вывод о том, что педагог, включенный в систему непрерывного образования, заботящийся о профессиональном и личностном развитии, непременно обретет гармоничность осуществления личных жизненных предназначений.

Подводя общий итог, можно утверждать, что педагоги с более высоким уровнем гармоничности внутриличностных факторов осуществления жизненных предназначений реализуют в педагогической деятельности более выраженную субъект-субъектную педагогическую позицию, являющуюся одним из самых важных факторов конструктивного влияния на ребенка.

Литература

1. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. №3. (47). 2013. С.14-21.
2. Деркач А.А. Психология развития профессионала. – М.: РАГС, 2000. – 246 с.
3. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 496 с.
4. Зеер Э.Ф. Состав, структура и оценка социально-личностных компетенций специалистов // [Электронный ресурс]. – URL: [www. eLIBRARY.ru](http://www.eLIBRARY.ru)
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.
6. Мотков О.И. Методика «Личностная биография» // [Электронный ресурс]. – URL: www. eLIBRARY.ru
7. Сенин, И.Г., Орел В.Е. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП). – Ярославль: НПО «Диагностика», 2008. – С. 135-147.
8. Середа Е.И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
9. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности. – М: Университетская книга, 2010. – 320 с.

Личностное самоопределение учащихся основной школы в условиях информационно-коммуникационной среды ОУ

Современная ситуация в образовании характеризуется тем, что школа должна представлять собой особую образовательную среду/пространство, в котором, с одной стороны, осуществляется выполнение обществом его обязательной функции по формированию социально адаптивной личности, а с другой стороны, реально происходит социальное, профессиональное и гражданское самоопределение выпускников. На это указывает и национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: «Главные задачи современной школы – раскрыть способности каждого ученика, воспитать порядочного и патриотичного человека (гражданина, патриота своей страны), готового к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации» [2, с.1].

Решением проблемы, на наш взгляд, могло бы стать создание такой образовательного пространства, в котором учащийся вынужден занимать активную личностную и социальную позицию и наиболее полно раскрываться как субъект учебно-воспитательной деятельности. Речь идет об информационно-коммуникационной среде ОУ, вовлекающей учащихся в процесс межличностного и межкультурного общения, в том числе и интерактивного, в котором, по замечанию К.Г. Селевко, каждый учится аргументировать, доказывать, обосновывать свою позицию, используя средства информационных технологий» [4, с. 115].

Информационно-коммуникационная среда – особая образовательная среда, базирующаяся на широком использовании информационных технологий. Как отмечает И.Г. Захарова, информационно-коммуникационная среда – это сложная система, включающая следующие главные компоненты: интеллектуальные, культурные, программно-методические ресурсы, содержащие знания и технологии работы с ними (поиск, хранение, обработка, применение), зафиксированные на соответствующих носителях информации; организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие среды в ходе образовательного процесса; средства коммуникаци-

онных технологий, обеспечивающие взаимодействие субъектов образовательного процесса и открывающие доступ к ресурсам среды [3, с. 168].

Информационно-коммуникационная среда активизирует творческие процессы в ОУ, предоставляя свободный выбор ресурсов для воплощения замыслов в сочетании со средствами, необходимыми для осмысления и обобщения результатов, обеспечивая тем самым дополнительные возможности познания окружающей действительности, развития и социализации личности.

Язык информатики в информационно-коммуникационной среде выступает как средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к мировым культурным ценностям, что позволяет включить язык информатики в коммуникативную надпредметную деятельность. Отношения между участниками процесса обучения в информационно-коммуникационной среде (учителя и ученики) основаны на сотрудничестве и равноправном информационном партнерстве.

Основные принципы построения информационно-коммуникационной среды таковы:

1. *Информационная направленность* обучения через применение средств информационных технологий в изучении предметов разных образовательных областей [5, с. 181-183].

2. *Функциональность* предполагает, что освоение любого предмета происходит в информационно-коммуникативной деятельности, в которой учащийся выполняет какую-либо коммуникативную задачу средствами информационных технологий: подтверждает мысль, утверждает собственную точку зрения, представляет собственную позицию [7, с. 69-71].

3. *Ситуативность* предполагает ролевое поведение в рамках учебного занятия: письма по Интернету, слайд-фильмы, мультимедийное сопровождение и др.

4. *Коллективное взаимодействие* как организация процесса обучения, при котором ученики активно общаются друг с другом, и условие успеха каждого является успехом остальных [7, с. 71-75].

5. *Моделирование*: объем знаний представлен в концентрированном, модельном виде: схемы, таблицы, диаграммы, гистограммы и др.

Важное место в реализации личности в информационно-коммуникационной среде занимает проектная деятельность учащихся как способ эффективной организации учебной деятельности. Проект позволяет

так спланировать деятельность, конструкторскую разработку, управление, чтобы достичь результата оптимальным способом.

Особую актуальность процесс социализации приобретает в информационном обществе, задавая новые параметры. Современный этап развития общества характеризуется возрастающей ролью информационной сферы, являющейся системообразующим фактором жизни человечества. Информационная сфера является сферой общественной жизни, образуемой совокупностью субъектов информационного взаимодействия, собственно информации, информационной инфраструктуры и общественных отношений в связи с формированием, передачей, распространением и хранением информации, обменом информацией внутри общества. Современные информационно-коммуникационные технологии открывают для человека невиданные ранее возможности доступа к информации и знаниям, позволяют каждому человеку реализовать свой потенциал и улучшить качество жизни.

Определяющим фактором самоопределения в информационном обществе является формирование и развитие информационной культуры личности. Для формирования информационной культуры личности необходимо понять, каковы основы информационной культуры общества, какие нормы морали, права приемлемы, каков вектор развития информатизации, на чем она строится, каковы ее мировоззренческие основы и ценности. Информационная культура личности – это одна из важнейших составляющих частей всей общей культуры человека и человечества, это совокупность системы знаний и умений и информационного мировоззрения, которые обеспечивают самостоятельную целенаправленную деятельность по оптимальному удовлетворению информационных потребностей с использованием новых и традиционных информационных технологий.

Человек, освоивший информационную грамотность, способен лучше учиться, он более подготовлен к самостоятельному освоению знаний. Человек, овладевший необходимым уровнем информационной культуры, не только имеет возможность получать качественное образование. Он убежден в необходимости образования в течение всей жизни. Он владеет способами непрерывного приобретения новых знаний и умениями учиться самостоятельно. Он умеет работать с любой информацией, с разнородными, противоречивыми данными, обладает навыками самостоятельного, критичного, а не репродуктивного типа мышления. Все эти качества невозможны без важнейшего компонента информационной культуры личности – информационного мировоззрения.

С этой целью в современной школе учащиеся привлекаются к исследовательской деятельности, собственному поиску необходимой для урока информации. Участвуя на различных конкурсах, защищая свои исследовательские работы, создавая компьютерные презентации, они учатся выражать себя, свои мысли, выбирая из информационных потоков то, что в полной мере соответствует их интересам, ценностям. Вся учебно-воспитательная работа школы должна быть нацелена на подготовку всесторонне развитой, здоровой, культурной, информационно грамотной личности, способной найти своё достойное место в современном обществе.

Литература

1. Булыгина Д.А. Социализация и личностное самоопределение учащихся основной школы в условиях информационно-коммуникационной среды ОУ // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 320-322.
2. Медведев Д.А. О национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». – Послание Федеральному собранию, 5 ноября 2008 г.
3. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Снежневская М.А. Учебное пособие для учащихся 6 классов средней образовательной школы. – М.: Московский учебник, 2003. – 175 с.
6. Стандарты второго поколения. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.
7. Хренова О.М. Методические рекомендации. Методические советы к учебнику для 6 класса Литература. – М.: «Мнемозина», 2002. – 203

И.А. Киселева, С.А. Курасов

Лингвокраеведческие экспедиции учащейся молодежи как средство жизненного самоопределения

Любовью к родному краю дети проникаются тогда, когда имеют возможность непосредственно прикоснуться к его истории, культуре, языку. Сегодня это возможно через организацию лингвокраеведческих экспе-

дий. Именно школьные научные экспедиции дают возможность ребятам не по учебникам, а на деле осваивать знания и по географии, и по истории, по литературе и языку, биологии и экологии. В таких условиях быстрее формируется способность к жизненному самоопределению детей, усиливается их познавательная активность.

Лингвокраеведческие экспедиции выступают эффективной образовательной технологией в условиях перехода к ФГОС нового поколения. Сегодня необходимо задуматься об изменениях в подходах к обучению и увидеть потенциал и перспективы развития нестандартных методических способов и приемов, в том числе и создание особой обучающей среды. Создавая отличные от классно-урочной формы условия образования, педагог стремится активизировать возможности каждого учащегося. Причем акцент делается не просто на личностные и метапредметные результаты. Здесь получают развитие значительные надпредметные интересы школьников, носящие интегративный характер.

Новая образовательная парадигма требует от учителя формировать у школьников не столько знания, сколько навыки их получения и грамотного распоряжения этими знаниями в жизни. И школьные лингвокраеведческие экспедиции являются эффективной формой приобретения навыков познания мира посредством универсальных учебных действий (УУД). Рассмотрим возможности экспедиции в формировании различных видов УУД.

На современном этапе приоритетными становятся личностные результаты обучения и соответствующие УУД. На уроках не всегда можно создать условия для самоопределения (жизненного, личностного, профессионального). А экспедиция может позволить обучающимся раскрыть свои способности и даже определиться с выбором профессии. Так, из участников школьной лингвокраеведческой экспедиции в с. Аббакумово (Гусь-Хрустальный район) почти половина получила филологическое образование, двое защитили диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук (Т. Склизкова, Е. Лебедева). Из этого следует, что потенциал экспедиции в развитии мотивации детей к учению очень высок.

Стоит отметить, что важнейшей задачей образовательного процесса является формирование гражданской идентичности. Историко-географический образ России как когнитивный компонент гражданской идентичности в сознании учащихся лучше складывается тогда, когда дети «в живую» соприкасаются с ее уникальной, самобытной и богатой культурой. Личные наблюдения за образом жизни людей в российской глубинке поз-

воляют определить собственное отношение к действительности и проявить чувство гордости за свой народ. Но самое главное, принимая активное участие в работе экспедиции, учащиеся становятся готовы к сохранению историко-культурного наследия России, развивая тем самым деятельностный компонент гражданской идентичности.

Одной из главных целей лингвокраеведческих исследований является сбор языкового (в нашем случае ономастического) материала у местного населения. Здесь ученикам необходимо проявить свою коммуникативную компетентность, поэтому они стараются грамотно устанавливать и поддерживать необходимые контакты с информантами; стремятся действовать с учетом позиции другого человека и согласовывать свои действия, совершенствуя собственное речевое поведение, рефлексивные способности. Кроме того, взаимодействие с другими участниками экспедиции тоже способствует развитию коммуникативных УУД.

Сама исследовательская деятельность школьников создает условия для проявления и развития у учащихся навыков регуляции своего поведения. Как правило, ребята не испытывают затруднений при постановке цели и планировании работы. Самостоятельность при сборе материала активизирует способность учащихся осуществлять контроль и коррекцию своей деятельности. Замечено, что дети стараются увидеть альтернативные способы достижения цели и преодоления препятствий на пути к ее достижению, адекватнее оценивают свои возможности. Подлинное полевое исследование ставит ребенка в условия, отличные от привычной классно-урочной формы, где процесс образования идет несколько иначе.

Развитие научно-исследовательской культуры учащихся сопряжено с пониманием основ любого исследования, его эмпирических и теоретических методов. Сбор и обработка ономастического материала предполагает обращение к логическим действиям анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и доказательства, установления аналогий и выводов. Общеучебные познавательные УУД непосредственно связаны с целями экспедиции, и их формирование идет также эффективнее, нежели в привычных условиях.

Стоит подчеркнуть, что познавательные действия учеников связаны с богатым миром живого русского языка и родной истории. Значение экспедиций учащихся МБОУ СОШ № 15 г. Владимира заключается и в том, что они призваны сохранять и продолжать традиции региональной школы ономастики, заложенные замечательными исследовательницами В.И. Та-

гуновой и В.В. Носковой. Понимание научной значимости работы и своего вклада в поиски истины помогают ребятам оценить свои возможности и способности. Здесь необходимо говорить о системе работы с одаренными детьми.

Переход современного образования от школы знания к школе мысли и созидания возможен только при использовании таких образовательных технологий, которые создают условия для всестороннего развития личности. Поэтому школьные экспедиции имеют значительный образовательный и воспитательный потенциал и соответствуют ориентирам образования будущего. Дети учатся познавать мир через осознанную деятельность, а сотрудничество между ними и местным населением показывает многообразие человеческих историй, характеров, традиций и правил жизни, что расширяет представление ребенка о жизненных смыслах и способах бытия.

Литература

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Примерная образовательная программа образовательного учреждения: основная школа. – 2-е изд. М.: Просвещение, 2014. – 342 с.

И.В. Плаксина

Динамика параметров воспитательного пространства школа-вуз в процессе реализации инновационной деятельности педагогического коллектива

Статья подготовлена при поддержке Гранта РГНФ 13-06-00513

Осуществление изменений в образовательной практике, реализация современных требований к воспитанию подрастающего поколения можно рассматривать как часть развития всей педагогической системы, в центре которой располагаются педагоги, нуждающиеся в осмыслении персонального влияния на школьное сообщество и качество обучения и воспитания молодежи. Общий инновационный педагогический процесс складывается из совокупности процессов обновления его различных участков. Предме-

том изменений могут быть цели, условия, содержание, средства, формы организации образовательного и управленческого процессов в школе.

Решение концептуальных проблем воспитательной деятельности и разработка эффективно действующей модели воспитательного пространства, создающего возможности для развития личности всех участников образовательного процесса, становится особенно важным в реалиях сегодняшнего дня. Воспитательное пространство понимается нами как сеть взаимосвязанных педагогических событий и включает в свою структуру несколько подпространств: личностное, поддерживающее, дидактическое, подпространство внеучебной деятельности [2; 4]. Личностное подпространство представляет собой отношения личности с субъектами воспитательного пространства, преобразующиеся в феномене личностного события. Поддерживающее подпространство есть совокупность помогающих, личностно-развивающих отношений между всеми субъектами. Поддерживающее подпространство реализует принцип поддержки индивидуальности, являющийся одним из ведущих, по мнению А.А. Деркача, в личностно-профессиональном развитии [3]. К.В. Дрозд, И.В. Плаксина подчеркивают, что воспитательное пространство формируется внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности. Субъектами пространства выступают школьники, учителя, родители, студенты, преподаватели, группа сверстников, класс, академическая группа, разновозрастные группы, творческие объединения. Важной характеристикой воспитательного пространства является его активность как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулирующей творческий подход к организации жизнедеятельности [2].

Условием достижения целей развития воспитательного пространства школа-вуз является то, что изменения проводятся на общешкольном уровне и частично на уровне педагогического института (единица измерения – вся школьная организация. В том числе организационно-управленческая структура школы). Процесс изменений строится на основе исследовательской и проектной деятельности в контексте реализации разработанной модели воспитания. Изменения обуславливают новое содержание и способы педагогической деятельности. Преобразования носят системный и целенаправленный характер на основе периодического анализа образовательной деятельности.

Несомненно, что без включения педагогического коллектива в инновационную деятельность невозможно достичь желаемых преобразований, в которых должен измениться характер обучения и воспитания в отношении таких существенных характеристик, как целевые и ценностные ориентации, характер взаимодействия педагога и учащегося. Достижение целей инновационной деятельности по моделированию воспитательного пространства нашло свое преломление в задачах, связанных с профессионально-личностным развитием педагогов, что потребовало формирования системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности [6]. Становление системы сопровождения осуществлялось в несколько этапов. На первом информационном этапе работа была посвящена информированию, совместному обсуждению и формированию единого научного тезауруса инновационной деятельности. Этому способствовали лекции, проекторочные и научно-методические семинары, анализ входных диагностических срезов, позволивших оценить актуальный уровень развития профессиональных педагогических компетенций и характеристик психологического климата, уровень развития параметров воспитательного пространства.

На втором методическом этапе были сформированы творческие группы, объединившие педагогов разных профилей, учащихся школы, студентов, которые разрабатывали и апробировали различные формы педагогической деятельности по целевым образовательным проектам: «Одаренный ребенок», «Успешный учитель - успешный ученик», «Здоровый образ жизни», «Новое качество образования». В рамках методического этапа была проведена серия практических тренинговых семинаров, направленных на осознание актуального уровня развития педагогических компетенций в области организации педагогической исследовательской деятельности, организации работы с одаренными учащимися, использования интерактивных методов в обучении и воспитании. Активно шла работа по развитию коммуникативной компетентности педагогов, учащихся и студентов.

На третьем, деятельностном этапе работа творческих групп приобрела характер устойчивого функционирования. Каждый педагог выбрал для себя индивидуальную исследовательскую тему, исследовательская деятельность стала привычной для учащихся. Были разработаны важные локальные документы: Положение о системе внутреннего мониторинга развития ОУ; Положения о творческих группах, мастерских, мастер-классах;

Положение о школьном ученическом самоуправлении; разработана и апробирована динамическая сеть воспитательных событий разного уровня.

На четвертом консультационном этапе осуществлялось совместное обсуждение результатов образовательного мониторинга, результаты индивидуальных и совместных групповых исследований, реализованных педагогами, учащимися, студентами, обмен опытом. Таким образом, система научно-методического сопровождения включила в себя методическое, просветительское, исследовательское, аналитическое, экспериментальное направления. Анализ эффективности инновационной деятельности оценивался в нескольких направлениях: уровень достижения образовательных результатов, развитие профессиональных и личностных компетенций субъектов воспитательного пространства, развитие характеристик пространства.

Наиболее важным показателем для оценки результатов инновационной деятельности по нашему мнению является динамика параметров, предложенных В.А. Ясвиным для экспертизы образовательной среды [8]: широта, интенсивность, степень осознаваемости, устойчивость, обобщенность, эмоциональность как соотношение эмоционального и рационального компонентов, доминантность, когерентность, мобильность и устойчивость. Нами было организовано два диагностических среза: в начале инновационной деятельности (2012 г, N=80) и повторный (2015 г., N=69). Исследовательскую выборку составили учащиеся выпускных классов, администрация и педагоги школы. Полученные в ходе исследования результаты представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов первого диагностического среза позволил сделать вывод о том, что оценки учителей и учащихся имеют существенные отличия, свидетельствующие о различающихся субъективных образах воспитательного пространства у субъектов, реализующих разные ролевые позиции. Важно отметить несовпадение представлений педагогов и учащихся относительно параметра мобильности целей, содержания, методов и средств образования, что свидетельствовало о трансляции педагогами традиционных, мало инновационных форм деятельности. Низкие оценки учащихся по параметру эмоциональности характеризуют образовательный процесс как насыщенный негативными чувствами и тревогой. Близость оценок педагогов и учащихся по параметрам доминантности и интенсивности подчеркивают высокую центрацию на учебном процессе.

Результаты второго диагностического среза отразили развитие параметров воспитательного пространства.

Таблица 1

Динамика параметров воспитательного пространства школа-вуз

	Широта	Интенсивность	Осознанность	Обобщенность	Эмоциональность	Доминантность	Когерентность	Активность	Мобильность	Устойчивость
Администрация, 2012 (N=5)	4,4	6,2	4,7	6,7	4,6	6,1	3,2	3	6,9	2,5
Администрация 2015 (N=5)	4,38	5,8	5,39	6,85	4,95	6,78	3,88	4,23	7,38	1,08
Педагоги 2012 (N=27)	3,9	4,1	4,1	6	2,8	5,7	3	2,8	5,1	0,7
Педагоги 2015 (N=28)	4,65	5,4	4,72	6,96	3,98	7,3	3,75	3,35	6,88	0,82
Учащиеся 2012 (N=48)	2,4	3,22	2,78	2,1	1,74	3,1	1,95	1,75	2,15	0,2
Учащиеся 2015 (N=36)	2,81	4,6	3,1	3,24	3,45	4,3	2,15	4,3	3,49	0,45

Анализ результатов с применением U-критерия Манна-Уитни выявил достоверные различия ($p \leq 0,05$) в уровнях выраженности параметров. В первую очередь можно отметить статистически достоверный сдвиг в оценке эмоционального компонента пространства как учащимися ($X_{cp1}=1,74$; $X_{cp2}=3,45$; (при $p \leq 0,05$), так и педагогами ($X_{cp1}=2,8$; $X_{cp2}=4,95$; (при $p \leq 0,05$). Также на достоверном уровне изменились параметры интенсивности ($X_{cp1}=3,22$; $X_{cp2}=4,6$), обобщенности ($X_{cp1}=2,1$; $X_{cp2}=3,24$), активности ($X_{cp1}=1,75$; $X_{cp2}=4,3$) и мобильности ($X_{cp1}=2,15$; $X_{cp2}=3,49$) в оценке учащихся, что свидетельствует в целом о восприятии пространства как динамичной творческой, насыщенной событиями жизнедеятельности. В оценке пространства педагогами также произошли важные изменения: положительную, но статистически недостоверную динамику имеют оценки параметров широты ($X_{cp1}=3,9$; $X_{cp2}=4,4$), осознанности ($X_{cp1}=4,1$; $X_{cp2}=4,72$) и обобщенности ($X_{cp1}=6,1$; $X_{cp2}=6,78$). Под-

черкнем, что произошло сближение оценок педагогов и учащихся по параметрам эмоциональности, интенсивности, активности, что свидетельствует о формировании согласованных представлений, чему, по нашему мнению, способствовала активная совместная жизнедеятельность школьного сообщества. Важно отметить, что оценка воспитательного пространства администрацией школы имеет самые высокие значения. В связи с этим актуальным стало исследование организационно-образовательной модели, суть которой определяется особенностями административно-управленческой деятельности. Для этого исследования на основе описания моделей, предложенных В.А. Ясвиным [7] был разработан опросник, который позволил зафиксировать представленность соотношения поточной, линейно-постановочной, смешанно-коллегиальной, интегративно-матричной и инновационной моделей в организационно-образовательной системе школы.

Результаты исследования представлены в таблице 2. В процессе исследования было выявлено, что в рамках одного образовательного учреждения педагогами отмечено существование пяти разных моделей образовательной системы.

Три первые модели ориентированы в основном на процесс обучения учащихся и недооценивают значение воспитательной работы. Реальная интеграция обучающего и воспитывающего компонентов образовательного процесса происходит в четвертой модели. Пятая модель ориентирована на инновационное развитие как образовательного учреждения, так и его субъектов.

Таблица 2

Выраженность моделей организационно-образовательной системы в оценке педагогов (N=28)

	Минимум	Максимум	Ср. знач.
Поточная	3,16	5,00	4,0111
Линейная	3,44	5,77	4,4450
Смешанная	2,44	7,33	5,0350
Интегративная	3,33	7,00	4,8386
Инновационная	2,46	6,00	4,9793

Результаты свидетельствуют, что выраженность первых двух моделей несколько ниже третьей, четвертой и пятой. Наибольшей выраженностью обладает третья модель – смешанная, хотя разброс в ее оценке самый

существенный: от 2,44 до 7,33. Оценивая частотные таблицы, можно сказать, что линейная модель с модой 4 в 14-ти случаях оценок имеет также большое количество оценок 5 (11 оценок). Схожая картина и у смешанно-коллегиальной модели: мода 5 в 12-ти оценках, 6 в 8-ми и 7 в одной оценке. Таким образом, мы имеем высокую долю учителей, оценившую смешанно-коллегиальную модель выше 5 баллов. Инновационную модель 12 педагогов оценили в 5 баллов, 9 педагогов в 6 баллов. Опираясь на эти данные, мы можем сказать, что смешанно-коллегиальная и инновационная модели имеют тенденцию к превалированию. Следовательно, образовательный процесс приобрел инновационный характер. Однако выраженность рассмотренных моделей совсем не высока и, в целом, оценки учителей для всех моделей значимо не отличались.

Таким образом, выявленная в процессе мониторинговых процедур динамика развития параметров пространства, дает возможность сделать вывод об эффективности научно-методического сопровождения, сформировавшегося в процессе реализации инновационной деятельности по развитию воспитательного пространства школа-вуз. Высокие оценки параметров воспитательного пространства администрацией школы свидетельствуют том, что руководство школы оценивают воспитательное пространство скорее как созданные условия, а не реальные возможности для субъектов пространства.

Наличие разных моделей организационно-образовательной системы в оценке педагогов подчеркивают разбалансированность административного управления, что делает актуальным решение задач по развитию управленческой культуры и командообразованию.

Литература

1. Акмеология / Под ред. А.А. Дергача. – М.: РАГС, 2002.
2. Воспитательное пространство вуза как условие формирования социально-личностных компетенций студентов гуманитарных факультетов / К.В. Дрозд, А.В. Зобков, Е.Н. Малова, И.В. Плаксина; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012.
3. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. №3. (47). 2013. С. 14-21. – URL: <http://akmeology.ru/specialnye-elektronnye-vypyski/>

4. Дрозд, К.В., Плаксина И.В. Воспитательная деятельность Владимирского государственного гуманитарного университета: научно-методический аспект. – Владимир: ВГГУ, 2010.
5. Плаксина И.В. Воспитательное пространство как психолого-акмеологическое основание профессионального самоопределения // Акмеология. №1-2. 2014. С. 183-184. – URL: <http://akmeology.ru/specialnye-elektronnye-vypuski/>
6. Плаксина И.В. Психолого-акмеологическое сопровождение педагогических инноваций: Монография. – Владимир: ВГГУ, 2008.
7. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. – М.: Сентябрь, 2011. -176 с.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 356 с.

ЧАСТЬ II

ЦЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

Ю.О. Вэклич, И.В. Плаксина

Помогающие отношения как характеристика субъект-субъектной позиции педагога

Статья подготовлена при поддержке Гранта РГНФ 13-06-00513

Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности педагогов, которые призваны создавать пространство для развития самостоятельной и творческой личности ребенка. Ключевым аспектом успешного взаимодействия педагогов с учащимися является формирование субъект-субъектных отношений. Межличностные взаимоотношения выступают важным условием существования участников образовательного процесса, способствующим полноценному становлению не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом.

Проблема субъект-субъектных отношений – одна из традиционных в отечественной педагогике и психологии. Она находится в числе наиболее значимых для педагогической науки и практики, поскольку характер отношений между педагогом и обучающимся в значительной степени определяет характер реализуемой педагогической парадигмы. В педагогическом процессе необходимо различать субъектов частных деятельностей и субъектов педагогического (образовательного) процесса в целом. Тот или иной участник педагогического процесса может быть субъектом определенной частной деятельности, но одновременно не являться субъектом педагогического процесса.

Субъект и объект образовательного процесса «в чистом виде» существуют лишь как умозрительные конструкции. В реальности следует говорить о степени выраженности субъектной или объектной позиции педагога, учащегося, коллектива и других предполагаемых участников педагоги-

ческого процесса. При этом каждый участник может в определенной степени обладать субъектной позицией и одновременно в той или иной степени объектной позицией, отмечает П.В. Васильев [2].

По мнению Е.И. Середы [5], в современном образовании как детей, так и взрослых все большую роль начинают играть помогающие отношения. Автором термина является К. Роджерс [3]. По его мнению, учение делает активным использование определенных принципов, которые могут применяться любым человеком, устанавливающим определенные отношения. Под определенными отношениями он имеет в виду помогающие отношения, или отношения, способствующие развитию. С точки зрения К. Роджерса, это определение включает отношения между родителями и ребенком, врачом и пациентом, консультантом и клиентом, учителем и учеником.

К. Роджерс под термином «помогающие отношения» понимает отношения, в которых по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими. Это отношения, характеризующиеся искренностью и прозрачностью истинных чувств, теплым принятием и высокой оценкой другого человека как отдельного индивида. Е.И. Середа [5, с. 76] отмечает, что в результате этих отношений Другой становится «более целостной личностью, человеком с более выраженной индивидуальностью, способным выразить себя», а также лучше понимать и принимать других людей.

Развитое общение всегда включает в себя две тесно связанные грани – общение, основанное на субъект-объектной схеме, при котором партнерам, по существу, отводятся роли манипулятора и манипулируемого объекта, и общение, основанное на субъект-субъектной схеме. Последнее характеризуется равенством психологических позиций участников (оба – субъекты), при которых каждый не только испытывает воздействие, но и сам в равной степени воздействует на личность другого.

Субъект-объектное психологическое воздействие приводит к результату в виде репродуктивных образований, и, напротив, эффекты продуктивные, творческие по своей природе, совершенно справедливо связываются психологическим воздействием, реализующим субъект-субъектную форму общения. Поэтому выбор соответствующих средств психологического воздействия на учащегося должен быть увязан с аспектами педагогической компетентности.

Равноправная позиция в общении вовсе не означает схожести мнений, но позволяет каждому субъекту иметь свое, а также предоставляет право отстаивать свою точку зрения и защищать ее в диалоге. Благодаря этому участники взаимодействия получают возможность для раскрытия и трансляции своего «Я» партнёру по общению. Отсюда следует, что общение педагога с учениками должно совершаться на уровне современных культурных достижений не столько потому, что педагог должен быть примером для своих воспитанников, сколько в силу того, что его взаимодействие с детьми является воссозданием культуры.

Становление субъектности обоих участников образовательного процесса должно базироваться на адекватной педагогической технологии, которая:

- учитывает психологические особенности личности и её интеллектуальное развитие;
- опирается на внутренние ресурсы личности, а не на принуждение;
- построена на гуманистическом понимании природы человека и его отношения к себе и другим;
- стимулирует творческое развитие личности в её стремлении к актуализации.

В свою очередь, творческое развитие личности в её стремлении к актуализации К. Роджерс [3, стр. 81] считает врождённым желанием «проявить себя, свои возможности с целью сделать человека более сильным, а его жизнь — более разносторонней».

Таким образом, социальное назначение преподавателя мы видим в том, чтобы помочь ученикам в саморазвитии и жизненном самоопределении через усвоение и воспроизводство существующих культурных норм.

Однако в реальности выстраивание субъект-субъектных отношений осложнено, по мнению Д. Ф. Ахмеровой [1], двумя причинами. Субъект-субъектные отношения означают партнёрство вопреки функциональному неравенству педагога и обучаемого. Это партнёрство основано на равноправии людей в их человеческой сущности. Идея равноправия указывает на обязательность личностного роста ученика и на условия личностного и профессионального роста и развития преподавателя, на становление его субъектности.

Незавершённость личностного и профессионального развития педагога, его сопротивление саморазвитию, наличие стереотипов в педагогической деятельности, узкое профессиональное мышление зачастую мешает

педагогам. Даже самое искреннее желание выстроить субъект-субъектные отношения будут неэффективными, если у педагога отсутствует «личностная подготовленность» к каким либо изменениям, выходу за рамки привычного поведения. Личностную подготовленность в науке считают системообразующим и креативным фактором профессиональной культуры преподавателя.

Субъект-субъектные отношения, по своей сути являются личностно-развивающими, что свидетельствует о необходимости их реализации в образовательной среде в контексте учитель-ученик. Реализация, в свою очередь, осуществляется посредством поведенческих актов, а в частности воспитательных воздействий.

Тихомирова Т.Н. [7] в своей работе перечисляет следующие факторы воспитательного воздействия, которые, по ее мнению, могут дать значимые различия в результатах этого воздействия. Именно эти воздействия операционализируют педагогическое влияние:

- наличие/отсутствие требований к ребенку;
- наличие/отсутствие запретов поведения, действий ребенка;
- наличие/отсутствие наказаний за поступки ребенка;
- поощрение/отрицательное отношение к поступлению информации;
- положительное/отрицательное отношение к исследовательской деятельности;
- степень участия ребенка в школьных делах;
- степень влияния взрослых на самооценку ребенка;
- удовлетворение/неудовлетворение потребностей и желаний ребенка;
- поощрение/отрицательное отношение к общению ребенка с ровесниками;
- степень участия взрослого в занятиях и играх ребенка; Наличие/отсутствие выбора у ребенка;
- степень самостоятельности ребенка;
- степень эмоционального самовыражения ребенка.

С.Д. Смирнов [6] считает, что педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. Педагог и ученики воспринимают в процессе взаимодействия, с одной стороны, функции и роли друг друга, а с другой – индивидуальные, личностные качества.

Личностные и ролевые установки педагога проявляются в его поведенческих актах, но преобладание какой-либо из них обуславливает соответствующий эффект влияния его личности на ученика.

Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, например контролем результатов деятельности учащихся. В этом случае личность педагога как бы вынесена за пределы взаимодействия.

Е.И. Середа [5] выделила основные интегральные типы установок и реакций педагогов по отношению к своим ученикам — социально-желательные установки, установки на принятие/непринятие учеников и установки на изменение или трансформацию ребенка.

Установка на изменение выражает недовольство учителей по поводу проявлений воли и агрессивности у ребенка, желание видеть его все время занятым делом и строгое отношение ко всем нарушениям дисциплины.

Установка на непринятие выражает потребность учителя в инфантилизации ребенка, стремление приписать ему личную и социальную несостоятельность, недоверие к нему, желание оградить от трудностей, а также поощрение его зависимости от учителя и раздражительные реакции в адрес ученика.

Фактор психологических границ отражает установки на симбиотические отношения с ребенком и на социально-одобряемые модели отношений с ним. При симбиотических отношениях психологическая дистанция между партнерами очень короткая, она практически отсутствует, а личностные границы обоих участников отношений размыты и вследствие этого нарушены. При таких отношениях педагог стремится удовлетворить все потребности ученика, ученик кажется ему беззащитным, учитель постоянно тревожится за него.

Установки на социально-желательные отношения выражают стремление учителя помочь ученику, сочувствие ему, высокую оценку интеллектуальных и творческих способностей учащегося, доверие к нему и поощрение его инициативы и самостоятельности.

Анализируя факторы воспитательного воздействия и установки педагогов, мы определили, что для формирования субъект-субъектных отношений в образовательной среде необходимы конструктивные действия и установки по отношению к учащимся. Для диагностики характера отношений нами были подобраны методики, которые позволяют оценить характер воспитательных воздействий, установки педагогов и личностные характеристики, проявляющиеся в профессиональной деятельности. В качестве эмпирической базы выступила МБОУ «СОШ №15», в исследовании приняли участие педагоги школы (N=28).

На первом этапе исследования были получены результаты с помощью опросника «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В.Е. Орла, И.Г. Сенина.

Анализ результатов показал, что наиболее высокую оценку получила шкала «добросовестность» ($X_{\text{ср}}=56,5$), что подчеркивает факт того, что педагогическая деятельность способствует формированию высокого самоконтроля импульсивного поведения, ответственности, выполнения всех поручений, желания выполнить все с высоким качеством и в срок. Высокие оценки по шкале «экстраверсия» ($X_{\text{ср}}=45$) отражают общительность, активность, оптимистичность. Высокие баллы по шкале «нейротизм» ($X_{\text{ср}}=41$) свидетельствуют о тенденции воспринимать свою профессиональную деятельность как источник стресса. Анализ данных выделил группу педагогов (38%) с высокими баллами по шкале, что говорит о том, что часть педагогов остро переживают трудности, которые возникают на работе, тяжело переживают критику, поэтому часто сомневаются в своей профессиональной компетентности. Персональный анализ результатов по параметру «открытость опыту» ($X_{\text{ср}}=40$) выявил группу (37%) педагогов, склонную вести себя традиционно и проявлять консерватизм в деятельности. Результаты по шкале «сотрудничество» ($X_{\text{ср}}=35$) оказались самыми низкими. Отчасти это можно объяснить тем, что деятельность педагогов, сопровождается индивидуальной нагрузкой, подбором классов, выбором учебно-методических комплексов.

На втором этапе исследования были получены результаты с помощью опросника «Факторы воспитательных воздействий» Тихомировой Т.Н, характеризующие выраженность воспитательных воздействий педагогов. Наиболее выраженными оказались: наличие требований к ребенку ($X_{\text{ср}}=14,4$), наличие запретов поведения ($X_{\text{ср}}=14$), степень влияния на самооценку ($X_{\text{ср}}=15$), поощрение детей к поступлению новой информации ($X_{\text{ср}}=14,5$), к участию детей в школьных делах ($X_{\text{ср}}=14,5$), к общению детей с ровесниками ($X_{\text{ср}}=14,5$), направленность на удовлетворение потребностей и желаний ребенка ($X_{\text{ср}}=14,2$). Следует упомянуть о том, что шкала лжи ($X_{\text{ср}}=14,2$) превышает допустимую норму, что свидетельствует о том, что учителя предпочитали давать социально одобряемые ответы.

На третьем этапе исследования нами были получены результаты с помощью опросника Е.И. Середы «Воспитательные реакции и установки педагогов». Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы: наибольшую выраженность имеют социально-желательные установки в

отношениях ($X_{ср}=7,1$), установки на поощрение занятости ($X_{ср}=4$), установки на подавление агрессивности ребенка ($X_{ср}=2,9$).

На среднем уровне находятся установки на поощрение зависимости от учителя ($X_{ср}=1,8$), установки на подавление воли ученика ($X_{ср}=1,3$), установки на симбиотические отношения с учениками ($X_{ср}=1,2$). Наименьшую выраженность имеют строгие реакции в адрес детей ($X_{ср}= -0,1$), установки на инфантилизацию ученика ($X_{ср}= -0,4$), раздражительные реакции в адрес ученика ($X_{ср}= -2,2$).

Далее по отношению к диагностическим данным был применен метод ранговой корреляции Спирмена, который позволил обнаружить значимые корреляционные связи на 5% уровне значимости. Нейротизм имеет положительную взаимосвязь с такими воспитательными реакциями и установками педагогов как «раздражительные реакции в адрес ученика» ($r=0,28$), что может означать, что, чем сильнее внутренняя тревога, тем педагог более раздражителен по отношению к ученикам. Отрицательная взаимосвязь шкалы «нейротизм» прослеживается с «установками на подавление воли ученика» ($r= -0,23$), и с такими воспитательными воздействиями как «положительное отношение к исследовательской деятельности» ($r= -0,24$), «степень участия взрослого в занятиях и играх ребенка» ($r= -0,31$). Следовательно, чем выше тревожность, тем меньше контроля со стороны преподавателя, теряется интерес к исследовательской деятельности детей, учителя в меньшей степени участвуют в занятиях и играх ребенка. Эти взаимосвязи указывают на то, что высокий уровень нейротизма педагогов формирует попустительский стиль во взаимоотношениях.

«Открытость опыту» имеет положительную взаимосвязь с «установками на поощрение занятости» ($r=0,41$), «поощрением к поступлению информации», ($r=0,42$), следовательно, педагоги со стремлением к самосовершенствованию склонны видеть детей занятыми делом, и всячески способствуют этому, положительно относятся к поступлению информации. Так же мы выявили отрицательную взаимосвязь шкалы «открытость опыту» со «степенью участия ребенка в школьных делах» ($r= -0,37$), что свидетельствует о некоторой степени недоверия к детям. «Сотрудничество» имеет положительную взаимосвязь со «строгими реакциями в адрес детей» ($r=0,4$), «наличием запретов поведения, действий ребенка» ($r=0,25$). Это значит, что, чем сильнее выражена склонность взаимодействовать и оказывать поддержку, тем более раздражительных реакций, запретов поведения, действий по отношению к ученикам. Отрицательная взаимосвязь

шкалы «сотрудничество» выявлена на уровне установок на поощрение зависимости от учителя ($r=-0,34$), и установок на подавление агрессивности ребенка ($r=-0,27$), что свидетельствует о том, что педагоги с направленностью на сотрудничество удерживают значительную дистанцию в общении с детьми. Не смотря на это, педагоги не подавляют агрессию учеников, тем самым позволяют детям быть эмоциональными.

«Добросовестность» имеет положительную взаимосвязь с установками на поощрение занятости ($r=0,32$), установками на поощрение зависимости от учителя ($r=0,32$), установками на подавление агрессивности ребенка ($r=0,28$), поощрением к поступлению информации ($r=0,42$). Отрицательная взаимосвязь шкалы «добросовестность» выявлена на уровне наличия/отсутствия запретов поведения, действий ребенка ($r= -0,33$), поощрения ($r= -0,31$).

Таким образом, мы можем сказать, что склонность к сотрудничеству и открытость опыту, как личностные характеристики, соответствующие помогающим отношениям, противоречиво взаимосвязаны с воспитательными реакциями и установками педагогов. С одной стороны, открытость опыту имеет значимую связь с установками на поощрение занятости ($r = 0,41$), поступлению информации ($r = 0,42$), что свидетельствует о том, что педагоги мотивируют детей к обучению, саморазвитию. С другой – взаимосвязь с фактором «степень участия ребенка в школьных делах» ($r = -0,37$), свидетельствует о том, что педагог традиционно управляет ребенком, лишая его в некоторой степени свободы быть самим собой, испытывать собственные чувства, вносить свой вклад в постановку целей и реализации совместной деятельности с учетом потребностей ребенка.

Анализируя взаимосвязь по шкале сотрудничество, мы можем сказать, что с одной стороны, педагоги с высокими показателями по шкале «сотрудничество» допускают строгие реакции в адрес детей ($r = 0,4$), так же им свойственно контролировать поведение, действия ребенка ($r=0,25$). С другой стороны, мы можем наблюдать такие конструктивные воздействия на детей как поощрение независимости от учителя ($r=-0,34$), и отсутствие подавления агрессивности ребенка ($r=-0,27$), что свидетельствует о том, что педагоги формируют в детях независимую, свободную позицию.

Таким образом, отношения «педагог – учащийся» не в полной мере можно считать субъект-субъектными отношениями. Поэтому субъект-субъектная позиция педагога частично декларируется, нежели в полной мере присутствует в образовательном процессе.

Литература

1. Ахмерова Д.Ф. Субъект-субъектное взаимодействие студентов и преподавателей в вузе. // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 8. – С. 14-17.
2. Васильев П.В. Эволюция представлений об учащемся как об участнике педагогического процесса под влиянием целей воспитания: XX век. //Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 8. – С. 56-59.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с. Англ. –М., 2004.
4. Сенин И.Г., Орел, В.Е. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП). Руководство. Второе издание. – Ярославль: Научно производственный центр «Психодиагностика», 2008.
5. Серeda Е.И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. – М.: Академия, – 2010. – 400 с.
7. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 230 с.

М. Графини, С.Ю. Самсонова

География заболеваний в Российской Федерации

История человечества насчитывает многие тысячелетия, и, несомненно, идея охраны здоровья родилась на заре его развития. Постепенно это привело к формированию идей общественной борьбы за здоровье. В древнем Египте, Китае, на Среднем Востоке, в Греции еще до нашей эры появились работы о влиянии внешней среды на здоровье человека.

Медицинская география – отрасль географии и медицины, изучающая влияние природных, хозяйственных и социальных условий различных территорий на здоровье населяющих их людей. Современная медицинская география представлена системой медико-географических и медико-биологических наук. Они занимаются всесторонним изучением природно-производственных комплексов, выявлением влияния факторов окружающей среды на здоровье человека, установлением этиологии и патогенеза отдельных нозологических форм, изучением территориальных различий в

состоянии здоровья людей, состоянием краткосрочного и долгосрочного медико-географического прогноза.

Основные направления научных исследований в области медицинской географии:

- медико-географическая оценка отдельных элементов природных и экономических условий;
- изучение влияния природных комплексов на состояние здоровья населения;
- определение влияния природных, экономических и медико-санитарных условий на состояние здоровья;
- разработка медико-географических прогнозов для малообжитых районов, подлежащих в будущем дальнейшему экономическому освоению;
- составление специальных медико-географических карт;
- изучение закономерностей географии отдельных болезней человека и составление карт распространения этих болезней на территории.

Основные закономерности размещения заболеваний по регионам России:

- на Крайнем Севере распространены авитаминозы;
- Дальний Восток опасен клещевым энцефалитом;
- на Украине и в Белоруссии повышенная заболеваемость бронхиальной астмой;
- в Дагестане наиболее часто фиксировались железодефицитные анемии;
- в Карелии, Казахстане, Бурятии, Астраханской и Мурманской областях преобладает рак пищевода.

С точки зрения географии болезней обычно выделяют четыре природно-климатические микрзоны – умеренную, южную, средиземноморскую и тропическую. Это деление достаточно условно, однако дает возможность на глобальном уровне фиксировать преимущественное распространение тех или иных болезней.

Среди причин смерти северян в Магаданской, Камчатской областях, Республике Саха и в других северных регионах сердечнососудистая патология выходит на первое место. По данным, инфаркт миокарда в условиях Заполярья развивается в более раннем возрасте, чем в средней полосе России. В смертности от сердечнососудистых заболеваний первое место занимают мужчины трудоспособного возраста, соотношение мужчин и женщин составило 8:1, тогда как в центральных регионах страны оно равно 2:1. Удельный

вес сердечнососудистых заболеваний в общей структуре смертности составил 22 %, причем соотношение мужчин и женщин равно 2,25 :1,0 по данным секционного материала ИБС. В структуре заболеваемости взрослого населения Заполярья на болезни системы кровообращения приходится 12,8 %, причем в 75 % случаев от этих заболеваний умирают мужчины.

Очевидно, что заболеваемость всего населения болезнями органов дыхания во многом связана с загрязнением воздуха. При этом загрязнение атмосферы формирует от 45,9 (Ленинградская область) до 25152,8 (Ставропольский край) случаев заболеваемости болезнями органов дыхания на 100 тысяч населения. Также выявлена высокая заболеваемость в Иркутской области, в Челябинске, Самарской и Орловской областях, в Пермском крае. Наиболее напряжённая ситуация складывается в субъектах Российской Федерации, расположенных в Сибирском, Уральском, Дальневосточном федеральных округах, где на уровне загрязнения атмосферного воздуха оказывают влияние природно-климатические факторы, препятствующие рассеиванию техногенных выбросов. Как результат высокой концентрации промышленности и транспорта, особенно в городах, формируются неблагоприятные условия проживания населения.

Для Приморского края характерен высокий уровень заболеваемости органов дыхания. Причем распространение данной заболеваемости во многом зависит от биоклиматических условий региона и техногенного загрязнения атмосферы, источников воды и ландшафтов. Поэтому особенно актуальным в крае является определение климатического и техногенного рисков, вызывающих рост заболеваемости органов дыхания. Риск развития заболеваний органов дыхания связан с загрязнениями атмосферы выбросами автотранспорта и промышленных предприятий. На Дальнем Востоке высокий риск промышленных выбросов связан с изношенностью очистных сооружений предприятий и негативными последствиями сильного загрязнения окружающей среды в восьмидесятые годы.

Смертность населения от новообразований также ассоциируется с загрязнением атмосферного воздуха в 25 субъектах Российской Федерации. Наибольшее число таких смертей выявлено в Хабаровском и Забайкальском краях, Амурской и Свердловской областях, в Санкт-Петербурге. В этих регионах от 0,8 до 3,77 случаев на 100 тысяч случаев смерти от новообразований ассоциированы с содержанием канцерогенных веществ в атмосферном воздухе.

По распространению болезней органов пищеварения мы можем пронаблюдать самые высокие показатели в Башкирии и Калининградской области, а самые низкие показатели замечены в Ленинградской области и республике Бурятия (менее 30 %).

Исследования показывают, что химический состав почв определяет ареал распространения тех или иных болезней. Так в Тамбовской области избыток стронция, бериллия и никеля влияют на распространение желудочно-кишечных заболеваний в этом регионе. В Воронежской области очаги бешенства среди животных зафиксированы на почвах с пониженным содержанием титана, никеля и циркония. Наблюдения вспышек заболеваний сибирской язвой среди крупного рогатого скота привели к выводу о том, что они наиболее часты в местах, где почва содержит высокую концентрацию титана. Лептоспироз у животных наиболее часто регистрируется в районах с почвами, имеющими дефицит всех микроэлементов, кроме титана и циркония.

Рассмотрим наиболее распространенные болезни в нашем регионе. На первом месте во Владимирской области стоят сердечнососудистые заболевания (67 %). Затем получили распространение новообразования – 15 %. Население страдает заболеваниями органов дыхания (3 %), болезнями органов пищеварения (5 %). Отдельно стоит выделить несчастные случаи, отравления, травмы (9 %). Недостаточное содержание в воде йода приводит к повышенной заболеваемости эндемическим зобом на территории нашего края. Именно поэтому Владимирский хлебокомбинат выпускает йодированный хлеб, терапевты рекомендуют употреблять йодированную соль и принимать для профилактики препарат йодомарин.

Таким образом, природа и наше здоровье тесно связаны между собой. Нарушение экологического баланса может катастрофически подействовать на человека, на генетический груз популяции. Но все это можно предупредить. И в этом направлении комплексные исследования по медицинской географии и экологии человека имеют особое значение. Ученые нашего города проводят исследования на содержание микроэлементов в организме человека, в воде, пище. Используя такие данные, медики могут проводить профилактику развития заболеваний, корректировать лечение.

Литература

1. Веремчук Л.В., Гроздева Т.В. Риск распространения заболеваний органов дыхания в Приморском крае // «Современная медицина: актуальные

вопросы»: материалы XX международной заочной научно-практической конференции. (01 июля 2013 г.) – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. – С. 50 -57.

2. Кучер Т.В., Колпащикова И.Ф. Медицинская география. Учебник для 10-11 классов профильных школ. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.

3. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2013 году: Государственный доклад. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, 2014. – 191 с.

4. Руководство по медицинской географии / Под ред. А.А. Келлера и др. – СПб.: Гиппократ, 1993. – 352 с

В. Егоров, С.А. Курасов

Военный дневник подростка: опыт анализа источников личного происхождения

Близится знаменательный для нашей страны праздник – 70-летие со дня победы в Великой Отечественной войне. Эта война унесла жизни 27 миллионов советских граждан, и помнить о ней – наша обязанность.

Целью нашей работы стал анализ дневника обычного подростка из деревни Ковровского района, жившего в то время, когда шла война. Этот дневник – авторский, в нём раскрыты личные переживания автора, и благодаря этому появляется возможность посмотреть на происходящее глазами конкретного человека, увидеть ее изнутри, понять, что чувствовали люди, очевидцы событий, жившие в то непростое время, тем более, что это не взрослый человек, а мой ровесник, взросление которого происходило на фоне тяжелейших для страны испытаний.

Итак, перед нами оказался дневник простого школьника, и этот дневник отражает, как зеркало, все, что происходило в стране в целом, что было важно для всех советских людей, что переживали люди в это время. Для нас это увлекательный правдивый исторический документ, отражающий реальности того времени. Если посмотреть на записи, то можно увидеть, что дневник велся нерегулярно – скорее всего, вследствие недостатка времени, что вполне объяснимо: было много забот, которые свалились не только на плечи взрослых, но и детей, в одночасье повзрослевших. Тем не

менее, вызывает уважение обязательность автора: несмотря ни на что, он постоянно возвращается к своим записям. Об обязательности автора свидетельствует и тот факт, что дневник, по-видимому, был переписан и доработан позже – всё написано одним почерком, а также присутствуют вставки: карты, фотографии, вырезки из газет. Информация о ситуации на фронте выделялась особым знаком.

В первую очередь, это именно дневник, рассказывающий о событиях жизни самого автора. Он рассказывает о том, как они с одноклассниками ездили на полевые работы, ходили в лес собирать грибы и ягоды, как он поступил в техникум. Здесь он пишет о том, что было важно не только для него, но и о том, от чего зависела и жизнь вообще.

В тексте часто встречаются упоминания о погоде, например: «26-го в 4 часа вечера пошёл первый снег. В те года первый снег выпадал намного дней позднее». При всех окружающих человека трудностях он замечал, как изменяется природа. В первую очередь, это было важно для него потому, что он жил в деревне, а для сельских жителей от погоды и природы зависит, как они будут жить, а тем более во время войны, когда ни на какую помощь со стороны рассчитывать не приходилось.

Также в тексте присутствуют и сводки с фронтов, как, например, вот эта: «Германские войска превосходящими силами начали наступление на Кавказ, к нефти. За весь месяц фашистами взяты города: Краснодар, Майкоп, Новороссийск, Котельниково». Эти вставки показывают, что вместе со взрослыми он непрерывно следит за происходящим на фронте, потому что от того, как повернется ход событий, зависела дальнейшая судьба и этого подростка, и его семьи, и всей страны в целом. Пристальное внимание людей к военным сводкам свидетельствует о высоком подъёме патриотизма, о том, что весь народ объединился для победы над врагом, что людям была небезразлична судьба Родины.

Мальчик упоминает о том, что у него есть семья, в частности брат, ушедший на фронт и получивший по окончании войны награду. Мы понимаем, что его семья – одна из миллионов других, которая не считала свою жизнь во время войны чем-то особенным, героическим. Люди жили общей идеей победы над врагом.

Иногда автор описывает, чем он занимался в свободное время: – «В клубе смотрел пьесу К. Симонова «Русские люди». Играют замечательно!» Из-за войны страна оказалась в тяжёлом положении; промышленность стала перестраиваться на военный лад, экономика была в упадке, следова-

тельно, цены на товары народного потребления поднялись. Показательно то, что автор говорит о преимуществах жизни в деревне, например, о «простом деревенском ужине» – свежее молоко, огурцы, помидоры (всё со своего огорода), на основании чего можно сделать вывод, что нехватка продуктов была заметна в деревне намного меньше, чем в городе.

Этот дневник – источник личного происхождения, именно поэтому он является своеобразным способом взглянуть на то время не через призму официальных документов, а глазами простого мальчика. Изучение таких источников позволяет нам увидеть не только подробности повседневной жизни в историческое время, но и прочувствовать переживания людей военной эпохи, отчего история воспринимается иначе, более лично.

Литература:

1. Дневник А. Мытарева. Рукопись

Л. Есионова, О.В. Никитина

Образ князя Владимира в «Слове о законе и благодати» митрополита Иллариона

В настоящее время, когда переписываются страницы истории нашей страны, нашего народа, когда фальсифицируются роль и значение русского народа в мировой истории и культуре, необходимо обращаться к шедеврам нашей культуры и литературы, раскрывать образы значимых для нашего народа личностей. Эту возможность можно прекрасно реализовать, познакомившись со «Словом о законе и благодати» митрополита Иллариона, великолепным памятником древнерусской литературы.

«Слово о законе и благодати», несомненно, один из самых значимых шедевров древнерусской литературы, но что самое интересное, это также произведение ораторского искусства. Оно представляет собой торжественную речь киевского митрополита Иллариона, произнесенную через несколько десятилетий после смерти князя Владимира (в крещении Василия) во времена правления его сына Ярослава Мудрого. Основные темы «Слова» можно почерпнуть уже из заглавия – это некое противостояние между «благодатью» и «законом», где первое возвышается над последним. В своей речи Илларион говорит о равноправии и любви Бога ко всем народам, а

не только к одному конкретному народу, как это было принято считать в средние века.

«Слово» можно разделить на три основные части, и третья представляет собой панегирик святому равноапостольному великому князю Владимиру. Илларион как бы приобщает его к «благодати» и косвенно подчеркивает богоизбранность князя и всего его рода.

Автор, он же оратор, призывает народ восхвалять Владимира Святославича, создает его величественный образ. Он показывает князя как истинного патриота, борца за веру. Ведь этот человек свершал великие дела и подвиги, он перевернул и изменил историю земли русской. И как можно не проникнуться перед ним искренним благоговением? Плавный слог оратора завораживает, заставляет полностью погрузиться в эту торжественную атмосферу, буквально пропустить историю через себя.

В своей речи Илларион говорит о заслугах сына Святославича, в частности о том, как тот сам пришёл к Богу: – «Отряхнул прах неверия и вошел в святую купель»; и как крестил Русь: – «И воссиял в сердце его свет ведения, чтобы познать ему суету идольского прельщения и взыскать же единого Бога Единого, сотворившего всё видимое и невидимое». Разумеется, с принятием новой веры произошёл и процесс обновления страны – «Капища разрушались, а церкви поставлялись, идолы сокрушались, а иконы святых являлись», и «монастыри на горах воздвигли; черноризцы явились». Вот как один великий человек сумел познать Бога и помог другим также прийти к нему, «ибо твоею волей ожили и жизнь Христову познали».

Нашла свое отражение в «Слове» и проблема взаимоотношений княжеской и церковной власти. Илларион, характеризуя Владимира, отмечал: – «Ты же с новыми нашими отцами и епископами, собираясь часто, с большим смирением совещался...».

Владимир, безусловно, был дальновидным и свободным от предрассудков, что также подчеркивается панегиристом. В бывшей стране язычников он смог прославить и распространить христианство. Конечно, Илларион не мог не упомянуть тот неоспоримый факт, что крещение происходило не всегда по доброй воле («Да если кто и не любовью, то из страха перед повелевшим крестился – ибо было благоверие его с властью сопряжено»), но был уверен, как и равноапостольный князь, что христианство принесёт благо даже его первоначальным противникам.

Восхваляя князя, оратор неспроста проводит интересную параллель и сравнивает Владимира с Константином Великим. Ведь недаром Русь во

многим считается наследницей Византии. Преемственность князя от Константина подчеркивается оратором даже в сходных чертах биографии: – «Он со святыми отцами Никейского Собора положил Закон всем людям, ты же, часто собираясь с новыми нашими отцами, епископами, с большим смирением совещался, как среди народа этого, новопознавшего Господа, Закон уставить. Он царство эллинов и римлян покорил, ты же – Русь».

Для воссоздания славного образа князя и для того, чтобы слушатели и читатели смогли проникнуться такой же любовью к Владимиру Святославичу, какую питает Илларион, воздать ему хвалы, оратор искусно использует различные средства художественной выразительности и приёмы ораторского искусства. Он не скупится на яркие эпитеты, называет Владимира «пречестным», «премужественным», «блаженным» (более того – нареченным так самим Спасителем). Панегирист говорит, что князь совершил «великое» и «дивное»: – будучи государем, «великим каганом <правителем>» русской земли, он стал для нее «учителем и наставником», и под этими словами Илларион подразумевает, что этот князь выступал в качестве не только главы государства, но и духовного пастыря своего народа. Илларион отмечает, что князь подобен своим «славным» и «благородным» предкам, Игорю и Святославу, но и отличается от них: – тех чтут за «мужество и храбрость», «победы и крепость», они правили в стране, известной повсюду, а он был не только у себя «единодержцем» (т.е. правил Русью сам, ни с кем из князей власть не делил), но и покорил миром и мечом окрестные страны. Это заявление ещё раз подчеркивает превосходство Владимира над отцом и дедом.

Панегирист, в который раз помянув «щедроты и милостыня» князя («Просящим подавал, нагих одевал, жаждущих и алчных насыщал, болящим всякое утешение посылал, должников выкупал, рабам свободу давал»), именует его честным (в смысле тем, кому воздается честь, кого почитают) и «присным рабом Христова».

Далее оратор обращается к объекту своего прославления с чередой риторических вопросов, вновь называя его учителем и наставником в вере и благочестии. В основном он задается вопросом о том, как уверовал князь, «как возгорелся любовью Христовой..., где вкусил и увидел, как Благ Господь..., как же стал учеником Его». И эти вопросы возникают в голове у каждого, избранность князя заставляет нас застыть в немом восхищении перед его мудростью, подивиться тем, насколько сильна была вера внутри правителя – «Другие и видев Его, не уверовали. Ты же, не видев, уверовал».

Илларион также обращается к Владимиру с призывом, почти заклинанием, восстать из гроба и посмотреть на плоды своего подвига. В этих строках отчетливо слышатся скорбь и мольба автора, он не хочет и не может признать смерти княжеской. Оратор использует такую стилистическую фигуру как анафора, и каждое его восклицание имеет единое начало: – «Встань, о честное главо, из гроба своего», «Встань, отряси сон, ибо не умер ты, но спишь до всеобщего восстания!», «Встань, ты не умер, ведь не должно умереть веровавшему во Христа, Жизнь всего миру!». Он считает, что сын Владимира, Георгий, – заслуга княжеского воспитания. Он воздаёт хвалы сыну, памятуя отца.

Нельзя не отметить в языковых особенностях «Слова» и то, что, как и в народной поэзии, прилагательные занимают постпозицию, т.е. становятся после существительного, которое определяют: «капища сатанинские», «мрак идольский», «бремя греховное», «церковь дивную», «славы нетленной», «мужами святыми» и т.д. Такой приём требует соответствующей интонации и замедленного темпа чтения, придает особый характер древнего повествования. Все эти признаки вполне характерны для того времени, когда было написано «Слово».

Но вернемся же к образу Владимира Святославича. В ярких красках панегирист продолжает рисовать крестителя Руси, отдав дань его свершениям. Достоинства Владимира сравниваются с одеянием, будто это осязаемые вещи – столь же явные и видимые для глаз. «Ты правдою был облечен, силою препоясан, истиною обут, умом венчан и милостью, как гривой и утварью золотой, красуешься». Целый метафорический портрет создаёт оратор, но на этом не заканчивает. Он, будучи не в силах сдерживать своё восхищение и благоговение, придумывает новые имена и образы, подходящие для князя: «Друже правды, вместилище разума, гнездо милости!». В этих фрагментах «Слова» наряду с восхвалением личных качеств Владимира находит свое отражение и общая философская идея «Слова» – идея сближения божественного и земного начала.

Илларион даёт оценку деятельности правителя и с нравственной стороны, создавая всё новые и новые образы, завуалированные сравнения: – «О честная главо, ты был нагим одеяние, ты был алчущим кормитель, ты был жаждущим утробы охлаждение, ты был вдовам помощник, ты был странникам покоище, ты был бездомным кров, ты был обижаемым заступник, убогим обогащение». Всё это позволяет читателям и слушателям посмотреть на князя с разных сторон, увидеть его новые ипостаси. К тому же в данном отрывке можно заметить неоднократное повторение местоиме-

ния «ты», с помощью которого Илларион акцентирует значимость того, что именно князь совершил все эти подвиги.

Стоит отметить, что в начале своей речи, когда Илларион ещё говорил о Владимире-язычнике, он всё же использовал много различных лестных эпитетов («славный», «благородный», «мужественный», «смысленный»), но ни разу не упомянул о мудрости его. Мудрым же он называет уже Владимира-христианина, к которому пришло Божье озарение, но более того, оратор говорит о том, что мудрость князя выше земной: – «Как вселился в тебя разум выше разума земных мудрецов, чтобы Невидимого возлюбить и к небесному устремиться?!». Наряду с мудростью Илларион выделяет еще одно качество князя, которое правильнее было бы обозначить как жизнь и управление страной по правде. Это будто вершина княжеского искусства, и Владимиру удалось её достигнуть.

Таким образом, можно сделать вывод, что главным для Иллариона в его хвалебной речи является то, что Владимир Святославич совмещает в себе качества идеального правителя и идеального князя, он – государь-апостол, креститель, просветитель Русской земли и небесный попечитель о ее людях. Панегирист оценивает личность князя, во-первых, идеологически – в церковно-историческом и историософском планах, во-вторых, духовно – в патронажном аспекте. В своей речи Илларион старается воздать хвалы Владимиру и его деятельности, но в то же время дать максимально каноничное описание, не приписывая князю чужих подвигов и обходясь без излишних приукрашиваний, ведь такие, бесспорно, великие заслуги в сим не нуждаются.

Литература

1. Молдован А.М. Слово о законе и благодати Илариона. – Киев, 1984. – 240 с.
2. Ужанков А.Н. Из лекций по истории русской литературы XI – первой трети XVIII в.: «Слово о Законе и Благодати». – М., 1999.
3. Ужанков А.Н. Проблемы историографии и текстологии древнерусских памятников XI-XIII веков. – М.: «Рукописные памятники Древней Руси», 2009.
4. Ужанков А.Н. Слово о Законе и Благодати» и другие творения митрополита Илариона Киевского. – М.: «Академика», 2013.

Сетевая литература или фанфикшн

Сегодня мы живем в мире развитых технологий, пользуемся Интернетом (кто-то в большей мере, кто-то – в меньшей), но так или иначе, Интернет стал неотъемлемой частью нашей жизни. И фанфикшн, являясь частью Сети, представляет собой широко распространённое явление современности.

Многие, я думаю, хоть раз загорались желанием писать стихи или романы. К сожалению, далеко не все начинающие писатели имеют возможность печатать свои произведения, или по крайней мере получить объективную оценку, а специализированные Интернет-ресурсы дают огромный простор для свободного творчества. Вполне вероятно, что сетевая литература со временем станет неотъемлемой частью литературы в целом.

Сетевая литература, или Сетература – направление в литературе и литературной критике, в рамках которого тексты рождаются и реализуются в Сети (Интернете). Данный термин часто встречается в повседневной жизни, но мало кто знаком с понятием «фанфикшн», или «фанфик».

Фанфикшн есть не что иное, как своеобразный подвид Сетература. Чтобы понять значение этого слова, достаточно обратиться к его этимологии. Это английский термин, образованный путем слияния двух слов: «fan», что в переводе означает «фанат», «поклонник» и «fiction» – вымысел. Так что дословный перевод звучит как «фанатский вымысел». Исходя из этого, несложно догадаться, что фанфик – это вид литературного творчества, любительское произведение, существующее только в рамках сети Интернет, созданное по мотивам оригинального. В роли оригинальных произведений может выступать, что угодно: литература (в том числе и классическая), комиксы, фильмы, сериалы и т.д.

Фанфики обычно пишутся, чтобы заполнить возможные пробелы в повествовании оригинального произведения. Они рождаются на основе недосказанности, цепляясь за отдельные детали в оригинале, пытаются описать либо прошлое, либо будущее, либо неосвещенные моменты жизни персонажей в авторском оригинале. Зачастую фанфики – это продолжения популярных книг, сюжетов кинофильмов и сериалов, и построены они на любопытстве истинного поклонника, которые задаются вопросом: «А что,

если...?». Подобного рода фанфики интересны в первую очередь фанатам оригинала, с расчетом на которых они и пишутся.

Существует множество сайтов, куда начинающие авторы могут выкладывать свои работы. К примеру, «Книга фанфиков» (www.ficbook.net) – это самый масштабный русскоязычный ресурс в Интернете, посвященный фанфикшену. На нём можно найти около полутора миллиона фанфиков по шестнадцати тысячам различных первоисточников. Но не все авторы выкладывают свои работы на специализированные сайты, многие предпочитают публиковать их в так называемых Интернет-дневниках (самый популярный из них www.diary.ru, или на сайтах, посвященных первоисточнику (www.hogwartsnet.ru).

Мне стало интересно, что же чаще всего выступает в роли первоисточника для фанфиков, что является главным предметом вдохновения авторов? Было проведено анкетирование среди писателей фанфиков, и результаты показали, что 26% опрошенных предпочитают писать по книгам, 20% – по аниме или манге, 19% – по сериалам, 18% – по фильмам, только 2% – по комиксам и остальные 15% выбрали вариант «другое», что включало в себя игры, известных личностей, мультфильмы и т.д. На основании этих данных я сделала вывод, что большинство фикрайтеров всё же выбирает именно книги в качестве основы для своих произведений, и это подтверждает поставленную задачу – привлечение через фанфики к чтению художественной литературы как можно большее количество молодежи.

Как правило, авторами фанфиков являются девушки от 12 до 25 лет, что не удивительно, ведь в большинстве своем (но совсем не обязательно) в основе фанфика лежит какая-либо романтическая история. Вторым вопросом в проведенном анкетировании был «Кем вы работаете в обычной жизни?». Как и ожидалась, подавляющее число опрошенных (86%) ответило, что они ещё либо учатся в школе, либо в институте. Лишь 4% выбрали вариант «Моя профессия связана с писательством (журналист, сценарист и т.д.)», что опять же подтверждает вышесказанное – фанфики именно любительские произведения.

На основе всего сказанного можно сделать ошибочный вывод, что фанфикшн – явление современности, которое появилось вместе с Сетевой литературой. Да, сейчас одним из обязательных условий фанфика является то, что он существует лишь в Сети (Интернет), но опустим это условие, и если следовать теории, то все литературные произведения, написанные по другим литературным произведениям, являются фанфиками. Удивительно,

но даже всеми известную сказку «Буратино» А.Н. Толстого можно отнести к своеобразному фанфику по «Пиноккио». На первой странице русскоязычной сказки есть комментарий от автора: «Когда я был маленький, – очень, очень давно, – я читал одну книжку: она называлась «Пиноккио, или похождение деревянной куклы» (деревянная кукла по-итальянски – буратино). Я часто рассказывал моим товарищам, девочкам и мальчикам, занимательные приключения Буратино. Но так как книжка потерялась, то я рассказывал каждый раз по-разному, выдумывал такие похождения, каких в книге совсем не было. Теперь, через много-много лет, я припомнил моего старого друга Буратино и надумал рассказать вам, девочки и мальчики, необычайную историю про этого деревянного человечка». Получается, что А.Н. Толстой использовал уже готовую идею автора оригинала Карло Коллоди, взял его персонажей и придумал с ними свой, оригинальный сюжет. По такому принципу и строятся большинство современных фанфиков.

Другим ярким примером из литературы может служить рассказ Стивена Кинга «Дело доктора Уотсона». Уже из названия несложно догадаться, что писатель, будучи большим фанатом творчества А.К. Дойля и его «Шерлока Холмса», решил придумать свою историю с уже любимыми героями одного из самых известных детективов. Он лишь создал для персонажей новую ситуацию, как делают все фикрайтеры.

Также существует много любительских продолжений (своеобразных сиквелов) романа Маргарет Митчелл «Унесенные ветром», концовка которого даёт большой простор для воображения. Фанаты, желающие счастливый финал для героев, взялись писать собственное продолжение книги и даже добились популярности. Самые известные примеры таких произведений это «Скарлетт» (А. Рипли) и «Ретт Батлер» (Д. Хилпатрик).

И всё же между фанфиком и книгой существует ряд существенных отличий. Одно из самых важных таково: авторы фанфиков не получают со своих произведений никакой коммерческой выгоды. Они выставляют свои тексты в Сеть, делая их полностью доступными для любого желающего.

Второе отличие – прямой диалог с читателем и автором. Читатель может свободно оставлять свои рецензии на фанфик, задавать вопросы, выражать восхищение или давать конструктивную критику, будучи уверен, что автор обязательно прочтает его комментарий и с большой вероятностью ответит на него.

Третье отличие – свобода фанфиков от издательств и редактуры. В коммерческой литературе авторы часто идут на уступки, ставя денежную

выгоду превыше качества материала. Фикрайтеров же никто не ограничивает: они говорят в своих работах именно то, что хотят, не используя цензуры.

Четвертое – фанфик вторичен. Авторам не нужно придумывать свои миры (если речь не идет об оригинальных произведениях, которые в таком случае будут относиться к Сетературе), они просто используют уже готовые, созданные другими авторами. Книга же выступает как первоисточник, она единственная в своем роде, уникальная, оригинальная.

У фанфиков, как и у книг, нет ограничений по размеру, они могут содержать и пару предложений, и даже тысячу страниц. На прочтение такого объемного фанфика уйдёт огромное количество времени, поэтому у любителей фанатского творчества часто возникает вопрос: в своё свободное время прочитать новую книгу или фанфик? Бытует мнение, что фанфики, являясь чисто любительскими произведениями, могут пагубно повлиять на литературный вкус читателя, что он привыкнет к простому слогу, и ему будет сложнее воспринимать «настоящую» литературу. Я решила опровергнуть это мнение, и третьим вопросом из проведенного анкетирования было: «Как фанфики повлияли на ваше отношение к литературе?». Как и ожидалось, лишь 19% опрошенных выбрали вариант «Стал(а) меньше читать книги», 30% ответили – «никак», то есть любовь к фанатской литературе не повлияла на их отношение к классике, и 51% ответили, что фанфики только увеличивают их любовь к чтению, и они, напротив, стали больше читать.

Таким образом, фанфики – это прежде всего творчество. На данный момент существует необъятное множество фанфиков. Некоторые из них не имеют художественной ценности, а некоторые представляют собой серьезные, перспективные работы. В основном, будучи фанатской литературой, фанфики пишутся молодёжью, любителями поп-культуры, фанатами, но и многие взрослые увлекаются этим видом творчества. Среди фикрайтеров немало людей образованных и талантливых, чьи тексты не только не уступают канону, но могут даже его превзойти.

Литература

1. Альтернативная культура. Энциклопедия. – М.: Ультра. Культура. Д. Десятерик. 2005. Сетература [Электронный ресурс]. – URL: http://alternative_culture.academic.ru/109/Сетература
2. А.Н. Толстой «Золотой ключик, или Приключения Буратино»

Тема Великой Отечественной войны в современном кино

Выросли новые поколения, не знавшие страшного лица войны. И рядом с нами все меньше людей, которые могут рассказать о тех, кто остался на полях сражений. Но бессмертна память подвига народа, свершенного в годы войны. Подвига, о котором обязано знать молодое поколение. Наше поколение знает только некоторых известных героев, чьи имена часто встречаются в учебниках. Поэтому одним из важных источников сохранения памяти о подвиге народа, о событиях тех времен, становится кино. Одним из таких фильмов является фильм «В июне 41».

«В июне 41-го» – телевизионный художественный фильм о Великой Отечественной войне, созданный по мотивам повести Олега Смирнова «Июнь». 22 июня 1941 года на советских людей напал ужасный зверь, звавшийся фашизмом. Этот зверь рвал и метал наши земли. С остервенением он рушил дома, а вместе с ними – и жизнь мирных людей. Слезы, боль, кровь и горечь потерь. Мучительный и горький плен. Потеря близких и родных людей в боях и в тылу врага. Весь этот ужас объединило одно короткое слово – война. Она вонзилась в наши земли, словно осколок, и постепенно разрезала все живое. Этот осколок вызывал нечеловеческую боль, его невозможно было вытащить без каких-либо последствий. Этими последствиями стали разрушенные дома, многочисленные пожары, из-за которых день не отличался от ночи, ибо дым затмевал все небо. В фильме очень правдоподобно показан звериный облик фашизма. Есть интервью Сергея Безрукова, в котором он говорит, что для того чтобы сыграть роль лейтенанта Бурова, он перечитал огромное количество архивных документов.

В фильме – два главных героя: лейтенант Буров и девушка-полька Ханна Бельская, которых сыграли Сергей Безруков и Магдалена Гурска. Режиссер выбрал актеров разной национальности, чтобы сказать о том, что все люди равны между собой перед лицом войны и любви.

Сюжет фильма развивается на советской пограничной заставе «Дамба» в западной Белоруссии, куда возвращается из краткосрочного увольнения лейтенант Иван Буров (Сергей Безруков). Обстановка на границе с каждым днём становится всё более угрожающей: пограничный отряд, окружённый наступающими немецкими войсками, не находит поддержки среди местного населения – поляков, настроенных против Советской власти. После нападения германских войск Буров – единственный, кто остается в жи-

вых на вверенном ему участке государственной границы. Его цель – защитить вверенный ему участок границы.

Однако молодого офицера ожидают не только суровые трудности военного времени, но и проблемы личной жизни: дед любимой девушки Бурова – польки Ханны, ненавидит всех русских, особенно – советских военных, считая их повинными в смерти своей жены. Иван, потерявший боевых товарищей, демонстрируя мужество и героизм, в одиночку сражается с оккупантами, вынужден тайно встречаться с Ханной, храня свою любовь и верность Родине.

Безусловно, фильм вызывает чувство патриотизма и гордости за то, что мы живем в такой героической стране! Как приятно осознавать, что в России (по фильму – в СССР) всегда были и будут такие герои как Иван Буров. Сюжет и события фильма захватывают, заставляют все 3,5 часа быть соучастником самого фильма, так и хочется крикнуть главному герою: «Не ходи туда, там опасно!», но несмотря на это, фильм смотрится на одном дыхании.

Не хватает слов, чтобы передать чувства, когда думаешь о том, что пришлось пережить нашим ровесникам в то время. Голод, холод, разруха, отсутствие еды и воды – вот что окружало их в те военные годы. Все их мечты о прекрасной и счастливой жизни – рушились прямо на глазах. Ведь не зря говорят – на войне детей не бывает. Война заставила окончательно расстаться с беззаботным детством. Детям пришлось прервать обучение в школах, и идти работать на заводы, на колхозные поля. Подростки брали в руки оружие и шли воевать. В это безрадостное время не было понятий о возрасте, все были равны, на всех лежала одинаковая ответственность за будущую Победу над врагом. В финале фильма мы видим, как в едином порыве борьбы с фашизмом объединяются советские и польские жители. Таких фильмов про войну, героизм нашего народа должно быть как можно больше. Мы думаем, что современная молодежь должна воспитываться именно на таком кино, прививающем чувство гордости за страну, в которой мы живем! Мы бесконечно благодарны ветеранам ВОВ за то, что живем, радуемся, любим и процветаем!

Посмотрев этот фильм, мы можем утверждать, что русские люди помнят и будут помнить годы Великой Отечественной войны. Задача всех последующих поколений – сохранить память о подвиге наших дедов и прадедов. Этот фильм служит доказательством того, что мы единый народ, и никогда никому не позволим губить русскую землю.

Особенности юбилейных медалей, посвященных Победе в Великой Отечественной войне в Российской фалеристике

Изучение юбилейных наград является актуальным, так как в современном мире важно помнить о важных для всего народа событиях и людях, принимавших в них участие или имеющих к ним отношение. Как правило, юбилейные награды делаются по случаю торжественного события в стране, и Победа в Великой Отечественной войне – не исключение.

Все государственные награды Российской Федерации являются высшей формой поощрения граждан за выдающиеся заслуги в защите Отечества, государственном строительстве, экономике, науке, культуре, искусстве, воспитании, просвещении, охране здоровья, жизни и прав граждан, благотворительной деятельности. Юбилейные награды – не исключение.

Всего Юбилейных наград, посвященных Великой Отечественной войне в нашей стране – 7. Конечно, все они вручались по случаю юбилея победы. Существуют медали, вручавшиеся на 20-ти, 30-ти, 40-ка, 50-ти, 60-ти, 65-ти и 70-ти-летия Победы.

Все медали в определенном порядке носились друг за другом на левой стороне груди. Вручаются они всем участникам военных действий на стороне Союза ССР, партизанам, а также другим лицам, награждённых медалью «За Победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.». С 30-летия победы медали вручаются также труженикам тыла. С 50-ти-летия победы к списку прибавились бывшие несовершеннолетние узники концлагерей, гетто и других мест принудительного содержания, а также граждане, проработавшие не менее шести месяцев в период с 22 июня 1941 года по 9 мая 1945 года, исключая время работы в районах, временно оккупированных неприятелем. Вручению медали 60-летия победы стали достойны граждане иностранных государств, сражавшиеся в составе воинских национальных формирований в рядах Вооруженных Сил СССР, в составе партизанских отрядов. А начиная с медали 65-ти-летия победы, награды удостаивались еще и дети войны.

Рассмотрим сами медали.

На аверсе (лицевой стороне) первой медали изображен памятник советскому воину-освободителю в Трептов-парке. На медали «30 лет Победы» мы видим скульптуру «Родина-Мать» на Мамаевом кургане в Волгограде.

Следующая медаль несет изображение скульптурной группы солдата, рабочего, колхозницы и Спасской башни Московского Кремля. В 1995 году отчеканили медаль с видом Кремлевской стены со Спасской башней, собора Покрова на рве и праздничного салюта. Внизу медали можно рассмотреть орден Отечественной войны. На всех этих медалях изображены либо известные скульптуры или архитектурные памятники, которые являются символами Великой Отечественной войны. Медаль «50 лет Победы» является своеобразным переходом, т.к. на последних медалях подход к оформлению аверса изменился: в центре стали располагать боевые награды.

Один из самых ценных орденов, который вручался всего лишь 16 раз, – это орден Победы. Он украшает медаль «60 лет Победы». Пять лет назад на медали отчеканили не менее ценную награду для солдат – орден Славы I степени. В этом году появилось цветное изображение ордена Отечественной войны I степени.

На оборотной стороне размещена надпись «УЧАСТНИКУ ВОЙНЫ» или «УЧАСТНИКУ ТРУДОВОГО ФРОНТА». Посередине – название медали. На медалях, отчеканенных для награждения иностранных граждан, надписи на реверсе медали – «УЧАСТНИКУ ВОЙНЫ» или «УЧАСТНИКУ ТРУДОВОГО ФРОНТА» отсутствуют. Стоит отметить, что все изображения и надписи на медалях – рельефные, а сами медали имеют бортики.

Теперь рассмотрим колодки наград. Медаль «20 лет Победы» имеет на ленте три продольные чередующиеся полосы – красного, зелёного и чёрного цветов. Край ленты после чёрной полосы окантован узенькой зелёной полоской. Спустя десять лет на ленте были продольные чередующиеся полосы чёрного и оранжевого цветов, красной, зелёной и красной. Медаль «40 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» имеет на ленте три продольные узкие чёрные полосы, чередующимися с четырьмя узкими полосками оранжевого цвета и одной широкой красного цвета. Здесь мы видим георгиевскую ленту ордена Святого Георгия. Край ленты окантованы узкими зелёными полосками. Следующая медаль не имеет окантовки зеленым цветом. Медаль «60 лет Победы» похожа на предыдущую награду, но пять полос (три чёрные и две оранжевые) разместились вдоль краёв ленты. Пять лет назад георгиевская лента разместилась посередине ленты медали. Современная медаль явно отличается от других. Лента темно-бордового цвета с красной узкой полосой по центру. По краям мы видим три полосы чёрного цвета и две полосы оранжевого цвета.

В геральдике, науке о гербах, красный цвет символизирует храбрость, смелость, мужество, неустрашимость, право, огонь, теплоту, любовь, великодушие. Зеленый – надежду, радость, изобилие, свободу, здоровье. Пурпурный – достоинство, силу, могущество, благочестие, умеренность, щедрость. Традиционное толкование цветов Георгиевской ленты утверждает, что чёрный цвет означает дым, оранжевый – пламя, хотя в геральдике чёрный цвет символизирует траур, благоразумие, смирение, постоянство в испытаниях, скромность, образованность, осторожность, мудрость. Оранжевого цвета нет в геральдике, но первоначально у ленты ордена святого Георгия был золотой цвет – символ богатства, справедливости, верховенство, величие, уважение, великолепие, силу, верность, чистоту, постоянство, могущество, знатность, веру, милосердие, смирение.

Важной особенностью российских юбилейных наград является то, что начиная с медали «50 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», они не имеют государственного статуса. В 2010 году Указ Президента Дмитрия Медведева «О мерах по совершенствованию государственной наградной системы Российской Федерации» лишил этого статуса. Кроме того, с распадом СССР Юбилейные медали выпускали и в других странах. Мой дедушка имеет медали Казахстана и Украины. 25 октября 2013 года решением Совета глав государств – участников СНГ, была утверждена единая юбилейная медаль и утверждено положение о ней. При этом ряд стран подписали решение с оговорками, так Молдавия при изготовлении юбилейной медали будет придерживаться собственного дизайна, исключая изображение серпа и молота, а Украина отказалась делать многоцветным изображение ордена Отечественной войны. Россия учредила свою медаль в точном соответствии с решением Совета глав государств.

Подводя итог, замечу, что юбилейные награды являются памятью о тех далеких событиях. Неизвестно, будут ли еще медали, посвященные юбилею Победы, но ясно одно, что для людей, переживших ужасы войны, они имеют особое значение. И наш долг понимать и уважать их подвиг.

**Конструктивное взаимодействие в юношеской группе
как ресурс решения проблем жизненного самоопределения**

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

Проблема конструктивного взаимодействия в общении занимает одно из центральных мест, как в психологии, так и в жизни каждого конкретного человека. Особую ценность процесса общения отмечают в юношеском возрасте. Посредством общения на этом возрастном этапе происходит формирование самосознания, развитие социальной зрелости, профессиональное и личностное самоопределение. Так Г.С. Абрамова видит главной задачей всего подросткового возраста, включая раннюю юность, построение своего психологического пространства. Это необходимо для интеграции личности, увеличения силы «Я», обретения социальной зрелости. При этом содержание общения между подростком и взрослыми людьми имеет острое значение для решения проблем жизненного самоопределения. Обсуждаются вопросы взаимоотношения людей, отношения между полами, выбор профессии. Возможность нерегламентированного общения с взрослым формирует интегративные возможности «Я», устойчивую и адекватную самооценку, способность к самостоятельному анализу и оценке психики близкого человека, его пониманию. При этом важной становится проблема свободы и ответственности «Я», его воплощения в конкретных проявлениях жизни и переживание этого воплощения, которое формирует ощущение реальности собственного «Я». Часто переживание воплощения «Я» в конкретных проявлениях жизни возможно лишь в рамках молодежной субкультуры, которые являются системой действий, позволяющих организовать внешнюю жизнь и психологическое пространство. Опасностью ранней юности, по мнению Г.С. Абрамовой, является «ролевое смещение, потеря механизма интеграции собственных проявлений жизни», которая компенсируется идентификацией со сверстниками [1, с. 505-551].

Более подробно ценность общения для юношеского возраста раскрыл И.С. Кон. Главной особенностью общения в раннем юношеском возрасте он считает его переориентацию со значимых взрослых на социально равных людей. При этом наблюдается переплетение двух потребностей: обретения социальной автономии и личного пространства, аффилиации

и общения со сверстниками. Согласно И.С. Кону, общение со сверстниками в юношеском возрасте выполняет несколько функций. Общение является важным каналом информации по вопросам пола и другим вопросам, которые по тем или иным причинам не раскрываются взрослыми. Оно является специфическим видом межличностных отношений, в котором ребенок может выработать необходимые навыки социального взаимодействия в условиях равенства и конкуренции; является специфическим видом эмоционального контакта, облегчающим отделение от взрослых и позволяющим сформировать чувство эмоционального благополучия и устойчивости [6, с. 105-112].

А.В. Мудрик раскрыл сущность юношеского типа общения. Он отмечает, что эмоционально-смысловой доминантой юношеского типа общения является сам старшеклассник, как субъект отношений в значимых сферах жизнедеятельности. При этом характер общения ценностно-ориентирующий, связанный со становлением и реализацией себя как субъекта отношений. В процессе общения анализируется собственное «Я» старшеклассника. В юношеском возрасте отмечается усиление потребности в понимании и принятии другими людьми. Одновременно появляется специфичный исповедный тип общения, характерный для общения с близкими друзьями. В нем юноша делится своим личным отношением ко всем сферам жизнедеятельности. Содержание общения связано с жизнедеятельностью, в которую включены юноши и девушки. При этом от содержания, интенсивности, привлекательности и форм ее организации зависит объем и интенсивность общения старшеклассников [11, с. 492-499].

Отмечается расширение круга общения за счет включения сверстников противоположного пола. Общение с ними носит интенсивный и регулярный характер. Также увеличивается объем и интенсивность общения со сверстниками представителями других социальных групп. Юноши и девушки по-прежнему нуждаются в доверительном общении со значимыми взрослыми. При этом происходит снижение доверительности в общении с ними. Стоит отметить, что в старших классах происходят изменения в ориентации на предпочитаемые места общения. С одной стороны увеличивается стремление юношей и юношеских групп к освоению социального пространства, а с другой – к уединению. Ермолаевой М.В. [3] также отмечает в юношеском возрасте две противоположные тенденции в общении: расширение его сферы с одной стороны, и растущая индивидуализация, обособление – с другой. Первая тенденция проявляется в увеличении вре-

мени, которое расходуется на общение, в существенном расширении его социального пространства, в расширении географии общения и в особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам. Общение выступает источником нового опыта для развития: как личностного, так и профессионального. Важным обстоятельством является и потребность в деятельности: она во многом и находит свое удовлетворение в общении. Также через общение реализуется потребность в признании, защищенности, интимности. Выделяется потребность в понимании, эмоциональном сочувствии, сопереживании, которая также реализуется через общение.

Вторая тенденция проявляется в строгом разграничении природы взаимоотношений с окружающими, высокой избирательности в дружеских привязанностях, подчас максимальной требовательности к общению в диаде. Через обособление реализуются потребности в выстраивании своих границ, укреплении своего «Я», сохранении индивидуальности, признании. Обособление позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения. Юношам свойственна взаимная напряженность и неудовлетворенность в общении так, как потребность в самовыявлении, раскрытии своих переживаний – выше интереса к чувствам и переживаниям другого [3, с. 279-283].

И.Ю. Кулагина выделяет общение юноши с взрослыми и общение юноши со сверстниками в отдельные подгруппы. Общение с взрослым носит доверительную основу при сохранении психологической дистанции. Содержание этого общения касается личностного самоопределения: жизненных ценностей, планов на будущее, выбора профессии и т.п. Общение со сверстниками остается интимно-личностным, исповедальным. Содержание такого общения – внутренний мир и переживания юноши, а передаваемая информация достаточно секретна. Это требует взаимопонимания, внутренней близости, откровенности. В общении со сверстниками юноша раскрывает свое реальное «Я», поддерживает самопринятие, самоуважение [7, с. 115-120].

Проанализировав особенности общения в юношеском возрасте, можно заключить, что посредством общения в юношеском возрасте происходит формирование самосознания, развитие социальной зрелости, профессиональное и личностное самоопределение. И.С. Кон и М.В. Ермолаева отмечают в юношеском возрасте противоречие между потребностью в общении как источнике развития личности, и потребностью в индивидуали-

зации, как источнике интеграции личности. Это противоречие обуславливает напряженность в общении юношей и девушек. Исходя из анализа представленных в работе изложений специфики общения в юношеском возрасте, можно заключить, что для данного возраста актуально развитие коммуникативной компетентности, так как формирование навыков общения будет способствовать формированию конструктивных, социально зрелых форм взаимодействия.

Согласно Ю.Н. Емельянову и Е.В. Сидоренко, коммуникативная компетентность – это ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами поведения [12, с. 10-11].

Если говорить о структуре коммуникативной компетентности, то большинство исследователей выделяют в структуре коммуникативной компетентности субъекта набор способностей, знаний умений и навыков и личностных качеств, способствующих эффективной коммуникации. Б.Ф. Ломов определял коммуникативную компетентность как значимое, интегративное качество, включающее несколько составляющих: эмоциональная устойчивость, экстраверсия, способность конструировать прямую и обратную связь, умение слушать, умение награждать, деликатность [8, с. 85-112].

Важность развития коммуникативной компетентности как основы для дальнейшего овладения средствами конструктивного взаимодействия в юношеском возрасте позволила сформулировать цель эмпирического исследования, которая состояла в разработке программы социально-психологического тренинга, направленного на развитие коммуникативных навыков. Исследовательскую выборку составили учащиеся 10Б класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира (N=22).

В качестве диагностического инструментария были использованы: тест оценки степени коммуникативной компетентности Р.И. Мокшанцева [10], тест оценки умения слушать М. Беркли-Ален [2], проективная методика Bubbles М.В. Яремчук [13].

На первом этапе в исследуемой группе была оценена степень коммуникативной компетентности. По результатам обследования коммуникативная компетентность была развита в высокой степени только у 4 человек. Высокому уровню коммуникативной компетентности соответствует уверенное, глубокое владение знаниями и умениями относительно слушания, регуляции эмоционального напряжения, восприятия и передачи не-

вербальных сигналов, распознавания скрытых мотивов и оказания влияния в общении. На втором этапе в исследуемой группе был оценен уровень умения слушать. Было установлено, что у 13 человек умение слушать развито на низком и среднем уровне.

На третьем этапе исследования с помощью методики Bubbles были выделены основные проблемы испытуемых во взаимодействии: сложности в установлении контакта (50% выборки), трудности в выражении и регуляции эмоций (50% выборки), бедность интимно-личностного общения (58% выборки). Вывод о сложностях в установлении контакта был нами сделан на основе выявленных противоречий между эмоциями, которые испытуемый испытывает в общении, и словами и действиями, которые соответствуют им при начале разговора, знакомстве, изложении мысли. Юноши и девушки в этом случае не знают, с чего начать разговор, как преодолеть смущение и стыд и начать говорить и действовать. Вывод о трудностях в выражении и регуляции эмоций был нами сделан на основе рассогласования между чувствами, словами и мыслями. Зачастую, переживая определенные эмоции и чувства, юноши и девушки уходят от контакта. Вывод о бедности интимно-личностного общения был нами сделан на основе стереотипного восприятия содержания общения противоположного пола, рассогласования между словами, действиями и мыслями, отсутствия представлений о содержании мыслей и чувств партнера по общению. Испытуемые предпочитают не выражать своих истинных, позитивных и негативных переживаний и мыслей в общении, ограничиваясь поверхностным общением относительно текущих дел и настроения собеседника.

Методологической основой для разработки тренинговой программы послужили работы Е.В. Сидоренко [12], посвященные сущности и структуре коммуникативной компетентности, работы И.В. Плаксиной [4], раскрывающие методологию и методику организации социально-психологического тренинга, как метода преднамеренных изменений. В рамках тренинга решались задачи развития умения слушать, умения устанавливать контакт, умения регулировать эмоциональное напряжение, умения давать положительную обратную связь, умения конструктивно действовать в ситуации конфликта. Развивающие занятия были реализованы в форме фрагментарного социально-психологического тренинга по модульной технологии. Это означает, что программа занятий состоит из модулей, каждый из которых использован самостоятельно. Под модулем в данном случае понимается завершённый в смысловом отношении фрагмент тре-

нинга, посвященный отдельной теме. Логика создания модуля опирается на закономерность, описанную в методической литературе как цикл Дэвида Колба. В соответствии с циклом Колба подача материала опирается на факт того, что обучающиеся всегда имеют некоторый опыт (даже житейского плана) в изучаемой теме, материале. На первом этапе группе предлагается осмыслить этот опыт, его значение, его сильные и слабые стороны (этот факт делает возможным усилить мотивацию к изучению нового материала). На втором этапе группа получает дополнительный материал, расширяющий представления участников, обобщает его, сама или с помощью преподавателя создает теоретические концепты, теории, правила, которые могут быть полезны в случае возникновения сходных ситуаций, проблем. На третьем этапе группа применяет полученные знания на практике, экспериментирует с новыми моделями поведения, получая новый опыт. Этот новый опыт замыкает цикл.

На основании сравнения данных, полученных с помощью теста оценки коммуникативной компетентности Р.И. Мокшанцева до и после тренинга, в экспериментальной группе были выявлены изменения в уровне коммуникативной компетентности. Обобщенные результаты представлены на рисунке 1.

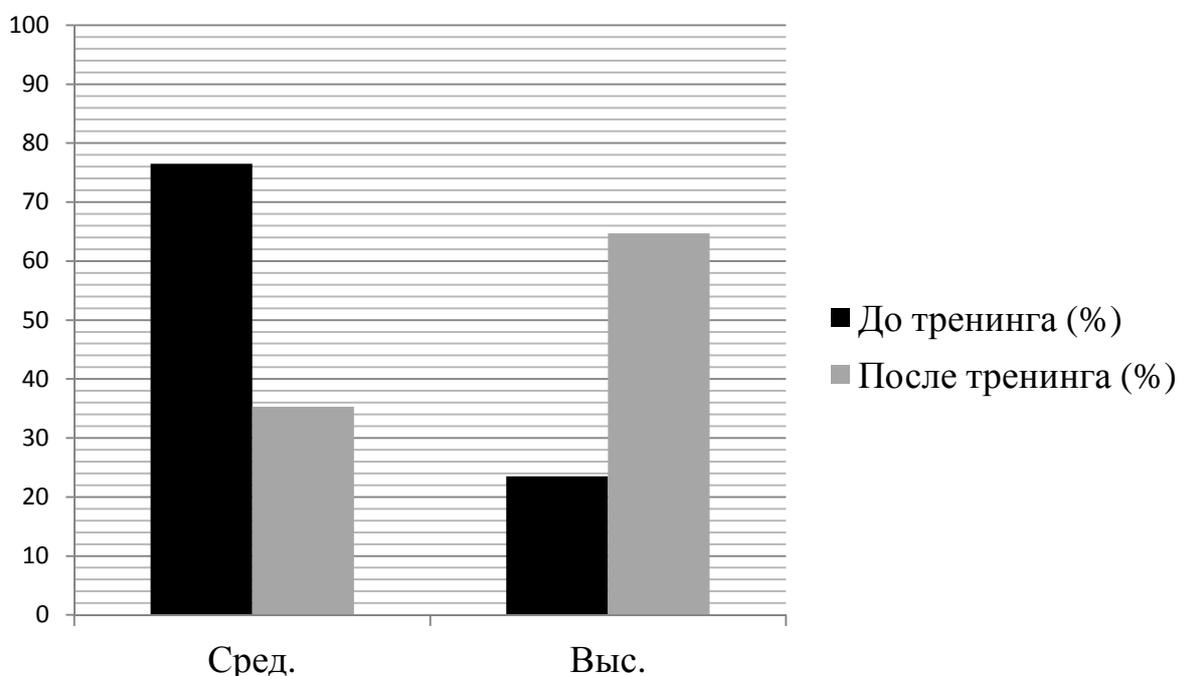


Рис. 1. Выраженность степени развития коммуникативной компетентности в экспериментальной группе до и после тренинга

В среднем по группе степень развития коммуникативной компетентности повысилась со средней (37 баллов из 60 возможных) до высокой (45 баллов из 60 возможных). Согласно Т-критерию Вилкоксона интенсивность положительного сдвига в степени развития коммуникативной компетентности в экспериментальной группе превышает интенсивность отрицательного сдвига ($p < 0,01$). Это можно интерпретировать, как углубление знаний и повышение уверенности в использовании навыков, связанных с эффективным слушанием, регуляцией эмоционального напряжения, восприятием и передачей невербальных сигналов, распознаванием скрытых мотивов и оказанием влияния в общении.

Результаты повторной диагностики умения слушать свидетельствуют о том, что в среднем по группе умение слушать выражено на нормальном уровне (95 баллов из 120 возможных). Общие результаты представлены на рисунке 2.

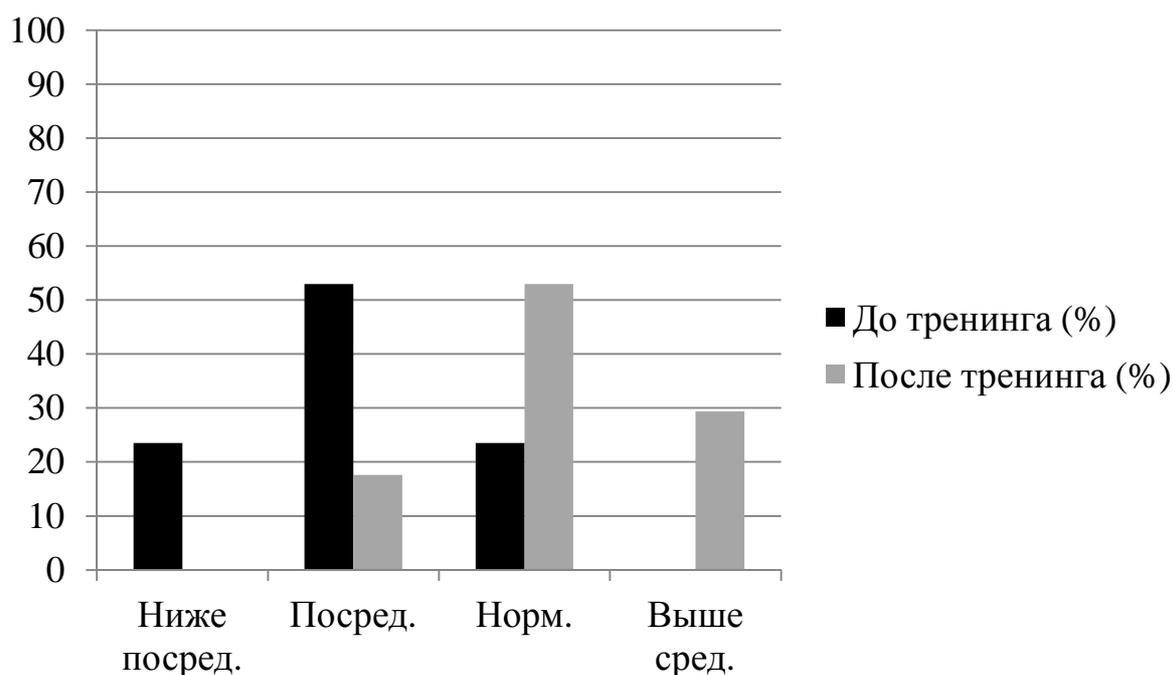


Рис. 2. Представленность уровней развития умения слушать в экспериментальной группе до и после тренинга

Согласно Т-критерию Вилкоксона интенсивность положительного сдвига в уровне развития умения слушать является достоверной ($p < 0,01$). Это можно интерпретировать, как развитие умения преодолевать влияние эмоций на восприятие информации и различий в семантическом поле со-

беседников, концентрироваться на процессе слушания и позиции собеседника, использовать техники слушания в процессе общения, адекватно воспринимать невербальную информацию от собеседника.

На основании сравнения данных, полученных с помощью проективной методики Bubbles М.В. Яремчук до и после тренинга, в исследуемой группе также была выявлена положительная динамика. Снизилось число лиц, испытывающих трудности в установлении контакта (с 50% до 30%). Это означает, что часть участников эксперимента научилась преодолевать страх и смущение перед общением, использовать вербальные и невербальные средства установления контакта. Снизилось число лиц, испытывающих трудности в выражении и регуляции эмоций (с 50% до 10%), что свидетельствует о том, что часть участников эксперимента научилась вербализировать эмоции партнера и свои собственные, давать положительную обратную связь. Также снизилось число лиц, испытывающих трудности в построении интимно-личностного общения (с 50% до 10%), что соответствует более легкому самораскрытию в общении, проявлению более глубокого интереса к личности других людей.

Таким образом, эмпирическое исследование коммуникативных навыков в экспериментальной группе подтвердило необходимость насыщения учащихся общением и развития коммуникативной компетентности, в частности навыка слушать, устанавливать контакт, регулировать эмоциональное напряжение, давать положительную связь, конструктивно действовать в ситуации конфликта. Открытое конструктивное общение, формирующееся доверие являются важнейшими условиями формирования самосознания, развития социальной зрелости, профессионального и личностного самоопределения в юношеском возрасте.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 256 с.
3. Ермолаева М.В. Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. – М., 2003. – 376 с.

4. Интерактивные технологии в обучении и воспитании : метод. пособие / И.В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с.
5. Коммуникативный тренинг для школьников: Методические рекомендации для студентов пединститута / Авторы – составители: Н.П. Аникеева, И.В. Хромова, Е.В. Кисилева, Р.В. Романец. – Новосибирск, 1991. – 20 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
7. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с
8. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
9. Макшанов С.И. Психология тренинга. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
10. Мокшанцев Р.И. Психология коммуникаций на переговорах: Учеб. пособие. – М.: Инфра-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 2004. – 368с.
11. Мудрик А.В. Юношеский тип общения. – Москва, 2003 // Возрастная психология: детство, отрочество, юность : хрестоматия / ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – Москва : Академия, 2003. – С.493-499.
12. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
13. Яремчук М.В. Методика Bubbels как способ исследования межличностных отношений / Семейная психология и семейная терапия. – № 2. – 2003. – С 86-98.

Е. Кованов, Д. Кованов, С.А. Курасов

Допинг в отечественном спорте

В российском спорте сегодня все чаще звучит слово «допинг». Дисквалификация спортсменов за употребление допинга заставляет задуматься: настолько ли высоки достижения современного спорта?

Цель нашей работы: проследить проблему употребления допинга в советском и российском спорте. Наша работа будет заключаться в анализе исторического источника (интервью с ведущим научным сотрудником НИИ спорта Российского государственного университета физической культуры Сергеем Константиновичем Сарсания) и других материалов СМИ.

Допинг (англ. doping, от dore – давать наркотики) – вещества, временно усиливающие физическую и психическую деятельность организма, применяемые для улучшения спортивного результата.

Употреблять его можно различными способами от уколов, таблеток, вплоть до обычного напитка на завтрак. Употребляя допинг, мы «обманываем» свой организм, заставляя его работать во внештатном режиме. На данный момент практически все выдающиеся спортсмены употребляют его, так как лень добиваться чего-то кропотливо, своим трудом. Благодаря допингу мы можем быстро накачаться, восстановиться, расслабиться, но тем самым мы губим свой организм. Из-за чрезмерного злоупотребления допинга для достижения лучших результатов спортсмены нередко пренебрегают нормам потребления, что в итоге приводит к плачевным событиям, порой даже смерти.

Первое упоминание о применении допинга советскими спортсменами относится к Олимпиаде в Мехико (1968 г.). Тогда советские тяжёлоатлеты, благодаря нероболу (метандиенону), достигали наивысшего восстановления и смогли занять 3 золотые (Б. Селицкий, Л. Жаботинский, В. Куренцов) и 3 серебряные (Я. Тольч, Д. Шанидзе, В. Беляев) медали. Допинг употребляли тогда все без исключения. Всё зависело от веса спортсмена: чем больше весил, тем больше и употреблял. И его потребление всё росло и росло. После Олимпиады С. Сарсания начал проводить эксперименты со стероидами на хоккеистах и баскетболистах.

На следующей Олимпиаде в Мюнхене впервые был проведен допинг-контроль, и хотя он был формальным, по словам Сарсания, наши власти запретили использовать препараты. Результаты тоже были неплохими, но некоторых ожидаемых наград мы так и не получили. Настоящий контроль был лишь в 1976 в Монреале, тогда советского легкоатлета Василия Ивановича отпаивали лимонной кислотой, чтобы пройти допинг-контроль на положительный результат.

В 70-е годы чиновники не поддержали идею создания специальной лаборатории, поэтому допинг не получил широкого распространения, хотя в отдельных случаях применялся: например, на чемпионате мира 1978 г. по хоккею в Москве, где власть использовала спорт как идеологическое средство.

Мы можем отметить, что в советские годы шли поиски оптимальных препаратов и дозировок. Вместе с тем, Сергей Константинович отмечает, что эффект от применения стероидов снижался из-за того, что тренеры за-

частую подходили неправильно к подготовке спортсменов. Эксперименты проводились и в юношеском спорте, хотя это не совсем правильно, так как спортсмен в самом начале своей карьеры быстро исчерпывал себя, и новые достижения зависели только от увеличения дозировки.

Стоит отметить, что использование препаратов в советском спорте было открытым, но как только они попадали в список запрещенных, власти серьезно наказывали нарушителей. В 1960-1970-х годах интенсивно велось изучение растительных препаратов (женьшень, родиола, китайский лимонник) и витаминных комплексов. В 1970-х годах в СССР, как и во всем мире, внимание привлекали анаболические стероиды и аутогемотрансфузия (переливание собственной крови). Однако военные специалисты вели секретные разработки средств, поддерживающих и усиливающих процессы в организме. Так, бромантан впервые стали использовать на Олимпиаде в Сеуле в 1988 г., а запретили его только в 2000 г.

Сегодня допинг достаточно широко распространен в спорте. Именно из-за него и происходят наиболее крупные скандалы и расследования. По данным РУСАДА, опубликованным в газете «Аргументы и факты», больше всего скандалов происходит в легкой (68) и тяжелой (44) атлетике. Затем идут вольная и греко-римская борьба (22), велоспорт (14), гребной спорт (11), плавание (6), дзюдо (5), биатлон (4), лыжи (4), бокс (3), стрельба (2), конькобежный спорт (1), тхеквондо (1), бобслей (1), горнолыжный спорт (1), фристайл (1). Один из самых шумевших и шокирующих скандалов связан со спортивной ходьбой.

Борьба с допингом ведётся активно, но, к сожалению, безуспешно. Развиваемся мы – развиваются и технологии. Люди находят всё новые и новые способы обхождения допинг-контроля. К глубокому сожалению, тренеры спортсменов лишь «за» потребление таких препаратов. Борьба с ними ведётся только на Олимпиадах и крупных соревнованиях с помощью тестов (кровь, моча), которые легко можно обойти.

3 декабря 2014 г. на немецком канале ARD показали неоднозначный фильм «Секретный допинг: как Россия добивается побед». Олимпийская чемпионка в беге на 800 метров Мария Савинова призналась в употреблении допинга, а многократная победительница марафонов Лилия Шобухова заявила о взятке в размере 450 тысяч евро Всероссийской федерации легкой атлетики (ВФЛА) для того, чтобы ее допустили к лондонским Играм 2012.

Авторы фильма утверждают, что 99% российских легкоатлетов принимают допинг. Мы считаем, что цифра явно завышена, но это не снимает

проблему употребления допинга. Кроме того, прозвучало утверждение, что в России допинг поддерживается на государственном уровне. Давно известно, что спорт стал частью политики и идеологии, отчего и существует заинтересованность государства в победах любой ценой.

Допинг губит спорт, его высокую идею, смысл жизни и самих спортсменов в том числе. Пропадает дух честной борьбы, соперничества. К сожалению, эта проблема долго будет оставаться нерешенной, так как всегда найдутся люди пренебрегающие спортивными правилами и правилами морали. Ясно одно: с допингом у спорта нет будущего.

Литература

1. Допинг в СССР. Интервью с С.К. Сарсания // Железный мир, 2013. – № 11. – С. 165-170.
2. Зачем спортсмены-стрелки употребляют допинг // Аргументы и факты. – URL: <http://www.aif.ru/dontknows/eternal/1394347> (дата обращения 20.04.2015).
3. Фармакология спорта. – Киев: Олимп. лит-ра, 2010. – 640 с.
4. Чаушьян С. Доходились? Допинг-скандал грозит развалом школы спортивной ходьбы в России // Аргументы и факты. – URL: <http://www.aif.ru/sport/summer/1210606>. (дата обращения 20.04.2015).

А. Ковтонюк, Г.Е. Волгина

Исследовательская работа «Жизнь – вода»

Жизнь – вода. Начало нашего мира – вода. Вода – самое привычное вещество на земле. Она сопровождает каждое мгновение нашей жизни. Организм человека состоит из 80% воды, мозг – на 90%. Человек – это одушевленная вода! Без воды человек не может прожить и 3 дня. «Жизнь-вода» – эту тему я выбрала не случайно. По моему мнению, очень важно заботиться о чистоте воды и знать, как улучшить качество воды в домашних условиях.

Вы слышали о воде?

Говорят она везде.

В луже, в море, в океане

Как сосулька замирает.

В лес туманом заползает,
Ледником в горах зовется
На плите у нас кипит,
Растворяет сахар в чае,
Мы ее не замечаем.
Мы привыкли, что вода –
Наша спутница всегда!
Не наесться, не напиться,
Смею Вам я доложить:
Без нее нам не прожить.

На уроках по учебному предмету «Окружающий мир» я узнала, что в современном мире вода содержит вредные вещества и микрочастицы, которые влияют на здоровье человека. Доказано, что некачественная вода особенно влияет на функции мозга. Очищенная же питьевая вода сохраняет здоровье. А как же её очистить?

В школе я узнала, как происходит очистка воды в промышленных условиях. Мы привыкли, что, открывая кран, получаем воду из водопровода. Но эта вода далеко не идеального качества, поэтому она требует дополнительной очистки.

Я исследовала качества питьевой воды в домашних условиях. Чтобы проверить качество водопроводной воды в домашних условиях можно провести несложный опыт. Я брала разные образцы воды: водопроводную, кипяченую и фильтрованную. Провела эксперимент: растворила мыльный раствор в разных образцах и получила результат: лучшая – фильтрованная. Это видно по образцам: наибольшее количество солей и извести содержится в водопроводной и кипяченой.

Представляю вашему вниманию самые простые способы очистки воды в домашних условиях.

Отстаивание воды. Это один из простых и не требующих никаких затрат способ очистки воды от хлора. В течение 6-8 часов отстаивания весь растворенный хлор улетучится. Минус этого метода – при отстаивании не удаляются соли тяжелых металлов. Кислород, поступающий при этом в воду, окисляет железо, и при отстаивании на дне банки легко заметить рыжеватый осадок.

Кипячение воды. Этот метод, конечно, удалит из воды микробы и вирусы, но не хлорные соединения. Кроме того, после кипячения повышает-

ся концентрация солей тяжелых металлов и осаждают их часть на стенках вашего чайника. В тоже время, употребляя только кипяченую воду, мы наполняем свой организм фактически мертвой водой. При кипячении уменьшается содержание кислорода в воде. Выпадают в осадок соли кальция, магния и других микроэлементов, которые необходимы человеку, особенно в юном возрасте.

Заморозка воды. Заморозка – отличный способ для очистки питьевой воды. При заморозке вода превращается в лед, тем самым она очищается. А на поверхности льда остается жидкость, так называемый «рассол» содержащий соли и вредные примеси. Для того чтобы очистить воду заморозкой, необходимо ее налить в емкость и поставить в морозильник, примерно на 12 часов. По истечению этого времени достаньте емкость, слейте «рассол». Оставьте только лед. Оттаивайте лед и пейте спокойно очищенную воду. Недостаток талой воды – в ней мало полезных солей.

Очистка углем. Этот метод очистки воды знают заядлые путешественники и военные. На очистку стакана воды нам требуется 1 таблетка обычного аптечного угля. Я его размяла, завернула в марлю и залила водой, через 15 минут процедила воду через мелкое сито. Эта вода приятна на вкус и не имеет запаха. Однако уголь не спасает от вирусов и микробов. В условиях дикой природы такую воду еще необходимо дополнительно прокипятить. При очистке активированным углем необходимо соблюдать осторожность. В теплой среде в активированном угле могут размножаться болезнетворные микробы. Поэтому емкость с водой и активированным углем должна находиться в прохладном месте.

Доочистка воды в современных условиях – это комплексный, сложный процесс. Сегодня можно приобрести разные водоочистители для доочистки водопроводной питьевой воды в домашних условиях. Водоочистители устраняет посторонний привкус, запах и цвет воды в условиях водопроводных сетей. Но необходимо проводить своевременную замену кассет (сорбентов) фильтра.

В течение этого учебного года мы много в классе говорили о Великой Отечественной войне, о блокадном Ленинграде. Меня заинтересовала эта тема. Мы вместе с мамой читаем книгу Михаила Сухачева «Дети блокады». Из неё я узнала, что автору в те далёкие военные годы было 12 лет.

Вот строки из его воспоминаний: «В Ленинграде в январе 1942 г. в большинстве домов вышли из строя водопровод и канализация. Потом начался страшный голод. Дальше пошли тяжелые блокадные будни. Во время бомбежки прорвало трубы, отключили воду везде, и мы всю зиму

ходили на Неву за водой. Мы с ребятами добывали воду: лазили на крышу, чтобы снега набрать, собирали снег рядом с домами, в парках, надеясь, что он чище. Снег обычно имел грязноватый налет».

Поэтому ленинградцы применяли единственный способ очистки – фильтрация воды через ткань и кипячение. Чтобы согреться и вскипятить воду, ленинградцы жгли мебель, книги.

Помните о невероятном мужестве и стойкости детей войны! Берегите и цените жизнь и природные богатства Земли! Вода – божественный напиток, источник жизни на земле.

Будущее России, её экология, чистота её рек и озер зависят от каждого из нас! И поэтому необходимо бережно относиться к воде, экономно расходовать этот ценнейший дар. Нужно охранять от загрязнений водоемы и прилегающие к ним территории. Мы знаем, что чистая вода, дарит нам жизнь и радость.

Антуан Сент-Экзюпери сказал: «Вода! У тебя нет ни вкуса, ни цвета, ни запаха. Тебя невозможно описать, тобой наслаждаются, не ведая, что ты есть. Нельзя сказать, что ты необходима для жизни, ты – сама жизнь... Ты самое большое богатство на свете!».

Литература

1. Аликберова Л.Ю. Занимательные задания и эффектные опыты по химии. – М.: Дрофа, 2002.
2. Бутакова О.А. Вода. Главная роль. – Нижний Новгород: Издательский дом «Медицина для каждого», 2011.
3. Воронцов А.И., Харитонов Н.З. Охрана природы. – М.: Высшая школа, 1977.
4. Гальперштейн Л.Я. Моя первая энциклопедия.: Науч.-поп. издание для детей. – М.: ООО «Издательство «Росмэн-Пресс», 2003.
5. Гроссе Э., Вайсмантель Х. Химия для любознательных. – Л., 1985.
6. Дерпгольц В.Ф. Мир воды. – Л., 1979.
7. Кёте Райнер. Наша земля. / Пер.с нем Е.Ю. Жирновой. – М.: ЮОО ТД «Издательство Мир книги», 2007.
8. Круммель Райнер. Воздух и вода. / Пер.с нем Е.Ю. Жирновой. – М.: ЮОО ТД «Издательство Мир книги», 2008.
9. Лукьянов М.Ю. Моя первая книга о человеке.: Научное издательство для детей. – М.:000 Издательство РОСМЭН-ПРОГРЕСС, 2004.
10. Пичугина Г.В. Химия и повседневная жизнь человека. М.: Дрофа, 2006.
11. Спенглер О.А. Слово о воде. – Л.: Гидрометеиздат, 1980.

Виртуальная жизнь современной молодёжи

Современная молодёжь много личного времени посвящает общению в социальных сетях. Для нас молодой человек сегодня представляется с гаджетом, т.к., не вылезая из интернета, он организует свою жизнь. Виртуальные социальные сети и виртуальная реальность – наркотики нового поколения, которые медленно вызывают сильное привыкание, являются заменой настоящего на искусственное, но более доступное. Как глубоко мы погрязнем в этом, если технологии шагнут вперёд? Мне захотелось узнать, насколько эта проблема серьёзна для нашей молодёжи. Поэтому целью моей работы стала оценка значения виртуальной жизни для молодых людей.

Исследовательскую выборку составили 94 человека, студентов и старших школьников, из них 43 девушки и 51 парень. Первым вопросом, на который нам хотелось получить ответ, стал вопрос о количестве времени, которое мои сверстники проводят в интернете? Анализ ответов показал, что современные подростки посвящают ему всё свободное от учёбы время. Причём девушки это делают чаще, чем представители мужского пола, которые вылезают на просторы всемирной паутины только по необходимости. Хотя компьютерные многопользовательские игры вряд ли можно отнести к этой «необходимости».

Общение происходит в различных социальных сетях. У всех есть аккаунт ВКонтакте. Также популярны Instagram, Twitter, Tumbler, Ask.fm. У юношей список не так обширен, как у девушек, что говорит об активности последних.

Отдельный блок вопросов был посвящён общению с друзьями. Пятнадцатилетние девочки имеют больше друзей, чем мальчики, которые более избирательны в этом вопросе. У шестнадцатилетних подростков ответы распределились полярно: у одной части до 50 друзей, у других же в социальных сетях более 150 зарегистрированных приятелей. Последнее можно объяснить тем, что в своё время было популярным набирать в сетях большое количество друзей, но сейчас среди молодёжи это уже не так актуально. Поэтому у студентов преобладает второй вариант ответа (50-100).

Нам было важно сравнить количество друзей в интернете и количество тех, с кем подростки постоянно общаются в реальности. В процессе проведения исследования мы столкнулись с тем, что часть респондентов

значительно преувеличивают последнее число. Один юноша (16 лет) указал на 183 друга, во что трудно поверить. Если смотреть более объективно, то у подростка в среднем 10-15 постоянных знакомых, с которыми он постоянно выходит на связь в Интернете. В реальности у тинейджеров особое значение имеют 5-7 человек, а у студентов – 10-15.

Радует желание общаться с друзьями в реальности. С другой стороны, хотелось бы, чтобы желание переросло в действие. Зачастую общение в интернете совпадает с живым общением.

Также было интересно узнать о стиле общения в интернете. Большинство старается придерживаться культуры общения, но иногда допускает ошибки. Около 10% не особо уделяют внимания нормам русского языка.

Мы понимаем, что интернет сегодня прочно вошёл в нашу жизнь, но сможем ли мы прожить без него? В целом, ответы распределились по вариантам: «не представляю такую ситуацию», «1-2 дня», «неделя» и «несколько недель». Наиболее частым ответом был ответ, что проживут без виртуального мира 1-2 дня.

В случае отсутствия интернета молодежь испытывает разные чувства. Большинство нейтрально относится к этому. Другие же попробуют найти альтернативу и займутся другими делами, так как «интернет не смысл жизни». Но вызывают опасения ответы, в которых описана грусть, раздражительность, скука, обида и даже гнев. Меня поразили ответы, в которых говорилось о чувстве собственной бесполезности – в этом четко видна интернет-зависимость. Хотя 70% не считают себя таковыми, но другая часть выборки признает эту проблему. Радует адекватная самооценка, но расстраивает нежелание исправить ситуацию.

Виртуальное общение – это данность. Современная молодежь активно осваивает пространство социальных сетей, причём девушки показывают себя более общительными личностями. Юноши больше играют или ищут информацию. К счастью, молодые люди не забывают о живом общении, которое постепенно соединяется с виртуальным. В будущем мы вряд ли откажемся от интернета из-за его плюсов: быстрый и продуктивный поиск информации, связь с людьми, которые находятся далеко, экономия времени и др. Но ценность живого общения будет существовать наряду с виртуальным.

Читает ли современная молодежь?

Читает ли современная молодежь? – вопрос достаточно актуальный сегодня. Некогда СССР был признан самой читающей страной в мире, но сохраняется ли интерес к книге сейчас. Мы видим, что библиотеки не пользуются спросом, а молодые люди чаще встречаются с гаджетами, нежели с раскрытой книгой. Поэтому цель моей работы – провести опрос и с помощью него узнать отношение современной молодежи к чтению.

Для предстоящего исследования была составлена анкета из 12 вопросов разного типа (открытые и с вариантами ответов). Всего было опрошено 128 человек, из них 49 юношей и 79 девушек в возрасте от 15 до 29 лет. Это городские и сельские школьники, а также студенты.

Нас заинтересовали разные вопросы. В первую очередь, конечно, насколько часто молодежь читает. Большинство (около 60 %) ответило, что читает редко, от 1 до 3 часов в неделю. Редко встречался ответ «не читаю». Причем так ответили в основном сельские школьники. Вместе с тем хотелось бы отметить, что девушки читают чаще юношей, по несколько часов в день.

Студенты за последний год прочитали в среднем 9 книг, а учащиеся «Пятнашки» 7 книг, и 5 книг прочитали сельские школьники. Но стоит учитывать, что кто-то прочитал несколько десятков книг, а кто-то ни одной.

В основном читают записи в Интернете. К виртуальному миру преимущественно обращаются юноши, а девушки предпочитают классику и современную литературу. Реже молодежь интересуется специализированной литературой. На рисунке 1 представлен разброс ответов на вопрос «Что вы любите читать?».

Основной источник книг – это интернет и домашняя библиотека. Домашняя библиотека у наших респондентов разная по объему. В основном в ней от 50 до 500 книг. Менее чем 1% выборки имеет до 20 книг у себя дома. Стоит отметить, что сельские школьники в отличие от городских достаточно часто посещают библиотеки.

Два вопроса были посвящены близкому окружению молодежи: семье и друзьям. В семьях наших респондентов читают довольно много, хотя встречаются редко читающие. А друзья берут в руки книги по необходимости или нечасто. В некоторых случаях кто-то не смог ответить на этот

вопрос, потому что у респондентов не оказалось друзей или они плохо представляют их предпочтения.

Теперь поговорим о литературных пристрастиях. Школьники часто среди своих любимых писателей называют русских классиков (М.Ю. Лермонтова, А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и Л.Н. Толстого). Старшеклассники добавляют к этому списку таких писателей, как М.А. Булгаков, Ф.М. Достоевский и А. Блок. Вместе с тем молодежи нравятся и зарубежные авторы (О.Уайльд, Р. Брэдбери, С. Кинг, Дж. Грин, А.К. Дойл, Дж. Роулинг, Дж. Остин). Сельские школьники предпочитают русских писателей. Вероятнее, у них меньше информации о популярных сейчас произведениях, нежели чем у городских. Студенты свободны и избирательны в своих предпочтениях, поэтому их список книг шире.

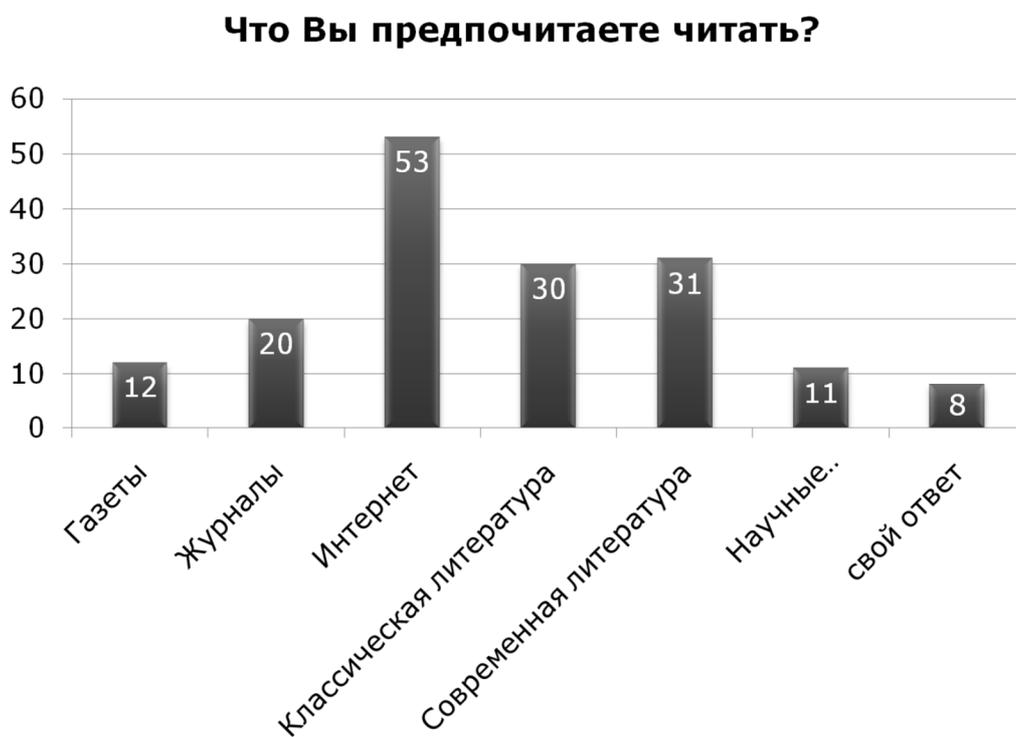


Рис.1. Стилевые предпочтения в выборе литературы для чтения

Мы попросили порекомендовать книги для прочтения сверстникам. Одиннадцатиклассники советуют обязательно прочитать «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, «Отцы и дети» И.С. Тургенева и «Гордость и предубеждение» Дж. Остин. Студенты довольно часто упоминают таких писателей, как Эрих Мария Ремарк и Рей Брэдбери. Краткий перечень рекомендованных книг представлен в приложении.

Интересен вопрос № 10. «Если бы у вас был шанс встретиться с писателем, вы бы воспользовались им? И какие вопросы вы задали бы ему? ». Хотелось узнать отношение молодежи к писательскому труду. Многие выразили свою готовность встретиться с литератором. Их волновали вопросы, связанные с тем, что заставило начать писать, какие чувства и ощущения испытывал автор во время работы над своим произведением, откуда берется такая фантазия, а кто-то просто хотел попросить автограф. Пятая часть не ответила положительно на этот вопрос, что показывает их равнодушие и нежелание.

В завершении был вопрос о популярности чтения среди молодежи. Мало кто ответил, что чтение популярно. Все соглашались с тем, что интернет заменяет общение с книгой. Отсутствие интереса вызвано также и нехваткой времени, нежеланием, ленью, изменением ценностей и нравов, появлением новых увлечений, таких как кино.

Таким образом, результаты опроса показали, что многие думают, что чтение крайне непопулярно среди молодежи по сравнению с советской эпохой или эпохой юности их родителей. Если сравнивать масштабы, то, безусловно, современная молодежь значительно проигрывает предыдущим поколениям. И все же интерес к чтению не угас. Чтение дает нам интеллектуальное развитие, возможность совершенствовать свою эрудицию, узнавать много нового о жизни. Литература дает нам тот бесценный жизненный опыт, который помогает находить выходы из сложных жизненных ситуаций. Читайте книги! Развивайтесь!

Приложение

Школьники рекомендуют	Студенты рекомендуют
Братья Стругацкие. Пикник на обочине	Р. Брэдберри. 451 по Фаренгейту; Вино из одуванчиков
Р. Брэдберри. Вино из одуванчиков	М. Булгаков. Мастер и Маргарита
Д. Глуховский. Метро 2033	Б. Васильев. А зори здесь тихие
Н. Гоголь. Мертвые души	К. Воннегут. Колыбель для кошки
А. Гончаров. Обломов	Ф. Достоевский. Преступление и наказание
А. Дашков. Пропуск	С. Кинг. Оно; Зеленая миля; Сияние
Ф. Достоевский. Идиот; Преступление и наказание; Игрок	А. Куприн. Повести
А. Дюма. Граф Монте-Кристо	Дж. Лондон. Сердца трех
М. Ю. Лермонтов. Герой нашего	К. Льюис. Хроники Нарнии

<p>времени</p> <p>Д. Мартин. Игра престолов</p> <p>А. Островский. Гроза</p> <p>А. Островский. Как закалялась сталь</p> <p>К. Паолини. Эрагон</p> <p>Б. Полевой. Повесть о настоящем человеке</p> <p>А.С. Пушкин. Повести Белкина</p> <p>В. Распутин. Уроки французского</p> <p>Д. Сэлинджер. Над пропастью во ржи</p> <p>А. Твардовский. Василий Теркин</p> <p>И. Тургенев. Отцы и дети</p> <p>В. Шекспир. Ромео и Джульетта</p> <p>М. Шолохов. Судьба человека</p> <p>А. Экзюпери. Маленький принц</p>	<p>Дж. Остин. Гордость и предубеждение; Чувство и чувствительность</p> <p>А.С. Пушкин. Евгений Онегин</p> <p>Э.М. Ремарк. На западном фронте без перемен; Три товарища</p> <p>Дж. Роулинг. Гарри Поттер</p> <p>П. Санаев. Похороните меня за плинтусом</p> <p>Д. Сеттерфилд. Тринадцатая сказка</p> <p>Д. Сэлинджер. Над пропастью во ржи</p> <p>Л. Толстой. Война и мир; Анна Каренина</p> <p>И. Тургенев. Ася</p> <p>О. Уайльд. Портрет Дориана Грея</p> <p>С. Фитцджеральд. Великий Гетсби</p> <p>Э. Хемингуэй. Старик и море</p> <p>А. Чехов. Вишневый сад</p> <p>М. Шолохов. Судьба человека</p> <p>А. Экзюпери. Маленький принц</p>
---	---

Ю. Куприянова, С.А. Курасов

Погода 9 мая 1945 года: ощущение людей и реальность

9 мая 1945 года – особый день в истории нашего народа. Ежегодно к нему проявляется почтительное отношение как ко дню, который подвел черту многолетней священной войне советского народа против фашистских захватчиков. Для нас это праздник – День Победы, но очевидцами событий этот день воспринимается несколько иначе, потому что они прожили его. И сейчас интересно не только историческое значение 9 мая 1945 года, но и мелкие детали повседневной жизни, чем и является погода. Кажется, что эта тема достаточно проста и не актуальна, и все же один из принципов современной науки гласит: «Не изучение мелочей, а рассмотрение в подробностях». Подробности одного дня в истории России и являются предметом исследования в рамках данной работы.

Нам кажется, что 9 мая 1945 года был весенний, теплый день. Во многих воспоминаниях, мы ощущаем тепло, залитые солнцем улицы, но на самом деле, была другая погода. Фото из города Кирова свидетельствуют о противоположной картине. Мы видим радостные лица людей, транспарант «Да здравствует праздник победы» и тут же сильный снег. На другой фотографии дождь, люди стоят с зонтами, а оркестр продолжает играть. В Ленинграде температура была +4, а вечером пошел снег. Из воспоминаний Татьяны Александровны Стрежаковой, которые мы получили в ходе нашего проекта, мы узнаем «... Именно в этот день никаких дел не было. На улице шел снег. Всех детей собрали в местном кинотеатре и бесплатно показали кино». Это уже происходило в Костромской области. И таких воспоминаний мы можем найти в интернете достаточное количество, хотя о погоде, как правило, не вспоминают.

В этом и заключается парадокс, реальная погода иногда не соответствует памяти народа. Это связано с ощущением окончания войны, победы. Люди были безумно рады тому, что их ожидала другая, мирная, счастливая жизнь! И все погодные явления были уже не нужны. Нам встретилось очень важное замечание, показывающее величие советского человека: «Солнце заливают Москву, столько времени лил дождь, а в День Победы вдруг все прояснилось. «Похоже, что мы научились делать погоду и там, в небесах» – шутит кто-то в толпе, и все сразу оборачиваются на голос и смеются». Эти слова заставляют с улыбкой оценить шутки простых людей о погоде. И хотя в Москве было солнце, народ в едином порыве радовался этому великому событию, а не весеннему солнцу.

Для меня этот день тоже имеет особое значение. Я благодарна всем тем, кто защищал нашу Родину, ведь если бы не их отвага, ежедневные подвиги, то не было бы нас. И мой вклад в сохранение памяти о Великой Отечественной войне, пусть и небольшой штрих в историческом сознании российского народа, но очень важный! Я считаю, что нужно помнить даже мелочи этого Великого дня!

Развитие компетенций будущих педагогов через комплекс педагогических средств в условиях воспитательного пространства школа-вуз

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

Социально-экономические изменения, произошедшие в России, привели к необходимости пересмотра подходов к обучению и воспитанию студентов педагогических вузов. Реализация этих подходов потребовала создания новой образовательной модели профессиональной подготовки будущего учителя. Необходимо готовить студентов к активной позиции в жизни общества, к профессиональной и личностной самореализации.

Анализ современных научных работ показал, что развитие компетенций будущих педагогов в условиях воспитательного пространства школа-вуз не нашло достаточно полного отражения в педагогической теории и практике, не выработаны четкие подходы к созданию условий для развития профессиональных компетенций в системе высшего профессионального педагогического образования. Однако такая потребность существует и ее актуальность только растет.

Понятие «воспитательное пространство» рассматривалось в трудах таких ученых, как Д.В. Григорьев, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Г.М. Коджаспирова, Ю.С. Мануйлов, М.Г.Резниченко. Под воспитательным пространством школа-вуз мы понимаем сложноорганизованную социально-педагогическую систему, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей [1].

Воспитательное пространство обладает следующими особенностями: целостностью, структурностью, иерархичностью, взаимозависимостью системы и среды, множественностью описаний. В структуре воспитательного пространства школа-вуз в центре находится школьный, студенческий и преподавательский коллектив. Поэтому можно говорить, что воспитательное пространство школа-вуз возникает как результат инициативной деятельности многих субъектов: школьников, учителей, родителей, ректората, профессорско-преподавательского коллектива вуза, студентов. Воспитательное пространство школа-вуз наряду с воспитательной системой явля-

ется необходимым и эффективным механизмом личностного развития студентов - будущих педагогов [2].

Субъекты воспитательного пространства могут быть индивидуальными и групповыми. Воспитательное пространство включает в свою структуру несколько подпространств: личностное; поддерживающее; дидактическое; подпространство внеучебной деятельности; социокультурное.

Модель воспитательного пространства школа-вуз содержит следующие основные параметры [2]:

- - цели, разделяемые участниками процесса создания ВП;
- - ценности, составляющие основание содержания воспитательной деятельности;
- - единую педагогическую концепцию, ориентированную на приоритеты гуманистического воспитания;
- - гибкую структуру пространства;
- - событийность пространства;
- - диалоговый режим взаимодействия субъектов;
- - разветвленную систему отношений между компонентами и субъектами пространства.

Воспитательное пространство школа-вуз позволяет организовывать взаимодействие между школой и вузом по различным направлениям: личностно-профессиональное, психолого-педагогическое, эстетическое, гражданско-правовое и др.

В соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности выпускник ВУЗа (бакалавр) должен обладать следующими компетенциями:

- универсальными, общенаучными (ОНК). Например, готовность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования в физике, химии, экологии (ОНК-1); готовность выявить естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, привлечь их для решения соответствующий физико-математический аппарат (ОНК-1) и т.д.;
- инструментальными (ИК). Например, способность самостоятельно работать на компьютере (ИК-1); способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке и необходимое знание второго языка (ИК-2); готовность к организационно-управленческой работе с малыми

коллективами (ИК-3); готовность работать с информацией из различных источников (ИК- 4) и т.д.;

- социально-личностными и общекультурными (СЛК);
- профессиональными в соответствии профилю образования (педагогическим). Например, профессионально-личностные компетенции будущего педагога.

В ходе исследования нами был разработан комплекс педагогических средств, направленный на развитие профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов в условиях воспитательного пространства школа-вуз.

Под «комплексом педагогических средств» мы понимаем совокупность форм, средств, методов, включающую в себя следующие компоненты: содержательный, инструментальный, процессуальный [3].

Содержательный компонент представляет собой совокупность дидактических ориентиров по включению культурных ценностей в содержание образования. Инструментальный – способы фиксации ценностного материала в учебных программах, в методических разработках, в учебных заданиях и т.п. Процессуальный – совокупность средств, направленных на формирование опыта отношений непосредственно в учебном процессе (средства и методы обучения, приемы обучения, технологии, формы организации учебного и внеаудиторного занятия).

В условиях воспитательного пространства школа-вуз нами был спроектирован ряд учебных занятий по курсу «Профессиональная коммуникация в образовании». На наш взгляд, подобного рода занятия направлены на развитие профессиональных компетенций. Занятия такого типа мы можем наблюдать в различных учебных курсах, изучаемых студентами педагогических специальностей. Эти занятия мы предлагаем ввести во внеаудиторные занятия со студентами – бакалаврами 1 курса, в учебную педагогическую практику 2-3 курсов, в спецкурс по педагогике студентов 3-4 курсов. Реализацию подобных занятий, на наш взгляд, актуально осуществлять не только на базе вуза, но и школы.

Кроме занятий в условиях воспитательного пространства школа-вуз в ходе исследования нами было организовано и проведено несколько педагогических событий таких, как сборы активистов школьников МБОУ СОШ № 15 г. Владимира и студентов педагогического и гуманитарного институтов ВлГУ; выездные сборы учащихся и учителей МБОУ СОШ № 15 г. Владимира, студентов и преподавателей ВлГУ; тематические сборы

учащихся и учителей МБОУ СОШ № 15 г. Владимира, студентов и преподавателей ВлГУ «Моя Россия - моя страна»; школьный пресс-центр.

В целом, в условиях воспитательного пространства школа-вуз обучение студентов педагогических специальностей с применением комплекса педагогических средств приобретает деятельностный характер, т.е. формирование знаний и умений осуществляется в практической деятельности студентов; организуется их совместная деятельность в группах; используются активные формы и методы обучения, инновационные технологии продуктивного характера; выстраивается индивидуальная образовательная траектория; в процессе обучения активно реализуются межпредметные связи; развиваются важнейшие профессиональные качества будущего специалиста – самостоятельность, креативность, инициативность и ответственность.

Литература

1. Воспитательное пространство вуза как условие формирования социально-личностных компетенций студентов гуманитарных факультетов: монография/ К.В. Дрозд, А.В. Зобков, Е.Н. Малова, И.В. Плаксина; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. – 264 с. – С.223-251.
2. Дрозд К.В. Моделирование воспитательного пространства школа-вуз / Психолого-педагогические аспекты жизненного самоопределения личности: сб. науч. ст. / под общ. ред. канд. психол. наук, проф. И.В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Изд-во ВлГУ, Владимир, 2013. – С. 158-167.
3. Дрозд К.В. Воспитательное пространство школы. Теория и практика. Коллективная монография. / К.В. Дрозд, Г.А. Лобанова, И.В. Плаксина – Владимир: ВлГУ, 2009. – 337 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – URL: <http://eidos.ru/journal/htm> (дата обращения 02.04.2015).

**Нравственное воспитание школьников средствами
исследовательской деятельности**

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

Прозвище, как второе имя, давалось людям в разные периоды их жизни по тому или иному свойству или качеству этих людей и под которым они были известны обычно в определенном, часто довольно замкнутом кругу общества. Прозвища осложнены различными сопутствующими значениями: они связаны с образными, эмоциональными переживаниями человека, его характеристиками, поэтому изучение прозвищ было актуально во все времена.

Антропонимы, которые, изучались в работе, были собраны школьной экспедицией в 2002 г. Спустя 12 лет мне в руки попал этот материал, и у меня появилось желание его изучить. Стоит сказать несколько слов об этой экспедиции в деревню Аббакумово Гусь-Хрустального района. Ученики школы № 15 г. Владимира под руководством учителя русского языка и литературы Ирины Александровны Киселевой и учителя истории Надежды Николаевны Устиновой собирали топонимы и имена этой местности. Сбор деревенских прозвищ анализировался согласно методике доцента ВлГУ Валентины Владимировны Носковой, которую та, в свою очередь, частично позаимствовала у своего педагога, известного ономатолога из города Муром Варвары Ивановны Тагуновой.

Объектом нашего исследования явились антропонимы жителей деревень Аббакумово, Труфаново, Заболотье, Савиново Гусь-Хрустального района Владимирской области. Целью работы стало изучение происхождения прозвищ жителей этого района.

Мы приводим примеры с наиболее яркими примерами прозвищ, собранных в 2002 году:

Семейные прозвища: Юлечка-Москва – в молодости часто ездила в Москву, Петька-Москва – по жене, дети-Подмосковье; Святой (муж: церковный староста), Святошата (о детях).

Прозвища, данные по фамилии или имени: Никанорка (от отчества Никонорович: по-свойски или пренебрежительно); Махлё (от фамилии Махов), Миштачиха, Миштачка: по имени мужа Михаил.

Прозвища, данные по внешним признакам: Зиночка-кривуша: нет глаза; Заморённый: хилый на вид; Кабан, Каюн: крупное телосложение; Козёл: длинная борода; Рыжая: за цвет волос.

Прозвища, данные за яркие черты характера: Зверёк: диковат был в детстве; граф Сикорский: деревенский щёголь; Мария Македонская: решительный характер; Чаёна: любовь к чаю; Туторка: за всё хватается.

Прозвища, данные по самым разным поводам: Клёк, Клёчина: по названию детской игры; Кадило: неприятный запах; Лёня глухой: но слышит хорошо; Кланечка-Ёлочка: была хорошенькой в молодости

Из приведенных примеров следует, что чаще всего прозвища давались по индивидуальным особенностям внешности. Чуть реже люди отмечали у своих земляков особые черты характера, что и отражалось в неофициальных именах. Другие отражают своеобразие сельской культуры и восприятие другого человека. В ходе исследования мною было отмечено, что яркие и емкие прозвища всегда передают эмоции, подчеркивают уникальность и неповторимость самого человека.

В целом, это исследование стало для меня отправной точкой, источником различных размышлений и интереса к новым проектам.

В нашей школе большое внимание уделяется исследовательской деятельности школьников. С 1995 года в школе активно действует научное общество учащихся (НОУ) «Поиск». За эти годы было подготовлено более 600 исследовательских работ учащихся, которые представлены на конкурсах и конференциях разного уровня:

- Всероссийский телевизионный конкурс знатоков истории «Умники и умницы»;
- Всероссийская научная конференция школьников «Открытие»;
- Международные конкурсы (Золотое Руно, Кенгуру, Русский медвежонок и т.д.);
- Международные исследовательские проекты «Евроклуба»;
- Ежегодная городская краеведческая научно-практическая конференция;
- Научные конференции студентов ВлГУ;
- Конференции Владимиро-Суздальского музея -заповедника;
- Ежегодная школьная научно-практическая конференция в рамках Дня науки, искусства и творчества.

Тематика поисковой, исследовательской работы учащихся широка и многообразна, охватывает темы учебных предметов (различные ученые и

их деятельность, достижения в области различных наук), вопросы исторического наследия, а также проблемы общественной социальной жизни. Последнее время старшеклассники для своих выступлений широко используют презентации, фрагменты научных фильмов, мультимедийный практикум по физике, химии, информатике. Экскурсии по историческим местам г. Владимира, экспедиции по Владимирской области становятся традиционными для членов НОУ.

Примечательно, что в 2013-2014 учебном году к исследовательской деятельности приобщились и ученики начальной школы. В прошлом году на Днях науки в школе практически вся начальная школа была вовлечена в исследовательский проект, посвященный творчеству Виталия Бианки. А 4 «А» класс под руководством классного руководителя публично представил оригинальное исследование о влиянии чипсов и газированных напитков на организм человека. В 2014-2015 учебном году многие исследования и проекты посвящены важнейшей теме «Великой Победе – 70!». Хочется подчеркнуть, что целью исследовательской деятельности является не сам исследовательский проект, а сам процесс, в ходе которого формируется исследовательский опыт учащихся, опыт жизненного самоопределения, как личностное приобретение учащегося.

Важнейшим компонентом жизненного самоопределения личности является способность к нравственному самоопределению, отражаемая, по мнению психолога Аллы Борисовны Купрейченко, в представлениях о нравственности, нравственных стратегиях поведения и в нравственных ориентациях личности. Понятие «нравственность» в толковом словаре трактуется как внутренние духовные качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести, которые проявляются в отношении к людям, природе, науке и искусству.

На рисунке 1 представлены диагностические данные по оценке параметров нравственного самоопределения личности, полученные в ходе нашего исследования.

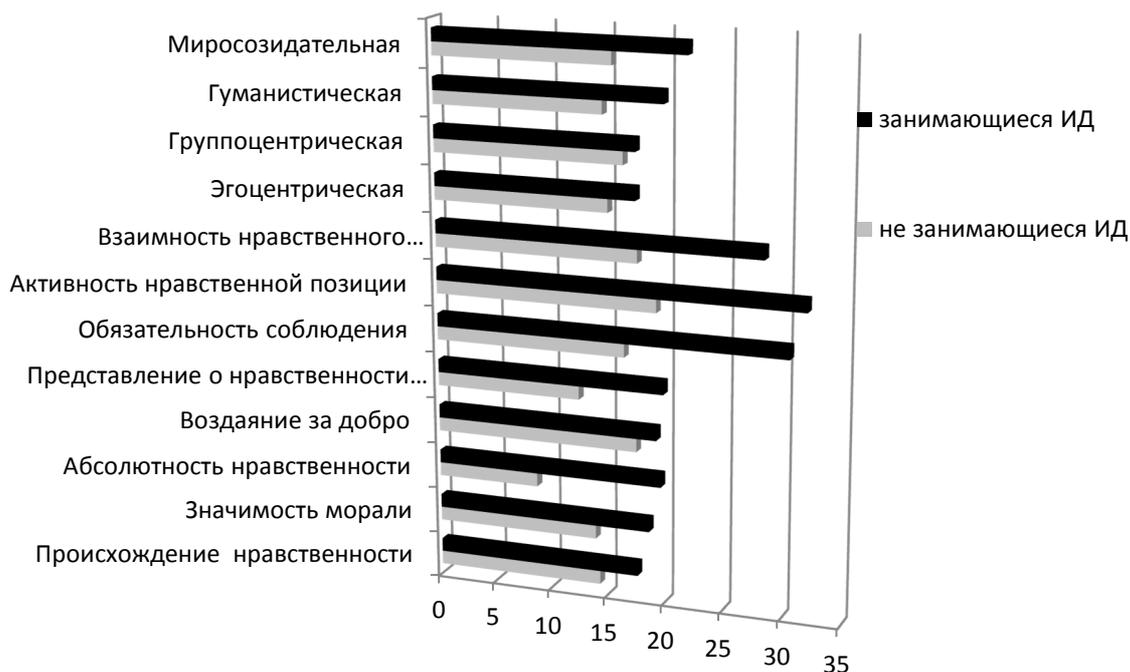


Рис.1. Отличия в характеристиках нравственного самоопределения учащихся занимающихся и не занимающихся исследовательской деятельностью

На данной диаграмме видно, что значительно отличается показатель активности нравственной позиции личности.

Основываясь на вышесказанном, мы можем сказать, что в исследовательской деятельности нравственное воспитание учащихся проходит наиболее успешно. В сознании и поведении школьников укореняются стремления к патриотизму, гражданственности, свободе, чести и милосердию, к межнациональному и межкультурному разнообразию, толерантности, прогрессу и сотрудничеству.

Т.М. Новикова, И.В. Плаксина

Особенности жизненного самоопределения учащихся профильных классов

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

Самоопределение как одно из главных новообразований юношеского возраста, связано с установлением старшеклассниками своих возможно-

стей, способностей, с выбором критериев и норм оценивания себя, с выбором ценностей; осознанием своих жизненных предназначений и т.д. Исследование самоопределения старшеклассников приобретает все большую значимость на современном этапе развития общества. Самоопределение – активный процесс, осуществляемый во всех сферах жизнедеятельности. Это жизненное, личностное, социальное, профессиональное, гражданское, нравственное самоопределение. Однако, современным юношам и девушкам, в связи с быстро меняющимися условиями окружающего мира, общества, ценностей и идеалов, все труднее становится выбирать для себя пути самоопределения и самореализации. Вследствие этого процесс самоопределения у значительного большинства старшеклассников носит стихийный, случайный характер. В связи с этим становится важным и нужным управление процессом становления самоопределения.

Наиболее перспективным и эффективным средством становления способности учащегося к самостоятельному самоопределению, по нашему мнению, является воспитательное пространство, которое является средой взросления, где усилиями взрослых культивируется перспективный образ жизни юного поколения.

Попытка найти ответ на вопрос: влияет ли развивающееся пространство школа-вуз на структуру жизненного самоопределения субъектов, была предпринята в рамках эмпирического исследования, цель которого состояла в выявлении доминирующих признаков в структуре жизненного самоопределения старшеклассников, в разной степени включенных в воспитательное пространство.

Выборку исследования составили учащиеся 11 «А» и 11 «Б» классов (N=48) средней школы №15 г. Владимира, в разной степени включенности в воспитательное пространство. Учащиеся профильного медицинского класса (11 «Б» класс) имеют отличающийся учебный план, в котором преобладают профилирующие предметы. Все учащиеся включены в хозрасчетные курсы дополнительной подготовки, посещают репетиров, часть дисциплин они изучают на выездных сессиях с преподавателями Нижегородской медицинской академии. Таким образом, высокие учебные нагрузки не позволяют ученикам активно участвовать в воспитательных школьных событиях. Учащиеся 11 «А» класса не только активно участвуют, но и являются организаторами всех школьных событий.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: методики О.И. Моткова «Личностная биография», «Жиз-

ненное предназначение»; методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца; опросник «Самоорганизация деятельности» Е.Ю. Мандриковой; опросник «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко; методика векторного моделирования и методика оценки параметров образовательной среды В.А. Ясвина.

В методике «Личностная биография» подобраны вопросы, касающиеся разных сторон личности и жизнедеятельности человека: особенности жизненного самоопределения, самореализации, трансформации и гармонизации личности. В совокупности эти характеристики образуют интегральный фактор «общая конструктивность личности». В нем учитываются как гармоничность личности, т.е. оптимальность организации и протекания жизненного процесса, так и общая результативность жизни, жизненная самореализация личности. Ряд вопросов касается проявлений личности в прошлом и в ближайший год, что придает методике дополнительный биографический характер и позволяет изучать динамику изменений в личности, возникающих в ходе ее жизни.

Методика «Жизненное предназначение» разработана с целью изучения жизненных ориентаций и особенностей их осуществления в процессе жизнедеятельности. Жизненные предназначения – это изначально заданные природные ориентации человека, его общая жизненная направленность, выражающая предрасположенность к определенному типу функционирования, стилю деятельности, типу отношений к себе, людям и миру в целом.

Как и другие личностные образования, предназначения имеют полярную, двойственную природу, что нашло отражение в методике. Методика позволяет выявлять содержание и характер осуществления жизненных предназначений. В данной методике степень оптимальности (гармоничности) процесса осуществления жизненных задач определяется через комплекс характеристик локуса контроля, осознанности и действенности предназначений, жесткости и широты жизненных ориентаций.

Методика выявляет, помимо содержания предназначений, факторы, организующие процесс самореализации жизненных предназначений, а также показатель включенности опрашиваемого в их осуществление.

Методика «Ценностные ориентации» определяет содержательную сторону направленности личности, основу отношений к окружающему миру, к людям, к себе, основу мировоззрения и ядро мотивации активности, жизненной концепции. Методика Ш. Шварца состоит из двух частей и измеряет уровень значимости десяти типов ценностей. Первая часть изучает

нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, структуру ценностей. Вторая часть изучает ценности на уровне поведения, индивидуальные приоритеты, проявляющиеся в социуме.

Опросник «Самоорганизация деятельности» предназначен для диагностики сформированности навыков тактического планирования, стратегического целеполагания и настойчивости, самоорганизации, особенностей структурирования самоорганизации деятельности, а также ориентации на настоящее.

Методика «Нравственное самоопределение личности» представлена несколькими блоками:

1. Представления о нравственности и морали (происхождении нравственности; значимость морали и нравственности для общества; абсолютность или относительность нравственности; воздаяние за добро и зло; представление о нравственности как о силе или слабости личности).

2. Нравственные стратегии (обязательность соблюдения нравственных норм; активность или пассивность в отстаивании и соблюдении нравственных норм; взаимность или невзаимность нравственного поведения).

3. Нравственные ориентации личности (эгоцентрическая, группоцентрическая, гуманистическая и мирозидательная ориентации).

На первом этапе нами были изучены ценностные ориентации старшеклассников с помощью методики Ш. Шварца. Результаты представлены на рисунках 1, 2.

Как видно из рисунка 6, приоритетными для учеников двух классов являются ценности: самостоятельности, что свидетельствует о значимости для учеников творческой и исследовательской активности, и безопасности, что говорит о желании сохранять стабильность тех взаимоотношений, которые существуют.

Также на уровне нормативных идеалов для учеников 11 «А» класса важна такая ценность как достижения, т.е. стремление к личному успеху, через компетентность соответственно социальным стандартам. А для учеников 11 «Б» класса на уровне нормативных идеалов важна ценность гедонизма как стремления к комфорту, наслаждению, чувственному удовольствию.

Нормативные идеалы

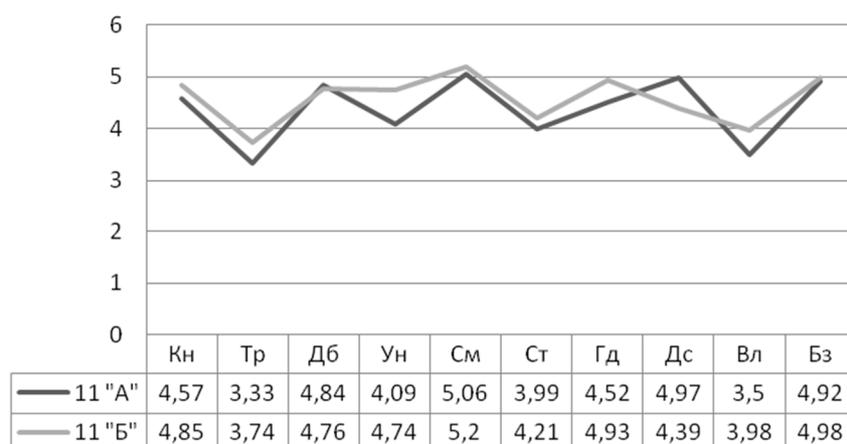


Рис.1. Выраженность ценностей на уровне нормативных идеалов учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: Кн – конформность, Тр – традиции, Дб – доброта, Ун – универсализм, См – самостоятельность, Ст – стимуляция, Гд – гедонизм, Дс – достижения, Вл – власть, Бз – безопасность.

Профиль личности

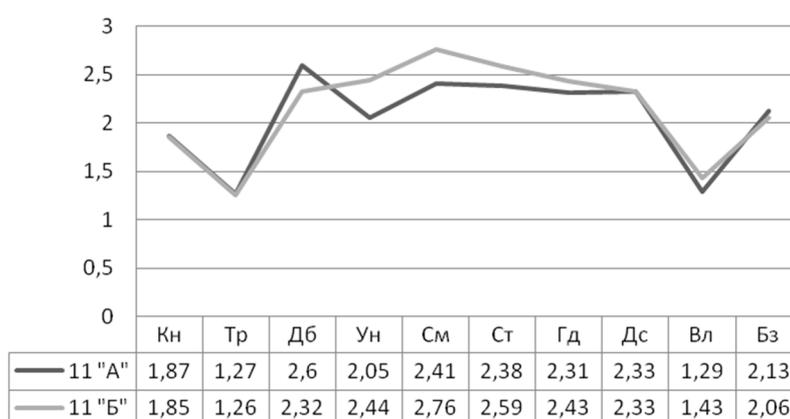


Рис.2. Выраженность ценностей на уровне поведения учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: Кн – конформность, Тр – традиции, Дб – доброта, Ун – универсализм, См – самостоятельность, Ст – стимуляция, Гд – гедонизм, Дс – достижения, Вл – власть, Бз – безопасность.

Анализируя полученные данные, можно говорить о том, что на уровне поведения доминирующими ценностями двух классов являются следующие: самостоятельность как стремление к творческой и исследовательской активности; стимуляция, которая проявляется стремлением к новизне и глубоким переживаниям; гедонизм, как стремление к комфорту,

наслаждению, чувственному удовольствию. Также для учеников 11 «А» класса важна ценность достижения, т.е. стремление к личному успеху, а для учеников 11 «Б» класса ценность универсализма, т.е. понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы.

Исследование навыков целеполагания, планирования, самоорганизации проводилось с помощью методики «Самоорганизация деятельности» Е.Ю. Мандриковой.

Полученные данные свидетельствуют о том, что нет существенных различий в навыках и способностях учащихся двух классов к самоорганизации деятельности. В целом представленные результаты характеризуют учащихся двух классов, как людей, целеустремленных и целенаправленных, которые знают, чего они хотят и идут по направлению к своим целям; учащиеся предпочитают планомерно реализовывать поставленные цели; они достаточно организованны и способны на волевые усилия; старшеклассники обладают гибкостью в планировании и построении своих отношений, стараются выполнять данные обещания

Исследование особенностей жизненного самоопределения, самореализации, трансформации и гармонизации личности проводилось с помощью методики «Личностная биография» О.И. Моткова (Рис.3).

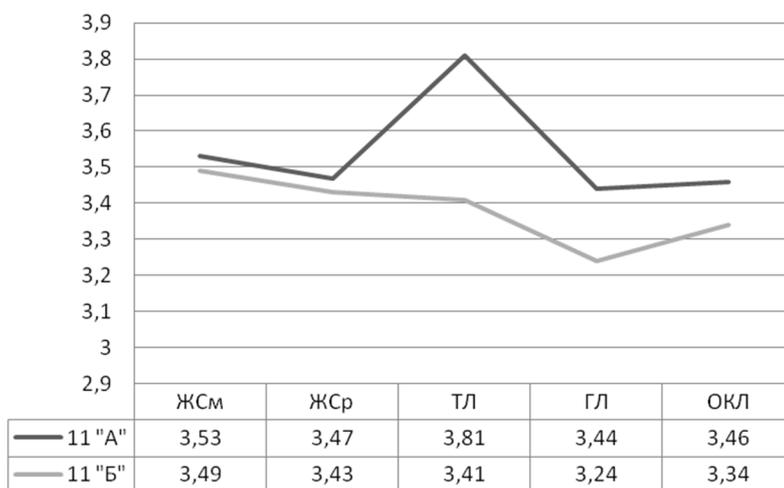


Рис.3. Выраженность параметров жизненного самоопределения учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: ЖСм – жизненное самоопределение, ЖСр – жизненная самореализация, ТЛ – трансформация личности, ГЛ – гармоничность личности, ОКЛ – общая конструктивность личности.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что у учеников двух классов все параметры: жизненное самоопределение и са-

мореализация, трансформация и гармоничность личности, а также общая конструктивность личности, – находятся на среднем уровне. Это говорит о том, что старшеклассники ощущают полноту и гармоничность своей жизни; ведут здоровый и разнообразный образ жизни; практически не ощущают внутренних противоречий в своей личности; удовлетворены отношениями в семье и с друзьями.

Исследование жизненных ориентаций и особенностей их осуществления проводилось с помощью методики «Жизненное предназначение» О.И. Моткова (Рис.4).

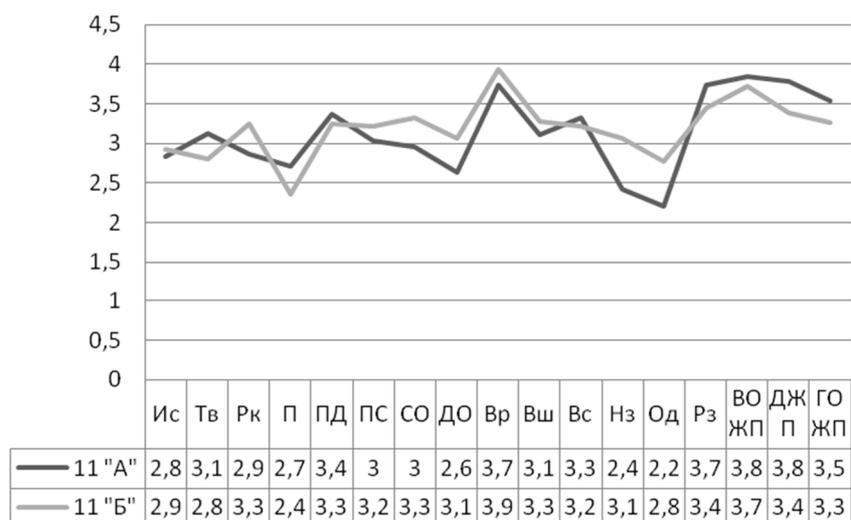


Рис.4. Жизненные ориентации учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: Ис – исполнитель, Тв – творец, Рк – руководитель, П – подчиненный, ПД – поддержка других, ПС – поддержка себя, СО – ситуативная ориентация, ДО – духовная ориентация, Вр- внутренний locus контроля, Вш – внешний locus контроля, Вс – высокий уровень осознанности жизненных предназначений, Нз – низкий уровень осознанности жизненных предназначений, Од – однонаправленность жизненных предназначений, Рз – разнонаправленность жизненных предназначений, ВОЖП – вера в осуществление жизненных предназначений, ДЖП – действенность жизненных предназначений, ГОЖП – гармоничность осуществления жизненных предназначений.

В целом можно говорить о том, что ученики 11 «А» класса скорее являются «творцами» (хотят посвятить себя творчеству; отдают предпочтение работе со свободным графиком и т.д.), «руководителями» (предпочитают доминировать над людьми, направлять и контролировать их), больше ориентированы на поддержку других. Им свойственны в большей степени: ситуативная ориентация (в жизни ориентируются на решение бытовых, учебных и других текущих вопросов), внутренний locus контроля (считают себя

хозяевами своей судьбы, предполагают, что их жизненный путь в большей степени зависит от них, а не от внешних обстоятельств), высокий уровень осознанности жизненных предназначений (хорошо понимают, к чему больше всего предназначены в жизни), а также вера в осуществление (старшеклассники верят в то, что им удастся выполнить их главное предназначение) и действенность (учащиеся уже осуществляют свои главные жизненные задачи) предназначений.

Ученики 11 «Б» предпочитают, с одной стороны, быть исполнителями (им нравится работа с четкими, подробными инструкциями, определяющими, что и как нужно делать, с жестким графиком работы и сроками выполнения; также нравится работать знакомыми, известными способами), с другой стороны, быть руководителями (предпочитают доминировать над людьми, направлять и контролировать их). Также ученики ориентированы на поддержку других (важнейшей задачей жизни для них является помощь другим людям). Им скорее свойственны ситуативная ориентация (в жизни ориентируются на решение бытовых, учебных и других текущих вопросов), внутренний локус контроля (считают себя хозяевами своей судьбы, предполагают, что их жизненный путь в большей степени зависит от них, а не от внешних обстоятельств).

Исследование представлений о нравственности, нравственных стратегий и ориентаций личности осуществлялось с помощью методики «Нравственное самоопределение» А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко (Рис.5).

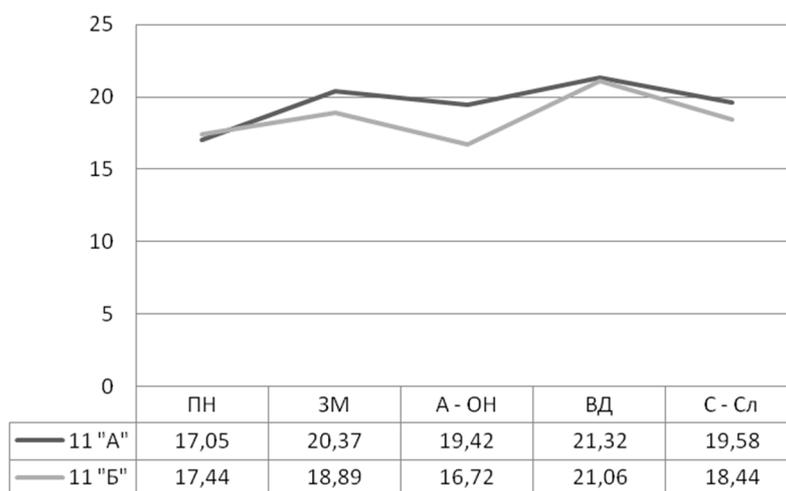


Рис.5. Представления о нравственности учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: ПН – происхождение нравственности, ЗМ – значение морали, А – ОН – абсолютность – относительность нравственности, ВД – воздаяние за добро, С – Сл – сила – слабость.

Анализ результатов свидетельствует, что нет существенных различий в представлениях учеников 11 «А» и 11 «Б» класса относительно происхождения нравственности (учащиеся считают, что «все люди воспитаны по-разному, и негодяй не виноват в том, что он такой», а также, что человек является нравственным по своей природе); воздаяния за добро и зло (старшеклассники думают, что тот, кто творит зло, рано или поздно будет наказан; верят в существование высшей справедливости), а также относительно представлений о нравственности как о силе или слабости личности (учащиеся считают, что только сильная личность способна противостоять давлению общества).

Есть определенные различия в выраженности таких параметров, как значение морали для общества: ученики 11 «А» класса более склонны к признанию высокой значимости нравственности для общества, считают, что нравственные нормы – фундамент общества, основа для сотрудничества людей, чем ученики 11 «Б» класса, а также абсолютности / относительности (ученики 11 «А» класса скорее склонны признавать абсолютность нравственности, т.е. не должно быть «морали для своих» и «морали для чужих»), а ученики 11 «Б» класса – относительность нравственности (Рис.6).

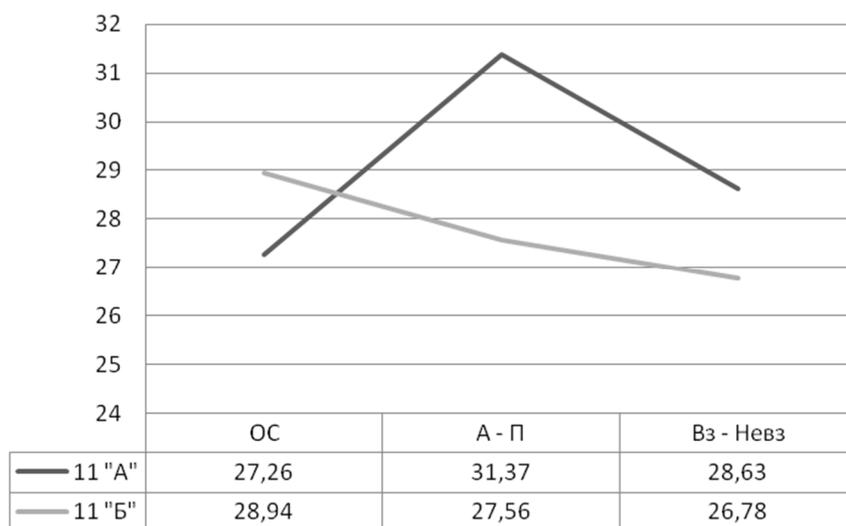


Рис.6. Нравственные стратегии учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов

Условные обозначения: ОС – обязательность соблюдения,

А – П – активность – пассивность, Вз – Невз – взаимность – невзаимность.

Ученики 11 «А» и 11 «Б» класса готовы соблюдать нормы нравственности практически в любой ситуации; испытывают удовлетворение, когда поступают нравственно в сложной ситуации. Следует отметить, что

ученики двух классов принимают стратегию взаимности в этическом поведении, т.е. они полагают, что «следует поступать с людьми, так как они со мной».

Важно заметить, что наибольшие различия в позициях учащихся проявляются в параметре «активность-пассивность». Так ученики 11 «А» класса в большей степени готовы занимать активную позицию в соблюдении и отстаивании нравственных норм, стремятся совершать больше добрых поступков и поддерживают тех, кто поступает также (Рис.7).

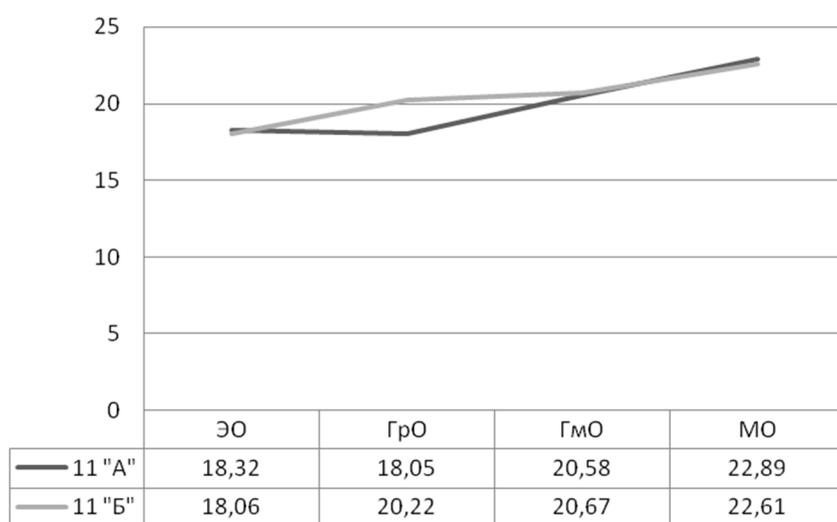


Рис.7. Нравственные ориентации учащихся 11 «А» и 11 «Б» классов
 Условные обозначения: ЭО – эгоцентрическая ориентация,
 ГрО – группоцентрическая ориентация, ГМО – гуманистическая ориентация,
 МО – мирозидательная ориентация.

Доминирующими нравственными ориентациями 11 «А» и 11 «Б» классов можно назвать мирозидательную и гуманистическую ориентации. Мирозидательная ориентация говорит о том, что ученики двух классов стремятся при принятии решений учитывать их последствия для окружающего мира, чувствуют ответственность за будущее население Земли (ее духовный облик), готовы брать на себя ответственность за формирование новых этических «кодексов», социальных норм, а также думают, что каждый человек должен стремиться к приумножению хорошего в мире. Гуманистическая ориентация свидетельствует о стремлении оказывать помощь другим людям, особенно нуждающимся в ней; учащиеся убеждены, что в поступках следует учитывать интересы других людей и их права, а также все люди достойны хорошего отношения к ним.

Исследование восприятия воспитательного пространства осуществлялось с помощью методики векторного моделирования и методики оценки параметров образовательной среды В.А. Ясвина (Рис.8, 9).

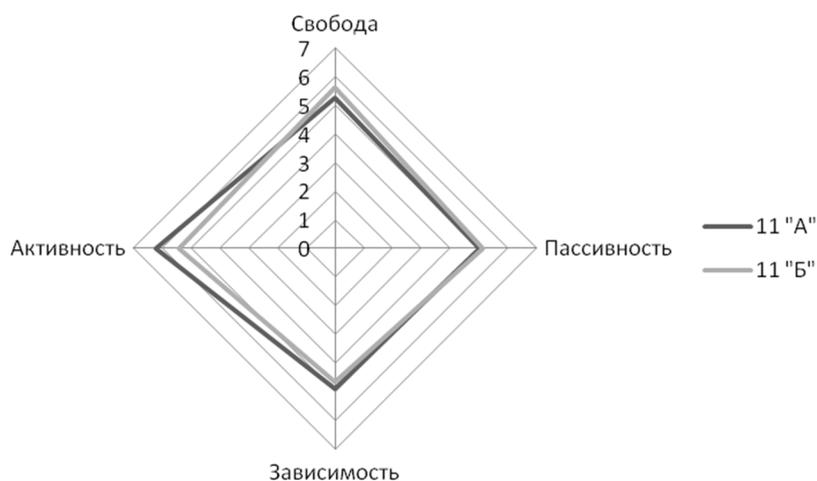


Рис.8 Восприятие воспитательного пространства учениками 11 «А» и 11 «Б» классов

Анализ данных показывает, что ученики 11 «А» класса в большей степени воспринимают воспитательное пространство как активное (6,24), т.е. ученики отмечают, что их инициативы положительно подкрепляются; творческие проявления стимулируются и соответственно оцениваются.

Ученики 11 «Б» класса оценивают воспитательное пространство как более свободное (5,61), т.е. ученики обращают внимание на такие характеристики, как возможность свободы выбора, самостоятельность и независимость в суждениях и поступках.



Рис.9. Оценка учащимися 11 «А» и 11 «Б» класса параметров воспитательного пространства

Как видно из рисунка, ученики 11 «А» и 11 «Б» классов оценивают воспитательное пространство как доминантное (5,2 и 3,41), мобильное (3,59 и 3,39).

Доминантность (ценность данной среды) описывает воспитательное пространство по критерию «значимое – незначимое». Это показатель иерархического влияния на личность. В этой связи можно предположить, что данное воспитательное пространство оказывает большое влияние на развитие личности старшеклассников, в связи, с чем занимает доминирующее (центральное) место в структуре ценностей учащихся.

Мобильность воспитательного пространства – показатель способности к органичным эволюционным изменениям. Можно предположить, что воспитательное пространство является творческим; учителя на своих уроках творчески используют новые методические разработки, легко варьируют план урока в зависимости от конкретной обстановки, сложившейся в классе, проводят уроки в контексте определенных событий. Следует заметить, мобильность, как характеристика воспитательного пространства представляет возможность обеспечить адекватность образования требованиям мира, который меняется быстро.

Меньше всего ученики двух классов склонны оценивать воспитательное пространство как устойчивое (0,44 и 0,46). Устойчивость пространства отражает стабильность во времени. Низкая устойчивость, как было указано ранее, связана со сменой директора школы.

Далее по отношению к данным был использован корреляционный анализ (r-Спирмена) для выявления взаимосвязи между отдельными компонентами жизненного самоопределения, а также факторный анализ по методу максимального корреляционного пути Л.К. Выханду, который позволил получить структуры параметров, характеризующих жизненное самоопределение учащихся. Структура жизненного самоопределения учеников 11 «А» класса представлена несколькими основными блоками, в каждом из них есть свои доминирующие и подчиненные признаки.

Доминирующими признаками являются ценности (нормативные идеалы): доброта и власть, что свидетельствует о желании и стремлении, с одной стороны, доброжелательно и позитивно взаимодействовать с окружающими людьми в повседневной жизни и сохранять благополучие тех людей, с которыми старшеклассники находятся в личных контактах, а с другой стороны, здесь проявляется желание контроля и доминирования над людьми.

Также доминирующими признаками в структуре жизненного самоопределения являются ценности на поведенческом уровне: конформность, т.е. учащиеся стараются сдерживать определенные свои действия и побуждения, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям; безопасность, как сохранение устойчивости и стабильности во взаимоотношениях; стимуляция – стремление к новизне и глубоким переживаниям; достижения, как стремление к личному успеху через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами.

Описанные выше ценности влияют на мирозидательную направленность личности, на навык планомерность, формируют подчиненную позицию и доминирующую позицию одновременно, а также влияют на обязательность соблюдения нравственных норм и на активность-пассивность их соблюдения.

Необходимо отметить, что в одном из блоков в структуре жизненного самоопределения доминирующим является параметр воспитательного пространства – пассивность. Данный параметр влияет на подчиненные ему признаки и формирует эгоцентрическую направленность личности, ориентацию на поддержку себя, оказывает влияние на формирование ценностных ориентаций на уровне убеждений (гедонизм, власть, безопасность) и на поведенческом уровне (гедонизм). Поскольку параметры «пассивность» «активность» являются дихотомическими, то можно сделать вывод, что степень активности воспитательного пространства является доминирующим параметром в формировании способности к жизненному самоопределению.

И еще один блок в структуре жизненного самоопределения представлен следующими параметрами: высокая осознанность и разнонаправленность жизненных предназначений свидетельствуют о том, что старшеклассники достаточно хорошо понимают, к чему они больше всего предназначены в жизни, а также осознают, что в течение жизни человек может выполнять несколько больших жизненных задач. Данные параметры влияют на веру в осуществление жизненных предназначений и на их гармоничность и действенность; на жизненное самоопределение и общую конструктивность личности, на гармоничность личности и ее трансформацию.

Структура жизненного самоопределения учеников 11 «Б» также составила несколько графов, но взаимосвязанных между собой. Основными доминирующими признаками в структуре жизненного самоопределения являются следующие параметры:

– жизненное самоопределение, общая конструктивность личности, трансформация личности образуют общий, центральный блок, который оказывает влияние на все представленные выше параметры;

- параметр «поддержка других» оказывает воздействие на активность-пассивность соблюдения нравственных норм;
- активность и свобода воспитательного пространства влияют на интенсивность воспитательного пространства;
- на уровне убеждений доминирующими оказались ценности: самостоятельность, влияющая на ценность достижения (поведенческий уровень) и безопасность (для других людей и себя, гармония, стабильность взаимоотношений) влияющая на параметр «творец»;
- поведенческий уровень представлен ценностями: гедонизм влияющий на самостоятельность и параметр «подчиненный»; универсализм оказывающий воздействие на способность к самоорганизации деятельности;
- планомерность, структурирование деятельности и параметр «руководитель» влияют на высокую осознанность жизненных предназначений, а также на формирование ценности на уровне убеждений и поведения – власть;
- внутренний локус контроля влияет на происхождение нравственности и обобщенность воспитательного пространства.

Подводя итоги эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что структуры параметров жизненного самоопределения в выборках двух классов имеют существенные отличия: у учащихся 11 «А» класса еще не до конца сформирована структура жизненного самоопределения, об этом свидетельствует отсутствие целостности и единства, раздробленность и наличие отдельных блоков доминирующих признаков, а структура жизненного самоопределения учеников 11 «Б» класса, наоборот, выглядит целостной и является сформированной.

Необходимо сказать, что доминирующими признаками в структуре жизненного самоопределения учеников 11 «А» класса являются следующие:

- ценности доброта, власть (нормативные идеалы), конформность и безопасность (профиль личности);
- дихотомическая характеристика воспитательного пространства – «активность-пассивность»;
- высокая осознанность и разнонаправленность жизненных предназначений;
- целеустремленность, как навык самоорганизации деятельности.

В структуре жизненного самоопределения учеников 11 «Б» класса доминирующими являются следующие признаки:

- жизненное самоопределение (в данном случае мы можем говорить о профессиональном самоопределении), общая конструктивность личности, трансформация личности образующие общий блок;

- поддержка других – ученики считают одной из главных задач своей жизни помощь другим людям;
- параметры воспитательного пространства – активность и свобода;
- на уровне убеждений доминирующими оказались ценности: самостоятельность и безопасность, а поведенческий уровень представлен ценностями: гедонизм и универсализм;
- планомерность, структурирование деятельности, как навыки самоорганизации деятельности;
- руководитель – данный параметр говорит о предпочтении руководить людьми, направлять и контролировать их;
- внутренний локус контроля.

Различия в доминирующих признаках можно объяснить разной степенью включенности в цепь событий воспитательного пространства и различием в сформированности профессионального самоопределения: ученики 11 «Б» класса уже выбрали для себя профессию, знают, в какой вуз будут поступать и целенаправленно и планомерно готовятся к этому. Также важно еще раз напомнить, что структуру пространства составляют несколько подпространств: дидактическое, подпространство внеучебной деятельности, поддерживающее подпространство, которое представляет собой совокупность помогающих, личностно-развивающих отношений между всеми субъектами, в которых одна из сторон способствует другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитию зрелости. Поскольку подпространства для каждого класса имеют отличающееся наполнение – разное содержание образования транслируется разными педагогами, то это еще раз подчеркивает важность когерентного, согласованного влияния, оказываемого на субъектов пространства школа-вуз.

В целом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что профессиональное самоопределение в юношеском возрасте является решающим фактором в жизненном самоопределении. Также важно отметить, что в качестве доминирующего признака в структуре жизненного самоопределения 11 «А» выделена дихотомическая характеристика воспитательного пространства «активность-пассивность». Таким образом, целенаправленное развитие воспитательного пространства дает возможность воздействовать на процесс жизненного самоопределения учащихся.

**Эстетическое самоопределение школьников в условиях
внеурочных занятий по литературе**

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

В современном общественном и научном дискурсе преобладают вопросы духовно-нравственного и гражданского воспитания. Вопросы эстетического воспитания и самоопределения практически не затрагиваются. Сегодня, когда проблемы духовно-нравственного воспитания вызывают в нашем обществе широкие и подчас болезненно острые дискуссии, смежные с ними, но все же принципиально иные проблемы эстетического воспитания остаются, по меньшей мере, побочными, второстепенными.

Так, например, нет необходимости объяснять, какой дискурс спровоцировал и провоцирует по сей день фильм режиссера А. Звягинцева «Левиафан». Однако если попробовать хоть сколько-нибудь внимательно разобраться во всем потоке информации по этому поводу, то станет очевидно, под какими именно ракурсами то, что называется общественным мнением, рассматривается это явление. Общественное мнение, в котором наличествуют и противоположные точки зрения, реагирует исключительно на достоверность, «правдивость» изображаемого: может или нет существовать тот или иной герой и как режиссер любит или не любит свою страну.

14 марта 2015 года умер большой русский писатель Валентин Распутин. Ему, бесспорно, уготовано быть классиком, его тексты уже изучаются в школе. В. Распутин – один из крупнейших современных писателей, его проза полна того, о чем Б. Пастернак писал: «Весь мир заставил плакать». Однако материалы, вышедшие сразу после кончины писателя, например, О. Кашина и Д. Быкова, акцентированы практически полностью на том, каких политических и гражданских взглядов придерживался писатель. Неудивительно, что подростки, существующие в таком информационном поле, невольно перенимают самые актуальные его смыслы и решают, исходя из них, в первую очередь, за кого они: либералов или консерваторов, западников или славянофилов, и т.п.. Есть опасение, что такое положение вещей приведет в скором времени, если уже не привело, к тому, что произведение искусства, в частности художественный текст, будет иметь значе-

ние только как идеологически верное или идейно враждебное, абсолютно вне зависимости от его эстетического содержания.

Исследование, проведенное РНБ в рамках проекта «Читающая Россия на рубеже тысячелетий», демонстрирует сразу несколько ключевых моментов в отношении затронутой нами проблемы. Во-первых, наша страна продолжает читать и делает это не только в больших городах. И, во-вторых, читатель стал более прагматичным в своем выборе. В частности, Сергей Басов, заведующий научно-методическим отделом библиотековедения РНБ, пишет: «Учащаяся молодежь и люди пенсионного возраста не выпадали из чтения даже в самые сложные для страны годы. Уменьшение числа посетителей библиотек в 90-е произошло за счет работающего населения. Более половины библиотекарей называли школьников и студентов самыми частыми посетителями. Именно молодежи мы обязаны модой на П. Коэльо, Ч. Паланика или Х. Мураками. Правда и приоритеты в работе с текстом за последние 20 лет сильно изменились» [3].

Сергей Басов, заведующий научно-методическим отделом библиотековедения РНБ отмечает, что «чтение стало более утилитарным, доля художественной литературы в нем сильно сократилась, а классику стали читать только по школьным и вузовским программам». Согласно последнему исследованию Фонда общественного мнения (ФОМ) 56% россиян не читает художественную литературу. Таким образом, мы наблюдаем ситуацию, характеризующуюся:

- а) превалированием более модных и раскрученных произведений (читай – одобренных тем или иным общественным лагерем);
- б) превалированием «нужных» подростку произведений над «ненужными». «Нужность» же определяется пунктом А.

В целом, возникает вопрос – как должны вести себя педагоги, какую позицию занять по отношению к эстетическим интересам и предпочтениям современной молодежи, в частности, интереса к художественной литературе?

На наш взгляд, позиция неприятия и отрицания существования собственного взгляда у молодого поколения недопустима. Само явление такого уровня эстетической культуры – объективная реальность, и одними запретами тут ничего не сделаешь. По всей видимости, необходим диалог, особый педагогический такт и умение развивать в воспитанниках чувство меры, гармонии, свободы выбора одновременно с эстетическими потребностями и эстетическим вкусом.

Проблема формирования эстетической культуры старшеклассников является актуальной для современного этапа общественного развития. Ведь эстетическое воспитание, по мнению многих исследователей, всегда было одним из важнейших компонентов базовой культуры личности в целостном педагогическом процессе (О.С. Газман, В.А. Сластёнин)

На наш взгляд, речь может идти о воспитании у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению как готовности и умения самостоятельно вырабатывать эстетическое отношение к действительности [2]. Примечательно, что понятие эстетического самоопределения странным образом отсутствует в педагогическом лексиконе, хотя такие понятия, как этическое, гражданское, профессиональное самоопределение играют в современной педагогике заметную роль.

Данная позиция основывается на философской идее о возможности свершения личностью акта самоопределения под воздействием искусства (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, М. Бубер, Г.Г. Гадамер, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман и др.).

Важным средством в формировании эстетической культуры школьников является художественная культура, в частности художественная литература (Н.И. Киященко, Д.Б. Лихачев, Б.М. Неменский, Л.М. Предтеченская, В.А.Сухомлинский и др.).

В педагогических исследованиях активно обсуждается проблема неординарности содержания и способов эстетического воспитания подростков. На этом возрастном этапе в развитии личности происходит чрезвычайно существенные психологические изменения, основанные на доминировании сферы социальных потребностей подростка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.А. Мелик-Пашаев).

В теории и практике педагогики сложился целый ряд подходов к эстетическому воспитанию школьников: дисциплинарный, дифференцированный (по возрасту, по формам работы), комплексный, интегративный, системный, личностно-ориентированный, диалоговый. В процессе их реализации применяются различные способы эстетического воспитания:

- интеграция учебных предметов эстетического цикла;
- развитие художественных способностей;
- творческое и художественно-содержательное включение эстетического объекта в ситуацию открытия нового смысла учащимися;
- овладение видами художественного творчества через сюжетно-ролевую игру;

- изучение факультативных курсов;
- досуговые драматические программы и др.

Однако, сопоставление указанных подходов с феноменом эстетического самоопределения показало, что их научный аппарат не позволяет в полной мере описать и интерпретировать этот феномен, и в первую очередь – его дискретность.

Любое самоопределение, в том числе – эстетическое, разворачивается не как нечто непрерывное, а дискретно, от ситуации к ситуации, по принципу «step by step» (П. Бергер, А. Шюц, Т. Лукман), т.е. шаг за шагом. Каждый акт самоопределения требует от человека возобновления усилия по его свершению, здесь нельзя опереться на предыдущие заслуги и достижения (М.К. Мамардашвили) [2].

Наше исследование находится на первоначальном этапе педагогического проектирования содержания программы внеурочных занятий литературой со старшеклассниками в соответствии с современными требованиями ФГОС ООО [1]. Цель таких внеурочных занятий литературой состоит в том, чтобы создать эффективные педагогические условия для развития у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению. Так как литература, на наш взгляд, это средство следования актуальным смыслам, то такого рода занятия будут способствовать развитию у старшеклассников эстетического мышления, формированию устойчивого категориального аппарата, на основе которого неизбежно возникнут персональные, личностные предпочтения, т.е. эстетические вкусы, ценностные ориентации.

Условно говоря, стихотворение упомянутого уже Д. Быкова «Я не стою и этих щедрот» заслуживает интерес не потому, что его автор выбирает какую-то позицию по всем нам известным современным политическим событиям, связанным с полуостровом Крым, и не потому, что старшеклассник может получить какую-то оценку за четверть. Данное стихотворение интересно нам тем, что его лирический герой воспеваает красоту пейзажа через его несовершенство, потому что в этом есть и любовь к своему Отечеству, и скорбь по его несовершенству.

Наши внеурочные занятия направлены на конкретный разбор поэтики. Они основаны на методе эстетического анализа М. Бахтина. Данный анализ позволяет найти взаимосвязь между сугубо индивидуальным образом, возникающим исключительно имагинативно в сознании, и теми конкретными средствами стиля, т.е. средствами художественной выразительности (композиционными, синтаксическими, семантическими, фонетиче-

скими и прочими). Далее, как возникший в воображении образ можно рассматривать с точки зрения категорий прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического и т.д.

Наши занятия выстроены в соответствии с логикой одного из направлений внеурочной воспитательной работы в школе - это проблемно-ценностное общение. По форме такие занятия представляют собой диспут, основной метод в занятиях - частично-поисковый, эвристический и исследовательский.

Далее мы приводим пример фрагмента нашего внеурочного занятия по литературе. Учащимся предлагается для анализа стихотворение Р. Рождественского «Письмо про дождь»:

Идут обыденные дожди,
по собственным лужам скользя.
Как будто они поклялись идти,
а клятву нарушить нельзя...

Задание для старшеклассников: запишите на листках, есть ли в этом стихотворении что-нибудь, что вы считаете красивым? Если такого нет, то просто запишите то, что вы думаете об этом стихотворении. Учащимся предлагается прочесть свои записи. Далее в диалоге с учащимися следует логическая цепочка вопросов и аргументов, например: «Получилось ли у автора вызвать у вас эмоции? Испытываете ли вы что-нибудь по отношению к нему и (или) к ней? Предположите, если бы автор написал: «Привет. Хочу быть с тобой, но не могу. До скорого.», – увидели бы вы ту же картину, что видите при прочтении? Почему? Почему он решает отобразить именно такие явления: дождь, клятва, дочь и прочее? Какие связи между этими явлениями он устанавливает?». Совместно с учащимися определяется эстетический объект данного стихотворения. Затем, предлагаем учащимся самостоятельно сделать выбор другого стихотворения и определить его эстетический объект, представить свои доказательства в творческой форме, например, эссе, монолог автора и т.п.

Основным результатом подобных внеурочных занятий, на наш взгляд, будет динамика в развитии у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению. Критериями эффективности, создаваемых на данных занятиях педагогических условий, будут являться критерии факта (показатели вовлечения старшеклассников в эстетическую деятельность) и критерии качества (положительная культурная идентификация старшеклассников, эстетические предпочтения в выборе художественных

произведений, сформированный понятийный аппарат о сущности эстетических категорий и явлений, динамика ценностных ориентаций, значимость – ценность эстетических событий, художественная образованность и художественная развитость личности, художественные интересы и потребности эстетического самовыражения).

Литература

1. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223с..
2. Дрозд К.В. Воспитание у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода: монография. – Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013.– 152с.
3. Российская газета – Неделя – Северо-Запад № 6319 [Электронный ресурс] – URL: <http://www.rg.ru/2014/02/27/reg-szfo/chtenie.html> (дата обращения 04.04.2015)

А.М. Российская, К.В. Дрозд

**Развитие у старшеклассников способности к эстетическому
самоопределению средствами художественной культуры
на занятиях английским языком**

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

Процесс обучения иностранному языку в школе предполагает исследование аспектов как теоретического, так и практического характера. В настоящее время в рамках личностно-ориентированного подхода делается акцент на формировании социокультурной и коммуникативной компетенции учащихся, на развитии креативности и творческого потенциала личности. В этой связи особенно актуален поиск новых средств обучения, способствующих достижению поставленных целей.

Критическое состояние переживает и эстетическое воспитание в современной российской школе. Уровень знаний населения о мировом художественном наследии оставляет желать лучшего, кроме того, ослабление воспитательной функции школы в последние годы привели к тому, что формировать эстетическое сознание и культуру человека негде и некому. Следствием этого явилось отсутствие у большинства населения эстетического сознания, эстетической культуры, а отсюда и потребительское отношение к культуре и к человеку.

В контексте современных требований ФГОС ООО к содержанию обучения иностранному языку (далее ИЯ) наиболее эффективными представляются идеи об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова. ИЯ как учебный предмет сможет полноценно выполнять свои функции лишь при условии, если все аспекты процесса обучения будут рассматриваться на равных условиях в процессе формирования личности ученика.

Обучение ИЯ многими современными исследователями понимается, прежде всего, как средство формирования социокультурной компетентности личности, которая представляет собой набор различных способностей к нравственному, гражданскому, эстетическому самоопределению на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (истории, литературы, музыки и т. д.), знаний о строе языка, его художественных особенностях.

Поиск путей пополнения содержания образования на основе пересмотра его компонентов с целью его оптимизации в целом, а также недостаточная разработанность в плане подбора дополнительных материалов эстетического содержания в действующих УМК по ИЯ побудили авторов данной работы сформулировать проблему исследования: каков потенциал средств художественной культуры, применяемых на занятиях английским языком, в решении задачи развития у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению.

Объектом исследования является способность старшеклассников к эстетическому самоопределению. Предметом исследования являются средства художественной культуры, направленные на развитие у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению в условиях занятий иностранным языком.

Цель исследования состоит в выявлении эффективности применения средств художественной культуры в развитии у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению на занятиях английским языком.

В соответствии с поставленной целью исследования была сформулирована следующая гипотеза исследования: применение средств художественной культуры на занятиях английским языком будет проходить успешно, если будет соблюдаться ряд педагогических условий:

- содержание образования школьника по иностранному языку ориентировано на воспитание личности, на эстетическое самоопределение в частности;

- эстетическое самоопределение будет пониматься как актуальная потребность старшеклассников;

- способность старшеклассников к эстетическому самоопределению будет определяться как результат освоения учащимися основного общеобразовательного стандарта по иностранному языку в соответствии с современными ФГОС ООО;

- отражением изменений в развитии способности эстетического самоопределения будут являться качественные показатели поведения старшеклассников – осознанный выбор эстетических ценностей, проявление потребностей в саморазвитии и художественного интереса, самостоятельное свободное художественное творчество по созданию новых культурных ценностей.

В ходе исследования нами было выявлено идеи ряда философов о возможности свершения личностью акта самоопределения под воздействием искусства (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, М. Бубер, Г.Г. Гадамер, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман и др.).

Эстетическое самоопределение рассматривается как процесс формирования личности своего отношения к прекрасному, безобразному, возвышенному, низменному, трагическому, комическому, драматическому и другим характеристикам жизни и искусства, а также как способ деятельности личности по определению себя в культуре. Эстетическое самоопределение личности формируется в ходе реализации различных видов эстетической деятельности, в том числе художественной. Важнейшими факторами развития у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению являются организованный акт художественного творчества и сформированный опыт общения с искусством посредством проживания

определенных психологических этапов восприятия произведений культуры на занятии (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев).

В нашем исследовании мы опираемся на определение воспитания у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению как готовности и умения самостоятельно вырабатывать эстетическое отношение к действительности, сформулированное К.В. Дрозд [2].

Способность к эстетическому самоопределению, по мнению многих исследователей, является одним из важнейших компонентов базовой культуры личности в целостном педагогическом процессе (О.С. Газман, В.А. Слостенин).

Также нами было выявлено то, что использование художественной культуры на уроках иностранного языка и во внеклассной деятельности в качестве средства обучения является традиционным для отечественной методики. Их использование преследует цели формирования и развития речевых умений и навыков, расширения словарного запаса учащихся, активизации различных видов речевой деятельности и активное усвоение грамматических конструкций изучаемого языка, кроме того, тексты художественной культуры способствуют развитию эмоционально-нравственной сферы личности в процессе ее духовного становления.

Современные исследования по методике преподавания ИЯ базируются на лингвострановедческом подходе в обучении. При этом выделяется лексика со страноведческим компонентом (Е.М. Верещагин, В.С. Костомаров), страноведческие сведения, затрагивающие самые различные стороны жизни страны изучаемого языка ее истории, литературы, науки, искусства (И.Л. Бим), а также традиции, нравы и обычаи.

В последнее время в методике преподавания ИЯ в школе делается акцент на активизацию введения эстетического компонента обучения ИЯ, на базе которого учащиеся формировали бы эстетический опыт отношения к реалиям и традициям разных стран мира, включались бы в диалог культур, знакомились с достижением национальной художественной культуры в развитии общечеловеческой культуры .

В современной педагогической практике обучения английскому языку активно применяются УМК под редакцией О.Л. Грозы «New Millennium English», М.З. Биболетовой, Е.Е.Бабушис, Н.Д.Снежко «Enjoy English», К.И. Кауфман, М.Ю. Кауфман «Happy English.ru». Однако, на наш взгляд, данные учебно-методические комплексы недостаточно полно охватывают

возможности применения средств художественной культуры в процессе образования старшеклассников.

В ходе исследования проблемы развития у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению нами был выявлен и проанализирован учебно-методический комплекс для обучения школьников английскому языку О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, К.М. Барановой [7].

Данный комплекс содержит интересный, на наш взгляд, художественный материал, который может повлиять на развитие способности к эстетическому самоопределению учащихся. Настоящее пособие включает в себя учебник английского языка с книгой для чтения, книгу для учителя и рабочую тетрадь. Учебно-методический комплекс готовит учащихся к сдаче ЕГЭ по всем видам речевой деятельности, содержит задания, соответствующие возрасту и интересам старшеклассников и затрагивающие современные проблемы, основывается на коммуникативно-когнитивном подходе к обучению иностранному языку, формирует умения владения дискуссией, участия в дебатах.

Следует заметить, что книга для учителя не представляет собой подробно разработанных методик, направленных на работу с произведениями художественной культуры. Авторами предложены лишь общие характеристики выполняемых упражнений.

Говоря об общем количестве включенных в учебную программу художественных произведений, мы можем отметить, что из всех тематических разделов учебника четыре содержат достаточно большое количество произведений, на наш взгляд, способствующих эстетическому самоопределению старшеклассников. Более подробный анализ художественных текстов будет представлен ниже.

Например, в рамках темы «Sounds of Music» учебник 11 класса О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой и К.М. Барановой содержит рассказ Jerome K. Jerome «Singing a “Comic” Song». После текста даны задания, направленные на контроль понимания содержания, представленные в форме вопросов. Учащимся также предлагается найти в тексте соответствующие русским словосочетаниям эквиваленты на английском языке. Данный текст соответствует лексической теме учебника, в нем представлены лексические единицы, такие как «ballad», «song», «piano», «prelude».

В тексте затрагиваются проблемы эстетического воспитания человека и этического поведения в неловких ситуациях в обществе, художественного образования людей, вопросы морали и умения правильного вос-

приятия произведения искусства. После выполнения заданий по содержанию текста, предлагается работа в парах – составить диалог, который мог бы состояться между главными героями в продолжение рассказа.

Мы считаем, что для учащихся этого возраста данное задание целесообразно включено в учебную программу, так как оно вызывает интерес школьников, заставляет их задуматься о культурных и моральных ценностях современного общества, а, значит, способствует развитию их эстетического самоопределения.

Что касается поэтических произведений, в данной теме учащимся предлагается познакомиться с творчеством Томаса Мура в лице его стихотворения «The Minstrel Boy», написанное в память о своих друзьях, павших во время Ирландского восстания 1798 года. Авторами предлагается понять и разобраться в основной идее стихотворения, выделить в тексте средства художественной выразительности, которые вызывают их эмоциональное состояние. Несмотря на то, что данное стихотворение может показаться сложным для понимания учащихся, оно стимулирует развитие их художественного восприятия этической проблемы, дает возможность ребятам формировать их художественный вкус, образное мышление, а также демонстрирует им художественный способ самовыражения и самопонимания.

В рамках изучения каждой темы авторы учебника предлагают оригинальный текст английской художественной литературы для перевода учащимися с обязательным условием сохранения особенностей стиля автора. Например, в теме «Sounds of Music» учащиеся должны попробовать перевести отрывок из юмористической повести Джерома К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки», в котором рассказывается, как Джордж пытался научиться играть на банджо. Таким образом, мы видим связь литературного текста с тематикой раздела, в котором он представлен.

Мы считаем, что включение подобного задания в учебную программу для старших классов необходимо, так как оно способствует развитию внимания к деталям и чувства стиля языка, раскрывает творческий потенциал школьников, результатом которого является создание учеником нового оригинального произведения.

В конце музыкального раздела ученикам предоставляется возможность подготовить итоговый проект по теме. Это может быть презентация, посвященная известным личностям – композиторам, дирижерам, исполнителям, группам, а также музыкальным произведениям, таким как опера, балет и мюзикл, включающая в себя использование аудио- и видеоматери-

алов для иллюстрации презентуемого материала. Мы полагаем, что при подготовке своего проекта учащиеся суммируют все знания лексики и грамматики, полученные в ходе изучения данной темы, а также проявляют свои творческие способности для поиска и оригинальности предоставления материала, что имеет свое отражение на формировании их умственного кругозора и эстетического самоопределения.

В целом, можно отметить довольно большой объем текстов художественной литературы в учебной программе, но при наличии общих рекомендаций для работы с данными текстами недостаточно разработаны методические рекомендации по работе с проблемным, ценностным эстетическим содержанием. В некоторых случаях поэтические произведения являются сложными для восприятия учащимися, что затрудняет не только работу с ними, но и способствуют снижению интереса учащихся к изучаемому материалу. Отсутствует музыкальный материал для анализа приводимых в текстах примеров.

В работе над материалом и способах его интеграции в урок для каждого учителя очень важно превращение самого урока или внеклассной деятельности в творческий поиск. В значительной мере помочь ему в этом могут художественные произведения, содержащие огромный потенциал для творческого и эмоционального развития ребенка [4].

В ходе анализа учебно-методического комплекса авторов О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, К.М. Барановой были обнаружены методические рекомендации для учителя при использовании различных приемов и способов работы с художественными текстами [1]. Стоит отметить, что многое зависит от учителя и его личного отношения к художественным произведениям. Личная заинтересованность и умение увлечь часто определяет эффективность использования данного педагогического средства. Подходы к использованию художественной культуры могут быть разными в зависимости от возраста и уровня владения иностранным языком группой. При работе с художественными произведениями большое значение имеет непосредственно их подбор. В первую очередь, учитель должен руководствоваться тематическим, познавательным и дидактическим принципами. Для возможности работы с художественными произведениями они, прежде всего, должны быть доступными по содержанию: содержать небольшой процент незнакомых лексических понятий, а также минимум новых грамматических явлений. При отборе текстов важен учет их воспитательного и практического значения [1].

В нашем исследовании были рассмотрено несколько видов работы на занятиях иностранного языка с художественными текстами и текстами, описывающими эстетическое отношение к явлениям культуры. К таким видам работы относятся:

1. *Представление текста учащимся.* В зависимости от возраста учащихся и целей, которые поставил учитель, выбрав то или иное произведение для совместной деятельности, методика работы с ним непосредственно на уроке может иметь различные варианты.

В целом, схема представления художественного произведения имеет следующий алгоритм действий:

- краткое представление автора произведения, иногда привлечение факторов его биографии и обстоятельств написания текста;
- объяснение возможных языковых трудностей с обращением внимания на архаизмы и языковые реалии;
- выразительное чтение художественного текста учениками;
- пересказ содержания произведения и перевод (художественный) его учащимися;
- анализ текста: композиция, образы, идеи, стиль, разъяснение встречающихся трудностей;
- обсуждение художественного произведения и первичная оценка;
- сопоставление литературных переводов (выполненных учениками) с имеющимися в литературе переводами [6].

Данная схема работы над художественным произведением может быть применена учителем на уроке иностранного языка, в случае знакомства учащихся с творчеством того или иного писателя в рамках страноведческого материала.

Иногда произведение, предлагаемое учителем на уроке, может содержать грамматические формы, непосредственно изучаемые в учебном периоде. При этом основная задача учителя состоит в выделении этих грамматических форм, а, следовательно, усилия учащихся должны быть направлены на восприятие, объяснение и адекватный перевод данных грамматических форм.

Лексические единицы, используемые автором художественного произведения, также могут тематически совпадать с изучаемым материалом. В данном случае представляется особенно важным их повторение, а также их употребление в новом контексте. Используя художественный текст, основными характеристиками которого являются лаконичность и логическая вза-

имосвязанность всех его компонентов, учитель создает наиболее благоприятные условия для развития умений и навыков лингвистической догадки.

2. *Художественный перевод.* Усвоение замысла художественного произведения, осмысление идей поэта проявляется в желании передать их средствами родного языка. В данном контексте речь идет о литературном и художественном переводе. Это один из видов творческих заданий, предлагаемых учителем. Данный вид творчества – «это глубоко своеобразная сфера духовной жизни, самовыражение и самоутверждение, в котором ярко раскрывается индивидуальная самобытность каждого ребенка».

Перевод иноязычной речи в своей основе имеет восприятие и интерпретацию иностранного текста средствами русского языка, следовательно, перевод укрепляет логические связи между двумя языками [6].

Использование перевода методически оправдано принципом опоры на родной язык, являющийся, в некоторой степени, доминантным. Кроме того, существует ряд случаев, обуславливающих необходимость перевода при изучении иностранного языка:

- презентация лексики, имеющей абстрактное значение: лакун, фразеологических выражений;
- преодоление явления лексической, грамматической, фонетической, лингвострановедческой интерференции;
- выбор нужного значения слова, исходя из контекста.

Мыслительная деятельность, производимая учащимися в процессе создания художественного перевода, направлена на разрешение постоянно возникающего противоречия между желанием как можно точнее передать содержание каждой строки оригинала и необходимостью видоизменять это содержание в связи с особенностями родного языка [3].

Художественный перевод – это вид творчества, ведущий к формированию мотивации изучения иностранного языка. Данный вид работы наиболее актуален в старшем подростковом возрасте личности, основными характеристиками которого являются эгоцентризм, процесс становления мировоззрения и острая потребность самовыражения.

3. *Домашнее чтение произведений* художественной литературы страны изучаемого языка является важным и неотъемлемым аспектом процесса обучения иностранному языку. Одной из главных функций домашнего чтения становится функция культуросозидательная, призванная преодолеть культуроцентризм подростков в школе. Оно также имеет большое значение в деле создания эстетического отношения к окружающему ми-

ру [5]. В качестве текстов для домашнего чтения в некоторых случаях может выступать художественная литература английских авторов, содержание и тематика которых должна, прежде всего, отвечать потребностям и интересам старших школьников.

4. *Чтение художественной литературы.* Художественная литература подразумевает не только классические тексты английской литературы. Их использование в качестве педагогического средства также предполагает обращение к текстам современной английской литературы, хорошим примером которой могут быть современные рассказы на английском языке. Решающим фактором при выборе литературных текстов именно этого типа становится их актуальность и современность. При условии тщательного подбора текстов они могут стать хорошей основой для дискуссий.

В ходе нашей экспериментальной работы с учащимися 11б класса МБОУ СОШ № 15 г. Владимира нами было реализовано выше описанное содержание УМК О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой, а также применялись различные виды работы с художественными текстами и текстами, описывающими эстетическое отношение к явлениям культуры.

Мы учитывали рекомендации авторов УМК и особенности организации педагогического процесса, в частности урока английского языка, с использованием художественных текстов, способствующих развитию эстетическому самоопределению у школьников: ограниченное количество времени, отводимого на обучение иностранному языку и на ознакомление с литературой и искусством страны изучаемого языка.

Для самостоятельной работы дома учащимся мы предлагали материал, который знакомил учащихся со сведениями об авторе, литературной эпохой, жанром произведения, его национально-культурном фоне. Это служило введением к последующему чтению и обсуждению литературного произведения на уроке и вне урока, служило стимулом для обмена информацией, развивать познавательную активность учащихся. Важная роль при этом отводилась средствам наглядности, что способствовало созданию эмоционального настроения.

Важным этапом работы в рамках наших уроков стало обсуждение и обмен мнениями в связи с прочитанным, интерпретациям литературного произведения. Таким образом, на урок выносились задания, выполнение которых требовало определенной самостоятельной читательской позиции учащихся, например: выявление особенностей характера действующих лиц, анализ их поведения, анализ художественного образа, поиск художе-

ственных деталей, средств словесной образности, формирование основной мысли, прослеживание развития и развязки фабулы, формулирование выводов и т.д. Урок английского языка варьировался от урока-лекции, урока-семинара к уроку-экскурсии, уроку-концерту, уроку-встрече в литературной гостиной, что обеспечивало органичный переход к внеклассной работе по предмету.

Органичным продолжением уроков стало внеклассное занятие «Литературно-музыкальная гостиная», посвященная великим мастерам художественной культуры. Материалы из учебника «Английский язык (базовый уровень) – 11» О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, К.М. Барановой, которые были использованы для написания сценария гостиной. Данное внеклассное занятие расширило возможности развития у учащихся способности к эстетическому самоопределению, а именно, восприятия художественного текста, реализации творческого самовыражения учащихся, что создавало дополнительную мотивацию в изучении литературы и художественной культуры страны изучаемого языка, повышало интерес к изучаемому языку.

Таким, образом, использование на уроках текстов художественной культуры как в общепринятых формах работы, так и нестандартных для современной школы эстетико-педагогических ситуациях, на наш взгляд, способствует формированию коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся, а также предоставляет широкие возможности для развития эстетического самоопределения личности учащегося.

В ходе опытной работы на уроках английского языка и во внеклассной деятельности нами были апробированы описанные нами выше приемы работы с художественными текстами, а также проведены диагностические процедуры по выявлению уровня развития у старшеклассников способности к эстетическому самоопределению. В соответствии с теоретическими и практическими исследованиями в области развития у школьников способности к эстетическому самоопределению [2], нами были выделены критерии развития данной способности, которые выражаются у учащихся:

- в проявлении художественных потребностей и потребностей в саморазвитии;
- в самостоятельном свободном художественном творчестве по созданию новых культурных ценностей;
- в эмоционально-ценностном отношении к миру и самому себе;
- в значимости для них переживания красоты и творчества.

Процесс качественной диагностики на первоначальной стадии включал в себя процедуру сбора данных для обработки и анализа при помощи разработанной нами анкеты. Целью проведения данного анкетирования было установить характер художественных предпочтений и художественных интересов учащихся в области художественной литературы и поэзии, а также степень их заинтересованности чтения иностранной литературы.

Анализ полученных результатов анкетирования позволил нам сделать следующие выводы.

1. Количество положительных ответов при ответе на вопрос об отношении к художественной литературе в целом составило абсолютное большинство, что является вполне объяснимым с точки зрения возрастной психологии фактом. Дело в том, что тематикой многочисленных художественных произведений являются проблемы любви, дружбы и вечных человеческих ценностей, которые, безусловно, интересны учащимся старшего подросткового возраста. В процентном соотношении результаты опроса представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

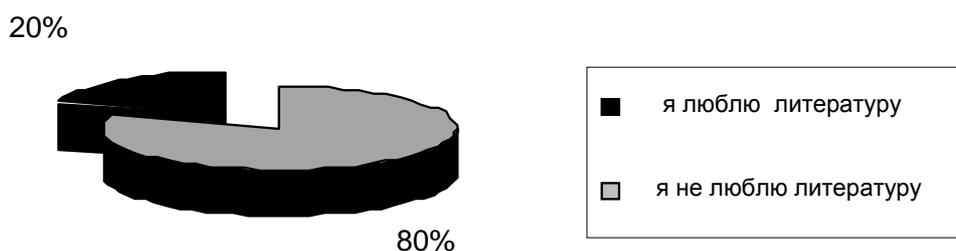


Рис. 1. Результаты опроса по выявлению художественных интересов учащихся в области художественной литературы

Факт положительного отношения школьников к художественной литературе может и должен быть использован в качестве определяющего при составлении школьной программы, по иностранному языку в том числе. То есть, учебный материал должен включать в себя тексты художественной литературы в рамках изучения того или иного аспекта, в соответствии с условиями конкретной тематики и уровня знаний школьников.

При повторном итоговом проведении анкетирования после реализации описанных ранее видов работы с художественными текстами показатели художественных предпочтений учащихся в области литературы имели положительную динамику. 13 учащихся из 14-ти с интересом стали относиться к художественной литературе.

При ответе на вопрос о причинах положительного отношения к художественной литературе наиболее часто встречающимися были: «в ней выражены чувства и мысли автора», «в литературе каждый может найти что-то «свое»». Помимо этого, на практике можно было отметить благоприятное воздействие произведений художественного характера на психологический настрой в группе. Учитывая психологические особенности старшеклассников, мы можем говорить о глубоком чувственном восприятии человека этого возраста.

Среди учащихся были также те, кто пишет стихи или считает себя способным написать литературный перевод стихотворения. Таким образом, учащиеся приобщаются к самостоятельной творческой деятельности в процессе изучения художественной поэзии, что является хорошим условием развития творческого потенциала личности. Важно отметить, что учащиеся, давшие ответы такого типа, имеют различные оценки и уровень знания языка. При повторном анкетировании было выявлено, что поощрение творческой деятельности слабоуспевающих школьников стало стимулом к совершенствованию их языковых умений и навыков.

Согласно данным повторного опроса, мы можем говорить о положительном влиянии художественной литературы на развитие навыков и умений языкового характера, так как данный факт в той или иной степени осознается учащимися. В этой связи, учителю важно постоянно указывать на то, как при работе с художественными текстами улучшаются качественные характеристики различных видов речевой деятельности.

Итоговым результатом проведения опытной работы по развитию у учащихся способности к эстетическому самоопределению в условиях обучения иностранному языку средствами художественной культуры также явились показатели диагностики эмоционально-ценностного отношения личности учащегося к миру и самому себе.

Нами были получены результаты, характеризующие уровень эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру и самому себе. В целом, первичная диагностика в сентябре 2014 года показала, что у учащихся средний и низкий уровень эмоционально-ценностного отношения к миру и самому себе.

После реализации нами приведенных выше приемов работы с художественными произведениями на уроках английского языка результаты диагностики, проведенной в ноябре 2014 года, имеют положительную динамику. Полученный средний коэффициент имеет значение больше трех,

что свидетельствует о высокой степени эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру и самим себе. Также следует отметить повышение показателя уровня эмоционально-ценностного отношения у всех учеников.

Сравнительные показатели средних коэффициентов эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к миру и самому себе, полученные в результате опросов учащихся 11 класса до и после применения средств художественной культуры на уроках английского языка, представлены на рисунке 2.

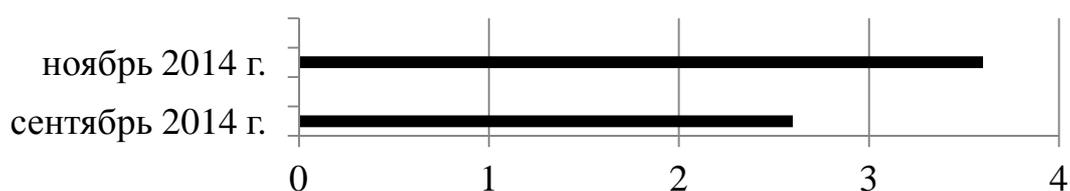


Рис.2. Сравнительные показатели средних коэффициентов эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к миру и самому себе

Так же с целью определения иерархической системы ценностей старшеклассников нами были выявлены характеристики ценностных ориентаций. Диагностика проводилась с использованием методики М. Рокича.

Основу составило прямое ранжирование учащимися списка терминальных ценностей, каждая из которых представляет конечную цель индивидуального существования. Из предложенного списка 18-ти ценностей для нас наиболее значимыми в развитии ценностного отношения старшеклассников к явлениям жизни мы выделили: любовь, здоровье, дружбу, семью, познание, переживание прекрасного, свободу, счастье других, творчество, материальное благополучие. Результаты представлены на рисунке 3.

Выявленная положительная динамика данных распределения большего удельного веса в сторону таких ценностей как здоровье, любовь, семья, дружба, позволила нам сделать вывод о развитии высоких личностных ценностных отношений подростка к явлениям жизни. На основе определенных ранговых мест ценностных ориентаций подростков были выделены важные показатели развития культуры эстетического самоопределения – переживание красоты, творчество и саморазвитие. Присвоив первой ранговой позиции максимальное количество баллов (18), нами была подсчитана сумма баллов и выявлена динамика в ее изменении отношения

учащихся к каждой ценности. Анализ уровня развития ценностного отношения школьников к творчеству и переживанию красоты показал, что большие положительные динамические изменения произошли в показателях измерений ценностных ориентаций школьников (рис.3).

Таким образом, нами был сделан вывод о том, что применение на занятиях английского языка художественного учебного материала положительно влияет на ценностное отношение старшеклассников к иноязычной культуре. У всех учащихся был отмечен положительный рост овладения навыками избирательного отношения к коммуникативной культуре.

В целом, в ходе опытной работы учащиеся проявляли высокие культурные нравственно-этические и эстетические потребности, что подтверждалось их интересом к культуре стран изучаемого языка, в их поведении, в их активном участии в различных видах эстетической деятельности по поводу освоения художественных и ценностно-ориентированных текстов.

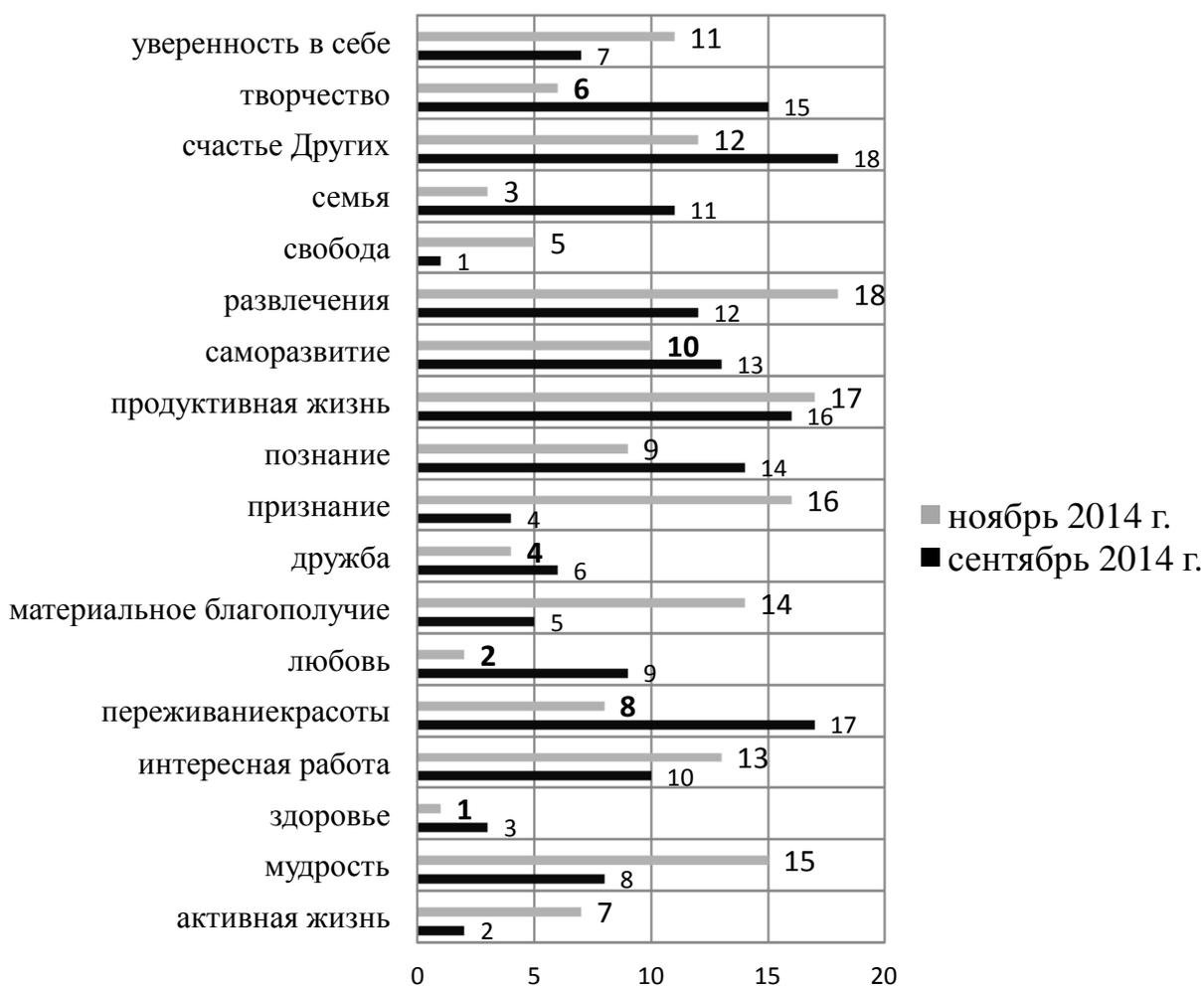


Рис. 3 Результаты диагностики ценностных ориентаций старшеклассников по методике М. Рокича (цифра – ранговое место)

Литература

1. Английский язык. Базовый уровень. Rainbow English. 10-11 класс. Методическое пособие к учебникам О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, К. М. Барановой. Вертикаль. ФГОС. – М.: Дрофа, 2014. – 80 с.
2. Дрозд К.В. Воспитание у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода: монография; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 152 с.
3. Ильинская Е.С., Пирожков Г.П., Сенкевич А.В. Художественный перевод иноязычного поэтического текста как эффективное средство обучения иностранному языку// Научный электронный архив. – URL: <http://econf.rae.ru/article/7859> - (дата обращения: 09.01.2015).
4. Комарова Э.П. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку / Э.П. Комарова, Е.Н. Трегубова// Иностранные языки в школе. – 2000. – №. 6 – С. 11-17.
5. Миков Р.В., Швайгерт В.В. Типология видов тестовых заданий для контроля понимания содержания иноязычного художественного текста при изучающем виде чтения [Электронный ресурс] – URL: [http://journal.kaznu.kz/Content/file_num_file/104/1\(135\)-2012.pdf](http://journal.kaznu.kz/Content/file_num_file/104/1(135)-2012.pdf) – (дата обращения: 19.10.2014)
6. Рябова А.Ю. Расширение словарного запаса учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков на занятиях художественного перевода англоязычных стихотворений: автореферат канд. пед. наук. – Владимир, 2006. – 22 с.
7. УМК «Английский язык (базовый уровень)» Афанасьевой О. В., Михеевой И.В., Барановой К. М. 10-11. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.drofa.ru/120/>- (дата обращения: 3.09.2014)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

**Волонтерская деятельность как средство развития
социальной активности школьников**

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

«В жизни можно по-разному жить:
В горе можно и в радости,
Вовремя есть и вовремя пить,
И вовремя делать гадости.
А можно и так:
На рассвете встать
И, помышляя о чуде,
Рукой обнаженной сердце достать
И подарить его людям».
(С. Островский)

Каждый человек за свою жизнь совершает добро. Кто-то помогает родителям в работе по дому, кто-то ухаживает за бездомными животными, а кто-то оказывает свою помощь в детских домах и школах-интернатах тем людям, которым не хватает поддержки, тем, кому не достаточно внимания, тем, кто нуждается в общении. Их очень много, и они ждут нас.

Тех молодых людей, которые стремятся сделать это добро, принято называть добровольцами, а то, что они делают – добровольческой деятельностью.

Но что же такое добровольчество? Добровольчество – это фундамент гражданского общества. Оно привносит в жизнь потребность в мире, свободе, безопасности и справедливости. А для нас, как представителей молодого поколения, это – участие в какой-либо организации, в каком-либо движении по своему желанию, по своей воле. Это активная жизненная позиция, стремление совершать хорошие, добрые поступки, помогать нуждающимся, не ища выгоды, стремление изменить мир к лучшему. Активная добровольческая деятельность в общественных организациях позволяет молодежи развивать свои интеллектуальные и творческие способности, формировать первичные знания, опыт, ценности и полномочия. Они необ-

ходимые для того, чтобы стать социально активными, ответственными гражданами, принося пользу обществу и государству.

Но как развить эти качества? Как научить детей работать в волонтерских проектах? На сегодняшний день в педагогической теории и практике накоплен большой опыт организации волонтерской и проектной деятельности школьников. О значении проектной деятельности в развитии учащихся говорят многие ученые, такие как В.П. Бедерханова, В.П. Беспалько, О.С. Газман, И.А. Колесникова. О роли волонтерской и социально значимой деятельности в развитии личности подростка, в частности его социальной активности, писали А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, М.И. Рожков, А.В. Мудрик и многие другие исследователи. Психологические основы формирования социальной активности личности раскрываются в работах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др.

Целью нашего исследования стало выявление эффективности развития социальной активности школьников средствами волонтерской деятельности.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы нами было выявлено понятие «социальной активности» (от лат. *activus* деятельный), которое определяется как способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении, поведении [1].

Наше исследование развития социальной активности школьников средствами волонтерской деятельности проходило в общеобразовательной школе, среди учащихся 6-10 классов. Выбор данного направления нами был сделан после изучения проектных умений школьников и предпочтений ими направлений во внеучебной деятельности.

Для первичного изучения умения работать с информацией, формулировать проблему и работать в команде ребятам предлагался ряд заданий: «Найди проблему», «Дерево целей и задач», также учащимся предлагалось использовать метод «мозгового штурма» по выдвижению идеи, темы проекта. Группы представляли свои творческие отчеты, презентации, обсуждали социальные ролики «Линия жизни».

В целом нами были выявлены следующие показатели: 60 % учащихся проявили низкий и средний уровень проектных умений; 80 % учащихся проявили высокий уровень интереса к волонтерской деятельности. Дети предпочли бы заниматься волонтерской деятельностью, хотят писать проек-

ты по данной теме и реализовывать их в школе, городе, области, но у них нет опыта. Наше внимание также привлекли ответы школьников следующего содержания: «Зачем заниматься проектной детальностью?», «Что мне за это будет?», «Как мне начать заниматься волонтерской деятельностью?».

Далее со школьниками была проведена беседа, в которой мы познакомили учащихся с собственным опытом добровольческой деятельности. Люди по всему миру ставят перед собой цели, ищут себя, свое предназначение, мечтают, дерзают. На наш взгляд начать реализовывать себя возможно еще в школе, благодаря волонтерской деятельности, активной работе в детских молодежных организациях. Вовсе необязательно обладать многомиллионным состоянием или большим жизненным опытом, чтобы реально помочь, посодействовать кому-то. Достаточно выработать в себе активную жизненную позицию, не бояться новых идей, воплощать их, заражать своим позитивом, энергией и вдохновением весь окружающий мир. Мгновения, когда мы заставляем других людей улыбаться и радоваться, бесценны. Это заставляет почувствовать полноту жизни, свою значимость в этом мире. Мы живем в такое время, когда оставаться безразличным недопустимо. Каждый новый день жизнь спрашивает тебя: «Эй, покажи-ка, чего ты стоишь!». Мы уверены, каждому из нас есть, что показать! Ведь во всех нас есть фитилек, который достаточно смело зажечь своими мечтами, не боясь обжечься. Каждый из нас способен творить чудеса какими-то маленькими, но значимыми делами.

На наш взгляд, самым удобным способом для реализации своих идей, является проектная волонтерская деятельность. Необходимо только четко для себя понять, что ты хочешь сделать для общества, чем можешь помочь. Когда выбрана цель, то можно разрабатывать проект и смело набирать команду для своего дела.

После такого рода беседы совместно с учащимися нами были разработаны, а затем и реализованы многие волонтерские проекты, такие как «Георгиевская ленточка», «Конфету на сигарету», «Сердце детям», «Зеленый Мончегорск».

Очень важным как для общества, так и для развития личности школьников стал проект «Подари ребенку праздник!». Вместе мы ходили в Детский дом, где живут дети-дошколята. В день рождения каждого ребенка мы дарили ему подарок, общались и играли с ребятами.

До и после реализации данного проекта нами был проведен опрос учащихся с целью выявления социальной активности школьников. В соот-

ветствии с выделенными нами критериями развития социальной активности у учащихся при овладении новым социальным опытом повысилась активность участия в социально ценных видах деятельности. Результаты представлены на рисунке 1.

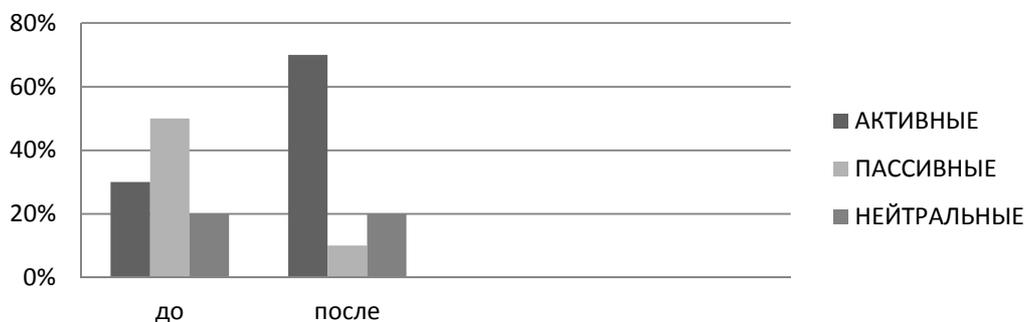


Рис. 1. Динамика развития социальной активности школьников до и после участия в волонтерских проектах

Проект «Подари ребенку праздник!» имеет продолжение и в Педагогическом институте ВлГУ. Мы так же со студентами ходим в Детский дом к детям на день рождения и устраиваем спектакли к праздникам. Нами был проведен сравнительный анализ показателей уровня социальной активности школьников и студентов ПИ ВлГУ, участвующих и не участвующих в студенческом самоуправлении, принимающих участие в волонтерских акциях. Из полученных данных (Рисунок 2) мы видим, что самыми активными в социально значимой деятельности являются участники студенческого самоуправления.

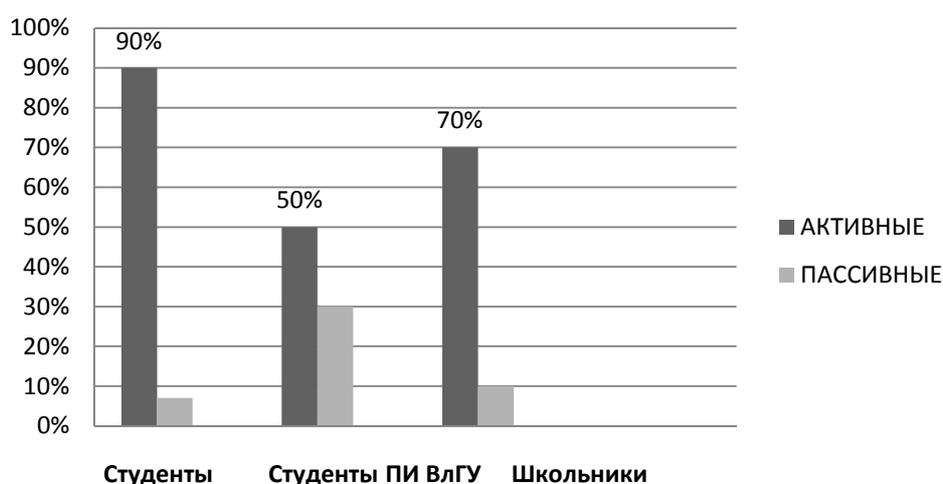


Рис. 2 Сравнительный анализ показателей уровня социальной активности школьников и студентов ПИ ВлГУ

Однако, таких студентов всего около 5-ти % от общего количества обучающихся студентов Педагогического института, наших будущих учителей, тех, от кого во многом зависит социальная активность наших детей.

В целом, можно констатировать, что развитие социальной активности школьников в условиях реализации проектов волонтерского направления проходит успешно. Учащиеся, как школьники, так и студенты, включаясь во внеучебную практическую деятельность, не только качественно демонстрируют социальную активность, но и входят в новую ситуацию развития, поднимаются на новые ступени нравственного и профессионального совершенствования, самостоятельно планируют свою деятельность и поведение, активно отстаивают самостоятельность своих суждений и действий.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – 528 с.
2. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.

М.В. Шибанов, И.В. Плаксина

Стратегии реализации педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

Качество реализации профессиональной педагогической деятельности в современных условиях начинает приобретать особенно важное значение и поэтому нуждается в тщательном исследовании. Несомненно, что особенности реализации любой профессиональной деятельности, как утверждает Е.П. Ермолаева [3], определяют в целом два фактора: сама личность и требования общества. Первый фактор связан с принципиальными различиями в ценностно-нравственных ориентациях. Личности с позитивной доминантной выбирают конструктивную стратегию профессио-

нального поведения, что позволяет по-разному решить проблему профессиональной модификации при сохранении идентичности. Носители негативной ценностно-нравственной доминанты выбирают деструктивную позицию и отказ от социально-профессиональной идентичности. Второй фактор характеризует ведущую тенденцию реагирования на ситуацию: уход, защита, адаптация, сопротивление, деформация, преобразование. Выбор реакции обусловлен социальной автономностью либо зависимостью, степенью активности, локусом контроля, а также тем, является ли профессия для человека средством самореализации, самоутверждения, выживания или привычкой, видом заработка, способом «убить время».

Учет обеих сторон влияния на стратегии реализации профессиональной деятельности позволяет выделить следующие стратегии:

- ригидно-рациональная – конформистское, бесконфликтное следование ведущей социально навязанной тенденции;
- прагматическая, отражающая просчитанный минимум ущерба и максимум выгоды;
- творчески-эмоциональная, оптимизирующая ситуацию путем «творческого разрушения собственных стереотипов»;
- творчески-иррациональная нацелена на сохранение ценностных ориентаций в самых неблагоприятных условиях;
- ригидно-иррациональная, оставляющая профессионала в плену прежних стереотипов;
- агрессивно-рациональная, направленная на устранение факторов среды, не отвечающих персональной модели «должного»;
- агрессивно-иррациональная – активное сопротивление любым, даже очевидно позитивным, нововведениям [6].

Указанные стратегии могут стать оптимизирующей основой для формирования конкретных путей выхода из кризиса у профессионалов, который характеризуется утратой профессиональной идентичности, порождающей феномен «профессионального маргинализма», как ощущение непричастности к выполняемой профессиональной роли, самоотрицание, потеря личностной значимости профессии. Феномен профессионального маргинализма всегда негативен, более того, опасен для общества, так как его признаками является снижение качества и эффективности профессиональной деятельности, ориентация специалиста при выполнении трудовых функций на личные, непрофессиональные цели, а не на социальную ценность профессии. Кроме того, наблюдается формальная причастность

к профессии при внутреннем непринятии профессиональных норм и ценностей [6, с. 52].

Профессиональный маргинализм и профессиональная идентичность – это полярные явления: если профессиональный маргинализм предполагает самоотрицание, то профессиональная идентичность – самоотождествление.

Следует согласиться с мнением Е.П. Ермолаевой о том, что «массштабные профессиональные кризисы в массовом порядке продуцируют профессиональных маргиналов, отвергающих или негативно оценивающих свою прежнюю идентичность; это снижает уровень зрелости общества в целом и, в частности, – его способность преодолевать кризисы, образуя своеобразный «порочный круг» [6, с. 69].

Избежать проблемы профессионального маргинализма можно при переходе в новую профессиональную группу. С этой точки зрения мы рассматриваем профессиональное переобучение и профессиональное развитие как исключительно социально ценное явление современного общества. В процессе профессионального развития происходит изменение личностных особенностей, с другой стороны, сами личностные особенности обеспечивают успешность профессионализации.

Теоретический анализ литературных источников показал, что проблема стратегий профессиональной педагогической деятельности связанная с идентификацией профессионалов не достаточно изучена. В связи с этой целью нашего эмпирического исследования стало описание стратегий реализации профессиональной педагогической деятельности педагогов общеобразовательной школы.

В качестве эмпирической базы была выбрана средняя общеобразовательная школа №15 г. Владимира. В исследовательскую выборку вошли педагоги школы в количестве 32 человек, женщины, средний возраст 38,4 года, стаж работы более 15 лет. В исследовании применялись следующие методики: методика «Идентичность / маргинализм» Б.П. Ермолаевой; методика А.Б. Купрейченко «Оценка нравственных ориентаций личности», методика В.Д. Шадрикова для оценки профессиональных компетенций педагога.

На первом этапе исследования выборка педагогов была поделена на 4 группы в зависимости от показателей, выявляющих стратегии реализации педагогической деятельности (рисунок 1).

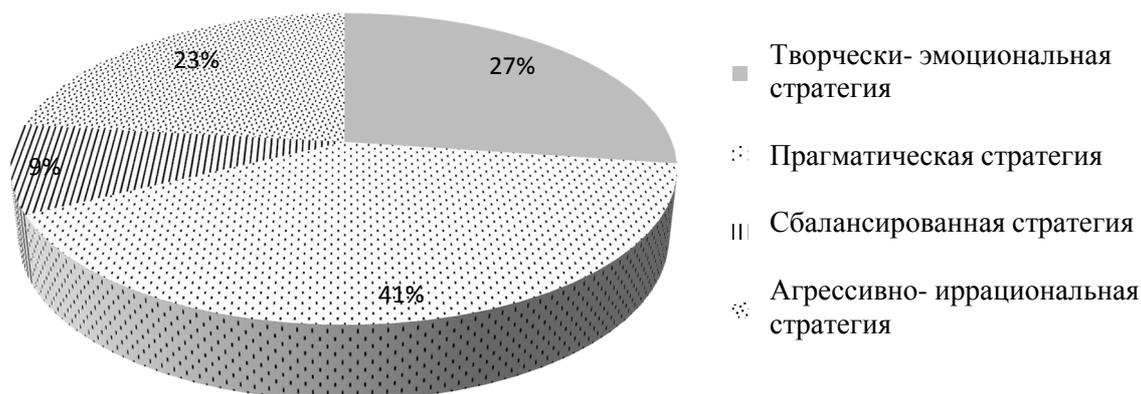


Рис. 1. Выраженность стратегий реализации педагогической деятельности в выборке

Первой группе соответствует творчески-эмоциональная стратегия реализации профессиональной деятельности. Этих педагогов заботят негативные последствия своей педагогической деятельности. Они будут упорно выступать с критикой положения дел в профессии для устранения недостатков. Данная группа педагогов отмечает, что их профессиональный уровень соответствует морально-нравственным принципам профессионального долга. Их работа в первую очередь направлена на интересы учеников.

Вторая группа педагогов продемонстрировала прагматическую стратегию реализации профессиональной деятельности. Эти педагоги соизмеряют свои потребности и возможности профессии, которая может дать им определенные социальные и экономические блага. Так же их работа направлена в первую очередь на запрос работодателя, требования стандартом, школьной администрации. Эта группа педагогов отмечает, что их профессиональная квалификация соответствует официальным нормативам и должностным инструкциям.

Третья группа педагогов, сочетающая в себе как творчески эмоциональную, так и прагматическую стратегии реализации профессиональной деятельности, демонстрирует сбалансированную стратегию. Данными педагогами отмечено, что их деятельность отвечает напрямую регламентированной документации и строго распланированной программе, но с уклоном на интересы учеников, так как считают, что их профессиональный уровень зависит напрямую от удовлетворенности ученика.

Четвертая группа педагогов была отнесена к типу педагогов, реализующих агрессивно-иррациональную стратегию. Профессиональный уровень данных педагогов, по их мнению, должен соответствовать их диплому, без учета интересов администрации школы и учеников. Педагоги, реализующие агрессивно- иррациональную стратегию, считают, что совершенствоваться в своей профессии не обязательно, профессиональная педагогическая деятельность для них является в основном способом заработка средств к существованию. Данные педагоги стараются как можно быстрее продвинуться по службе. Так же они готовы поступиться некоторыми принципами, если это поможет им дополнительно заработать.

Из представленной выше диаграммы следует, что в изучаемой группе педагогов наиболее выражена прагматическая стратегия, что подтверждает мнение Е.П. Ермолаевой, которая отмечает, что в настоящий момент происходит сдвиг профессионального самоопределения в сторону прагматизма в связи с коммерциализацией социально необходимых профессий.

На втором этапе были получены результаты, характеризующие профессиональные, социально-личностные компетенции педагогов.

Таблица 1

Педагогическая компетентность преподавателей

Тип идентификации	Компетентность в области общения (среднее по группе)	Компетентность в области организации деятельности и контроля	Компетентность в методах преподавания
Эмоциональная идентификация	6,82	6,60	7,23
Прагматическая идентификация	5,96	6,80	7,49
Сбалансированная идентификация	7,38	6,58	7,18
Нейтральная (негативная) идентификация	6,16	6,29	7,14

Результаты свидетельствуют, что группа педагогов, реализующих творчески-эмоциональную и сбалансированную стратегии, характеризуются более выраженной компетентностью в общении. Группа педагогов реализующих прагматическую стратегию в своей профессиональной деятельности демонстрирует более высокую выраженность компетенций в области организации деятельности и контроля. Эта же компетенция менее всего выражена в группе педагогов реализующих агрессивно-иррациональную стра-

тегию. Компетентность в методах преподавания у педагогов всех четырех групп находится на высоком уровне и не имеет достоверных различий, что свидетельствует о высоком профессиональном уровне педагогов данной школы. Для оценки значимости различий исследуемых параметров был использован U-критерий Манна-Уитни. Анализ результатов позволил выделить следующие значимые отличия. Группа педагогов реализующие творчески-эмоциональную и сбалансированную стратегии характеризуются более выраженной компетентностью в общении ($X_{cp1}=6,82$; $X_{cp2}=7,38$, $p \leq 0,05$).

Далее были получены результаты, характеризующие нравственные ориентации педагогов (таблица 2)

Таблица 2

Нравственные ориентации педагогов

Идентификационные типы	Происхождение нравственности	Значимость морали	Абсолютность нравственности	Воздаяние за добро и зло	Нравственность как сила личности	Обязательность соблюдения нравственных норм	Активность	Взаимность нравственного поведения	Эгоцентрическая ориентация	Группоцентрическая ориентация	Гуманистическая ориентация	Миротворительная ориентация
Эмоциональная идентификация	19	23	19	27	24	38	38	28	13	21	26	27
Прагматическая идентификация	17	22	19	23	23	34	34	27	15	21	24	25
Сбалансированная идентификация	18	25	22	27	26	40	40	33	16	20	29	29
Нейтральная (негативная) идентификация	18	23	20	23	23	34	35	28	15	20	25	25

Параметры нравственного самоопределения, как характеристики социально-личностных компетенций во всей выборке не имеют достоверных различий, кроме параметров «Обязательность соблюдения нравственных норм» и «Активность в соблюдении норм» в группе педагогов реализующих творчески-эмоциональную стратегию ($p \leq 0,05$).

Несмотря на то, что в исследовании не было получено ярких, отличающихся результатов, в целом можно сказать, полученные качественные отличия стали предметом обсуждения в педагогическом коллективе. Массовость профессии «педагог» порождает выбор профессии не только на основе индивидуальных склонностей. Несомненно, что среди педагогов есть люди, пришедшие профессию по призванию, но так же есть и те кто стремится удовлетворить свои прагматические интересы. Профессия требует принятия человеком определенных идей, убеждений, оценок, правил поведения, принятых и разделяемых членами данной профессиональной группы (профессионального сообщества). Многое зависит от того, какие стратегии профессионал реализует в своей деятельности. В связи с этим профессия не может представлять неизменяемый конструкт, в ней существуют изменяющиеся параметры и инварианты, которые служат ориентирами личности при оценке соответствия своих представлений, возможностей реализации своей деятельности, отражают ценности профессии, самосовершенствование, мастерство. Перспектива исследования состоит в проверке полученных данных на выборках других образовательных учреждений.

Литература

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие.– М., 2001.
2. Бодров В.А. Профессиональная пригодность и личность профессионала / в кн.: Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Учебное пособие / Под общ. Ред. В.А. Бодрова. – М.: ПЕР СЭ., 2003 г.
3. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №4.
4. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – № 4.
5. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. – 1998. – № 2.
6. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

ЧАСТЬ III

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Т.В. Володина

Развитие ценностного отношения к здоровому образу жизни у учащихся начальной школы средствами здоровьесберегающих технологий

Охрана здоровья детей – приоритетное направление деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом. В ФГОС НОО представлена программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, которая должна обеспечить сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся на ступени начального образования как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребёнка, достижению планируемых результатов основной образовательной программы НОО.

Здоровье ребенка, его социально-психологическая адаптация, нормальный рост и развитие во многом определяются средой, в которой он живет. Для ребенка от 6 до 17 лет этой средой является школа, т.к. с пребыванием в учреждениях образования связаны более 70% времени его бодрствования. В то же время в этот период происходит наиболее интенсивный рост и развитие, формирование здоровья на всю оставшуюся жизнь.

А что происходит в нашей школе сегодня? По данным Минздрава РФ каждый пятый школьник имеет хроническую патологию, у половины школьников отмечаются функциональные отклонения. А ведь успешность обучения в школе определяется уровнем состояния здоровья, с которым ребёнок пришёл в первый класс. Однако результаты медицинских осмотров детей говорят о том, что здоровым можно считать лишь 20-25% первоклассников. У остальных же имеются различные нарушения в состоянии здоровья.

В моём классе у многих детей выявлены разные патологии, они состоят на учёте у таких специалистов, как офтальмолог, кардиолог, невропатолог, ортопед. Эти факты свидетельствуют о том, что необходима специальная работа учителя по сохранению и укреплению здоровья учащихся, развитию у них ценностного отношения к здоровому образу жизни. Ведущим фактором здоровья является образ жизни, формировать который может и призвана школа, ибо, как писал всемирно известный хирург и один из первых русских учёных-педагогов Н.И. Пирогов, «... всё будущее жизни находится в руках школы... прямое назначение школы, примиренной с жизнью, – быть руководителем жизни на пути к будущему».

Работа в направлении сохранения здоровья детей была начата с изучения литературы, посвященной здоровьесбережению. Были выявлены следующие образовательные технологии здоровьесберегающей направленности: педагогика сотрудничества, технологии развивающего обучения (ТРО), технология уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов, разработанная В.В. Фирсовым. К числу здоровьесберегающих технологий следует отнести и «технологии раскрепощённого развития детей», разработанную физиологом В.Ф. Базарным. Все личностно-ориентированные (антропоцентрические) технологии в центр образовательной системы ставят личность ребёнка, обеспечение безопасных, комфортных условий её развития и реализации природных возможностей. Личность ребёнка превращается в приоритетный субъект, становится целью образовательной системы.

Не менее важны и технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса. От правильной организации урока, уровня его рациональности во многом зависят функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне и предупреждать преждевременное наступление утомления. Нельзя забывать и о гигиенических условиях урока, которые влияют на состояние здоровья учащихся и учителя. Анализ научно-методической литературы и собственный практический опыт позволяют выделить четыре основных правила построения урока с позиции здоровьесберегающих технологий.

1. Правильная организация урока.

Во-первых, это учет всех критериев здоровьесбережения на рациональном уровне. Во-вторых, главная цель учителя – научить ученика за-

прашивать необходимую информацию и получать требуемый ответ. А для этого необходимо сформировать у него интерес, мотивацию к познанию, обучению, способность к осознанию того, что он хочет узнать, готовность и умение задать (сформулировать) вопрос. Способность и желание задавать вопросы является показателем включенности ученика в обсуждаемую проблему и, следовательно, хорошего уровня его работоспособности, проявлением и тренировкой познавательной активности, показателем развитых коммуникативных навыков.

Таким образом, количество и качество задаваемых учеником вопросов служат одними из индикаторов его психофизического состояния, психологического здоровья, а также тренируют его успешность в учебной деятельности.

Организация урока должна обязательно включать три этапа:

- 1 этап: учитель сообщает информацию (одновременно стимулирует вопросы);
- 2 этап: ученики формулируют и задают вопросы;
- 3 этап: учитель и ученики отвечают на вопросы. Результат урока – взаимный интерес, который препятствует утомлению.

2. Использование каналов восприятия.

Особенности восприятия определяются одним из важнейших свойств индивидуальности – функциональной асимметрией мозга, распределением психических функций между полушариями. Выделяются различные типы функциональной организации двух полушарий мозга:

- *левополушарные люди*: доминирование левого полушария, для которого характерен словесно-логический стиль познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению;
- *правополушарные люди*: доминирование правого полушария, которое влечет активное развитие конкретно-образного мышления и воображения;
- *равнополушарные люди*: у них отсутствует ярко выраженное доминирование одного из полушарий.

На основе предпочтительных каналов восприятия информации различают разные типы восприятия информации: аудиальное, визуальное, кинестетическое. Знание этих типов позволит педагогу излагать учебный материал на доступном для всех учащихся языке, облегчив процесс его запоминания (Посмотрите, послушайте, почувствуйте, как это интересно!).

3. Учет зоны работоспособности учащихся.

Экспериментально доказано, что биоритмологический оптимум работоспособности у школьников имеет свои пики и спады как в течение учебного дня, так и в разные дни учебной недели. Работоспособность зависит и от возрастных особенностей детей.

4. Распределение интенсивности умственной деятельности.

При организации урока выделяют три основных этапа с точки зрения здоровьесбережения, которые характеризуются своей продолжительностью, объемом нагрузки и характерными видами деятельности. Эффективность усвоения знаний учащихся в течение урока такова:

5 – 25-я минута – 80 %;

25 – 35-я минута – 60-40 %;

35 – 40-я минута – 10 %.

Практически все исследователи сходятся во мнении, что урок, организованный на основе принципов здоровьесбережения, не должен приводить к тому, чтобы учащиеся заканчивали обучение с сильными и выраженными формами утомления.

Рассмотрим и психолого-педагогические технологии здоровьесбережения.

1. Снятие эмоционального напряжения.

Использование игровых технологий, игровых обучающих программ, оригинальных заданий и задач, введение в урок исторических экскурсов и отступлений позволяют снять эмоциональное напряжение. Этот прием также позволяет решить одновременно несколько различных задач: обеспечить психологическую разгрузку учащихся, дать им сведения развивающего и воспитательного плана, показать практическую значимость изучаемой темы, побудить к активизации самостоятельной познавательной деятельности и т. п. На начальном этапе это могут быть игровые задания для обобщения знаний. Для 3-4 классов можно использовать задания фантастического или детективного содержания, также активизирующие творческий потенциал. Хороший эффект дает использование интерактивных обучающих программ, которые вызывают неизменный интерес у школьников, одновременно снимая у них элементы стресса и напряжения. Здесь же можно отметить и прием использования литературных произведений, иллюстрирующих то или иное явление, закон и т. п.

2. Создание благоприятного психологического климата на уроке.

Пожалуй, одним из важнейших аспектов является именно психологический комфорт школьников во время урока. С одной стороны, таким

образом, решается задача предупреждения утомления учащихся, с другой – появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка. Доброжелательная обстановка на уроке, спокойная беседа, внимание к каждому высказыванию, позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности, уместный юмор или небольшое историческое отступление – вот далеко не весь арсенал, которым может располагать педагог, стремящийся к раскрытию способностей каждого ребенка.

Учащиеся входят в класс не со страхом получить плохую оценку или замечание, а с желанием продолжить беседу, продемонстрировать свои знания, получить новую информацию. В процессе такого урока не возникает эмоционального дискомфорта даже в том случае, когда ученик с чем-то не справился, что-то не смог выполнить. Более того, отсутствие страха и напряжения помогает каждому освободиться внутренне от нежелательных психологических барьеров, смелее высказываться, выражать свою точку зрения. К тому же каждый ученик уже более спокойно реагирует на полученную оценку, если он сам понимает ее обоснованность. Оценивая свои ошибки, ученик сразу же видит и пути их исправления. Неудача на уроке, воспринимаемая как временное явление, становится дополнительным стимулом для более продуктивной работы дома и в классе. Педагог поощряет стремление ученика к самоанализу, укрепляет его уверенность в собственных возможностях. Следует заметить, что в обстановке психологического комфорта и эмоциональной приподнятости работоспособность класса заметно повышается, что в конечном итоге приводит и к более качественному усвоению знаний, и, как следствие, к более высоким результатам. По окончании урока ученики покидают класс с хорошим настроением, поскольку в течение этого времени отрицательные факторы практически отсутствовали.

3. Охрана здоровья и пропаганда здорового образа жизни.

Охрана здоровья ребенка предполагает не только создание необходимых гигиенических и психологических условий для организации учебной деятельности, но и профилактику различных заболеваний, а также пропаганду здорового образа жизни.

Как показывают исследования, наиболее опасным фактором для здоровья человека является его образ жизни. Следовательно, если научить человека со школьных лет ответственно относиться к своему здоровью, то в будущем у него больше шансов жить, не болея. На сегодняшний день

очень важно вводить вопросы здоровья в рамки учебных предметов. Это позволит не только углубить получаемые знания и осуществить межпредметные связи, но и показать ученику, как соотносится изучаемый материал с повседневной жизнью, приучить его постоянно заботиться о своем здоровье. Так, на уроках физики практически любая изучаемая тема может быть использована для освещения тех или иных фактов, способствующих формированию правильного отношения учеников к своему здоровью. Сюда же можно отнести и профилактику детского травматизма, несчастных случаев, связанных с неправильным поведением ребенка в различных бытовых ситуациях.

Каковы же пути формирования у младших школьников ценностного отношения к здоровому образу жизни? По выражению академика Н.М. Амосова «...чтобы быть здоровым, нужны собственные усилия, постоянные и значительные. Заменить их ничем нельзя. Установка на здоровье (а соответственно, и на здоровый образ жизни), как известно, не появляется у человека сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия, поэтому в структуре валеологического обеспечения жизнедеятельности особое значение приобретает педагогический компонент.

Младший школьный возраст – очень важный период для формирования здорового образа жизни ребенка. Во-первых, в это время организм ребенка интенсивно растет. Во-вторых, происходит адаптация к новым школьным условиям существования. В-третьих, учеба – напряженный умственный труд, связанный с напряжением большого количества центров коры больших полушарий. От того, какие условия для учебы и развития ребенка созданы в школе, в первую очередь зависят здоровье и формирование здорового образа жизни развивающегося человека.

По определению В.В. Колбанова, здоровый образ жизни – «управление здоровьем посредством адекватизации поведения», спецификой которого является то, что основным исследователем и субъектом управления является сам ребенок. Как исследователь и субъект управления ребенок должен быть информирован в доступной для него форме, о его здоровье.

Формирование здорового образа жизни способствует включению в повседневную жизнь школьника различных новых для него форм поведения, полезных для здоровья (физкультурные минутки на уроках, уроки здоровья, использование валеологического компонента на различных уроках).

В понятие здорового образа жизни входит целый комплекс условий и требований, выполнение которых благотворно влияет на здоровье человека. К ним можно отнести:

- соблюдение режима дня;
- правильное и своевременное питание;
- соблюдение норм личной гигиены;
- отказ от вредных привычек;
- регулярное занятие любительским спортом,
- правильная осанка

Здоровый образ жизни, возможно, главный фактор предупреждения различного рода заболеваний. Однако не следует забывать, что данная проблема является основной не только для учителей, но и для родителей, причем именно на последних ложится основной груз ответственности.

Принципы воспитания здорового образа жизни:

– *Системный подход*. Человек представляет собой единство телесного и духовного. Невозможно сохранить тело здоровым, если не совершенствовать эмоционально-волевою сферу, если не работать с душой и нравственностью ребенка. Успешное решение задач валеологического воспитания возможно только при объединении воспитательных усилий школы и родителей.

– *Деятельностный подход*. Валеологическая культура осваивается детьми в процессе совместной деятельности с родителями. Необходимо не направлять детей на путь здоровья, а вести их за собой по этому пути.

– *Принцип «Не навреди!»*. Он предусматривает использование в валеологической работе только безопасных приемов оздоровления, апробированных тысячелетним опытом человечества и официально признанных.

– *Принцип гуманизма*. Педагогом признается самоценность личности ребенка. Нравственными ориентирами воспитания являются общечеловеческие ценности.

– *Принцип альтруизма*. Предусматривает потребность делиться освоенными ценностями валеологической культуры: «научился сам – научи друга!».

– *Принцип меры*. Для здоровья хорошо то, что в меру.

Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни должно включать в себя несколько аспектов: проведение разъяснительных мероприятий со школьниками и их родителями о важности здорового образа жизни для растущего детского организма (беседы, фильмы и др.); вклю-

чение детей и их родителей в проектную исследовательскую деятельность по формированию ценностного отношения к здоровью (долгосрочные и краткосрочные проекты); построение правильного расписания школьной жизни учащегося; построение урока с позиции здоровьесберегающих технологий; внеурочная деятельность, направленная на укрепление здоровья (Дни здоровья, спортивно-массовые мероприятия); введение определенных школьных правил и норм (опрятный вид школьника и др.); целенаправленную работу с семьёй, которая включает беседы, конференции, диспуты, ток-шоу, поднимающие проблемы семьи, игровые досуговые программы.

Такая работа с семьей позволяет взрослым ненадолго ощутить себя детьми и окунуться в мир детской психологии. Совместное участие в играх и конкурсах позволяет детям и родителям чувствовать себя одной командой. Популярны такие виды конкурсных программ, как «Мама, папа, я – дружная (спортивная, музыкальная, танцевальная – вариантов множество) семья»; «А ну-ка, бабушки (дедушки)»; рекреативный семейный отдых – туризм, походы; спортивный семейный отдых (эстафеты, массовые забеги, пляжные турниры и т.д.); экскурсионная работа – семейное посещение музеев, выставок, памятников искусства и архитектуры, памятных мест; совместное посещение концертов и массовых праздников.

Учебно-воспитательная работа строится с учетом необходимости обучения детей элементарным приёмам здорового образа жизни (ЗОЖ); профилактическим методикам, например, оздоровительная гимнастика (пальцевая, дыхательная, для профилактики простудных заболеваний, для бодрости и др.), самомассаж; простейшим навыкам оказания первой медицинской помощи (при порезах, ссадинах, ожогах, укусах и т.д.); привития детям элементарных навыков (например: мытьё рук, использование носового платка при чихании, кашле и т.д.); организации физкультминуток во время занятий; проветривания и влажной уборки помещений; ароматерапии, витаминотерапии; использования функциональной музыки; чередования занятий с высокой и низкой двигательной активностью.

Таким образом, мотивация здорового образа жизни – это комплекс мер, направленных на появление у детей стремления соблюдать все правила и нормы здорового образа жизни.

Следует отметить, что в настоящее время здоровый образ жизни становится модным. Все больше популярных людей пропагандируют здоровый образ жизни, к тому же здоровые, спортивные, сильные личности более популярны, чем измученные вредными привычками. Исходя из этого, в

беседах со школьниками следует дать им понять, что крепкое здоровье – один из первых шагов к популярности и успеху.

Обзор научной литературы позволил выделить в качестве наиболее перспективной для использования в учебно-воспитательном процессе в здоровьесберегающую технологию В.Ф. Базарного. В чём же суть данной системы обучения и воспитания? Руководитель отдела сенсорных систем Института медицинских проблем Севера, профессор В.Ф. Базарный: «Наша задача – сохранить и преумножить здоровье детей в детских садах и школах. Для её решения мы возвращаем многообразный цветной, движущийся мир в эти учреждения. Вместо традиционной сгорбленной сидячей позы – режим меняющихся поз, когда можно стоя и сидя работать в течение занятия, урока. Вместо близоручного обучения, когда взгляд прокован к столу, – поиск необходимой информации на большом расстоянии. Внедряем разработанные системы коллективных и индивидуальных тренажёров, повышающих активность различных органов чувств ребят, заставляющих их быть всё время в действии». Владимир Федорович считает, что через физические усилия, активность чувств формируется человек, его здоровье, нравственное и физическое: «Ребёнок нормально растёт, когда он на ногах. Глаза его будут зоркими только в условиях постоянного зрительного поиска на просторе».

Одна из здоровьесберегающих технологий при организации урока – это режим «динамических поз», или вертикализация позы. В.Ф. Базарный предлагает два варианта. Первый – использование настольной конторки, второй – там, где это возможно, менять позу детей. За столами – сидя, стоя, на ковре – сидя, стоя, лежа. Идеально, и в первом и во втором случае, дети стоят на массажных ковриках, в носочках.

К сожалению, у нас нет конторок, но вполне возможно стоя послушать загадки, рассказ, сказку, провести устный счет, решить логическую задачку. При этом необходимо учитывать расположение столов, чтобы у каждого было свободное пространство стоять на массажном коврике. И ни в коем случае нельзя насильно заставлять ребенка вставать, пока он не почувствует в этом потребность. Главное в этой технологии не продолжительность стояния, а сам факт смены поз. Данный режим оказывает благотворное влияние на следующие факторы: поддержание физической, психической активности умственной сферы, укрепляется иммунная система, улучшаются ростовые процессы, снижается степень низкой склонности головы.

Важно включать в урок игровые оздоровительные технологии и весёлые физминутки. Мы предлагаем делать дифференцированные физминутки: упражнения для профилактики плоскостопия, упражнения для глаз, для улучшения осанки, точечный массаж, упражнения для развития мелкой моторики рук, приёмы самомассажа пальцев рук и ног. С радостью ребята принимают участие и в интерактивных играх «Школа разведки», «Карусель», «Хозяева и гости» и других, предполагающих двигательную активность.

Но особое внимание важно уделять работе по предупреждению утомляемости глаз на уроках. Технология В.Ф. Базарного предполагает построение занятий в режиме зрительных горизонтов. Отличительной особенностью методики является то, что дидактический материал размещается на максимально возможном удалении от детей и эффективность зрительного восприятия повышается в условиях пространственного обзора. Карточки с заданиями, ответами могут находиться в любой точке класса.

Они вносят огромное разнообразие в развивающую среду. Самое главное то, что в ответ на каждый вопрос дети совершают десятки поисковых движений глазами, головой, туловищем. Это повышает работоспособность детей и снижает утомляемость, а также способствует гармоничному формированию функций зрительного восприятия и развития сенсорно-моторных функций.

Для повышения эффективности учебно-познавательного процесса мы используем сенсорно-координаторные тренажи, с помощью меняющихся зрительно-сигнальных сюжетов. Методика выполняется следующим образом: в четырех верхних углах размещаются образно-сюжетные изображения. Это сцены из сказок, сюжеты пейзажей из природы, из жизни животных. Дети составляют пары, находят лишнее, восстанавливают последовательность. С целью смягчения неблагоприятных последствий воздействия фактора закрытых помещений и ограниченных пространств используются зрительно-координаторные упражнения, с помощью опорных зрительно-двигательных траекторий. Дети, под руководством учителя, фиксируя взором траектории, учатся «обходить» схемы – траектории, а затем «огибать» глазами сверху – вниз, слева – направо, по часовой и против часовой стрелки, по восьмёрке. Данный тренаж чаще выполняется после работы, которая требовала от детей приложения усилий, т.к. она прекрасно снимает напряжение, расслабляет, снимает психическую утомляемость и избыточную нервную возбудимость, способству-

ет доброжелательности, улучшает чувство гармонии и ритма, развивает зрительно-ручную координацию.

Для профилактики заболеваний органов дыхания и развития голосового аппарата полезна дыхательная гимнастика: успокаивающее дыхание – вдох-выдох-пауза, мобилизующее дыхание – вдох-пауза-выдох.

Для того, чтобы дети не перегружались, в начале учебного года, при составлении расписания уроков, важно учитывать, что каждому предмету присваивается определенное количество баллов по сложности. Затем считается количество баллов за день. При составлении расписания нужно помнить о том, что в течение недели должно быть повышения в баллах в среду, или в четверг, а понедельник и пятница – самые разгруженные. При составлении расписания можно ориентироваться на шкалу трудности для младших классов В.И. Агаркова.

Диагностику эмоционального состояния детей удобно отслеживать с помощью цветовых выборов. Если большинство выбирает серый и черный цвета – это говорит о том, что не стоит проводить в такие дни проверочные работы. Используя эту методику, можно выявить ряд детей с эмоциональными проблемами, посоветовать родителям обратиться к психологам. Элементы цветотерапии также помогают в здоровьесбережении. В классе преобладают жёлтые тона – стимулирующие зрение, тонизирующие нервную систему, улучшающие умственные способности и зелёные тона, которые снимают раздражительность, содействуют укреплению иммунитета.

Также для создания благоприятного психологического климата очень хорошо дать возможность детям быть «ведущими». Во время групповой работы с использованием интерактивных технологий периодически в роли учителя приходится побывать каждому ребёнку. Это даёт возможность повысить самооценку, прочувствовать свою значимость, формировать положительную «Я-концепцию».

Важно, чтобы каждый ребёнок чувствовал ситуацию успеха. Одно из условий создания ситуации успеха – забота о доброжелательной обстановке. Улыбки, ожидание действий, интерес в глазах учителя и одноклассников – всё это снимает психическое напряжение, рождает чувство защищённости и снижает уровень тревожности ребёнка.

Уровень тревожности – важный показатель психологического здоровья и степени воздействия внутришкольных факторов. Учащихся были протестированы по Шкале тревожности Сирса. Результаты показали, что 94 % детей в классе имеют низкий уровень тревожности, 6% – средний уровень.

В учебно-воспитательном процессе важно ставить задачи не только сохранения здоровья, но и задачи, направленные на формирование ценностного отношения у учащихся к своему здоровью. Провожу внеклассные мероприятия, исследовательские, социальные проекты о сохранении и укреплении здоровья. В рамках их решения мы организуем проектную деятельность. Так, ученики, разбившись на группы, выбрали продукты, которые большинство не едят в столовой во время завтрака, изучили их, создали газету о пользе данных продуктов, провели соцопрос, который наглядно показал необходимость включения в рацион молочных, рыбных, овощных блюд, каши. В заключении дети выразили желание выступить перед первоклассниками со своей презентацией полезных продуктов. А, как известно, когда убеждаешь других, в первую очередь окончательно убеждаешься в данном вопросе сам. После окончания проекта о здоровом питании ученики стали доедать свои порции с столовой, по мнению родителей, проблем с питанием дома тоже стало меньше. 79 % ребят при анкетировании отметили, что проведённая ими работа бала интересной и изменила их отношение к питанию.

Важную роль в оздоровлении детей играют внеклассные мероприятия спортивной направленности. Это не только традиционные внеклассные мероприятия как День знаний, 8 Марта, Новый год, Масленица и различные спортивные праздники, но и семейные праздники. Во все мероприятия и праздники включаются подвижные игры, задания на ловкость, силовые упражнения, в которых с интересом принимают участие не только дети, но и родители. При проведении внеклассных мероприятий находится простое, посильное дело каждому: учителю, ученику и родителю. Дети чувствуют поддержку родителей и становятся более уверенными, активными, инициативными.

Творческое сочетание здоровьесберегающих и здоровьесберегающих технологий обеспечивает:

- развитие желания заботиться о своем здоровье путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации;
- здоровьесберегающий характер учебной деятельности и общения;
- формирование установок на использование здорового питания;
- использование оптимальных двигательных режимов для детей с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом;

– формирование негативного отношения к факторам риска здоровью детей (сниженная двигательная активность, курение, алкоголь, наркотики, инфекционные заболевания);

– становление умений противостояния вовлечению к табакокурению, употреблению алкоголя, наркотических веществ;

– формирование потребности ребенка безбоязненно обращаться к врачу по любым вопросам, связанным с особенностями роста и развития, состояния здоровья, развитие готовности самостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены;

– формирование основ здоровьесберегающей учебной культуры: умений организовывать успешную учебную работу, создавая здоровьесберегающие условия, выбирая адекватные средства и приемы выполнения заданий с учетом индивидуальных особенностей.

Важность такой работы подтверждается результатами. У детей отмечается устойчивый интерес к знаниям и самоконтроль. Они растут добрыми, внимательными, заботливыми. Стабильными на протяжении двух лет обучения являются показатели групп здоровья, которые в значительной степени определяются общей учебной нагрузкой учащихся в урочное и неурочное время. Отрадно то, что показатели нарушения осанки уменьшаются, а показатели нарушения зрения держатся на одном уровне. Число не болевших детей к концу третьего года обучения увеличилось на 20%. Оценка динамики утомления детей, проведенная в конце третьей четверти, показала наилучшие индексы у 76% детей. Снижение средних значений индексов наблюдалось в пятницу, и соответствовала физиологической кривой работоспособности. Полученные данные были использованы для оптимизации расписания уроков во втором полугодии.

Снизилось количество детей, испытывающих усталость, головные боли в школе, но, по-прежнему, почти половина детей не успевают на уроке выполнить все задания. Считаем, что это связано с принципом минимакса, действующим в УМК «Школа 2100». Учебник предлагает большее количество заданий, рассчитывая на сильного ученика. Не все учащиеся могут с ними справиться, но это не влияет на оценку деятельности. Чувство тревоги на уроке испытывают 6 % детей (2 человека). Эти не имеют времени на отдых, поскольку активно посещают учреждения доп. образования, поэтому необходимо рекомендовать родителям пересмотреть нагрузку.

Изменились причины усталости во время урока. Во 2 классе 30 % детей уставали от сидения за партой, в 4 классе большую усталость вызывает материал 48 %. Поэтому необходимо чаще менять вид деятельности, включать в урок больше игровых моментов, коммуникации. 94 % детей отметили, что часто и с удовольствием работают в группе.

Для диагностики степени сформированности ценностного отношения к здоровью у детей была разработана и анкета «Влияние образовательного процесса на состояние здоровья учащихся». Ниже приводим некоторые результаты анкетирования учащихся, позволяющие оценить динамику развития ценностного отношения к здоровью:

- увеличилось количество детей, выполняющих закаливающие процедуры, рационально питающихся;
- 100 % детей знают и выполняют правила личной гигиены и занимаются с удовольствием физической культурой;
- увеличилось количество детей, знающих и понимающих назначение упражнений для формирования осанки, но стало меньше учеников, имеющих ранец;
- увеличилось количество детей, которые могут самостоятельно провести физкультминутку с 18% до 96%;
- увеличилось количество детей, занимающихся в спортивных секциях с 37 % до 51 %;
- снизилось количество детей, испытывающих чувство тревоги с 21% до 11%.

Здоровый образ жизни не занимает пока первое место среди ценностей человека в нашем обществе. Но если мы научим детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье можно надеяться, что будущие поколения будут более здоровы и развиты не только лично, интеллектуально, духовно, но и физически. Наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрывать свои творческие способности, сохранять и укреплять здоровье.

Литература

1. Антипова Л.П. Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе // Начальная школа – 2011. – №8 –с. 106.

2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982.
3. Гомжина З.А. Как снять усталость и напряжение // Начальная школа – 2012. – №1. – с. 50.
4. Золотых И.В. Здоровье школьников – один из факторов эффективности обучения // Начальная школа – 2012. – №8.
5. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии (1-4 классы). Москва: Вано, 2004.
6. Менчинская Е.А. Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе. – М.: Вентана-Граф, 2008
7. Степанова О.А. Оздоровительные технологии в начальной школе. // Начальная школа – 2003. – №1 – с. 57.
8. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. – М.: «Глобус», 2010.
9. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРКТИ, 2003.
10. Школа и жизнь // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – С. 202.

Е.А. Бумагина, С.Н. Соловьёва

Интеграция предметов биологии и физики как средство формирования универсальных учебных действий

*«Единственный путь, ведущий к знанию – это деятельность»
Бернард Шоу*

Современное общество ставит новые цели в образовании личности. Сегодня государству необходим человек, который может принимать самостоятельные решения, инициативный, способный к инновациям, психологически устойчивый, готовый к перегрузкам и стрессовым ситуациям, умеющий работать в команде. Результат образования рассматривается как развитие определённых личностных качеств, прежде всего, нравственных, формирование системы ценностей. Смысл образовательной деятельности – получение опыта самостоятельного решения проблем.

В Федеральном государственном образовательном стандарте метапредметные результаты образовательной деятельности определяются как «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов». В современной школе, прежде всего, важно освоить социальные и надпредметные компетенции, которые позволят ученику реализовать себя в любых обстоятельствах наилучшим образом. Предполагается такая перестройка предметного образования, при которой получилось бы транслировать необходимое содержание не как сведения для запоминания, но как знания для осмысленного использования. Действительно, чтобы знания становились инструментом, а не складом ненужного на задворках интеллекта, ученик должен уметь с ними работать. Это значит – применять, искать условия и границы применимости, преобразовывать, расширять и дополнять, находить новые связи и соотношения, рассматривать в разных моделях и контекстах.

За отдельными предметами смысл обучения вообще не виден. Выход – в интеграции предметных областей, во внедрении деятельностного подхода в обучении, в обеспечении метапредметной деятельности. Таким образом, во-первых, учебная деятельность должна быть направлена на решение фундаментальных проблем (происхождение жизни, отличие живого от неживого и т.д.). Во-вторых, в учебной деятельности должны формироваться способности к целеполаганию, планированию, проблематизации, рефлексии и т.д.).

Мы на опыте убедились в эффективности формирования метапредметных УУД средствами одновременно двух учебных дисциплин – биологии и физики. Опыт проведения интегрированных уроков в новых условиях внедрения стандартов второго поколения переродился в практику проведения уроков, направленных на формирование регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД. Для достижения метапредметных результатов обучения (МРО) нами используются многочисленные приёмы, побуждающие учащихся к деятельности:

– Приём «*неполное раскрытие темы*» (МРО – понимание различий между исходными фактами и гипотезами для их объяснения, теоретическими моделями и реальными объектами). Неполное раскрытие темы «Терморегуляция животных» на примере строения, формы, расположения и назначения ушей африканского слона побуждает учащихся находить от-

веты на вопросы: Почему уши слона пронизаны большим количеством кровеносных сосудов? Почему слон всё время машет ушами? Какова площадь ушей слона? На сколько градусов остывает кровь в ушах? У каких ещё животных регулируется температура с помощью ушей? Какие ещё способы терморегуляции есть у животных? Что делает слон с ушами, когда ему холодно?

– Приём «лови ошибку» (МРО – формирование умений работать в группе с выполнением различных социальных ролей, представлять и отстаивать свои взгляды и убеждения, вести дискуссию). Ребята получают задачи, примеры, тексты со смысловыми или фактическими ошибками. Задачи группы – найти неправильные, доказать их неверность и заменить правильными.

– Приём «логическая цепочка» (МРО – умение анализировать и перерабатывать полученную информацию в соответствии с поставленными задачами). Ученики выполняют по очереди действия в соответствии с правилами, перечисляя последовательно физические и биологические объекты, понятия или явления, соблюдая определённую логическую последовательность.

– Приём «сценическая зарисовка» (МРО – освоение приемов действий в нестандартных ситуациях, овладение эвристическими методами решения проблем). Подача учебного материала в нестандартном виде даёт возможность эмоционально окрасить обучение, сделать процесс познания увлекательным, привлечь всех учащихся к групповой, диалоговой формам работы, к решению проблемных ситуаций.

– Приём «решение нестандартных познавательных задач» (МРО – приобретение опыта самостоятельного поиска, анализа и отбора информации с использованием различных источников). Учащимся предлагается исследовать объекты смешанного леса силами двух предметов – биологии и физики. Эхолокация – физический термин, который объясняет принцип ориентировки летучих мышей, флаттер – элемент крыла стрекозы, диффузия – понятие физики и биологии в основе жизни растений и животных, амортизатор у дятла, строение глаза мухи и стрекозы, форма зрачка лисы и лошади, трение в жизни животных, прилипающий язык у лягушки, самозатачивающиеся резцы у бобров, разнообразие перьевого покрова у птиц и т.д.

Нами приведены только некоторые приемы, которые позволяют объединить учебные знания по предметам и активизировать познавательную

деятельность учащихся. Разнообразные приёмы, применяемые нами на уроках, в единой логике приводят к целостному восприятию учащимися естественнонаучной картины мира и формированию у них метапредметных УУД. Мы убеждены, что современная школа – это школа, где учителя сами создают технологии, проектируя образовательные процессы «от ученика», от его потребностей, мотивов, возможностей, способностей и побуждая каждого ученика к деятельности.

Литература

1. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-12.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №2
3. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, перераб. – М.: Высшая школа, 2007.
4. Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход. [Электронный ресурс]: Материалы пед. конф., Москва, 17 декабря 2010 г. / Центр дистанц. образования «Эйдос», Науч. шк. А.В. Хуторского; под ред. А.В. Хуторского. – М.: ЦДО «Эйдос», 2010. – URL: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220706/index.htm>.
5. Анатолий Гин. Приёмы педагогической техники. – М.: Вита-Пресс, 2002. – 88с.

Г.Е. Волгина

Из опыта организации внеурочных занятий по курсу «наглядная геометрия»

Геометрия давно и прочно вошла в систему общего образования. Еще Галилео Галилей считал, что она (геометрия) является самым могущественным средством для измерения наших умственных способностей и даёт нам возможность правильно мыслить и рассуждать. Чтобы воспитать в учениках смелость ума, вселить в них радость сотворчества, учитель должен создать такие условия, чтобы искорки детских мыслей образовали царство мыслей, в котором ученики почувствовали бы себя властелинами.

Создание таких условий наиболее продуктивно на внеурочных занятиях по курсу «Наглядная геометрия».

Геометрия представлена в курсе начальной школы незаслуженно скромно, хотя в ней заложен огромный потенциал для развития личности школьника. Согласно требованиям к уровню подготовки оканчивающих начальную школу, к концу IV класса ученик должен уметь чертить с помощью линейки отрезок заданной длины, измерять длину заданного отрезка, распознавать изученные геометрические фигуры и изображать их на бумаге с разлиновкой в клетку (с помощью линейки и от руки), вычислять периметр и площадь прямоугольника (квадрата). Нам показалось важным использовать потенциал геометрии как учебной дисциплины, что привело к разработке курса для внеурочных занятий.

Цели курса:

- формирование единой содержательной линии курса наглядной геометрии, обеспечивающей эффективное поступательное развитие учащихся;
- формирование основных геометрических знаний во всей полноте их логических взаимосвязей;
- формирование графических умений и навыков, умений использовать полученные знания в изменённых условиях.

Данная технология опирается на передовые принципы, которые являются организующим и руководящим началом деятельности учителя при обучении учащихся. В соответствии с принципом научности и ведущей роли теоретических знаний сведения о фактах геометрии должны излагаться на уроке с опорой на данные науки – научно достоверно, без искажений. Геометрическое правило или определение должно быть не просто сформулировано учителем, оно должно быть результатом обобщения изученных явлений, должно быть выведено учащимися из проанализированных фактов. Это реализует принцип сознательности.

Принцип развивающего обучения воплощается в создании условий для анализа и обобщения фактов, развития познавательных способностей. Реализуется это в том случае, если учащиеся анализируют образцы, участвуют в выведении правила, аргументируют то или иное свойство. В процессе обучения необходимо побуждать учащихся к поиску, к элементам исследования, к самостоятельному нахождению ответов. Осуществляется это через создание проблемной ситуации, формулирование проблемы, выдвижение гипотез, решение проблемы и проверку правильности решения.

В соответствии с принципом минимакса каждому ученику предлагается максимальный уровень содержания образования и обеспечивается минимальный уровень. Принцип вариативности предполагает развитие у детей вариативного мышления, т.е. понимания возможности различных вариантов решения и умения осуществлять систематический перебор вариантов. Принцип творчества (креативности) предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности ученика, приобретение им собственного опыта творческой деятельности.

Изложение первых геометрических сведений не копирует собой систематического курса геометрии, где основное внимание уделяется доказательству теорем и установлению логической связи между ними. Наглядная геометрия представляет собой систему многочисленных и разнообразных демонстраций подвижных моделей отрезков, углов, треугольников и других разных фигур, систему упражнений в черчении и моделировании геометрических форм из разных материалов. Эти упражнения сопровождаются вычислениями, связанными с изучением свойств геометрических фигур: сторон, углов, периметров, площадей. Всё это способствует выработке у детей умений конструировать, преобразовывать фигуры, формирует у них пространственное мышление и интерес к различным построениям.

Пропедевтический курс наглядной геометрии является интегративным, поэтому появляется широкая возможность применять задания на развитие пространственного мышления на уроках разных образовательных областей. Я применяю творческие, развивающие задания (причем как индивидуальные, так и групповые). В ходе такой работы ребёнок чертит, рисует, фантазирует, логически размышляет, опытно усваивает целый ряд важных геометрических знаний. Изучение наглядной геометрии в начальной школе должно подготовить учащихся к систематическому усвоению курса на основной ступени обучения.

В процессе изучения геометрического материала у младших школьников формируются и развиваются компетенции в виде следующих умений:

- осуществлять анализ геометрической фигуры, используя приобретенные ранее знания;
- обосновывать свои действия, делать простейшие логические выводы, мотивировать увиденное;
- сопоставлять и обобщать свойства геометрических фигур, овладевать знаковой системой (способом обозначения геометрических фигур буквами);

- выделять существенные признаки геометрической фигуры, моделировать и конструировать геометрические фигуры из совокупности фигур, разбивать множество геометрических фигур на классы;
- строить простейшие геометрические фигуры;
- видеть знаковые образы геометрических фигур в совокупности фигур и находить их по существенным признакам;
- читать геометрические чертежи с использованием буквенных и числовых обозначений;
- решать практические задачи.

В соответствии с технологией формирования геометрических представлений проводится поэтапно:

- выявление знаний учащихся о геометрических фигурах;
- первичное знакомство с геометрической фигурой на основе наблюдений и практической работы;
 - выделение существенных признаков геометрической фигуры;
 - конструирование и моделирование геометрической фигуры из определенного количества палочек, полосок (одинаковых и неодинаковых), бумаги, проволоки, пластилина;
 - выделение знакомого образа геометрической фигуры в контурах предметов окружающей обстановки, на чертеже;
 - разбиение множества геометрических фигур на группы, классификация фигур;
 - построение простейших геометрических фигур на клетчатой бумаге;
 - привитие навыков измерения длины отрезков, углов (с помощью линейки, транспортира);
 - вычленение знакомого образа геометрической фигуры из совокупности фигур по существенным признакам;
 - формирование элементарных навыков чтения геометрических чертежей с использованием буквенных обозначений;
 - формирование навыков определения периметра, площади прямоугольника (квадрата), величины угла;
 - знакомство с отдельными стереометрическими телами.

Большое значение при изучении геометрического материала придается наглядности и деятельности самого ребенка, направленной на восприятие. Материал технологии легко интегрируется с материалом других предметов начальной школы, что позволяет снизить нагрузку по отдельным предметам.

Система заданий, направленных на развитие пространственного мышления, охватывает следующий круг вопросов: расположение объектов в пространстве, ориентация в пространстве; поверхности, область, граница; линии; геометрические тела; и т. д.

Моделирование предполагает работу с моделями геометрических фигур; моделирование фигур из бумаги, палочек, пластилина; вычерчивание геометрических фигур на бумаге; игры на воссоздание из геометрических фигур образных и сюжетных изображений.

Конструирование предполагает задания на построение конструкций из геометрических фигур; задания на построение разверток геометрических тел; сборку, изготовление моделей многогранников; архитектурное проектирование. В процессе занятий активно используются головоломки и игры: конструктивные; на нахождение лишней фигуры в ряду; продолжение логического ряда фигур; на нахождение закономерностей, лежащих в основе выбора фигур; на нахождение отличий на основе зрительного сопоставления; на поиск признака отличия одной группы фигур от другой; логические задачи; «МОЗГовой штурм» (Минутка Очень Занимательной Геометрии); зрительные диктанты; дидактические игры.

Детей привлекает новизна и необычность заданий, а, значит, формируется повышенный интерес к нему, стремление выполнить хорошо и красиво, тем более что есть право самостоятельного выбора задания и приветствуется оригинальность исполнения. Таким образом, появляются различные познавательно-деятельностные альтернативы, создаются широкие возможности для интеллектуального развития младших школьников.

В.С. Евликов

Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетентности учащихся на уроках английского языка

Английский язык в наши дни является общепризнанным языком международного общения. Это язык современного бизнеса, науки, делопроизводства, информационных технологий. Английский язык является официальным языком многих государств, среди которых Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия. Об исключительно широком распространении английского языка говорят такие цифры: примерно

1,6 миллиарда людей, т.е. почти одна треть населения всего земного шара говорит на английском языке, хотя английский язык является родным языком только для 380 миллионов людей. Именно на этом языке издается большая часть книг, журналов и газет. Американское радио и телевидение способствуют распространению не только американской культуры, но и языка. Согласно статистическим данным более 80 % содержания интернета – на английском языке. Трудно судить о положительных или отрицательных моментах глобализации английского языка, но нельзя не согласиться с тем, что в истории человечества еще ни один язык не был настолько распространен и популярен.

В настоящее время особое распространение получил американский вариант английского языка. Как пишет В.Г. Чернов, «...в целом ряде сфер жизни и деятельности человека – в области материальной культуры, экономики и финансов, образования и здравоохранения и многих других областях – американский вариант все шире распространяется во всем мире и имеет тенденцию к вытеснению бритаизмов...». В США в настоящее время проживает наибольшее число носителей английского языка. Именно Америка в XX столетии в наибольшей степени способствовала распространению английского.

Однако, несмотря на это, преподавание английского языка во многих странах, в том числе и в России, долгие годы было ориентировано на британский вариант языка. Но на современном этапе развития преподавания английского языка нельзя не принимать во внимание тот факт, что учащиеся практически ежедневно соприкасаются с американским его вариантом, смотря американские фильмы, слушая американскую музыку. Свою лепту в языковую практику современных школьников вносит глобальная компьютерная сеть Internet, а также переписка с американскими сверстниками. Разумеется, мы замечаем отличия варианта языка, с которым мы сталкиваемся на практике, от того, который мы изучаем в школе. Поэтому мы должны быть компетентны в вопросах различий между американским и британским вариантами языков.

Обязательная коммуникативная направленность процесса обучения языку должна найти отражение в целях, содержании, структуре, методах и приемах работы на каждом отдельном уроке и в системе уроков в целом.

Специфика предмета «иностраный язык» такова, что обучение, направленное на формирование коммуникативной компетентности, может происходить только в условиях лично ориентированного и деятель-

ностного подходов. Деятельностный подход заключается в том, что обучение общению должно осуществляться в ходе выполнения продуктивных видов работы – слушание иноязычной речи, чтение текстов, написание и говорение. Все эти виды деятельности рассматриваются не в качестве самоцели, а как способ решения учеником конкретных лично важных проблем и задач. Что касается лично ориентированного подхода, то подразумевается, что любой вид выполняемой учащимся деятельности должен иметь личный смысл его выполнения, так как только опыт, пропущенный через призму личных ценностей, восприятий, умений, может быть присвоен учеником. Учитель создает ситуацию, в которой каждый ученик в классе должен иметь возможность сформулировать собственную цель относительно заявленной темы урока, должен иметь возможность создать собственный продукт в ходе изучения темы, используя наиболее приемлемые для него темпы и способы работы. Чтобы урок повышал мотивацию учащихся в изучении иностранного языка, материалы, на основе которых происходит изучение языка, должны быть интересными и учителю, и детям. В наше время найти такой материал (в дополнение к действующим УМК) вполне доступно для любого учителя иностранного языка. В сети Интернет можно найти и использовать на уроке свежие статьи из газет, аудиозаписи песен и интервью с известными людьми, видеоролики реальных событий, начать переписку с зарубежными сверстниками.

Коммуникативная направленность процесса обучения иностранному языку должна найти отражение также и в многообразии форм организации этого процесса. Ролевые игры, театрализованные постановки, проектная и исследовательская деятельность наиболее часто используются учителями иностранного языка. Как и в реальной жизни, учащиеся должны научиться использовать разные способы решения задач в зависимости от характера проблемы. Разные формы организации процесса изучения языка также помогают учителю создавать ситуации общения, максимально приближенные к действительности.

При проведении исследовательской работы широко применяются методические приемы, предусматривающие подготовку учащимися презентаций на заданные темы. Например, в соответствии с программой и изучаемыми темами в 6-х классах было предложено подготовить презентации о выдающихся исследователях и путешественниках, в 7-х классах – «Школа моей мечты», в 9-х – «Страна, которую я хотел бы посетить», в

10-х классах – «Чудеса света». При подготовке и проведении этой работы учащиеся действуют по следующему плану:

1. Постановка задач, получение указаний от учителя.
2. Поиск информации в сети интернет и в других источниках.
3. Структурирование полученной информации.
4. Перевод текстов, проверка перевода учителем.
5. Представление результатов.
6. Обсуждение результатов по следующему алгоритму:
 - положительные стороны работы;
 - недостатки работы;
 - вопросы учащихся автору презентации;
 - возможное продолжение проекта.

Учащиеся относятся к работе с большим интересом. Обычно для обсуждения презентаций не хватает одного урока и приходится продолжать его на следующем занятии.

Можно отметить некоторые интересные работы. Например, Олег Рябов (6 «Б» класс), в отличие от других учеников, подготовивших презентации о Колумбе, Куке и других известных путешественниках далекого прошлого, свою презентацию посвятил тайне перевала Дятлова и гибели участников группы Дятлова. Большой интерес у учеников 7х классов вызвала подготовка презентаций на тему «Школа моей мечты». В работах таких учеников, как Бушуева, Зейналова, Кузнецов отмечено, что школа будущего должна быть красивой, современной, должна иметь спортзал, бассейн и столовую с большим выбором блюд, включая вегетарианские.

Литература

1. Чернов Г. В. Американский вариант. Англо-русский и русско-английский словарь. – М., 2001 – С. 7

Е.М. Калачева

Динамика развития валеологических ценностей в начальной школе

Подведение итогов исследовательской педагогической деятельности невозможно без оценки ее результатов. Для оценки качества и эффективности нашей работы по формированию валеологических

ценностей в начальной школе был разработан диагностический инструментарий:

– анкета для оценки сформированности навыков здорового образа жизни;

– тест, позволяющий выявить, как поступят учащиеся в той или иной валеологической ситуации.

Первое представление о валеологической подготовленности школьников было получено в 2011 году. Обработка результатов анкеты показала недостаточно осознанное отношение детей к формированию здорового образа жизни: 15 человек (56 %) из 27 учащихся отметили, что не выполняют режим дня; 21 человек (78 %) не используют закаливающие процедуры; не выполняют правила личной гигиены – 15 человек (56 %).

Учащиеся имеют достаточный по продолжительности сон – 15 человек (56 %), регулярно гуляют на свежем воздухе – 20 человек (74 %).

Анализ ответов на вопрос «Как ты узнаешь о своем здоровье?» выявил, что большинство детей недостаточно информированы о своем здоровье.

Результаты ответов на вопрос о правильной осанке таковы: 16 человек (59 %) не соблюдают правильную позу, 13 человек (48 %) не включают в зарядку упражнения, формирующие правильную осанку. Но половина учащихся, 17 человек (63 %), что важно для формирования правильной осанки, носят ранец на двух плечах.

Учащимися плохо освоены элементы двигательного режима: 13 человек (56 %) не посещают спортивные секции, 7 человек (26 %) не регулярно занимаются физической культурой в школе и дома, 18 человек (67 %) из 27 учащихся могут самостоятельно провести физкультминутку в классе.

Анализ ответов о психическом здоровье учащихся экспериментальной группы показал, что у большинства учащихся (74 %) отмечается устойчивое эмоциональное состояние, но ситуации в школе у 7 человек (26 %) иногда вызывают беспокойство и чувство тревоги.

Таким образом, первый диагностический срез показал, что у 16 человек (57 %) из 28 учащихся имеют средний уровень валеологических представлений; 12 человек (43 %) показали низкий уровень сформированности представлений.

В 2014-2015 учебному году с помощью повторного тестирования была выявлена положительная динамика в развитии исследуемых

параметров: только 9 человек (33 %) из 27 учащихся отметили, что не выполняют режим дня; 14 человек (52 %) не используют закаливающие процедуры; не выполняют правила личной гигиены – 6 человек (22 %). Учащиеся имеют достаточный по продолжительности сон – 24 человека (89 %), регулярно гуляют на свежем воздухе – 25 человек (93 %).

Результаты ответов на вопрос о правильной осанке таковы: 10 человек (37 %) не соблюдают правильную позу, 7 человек (26 %) не включают в зарядку упражнения, формирующие правильную осанку. Но больше половины учащихся, 22 человек (81 %), что важно для формирования правильной осанки, носят ранец на двух плечах.

Анализ ответов о психическом здоровье учащихся экспериментальной группы показал, что у большинства учащихся (85 %) отмечается устойчивое эмоциональное состояние, и только у 4 человек (15 %) иногда возникает беспокойство и чувство тревоги.

На следующем этапе констатирующего эксперимента нами было проведено тестирование учащихся. Оно позволило судить о том, как поступят школьники в данной валеологической ситуации.

Анализ результатов тестирования поступочного компонента выявил следующее: у 22 человек (79%) из 28 учащихся диагностирован средний уровень сформированности валеологических представлений, а 6 человек (22%) показали высокий уровень сформированности представлений.

Таким образом, эффективность исследовательской педагогической деятельности, направленной на формирование валеологических ценностей в начальной школе подтверждается положительной динамикой развития валеологических представлений и навыков, характеризующих ценностное отношение к своему здоровью.

И.А. Киселева, С.А. Курасов

Разноуровневое событие «многоликий Владимир»

В 2013-2014 учебном году в рамках единого воспитательного пространства школа-вуз воплощен в жизнь интересный проект, организованный студентами исторического факультета Педагогического института ВлГУ для учеников 8 «В» класса МБОУ «СОШ № 15 г.» Владимира. Це-

лью мероприятия было освоение исторического пространства города, раскрывавшегося в самых разных образах.

Две команды школьников «Четные» и «Нечетные» двигались по маршрутным листам от Соборной площади к Золотым Воротам. Путь состоял из 8 этапов, где студенты представляли, разработанные в рамках курса «Педагогика творчества», задания Под сводами Золотых Ворот ученики должны были ответить на главный вопрос: каков он – многоликий Владимир?

Ниже представляем выступления школьников на рефлексивном этапе события.

На машине времени по многоликому Владимиру.

Репортаж из самого центра событий.

Все двухгодичные разговоры о том, что надо бы прогуляться по историческому центру Владимира и поразузнать: кто что построил? кто здесь жил? какие великие дела здесь свершались? – наконец-то должны разрешиться историческим пробегом 8 «В» по историческим местам старого Владимира. Вот и карты розданы, благословение получено, отмашка к началу действия дана: на старт, внимание... МАРШ!!! Команда «нечетных» отправилась по Большой Московской в сторону Золотых Ворот. Вдруг из подворотни у самого моста в честь 850-летия города Владимира раздался веселый девичий голос: «Эй, ребята!!! А слабо отгадать по картинкам, кто жил в этом доме?!» Оказалось, что за знаками вопроса скрывался дом диктора Юрия Левитана. У кафе «Блинчики» нам пришлось искать потерянный день. Оказалось, что раньше на этом месте стоял красивый храм Параскевы Пятницы. Сколько домов прославленных горожан на центральной улице?! Около одного из них мы разыскивали (в кроссворде) ОСОБО... известного, героического адмирала Михаила Петровича Лазарева, мореплавателя, открывшего Антарктиду. Рядом с домом Лазарева известный «Дом с привидениями», где безумная губернаторша, обезумев от несчастной любви, кинулась с балкона губернаторского дома и разбилась насмерть. Став привидением, она до сих пор блуждает по залам своего дома, а в тот день специально для нас материализовалась и предстала пред нами во всем своем блеске и даже вопросы задавала. Далее наш путь лежал по Георгиевской улице, где в старой аптеке граждане Владимира поправляли свое здоровье.

У Георгиевской церкви Роман вывернул кошелек наизнанку в поисках Георгия Победоносца (10 коп). Рядом с церковью находилась кузница. Отец Гефест приобщил нас к кузнечному делу.

А дальше в машине времени мы перенеслись к старинной водонапорной башне. При составлении пазла мы выпрямили наши последние извилины, но пазл поддался и составился. Следующей задачей было измерить высоту и ширину Козлова вала с помощью веревки и ножниц. Оказалось, что ширина вала рана 13,5 «Романам» (за единицу измерения был выбран Роман = 167 см), а высота – почти десять «Романов». А на Театральной площади пробовали себя в роли героев пьесы Гоголя «Ревизор». Ура! Наш путь с успехом пройден. Сбор у Золотых Ворот.

Почти детективное расследование 8 «В» класса.

Не умеем, но берёмся!!! Это про нас, про наш 8 «В»!!! «Четные» начали своё детективное расследование с того, что замаскировались под окружающую среду, но нас вычислили, и дали задание раскрыть многоликий Владимир. По особому маршрутному листу мы отправляемся на поиски улики. И вот следы приводят нас к сёстрам-близняшкам у странного дома, скрывающего карту Владимирской области на фасаде. Чем же эти девушки смогут помочь нам в собирании улики? Но они не торопятся нам помогать, а только усложнили ситуацию, вручив нам карточки с буквами, из которых мы должны были составить названия городов Владимирской области. Далее наше расследование движется к кукольному театру. Там мы встречаем Самую Большую Специалистку по кроссвордам и её свиту. Они определённо должны дать нам ещё одну подсказку, если мы отгадаем кроссворд по русским народным сказкам. Вот и вторая улика у нас! Наш город «древний» и «театральный».

Карта указывает путь к Торговым Рядам. Там мы встречаемся с двумя студентками. Они предлагают свою информацию в обмен на данные о расположении и названиях магазинов в Торговых Рядах. А город наш, оказывается, был еще и «торговым», «ремесленным».

На следующем этапе нашего маршрута нас встречают две подружки-хохотушки. Они выдают нам секретную информацию об археологе Воронине, который копал-копал и выкопал старый Владимир с его белокаменным зодчеством. Но вот уже расследование приводит нас к странному дому на улице Девической. Мы снова встречаемся с близняшками, и они явно что-то скрывают и пытаются нас запутать. Но мы сходу рушим их ко-

варный план и выигрываем битву. Оказалось, что в «литературном» городе есть дом, где останавливался А.С. Грибоедов.

Пришло время немного подкрепиться и Карина Владимировна покупает нам монастырский хлеб. Вкус отменный и надолго остается в памяти. Теперь Княгинин монастырь мы не забудем, а Владимир еще имеет и свой вкус. На нашем пути встречается Никитская церковь. И вновь загадка: что зашифровано в названии улицы? Задумываемся! Никитская улица названа по стоящей на ней церкви. А на Дворянской жили дворяне, на Стрелецкой – стрельцы, улица Чернышевского названа в честь деятеля революционного движения. А Щемилровка – по названию тех, кто выворачивал карманы у мирных обывателей.

В Никитском сквере находим памятник, который сто лет назад стоял в другом месте. Как же он очутился здесь? Какой же Вы загадочный, Николай Васильевич! Оказывается, его просто перенесли от здания бывшего реального училища, ныне корпус ВлГУ, у которого нас вновь встречают близняшки. И вновь на нашем пути странные скульптуры. Кто на этот раз? Не без труда мы собираем досье на П.И. Лебедева-Полянского, А.Г. Столетова, Д.И. Менделеева. Встречаемся под сводами родных Золотых Ворот.

Ура! Все загадки разгаданы, и старый «новый» город открыт. А еще мы выяснили, что город Владимир – современный, родной, любимый, древний, яркий, величественный, неизвестный, вкусный, театральный.... МНОГОЛИКИЙ! Выступая в роли народных, но совсем неизвестных поэтов-песенников, мы слагаем эту ПЕСНЬ:

Изучив маршрут крутой, получив урок большой,
Рассказать хотим мы вам, каково же было нам.
А было нам таково: увлекательно, нескучно,
Интересно, простодушно. Не опасно!
Очень клево! Познавательное, толково!

Проектная деятельность на уроках информатики и икт

«Кто владеет информацией, тот владеет миром!»

У. Черчилль

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» говорится о том, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений, навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах.

Чтобы сформировать компетентного выпускника во всех потенциально значимых сферах профессионального образования и, собственно, жизнедеятельности, необходимо применять технологии, развивающие, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность учащихся. Внедрение компетентного подхода в практику образования требует поиска особых организационных форм, адекватных для формирования ключевых компетентностей, например, встраивание в методическую систему лично-ориентированных методов обучения, индивидуализации, дифференциации, применения проектно-исследовательских методов. Немаловажную роль в этом процессе занимает информатика как наука и учебный предмет, так как компетентности, формируемые на уроках информатики, могут быть перенесены на изучение других предметов с целью создания целостного информационного пространства знаний учащихся.

Деятельностный компонент системы образования складывается из методов, форм, приёмов организации деятельности учащихся, основой которой является проектная деятельность. Общая идея организации проектной деятельности в старших классах следующая: это поиск решения интересной «жизненной» задачи, для которого требуются знания, как в области теоретической информатики, так и навыки владения информационными технологиями. Выполнение и оформление таких проектов требует от учащегося умения работать с различным программным обеспечением и предусматривает интеграцию знаний по различным предметам. Эта форма работы обеспечивает учет индивидуальных особенностей учащихся, открывает большие возможности для возникновения групповой, познавательной деятельности. При этом в значительной степени возрастает инди-

видуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику, как со стороны учителя, так и своих товарищей.

Предлагаемый проект «Мир без границ!?!», тема которого интересна и актуальна для учащихся, один из примеров работы в данном направлении. Материал может быть использован не только в старших классах, но и в среднем звене, в зависимости от профиля школы и отдельных классов.

Краткая аннотация проекта.

Может ли кто-нибудь сейчас утверждать, что он владеет информацией? Или тот же смысл мы вкладываем в слова, когда говорим, что всегда знаем, где найти то, что нам нужно? Кто и когда оплел мир паутиной Интернета? Что можем мы найти в глобальной компьютерной сети и всегда ли мы найдем правду? Что взамен мы можем потерять, и не будет ли это слишком большой платой за возможность что-то найти? На эти вопросы мы попробуем найти ответы при работе над предлагаемым проектом «Мир без границ?!» при изучении компьютерных сетей в курсе информатики.

Вопросы, на которые нужно найти ответы в ходе проектной деятельности:

- Кто ищет, тот всегда найдет?
- Интернет: необходимая реальность или виртуальное зло?
- Что можно найти и потерять в Интернете?
- Что на самом деле представляет собой Интернет?
- Какие возможности предоставляет нам Интернет?
- Как обезопасить себя в Интернете?
- Как правильно вести себя и корректно общаться в Интернете?
- Почему мы общаемся в сети?
- Где и как искать?

Алгоритм реализации проекта:

– Выбор учителем темы проекта, выбор категории учащихся, в зависимости от профиля их обучения, формулирование вопросов и их содержания для исследований учащихся, формулирование дидактических целей проекта и методических задач.

– Выбор тем исследований учащихся, выдвижение гипотез, методов реализации и решения проблем учащимися.

– Дифференцирование учащихся по их индивидуальным способностям и интересам, выявленным после стартовой презентации учителя и заполнения карты «Знаю – интересуюсь – умею», выделение учащихся, реализующих проект индивидуально.

– Формирование групп или пар (для реализации проекта учащиеся делятся на 3 группы: «Техники», «Искатели» и «Зона безопасности»; форма представления результатов – презентации, мастер-класс по работе в сети).

– Разработка плана работы учащихся. Обсуждение со школьниками способов и возможных источников информации.

– Самостоятельная работа учащихся, обсуждение задания для каждого участника группы и хода реализации заданий, сбор информации.

– Подготовка и структурирование учащимися материала по выбранной теме, подготовка презентаций, памяток, раздаточных материалов. Промежуточный контроль выполнения проекта.

– Защита проектов, обсуждение и оценка работы. Оценивание результатов проекта школьниками, учителем информатики.

Для оценки работы каждого учащегося в отдельности и групп в целом используются различные методы, с помощью которых оценивается продвижение учащихся с различных сторон их деятельности. Для формирующего и итогового оценивания используются: лист продвижения, критерии оценки презентации, карта «Знаю-интересуюсь-умею», критерии оценки мастер-класса.

Проектная деятельность, становясь ведущей на уроках информационного цикла, вовлекает учащихся в решение актуальных жизненных проблем. При этом работа в группах позволяет формировать коммуникативные компетентности учащихся: аргументировать выбранную информацию, выслушать мнение товарища, формирует терпимость друг к другу. Повышение уровня информационно-коммуникативной и учебно-познавательной компетентностей обеспечивает учащимся способность адаптироваться к быстро меняющемуся миру.

С.А. Курасов

**Научно-педагогическая поддержка поисково-исследовательской
работы учащихся как ресурс развития способности
к жизненному самоопределению**

Научное общество учащихся Поиск является одним из значимых направлений работы с одаренными детьми. Целью организации поисково-исследовательской работы учащихся в рамках школьного научного обще-

ства является формирование исследовательской компетентности, то есть способности осваивать и применять на практике методы научного познания, умение получать, обрабатывать информацию, владеть современными возможностями коммуникаций.

На заседаниях в конце 1990-х годов учащиеся следующим образом попытались осмыслить название общества:

Посланцы От Интеллектуальных Способных «Копателей»

Последнее Общество Интеллектуальных Серьезных Критиков

Партия, Объединяющая Исследователей Сложных Конструкций

Тогда же школьниками была написана ода, посвященная исследовательской работе.

Ода ее Величеству Науке

О, Дар небес благословенный!
Источник всех великих дел!
Наука, мудрость, дар бесценный,
Позволь, чтоб я тебя воспел!
Позволь взглянуть мне внутрь вулкана
И глубину измерить океана,
И коль судьба не даст мне умереть,
Позволь повторно мне тебя воспеть!
И «Поиск» наш с наукой связан
К нему мозгами я привязан,
Привязан, как коза к забору,
К учебникам, из коих гору уже прочел,
И буду впредь читать – умнеть, читать – умнеть.
(газета клуба Поиск 1997)

Все эти творческие и оригинальные мысли отражают отношение школьников к исследовательской работе. Только осознанное отношение к такой деятельности позволяет детям и педагогам сделать шаг вперед к новым достижениям.

Постоянными участниками НОУ в этом году стали 50 учеников, что свидетельствует о повышении интереса учащихся к исследовательской работе. Вершиной деятельности в НОУ стоит признать работы Алисы Кореньковой (научный руководитель И.А. Киселева) «Детское словотворче-

ство как средство художественной речевой выразительности при создании образа Оськи в повести Л.А. Кассиля «Кондуит и Швамбрания». На Российской научной конференции школьников «Открытие-2014» (г. Ярославль, 27 апреля 2014) она получила 2 места. Егор Матросов под руководством И.А. Киселевой на этой же конференции «Открытие-2015» занял 1 место. В 2013-2014 учебном году состоялось несколько научных конференций школьников, в рамках которых члены НОУ смогли рассказать о результатах своих работ, показав высокий уровень культуры публичного выступления.

Дипломом III степени удостоилось исследование Максима Калашникова «Платное образование в СССР 1940-1956 гг. (на материалах Владимирской области)» на городской краеведческой конференции школьников «С любовью к Отечеству» (руководитель С.А. Курасов). В марте 2014 года состоялась Городская научно-практической конференции учащихся 9-11 классов, посвященной 150-летию со дня рождения русского ученого-лингвиста А.А. Шахматова, где были представлены две исследовательские работы учащихся и два доклада педагогов. Активное участие в работе III Городского научно-практического форума «Молодежь и туризм» (27 марта 2014) приняли учащиеся 9 «В» класса, представив отчет об интерактивной игре «Многоликий Владимир».

Стоит отметить, что в школе складывается целое направление исследований, которое в будущем может перерасти в своеобразную научную школу. В прошлом учебном году Егор Матросов исследовал антропонимам деревни Аббакумово Гусь-Хрустального района (руководитель И.А. Киселева) и представил на Днях науки в школе и университете. Еще одну работу, посвященную топонимам Гороховецкого района (руководитель С.А. Курасов), высоко оценили участники круглого стола «Город Гороховец: история и культура», посвященному 850-летию юбилею древнего города и организованному Гуманитарным институтом ВлГУ и администрацией Гороховецкого района. Алиса Коренькова и Анастасия Полетаева проанализировали научную деятельность известного ономастолога Варвары Ивановны Тагуновой. В сентябре 2014 года была совершена научная экспедиция в село Алепино Собинского района, в результате которой собран интересный топонимический материал. Исследования в области ономастики продолжаются.

Одним из центральных событий научной жизни школы стали традиционные Дни науки, искусства и творчества. Учащимися было подготовлено 40 (!) докладов. Работало 5 секций: две гуманитарных, две естествен-

нонаучных и одна секция физико-математических дисциплин и информационных технологий. Лучшие выступления школьников впоследствии были включены в программу Дней науки студентов и аспирантов ВлГУ. Студенты и преподаватели университета признали высокий уровень проделанной работы. По результатам дней науки был издан сборника статей, где представлены двенадцать работ учеников.

Отношение детей к работе в рамках Дней науки, искусства и творчества неоднозначное. Из школьной газеты «Пятнашкина правда» узнаем разные оценки этого события:

«Актовый зал. Душно. Скучно. Пытаюсь найти на лицах, стенах что-либо незаурядное. Выступления школьников одно неподготовленной другого. Наше выступление не стало исключением. Были и адекватные выступления, они и спасли День науки, но их меньшинство. Случайно подслушав, что доклады были сделаны за день до выступления – ушёл раздражённый несерьёзным отношением учеников к хорошей попытке приобщить учеников к «науке».

«В принципе мне понравилось, как мы выступили и выступление всех остальных. Перед, после, во время выступления я сильно волновался. Руки дрожали. Сам обливался потом. Кошмар, одним словом! А ещё было интересно послушать и посмотреть презентации других школьников Я думаю, что понял, где мои ошибки. В следующем году постараюсь их исправить, чтобы выступить ярче и самостоятельней (мне были сделаны несколько замечаний)».

Демократические принципы в школе позволяют создать подлинную атмосферу творчества и создавать условия для самореализации ребенка. Критическое отношение к исследовательской деятельности отражает мнение небольшого числа школьников, тогда как дела и реальные работы другой части учащихся свидетельствуют о положительном настрое на этот вид деятельности.

Примечательно, что в 2013-2014 учебном году к исследованиям приобщилась начальная школа. Был выполнен большой проект, посвященный творчеству Виталия Бианки, завершившийся представлением результатов работы и постановкой сказки. 4 «А» класс под руководством Т.В. Володиной исследовал влияние чипсов и газированных напитков на организм человека.

Реализация идеи непрерывного образования возможно только в условиях тесного взаимодействия между школой и вузом. Педагогический

институт ВлГУ и МБОУ «СОШ № 15 г.» Владимира имеют давние связи и большой опыт сотрудничества в рамках воспитательного и образовательного процесса. С 2011 года в школе при поддержке вуза действует инновационная площадка по созданию единого воспитательного пространства «школа-вуз». Сегодня мы пытаемся развивать и другие сферы, среди которых особую привлекательность представляют научные изыскания.

Изменения образовательной парадигмы ставят перед современной школой задачу формирования исследовательской компетенции учащихся. При этом образование не должно сводиться к сумме готовых застывших знаний: оно становится процессом бесконечного поиска и приближения к истине. Однако в школе ценность приобретает личная актуальность уже известного знания, хотя существуют предпосылки для выхода на другой уровень – подлинного поиска научной истины. Именно это зачастую и становится целью исследовательских работ учащихся МБОУ СОШ № 15 г. Владимира. основополагающей идеей в такой работе классического университета становится объединение для совместного поиска, где все равны перед лицом науки. Такое единство подразумевает уже не «энциклопедический» характер знаний из разных областей как полагали в эпоху Просвещения, а перенос внимания на методiku самого научного познания, представление о лежащей в его основе единой философской картине мир». Проходя все ступени исследования вместе с преподавателем от постановки целей и выбора методов до формулирования выводов и оформления работы, школьники наравне со студентами приобщаются к основам исследовательской деятельности, что соответствует метапредметным результатам образования.

Достойным завершением проведенной серьезной работы является ее презентация. В школе традиционно проводятся Дни науки, искусства и творчества, но уровень исследований иногда значительно выше и требует оценки научного сообщества. Поэтому вуз становится той площадкой, на которой ребята могут представить свои изыскания и получить рекомендации от признанных ученых. Выступление на различных вузовских конференциях становится событием для учащегося и несет в себе значительный образовательный и воспитательный потенциал. В свете этого сотрудничество МБОУ СОШ № 15 г. Владимира и ВлГУ становится приоритетным направлением.

В педагогике складывается мнение, что проблема – это то, что уже открыто учеными, и учащиеся заново открывают это знание для себя. За-

кономерен вопрос: возможна ли наука в школе? Положительный ответ можно дать в том случае, если принять во внимание некоторые положения. В первую очередь, по словам В.Г. Белинского, «в науке должно искать идеи. Нет идеи, нет и науки. Знание фактов только потому и драгоценно, что в фактах скрываются идеи: факты без идей – сор для головы и памяти». Интересная проблема, близкая к школьной программе, позволяет лучше усвоить учебный материал, т.к. общеизвестные факты необходимы в исследовательской работе, и этот материал в таком случае выступает средством обучения. Такой подход в сотрудничестве с научным сообществом позволяет выходить на принципиально иной уровень школьным исследованиям, которые широко опираются на методологию научного исследования. Иван Петрович Павлов верно отметил: «Метод – самая первая, основная вещь. От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследования. Все дело в хорошем методе... Метод держит в руках судьбу исследования». Понимание методов работы приводит к усвоению школьной программы на теоретическом уровне, а обращение к первоисточникам формирует исследовательскую компетенцию. Конечно же, нельзя обойти стороной свободный доступ к информации через сеть Интернет, что позволяет школьникам делать открытия. Пока остается проблема культуры исследования и грамотного использования современного инструментария поисковой работы. Также стоит упомянуть об этической стороне деятельности учащихся, которая требует воспитательного воздействия со стороны научных руководителей. Дальнейшая работа должна идти в направлении развития индивидуальных траекторий и расширения групповых форм исследований.

Таким образом, опыт МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира показывает, что наука в современной школе не только возможна, но и является реальностью. Исследования школьников становятся одним из эффективных средств обучения.

Литература

1. Андреев А.Ю. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета // Новая и новейшая история. – 2003. – № 3. – С. 48-60.

Формирование самооценки младшего школьника в логике системно-деятельностного подхода

По мнению многих исследователей, самооценка развивается на протяжении всей жизни человека. От самооценки человека зависит характер его общения, отношения с другими людьми, успешность его деятельности, дальнейшее развитие его личности. Адекватная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение.

Учет особенностей сформированности самооценки в младшем школьном возрасте способствует повышению уровня успешности обучения. На протяжении младшего школьного возраста наблюдается динамика развития самооценки, первоначально успешность обучения влияет на самооценку, а затем самооценка влияет на успешность обучения.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом развития самооценки, так как именно в этот период начинается организованное обучение. Самооценка ребенка формируется, корректируется и отшлифовывается под влиянием оценки учителя (словесной – похвала, порицание; и знаковой – отметка). Самооценка – базовое свойство личности, ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида, т.е. то, что личности кажется значимым. Адекватная самооценка – это способность личности к самостоятельному оцениванию собственных достижений, способность осуществлять анализ ситуации и собственного поступка с точки зрения предъявляемых предметных норм.

Каждый ученик должен уметь оценивать себя как творец, принимать все свои достоинства и недостатки, любить себя как личность. Именно поэтому главная задача учителя состоит в помощи каждому ученику в обретении веры в себя, уверенности в собственных силах.

Решающее влияние на формирование самооценки оказывают два фактора: отношение окружающих (в младшем школьном возрасте, в частности, семьи и педагогов) и осознание самим ребёнком особенностей своей деятельности, её хода и результатов.

Уже в начальной школе система контроля и оценки должна быть направлена на решение важной социальной задачи: развивать у школьников умение контролировать себя, адекватно оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их устранения. Чтобы успешно реализовать свои замыслы, ученика необходимо научить определенным оценочным умениям. Для того чтобы ребята могли создавать оценочное высказывание о себе, необходимо формировать следующие умения: умение определять предмет оценивания, умение воспринимать предмет оценки, умение устанавливать критерии оценки.

Следующим этапом в этой работе было научить учеников осознавать и оценивать собственные действия, которые предполагали наличие эталонов и возможность получить сведения о контролируемых действиях. Важно также помочь ребенку осознать свое незнание и стремиться его ликвидировать. При организации урока важно стимулировать рефлексию на всех этапах учебно-познавательной деятельности. При проведении урока на закрепление и повторение, формируя потребности к самооценке, важно учитывать некоторые моменты. На протяжении всего урока или его части, после выполнения задания и его проверки, учащиеся первого класса фиксируют свой результат цветовой гаммой. Представляем алгоритм деятельности ученика, который помогает формированию способности ребенка адекватно оценивать свою деятельность.

1. Понимаю задание и определяю цель его выполнения.

- читаю задание;
- представляю результат;
- определяю форму выражения результата;
- составляю план действий.

2. Определяю уровень выполняемого задания в диалоге с учителем: необходимый – соответствие требованиям государственного стандарта, программный – требования программы, максимальный – сверх школьных требований.

3. Разрабатываю в диалоге с учителем критерии правильности выполнения задания, которые можно оформить в виде оценочной шкалы или таблицы.

4. Выполняю задание и получаю результат.

5. Сравниваю полученный результат с нормой после выполнения задания.

6. Провожу самооценку полученного результата и выражаю ее в форме символов или оценочной шкалы.

7. Сравниваю конечный результат с целью.

8. Определяю уровень своей успешности и выражаю его в баллах успешности.

Важным этапом в работе является формирование способности учеников осознавать и оценивать собственные действия, которые предполагали наличие эталонов и возможность получить сведения о контролируемых действиях. Например: математическая карточка состоит из карточек-вопросов, карточек-ответов и информационных карточек по разделам. На карточках-вопросах учащиеся получают задания. На карточках-ответах помещен образец решения данных заданий. Информационные карточки включают весь материал, необходимый для ответа на вопрос. В целом работа строится таким образом: ученик получает карточку-задание, отвечает на вопрос или выполняет какое-либо задание, а затем проверяет свой ответ по карточке-ответу и оценивает его. При необходимости ученик может повторить предварительно материал в информационной карточке, и только потом выполнять задание. Содержание информационных карточек меняется по мере прохождения и усложнения программного материала.

Такой метод работы начинает применяться с 1 класса, когда в процессе обучения формируются первоначальные умения и навыки работы, как чтение текста, поиск нужного задания, умение пользоваться рисунками, схемами, чертежами, таблицами. Это развивает внимание у ребят, они сознательно подходят к выполнению заданий, что оказывает положительное влияние на формирование самоконтроля младших школьников.

Помощь в осознании своего незнания помогает следующий прием: допущенная ребенком ошибка не исправляется, а только указывает место, а ребенок находит ошибку и самостоятельно ее исправляет. Таким образом, это дает возможность оценить границу знаний учащихся и их способность самостоятельно определять ее, также закладывает основы самооценки. На первоначальных этапах формирования самоконтроля и самооценки можно использовать цветопись:

Красный – «нет ошибок» или «старался, и это умение у меня прибавилось»;

Синий – «1-2 ошибки» или «старался, но результатом не доволен»;

Зеленый – «3 и более ошибок» или «над этим не работал».

Внешнее выражения уровня самоконтроля и самооценки можно вносить на каждом этапе урока в индивидуальный лист успешности, который имеет несколько видов и функций. Например: если результат фиксировался в цветовой гамме, то в конце урока каждый для себя подсчитывает количество кружков – красных, синих, зеленых и ставит себе сам отметку. Так, как количество кружков может иногда варьироваться, то коллективно обсуждаем конечную отметку, если это необходимо.

Результаты самооценивания дополнительно обсуждаются с отдельными ребятами, особенно с теми, у кого занижена самооценка, выясняются причины их неуверенности. После таких уроков многие ребята хотят улучшить свой результат по собственной инициативе.

На становление самооценки младшего школьника огромное влияние оказывает стиль семейного воспитания, принятые семейные ценности. Именно поэтому проводится просветительская работа среди родителей. С первого класса на родительских собраниях важно уделять внимание таким темам, как: «Гармония общения – залог психического здоровья ребенка», «Трудности адаптации первоклассников к школе», «Ошибки семейного воспитания», « Как хорошо, что есть семья, которая от бед любых всегда, везде хранит меня», «Самооценка и успешность ребенка» и т.п.

Таким образом, педагогическими условиями формирования адекватной самооценки у младших школьников являются: понимание учителем сущности адекватной самооценки и выделение ее роли в развитии личности школьника; соблюдение алгоритма формирования адекватной самооценки; организация деятельности учащегося по его самооценке; наличие педагогической поддержки; активизация творческой деятельности учащихся.

Е.Н. Малова

Нравственное самоопределение студенческой молодежи в условиях воспитательного пространства школа-вуз

Статья подготовлена при поддержке РГНФ; проект № 13-06-00513

При очевидной значимости процесса самоопределения российской молодежи в изменяющихся социальных условиях, с появлением новых требований к личности выпускника школы, студента вуза, степень сфор-

мированности жизненного самоопределения может стать критерием качества функционирования воспитательного пространства образовательного учреждения любого уровня, а также обозначить проблемное поле поиска воспитательных технологий для обеспечения процесса его формирования.

Философско-психологический подход к проблеме самоопределения личности представлен в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Ф. Сафина и др. Самоопределение как процесс и результат поиска и выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои свободные решения и поступки (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Е.И. Исаев, В.А. Петровский, К.Р. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, Д.И. Фельдштейн, В. Франкл, Г.А. Цукерман).

К.А. Абульханова-Славская за единицу анализа жизненного пути предлагает принять обобщенный ценностный способ жизни личности, изменения жизненной позиции во времени и ценностный способ целеполагания (концепцию жизни). Жизненная ситуация может пониматься как фрагмент среды, с которой происходит непосредственный контакт человека. Исходным моментом здесь выступает выделение жизненной ситуации как значимой, проблемной, относительно которой человек выступает субъектом жизнедеятельности.

Проблема жизненного самоопределения является одной из центральных в понимании сущности образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами.

Характер взаимодействия с окружающим миром в высокой степени определяется тем, как субъект воспринимает окружающую, жизненную среду, преобразует или создает ее в соответствии со своим замыслом и представлениями. Этот опыт восприятия, преобразования и создания объективной реальности важно и нужно получить в процессе обучения, когда личность открыта новому опыту. Как подчеркивают А.Г. Журавлев и А.Б. Купрейченко, «...социальные потребности и интересы, качество и образ жизни и т. п. отдельных людей и их сообществ, включенных в социально-психологическое пространство субъекта, могут в высокой степени опреде-

лять его жизненные цели и ценности, ожидания и опасения, степень удовлетворенности жизнью и т. д.» [3, с. 58].

Таким образом, основой жизненного самоопределения выступает ценностный мир личности, что делает актуальным исследование особенностей нравственного самоопределения как компонента жизненного самоопределения студенческой молодежи. В качестве диагностического инструментария использована методика «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко, которая позволяет оценить основные элементы самоопределения: ориентации личности, представления о принципах устройства мира и человеческого сообщества и психологическая готовность личности к определенным действиям.

По А.Б. Купрейченко, нравственное самоопределение – «процесс ориентации личности в системе нравственных идеалов и ценностей, среди социальных групп; сознательный процесс поиска и создания личных нравственных эталонов, а на их основе – ценностей, норм и правил» [4].

В структуре нравственного самоопределения А.Б. Купрейченко выделяются следующие компоненты:

1. Самоопределение в отношении явлений и объектов окружающего мира – формирует нравственную оценку явлений жизнедеятельности и стратегии поведения при противоречиях нравственных мотивов.
2. Самоопределение в отношениях с другими людьми и обществом формирует отношения между людьми, стратегии поведения в конфликтах.
3. Самоопределение в отношении самого себя.

Предполагается, что структура нравственного самоопределения имеет уровневое строение, представленное в виде «ценностно-нравственного стержня» (идеалов, эталонов, нравственного мировоззрения и т.д.). Обобщенный «портрет» нравственного самоопределения состоит из трех блоков: представления о нравственности, нравственные стратегии и нравственные ориентации.

В исследовании приняли участие студенты второго, третьего курсов факультетов ФМФ (N=42), ЕГФ (N=37) и четвертого курса факультета СПП (N=40) Педагогического института (N =119). Половые различия не учитывались, поскольку выборка фактически была гомогенной по составу (90 % девушек). Границы возрастного диапазона выборки 18 до 21 лет. Добавим, что студенты ЕГФ и ФМФ в большей степени включены в воспитательное пространство школа-вуз. Они являются участниками многих

разноуровневых событий, проходят педагогическую практику в стенах МБОУ «СОШ №15» г. Владимира.

Результаты, полученные в ходе исследования, представлены на рисунках 1, 2.

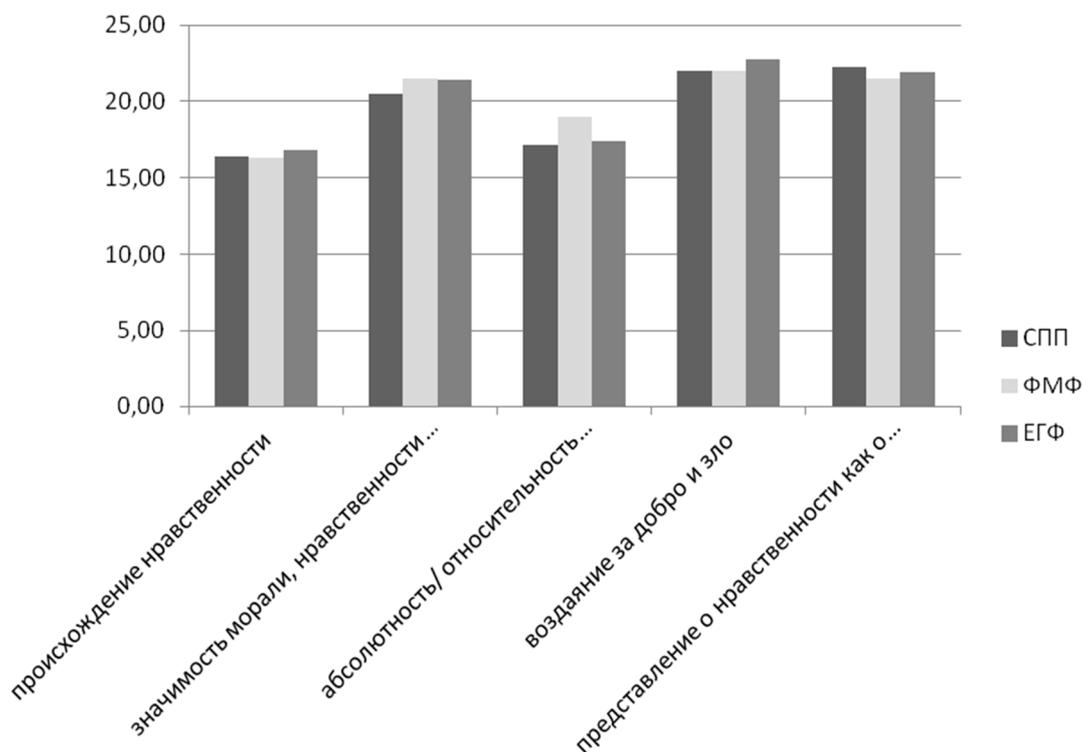


Рис.1. Выраженность параметров, характеризующих нравственное самоопределение студентов, включенных в исследовательскую выборку

Представления о нравственности как части стержня самоопределения и как самоопределение в отношении морали как части общественного сознания и социального института описаны через результаты пяти составляющих. По результатам исследования в нашей студенческой выборке сторонников внутреннего, божественного происхождения нравственности – (53,8 %), чуть больше, чем сторонников ее искусственного, внешнего по отношению к личности происхождения (46,2 %). Испытуемые убеждены в том, что общество формирует нравственность как элемент социальной регламентации (96,6 %), более 2/3 участников исследования (79 %) считают, что нравственность присуща любому сообществу, абсолютна. Преимущественная доля студентов (96,6 %) демонстрирует убежденность в прямой взаимосвязи модальности поступка и воздаяния за него, сформулированной как: «каждый получает по заслугам» или «если я буду делать добро людям, то оно вернётся ко мне», что в лексике современников получило

название «закон бумеранга». Соблюдение нравственных норм как показатель силы личности, нежели ее слабости, является представлением преимущественного большинства (96,6 %).

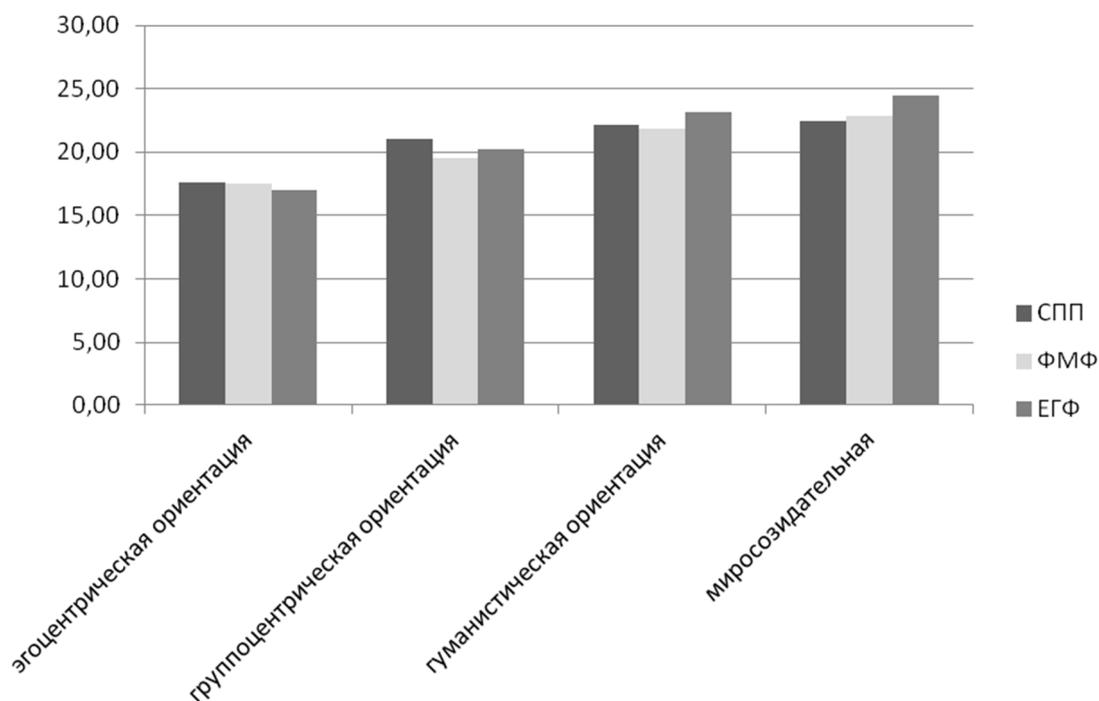


Рис.2. Нравственные ориентации в студенческих выборках разных факультетов

Нравственные стратегии как элемент оболочки самоопределения к поступкам и как нравственное самоопределение в отношениях с другими объективированы результатами трех компонентов. Обязательность соблюдения нравственных норм на когнитивном уровне признает 89,9 % выборки, на эмоциональном – 98,3 %, на конативном – 79,8 %. Низкий общий балл по данной стратегии у 3,4 % выборки, т.е. четыре участника исследования не принимают обязательность этических норм.

Принятие стратегии активности в соблюдении нравственных норм на когнитивном уровне признает 92,2 % испытуемых, положительно относятся – 98,3 %, демонстрируют в поведении – 93,3 %. Низкий общий балл по данной стратегии также у 3,4 % испытуемых, т.е. четыре студента выбирают пассивность в этическом поведении.

Принятие стратегии взаимности нравственного поведения свойственно на когнитивном уровне – 64,7 % респондентов, на эмоциональном – 82,4 %, на конативном уровне – 84,8 %. Низкий общий балл по дан-

ной стратегии у 10,9 %, т.е. тринадцать студентов убеждены в невзаимности этического поведения.

В блоке «Нравственные ориентации» как части стержня самоопределения (эгоцентрическая, группоцентрическая, гуманистическая, мирозидательная) выборка поделилась следующим образом: приверженность эгоцентрической ориентации – у 4,2 %, группоцентрической – у 3,4 %, гуманистической – у 27,7 %, мирозидательной – у 44,5 %. Важно подчеркнуть, что у 20,2 % испытуемых нет приверженности одной стратегии, при этом 10,9 % из них имеют одинаковые результаты по шкалам гуманистическая и мирозидательная ориентация. Подобное отсутствие дифференцированности выбора нравственных стратегий может объясняться текущими процессами самоопределения, индивидуально-личностными особенностями, влиянием групп членства (семья, референтная группа) и проч.

В целом, нравственное самоопределение студенческой молодежи характеризуется общностью нравственной позиции для всей выборки: мораль формируется в человеческом сообществе как детерминанта конструктивного взаимодействия, и она неизменна. Убежденность в том, что за поступком следует воздаяние, и соблюдение нравственных норм характеризует личность как сильную, выступает нравственным императивом личности и оптимизирует процесс нравственного самоопределения. В части собственного морального облика признается ответственность личности. Безнравственное поведение рядоположено безответственному, наследственность, влияние среды не могут служить его оправданием. Нравственные стратегии обязательности соблюдения, активности в соблюдении и взаимности соблюдения нравственных норм не имеют выраженного противоречия в своих компонентах (знаю – положительно отношусь – демонстрирую в поведении), что позволяет говорить о том, что нравственное поведение является индивидуальным приоритетом испытуемых, нравственная саморегуляция в большинстве случаев высокая. Усиливает этот вывод тот факт, что более 80 % выборки являются приверженцами мирозидательной и гуманистической нравственных ориентаций.

Однако наблюдается и расхождение взглядов на происхождение нравственности: сложились полярные группы в отношении «божественности/искусственности» происхождения нравственности. Некоторую тревогу вызывает существенный разрыв между когнитивным и остальными уровнями принятия стратегии взаимности. Можно предположить, что это особенность процесса нравственного самоопределения в период текущих с

высокой степенью неопределенности социально-экономических преобразований или, что хуже, переоценка, регресс системы ценностей, норм и убеждений.

Далее результаты исследования с целью установления достоверно значимых взаимосвязей нравственной ориентации с представлениями о нравственности и морали и с нравственными стратегиями были подвергнуты корреляционному анализу. Удалось установить следующее:

- эгоцентрическая нравственная ориентация получила 10 из 14 значимых взаимосвязей, из которых 8 корреляций значимы на уровне $p \leq 0,01$;
- группоцентрическая нравственная ориентация получила всего 2 из 14 значимых взаимосвязей, обе значимы на уровне $p \leq 0,01$;
- гуманистическая нравственная ориентация взаимосвязана с 11 из 14 переменных, из которых лишь 5 взаимосвязей значимы на уровне $p \leq 0,01$;
- мирозидательная нравственная ориентация имеет 10 значимых взаимосвязей из 14, среди которых 8 наиболее значимы – $p \leq 0,01$.

Для эгоцентрической нравственной ориентации все значимые значения корреляций отрицательны, кроме взаимосвязи с когнитивным компонентом взаимности/невзаимности нравственного поведения (нравственные стратегии). Кстати, лишь эгоцентрическая нравственная ориентация имеет взаимосвязь с этой переменной. Наиболее значимую обратную взаимосвязь эгоцентрическая нравственная ориентация обнаруживает с обязательностью соблюдения нравственных норм (когнитивный компонент нравственных стратегий, $r = -0,441$, $p < 0,01$).

Гуманистическая и мирозидательная ориентация имеет также много взаимосвязей, но уже положительных, противопоставляясь эгоцентрической нравственной ориентации, однако, судя по схожим взаимосвязям, гуманистическая и мирозидательная нравственные ориентации не находят существенных различий друг с другом. Отличительной стороной является наличие взаимосвязи гуманистической направленности с происхождением нравственности ($r = 0,216$, $p < 0,05$), а так же с обязательностью соблюдения нравственных норм (конативный компонент, $r = 0,232$, $p < 0,05$), чего не наблюдается у мирозидательной нравственной направленности. Наиболее сильные взаимосвязи у гуманистической и мирозидательной нравственных направленностей выявлены с эмоциональным и конативным компонентами активности/пассивности ($r = 0,368$, $p < 0,01$; $r = 0,354$, $p < 0,01$ и $r = 0,465$, $p < 0,01$; $r = 0,467$, $p < 0,01$ соответственно).

В результате применения метода максимального корреляционного, уточненного нахождением среднего рангового места переменных по тесноте их взаимосвязей друг с другом было выявлено, что ведущим в структуре выступает эмоциональный компонент, конативный и когнитивный компоненты выступают как подчиненные эмоциональному и друг другу.

Ведущая роль эмоционального компонента у студентов и прямое соподчинение ему конативного и когнитивного компонентов вызывает некоторую настороженность. Эмоциональная оценка ситуации и принятие морального суждения на этой основе может повлечь заблуждения, ошибки, принятие без критического анализа эмоционально окрашенной, при этом искусственно созданной ситуации, чем пользуется множество неформальных молодежных организаций, политических объединений и т.д. Подобная соподчиненность структуры нравственных стратегий может определять огромное, нередко стихийное, иногда губительное влияние на нравственность молодежи современной массовой культуры и СМИ.

Далее была предпринята попытка выявления значимых различий в средних значениях изучаемых переменных по факультетам. Проведенные подсчеты обнаружили, что основные отличия наблюдаются между результатами факультетов СПП и ЕГФ, а результаты ФМФ находятся между ними по средним значениям, значимо не отличаясь. Исключение составляют лишь переменные «значимость морали, нравственности для общества» и «миросозидательная нравственная ориентация» по которым результаты СПП отличаются от результатов ФМФ. Переменная «воздаяние за добро и зло» значимо отличает факультет СПП и от ЕГФ и от ФМФ, которые, в свою очередь, не отличаются друг от друга.

Интересные отличия выявлены по блоку «нравственные ориентации». Хотя значимые различия наблюдаются только для двух переменных, но результаты свидетельствуют, что в выборке факультета СПП преобладает эгоцентрическая нравственная ориентация, а группоцентрическая, гуманистическая и миросозидательная ниже, нежели у ЕГФ и ФМФ.

Факультеты же ЕГФ и ФМФ не отличаются в принципе не по одной переменной. Таким образом, максимальные отличия выявлены у студентов факультета СПП. Можно предположить, что невключенность в воспитательное пространство школа-вуз и сосредоточенность на социальной работе с неблагополучными семьями и детьми с девиантным поведением, могут вносить определенные искажения в процесс становления нравственного самосознания.

Несмотря на то, что мы не получили ярких очевидных различий в характеристиках нравственного самоопределения по выборкам студентов, включенных и невключенных в воспитательное пространство, все же с опорой на эмпирические данные, можем утверждать, что развивающееся воспитательное пространство создает условия для формирования ценностной основы профессиональной деятельности.

Результаты данного исследования оптимистичны в целом: нравственное самоопределение студенческой молодежи характеризуется наличием у нее представления о социальной природе морали, индивидуальной ответственности за нравственное поведение, принятием гуманистической и мирозидательной направленности.

Литература

1. Воробьева А.Е. Личностные и групповые факторы нравственного самоопределения молодежи: Автореферат дисс. ... канд. псих. наук. – М., 2010.
2. Воробьева А. Е., Купрейченко А.Б. Стадии нравственного самоопределения молодежи. Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв. ред. М. И. Воловикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
3. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 2. – С. 7-13.
4. Купрейченко А.Б. Концептуальные основы изучения нравственного самоопределения личности // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи: материалы второй научной конф., Самара: Гуманитарная Академия, 2008. – С. 10-15.

**Развитие способности к эстетическому самоопределению:
урок словесности «вечные мысли» Владимира Солоухина**

*Раньше гусиными перьями писали вечные мысли,
а теперь вечными перьями пишут гусиные.
В.А. Солоухин*

В 2014 году великому русскому писателю Владимиру Алексеевичу Солоухину исполнилось бы 85 лет. В рамках юбилея на его родине, на Владимирщине, проводились масштабные мероприятия. Чтобы обратить внимание молодого поколения на творчество великого мастера, мы провели урок – исследование языка и стиля автора. Учащиеся погрузились в замечательную книгу «Камешки на ладони» и почерпнули огромный заряд патриотизма, человечности и эстетического наслаждения словом. На уроке использовались инновационные формы и методы работы в рамках системно – деятельностного подхода, который позволяет расширить и углубить предметную, метапредметную и личностную компетенцию учащихся.

Предлагаем вам конспект урока словесности на тему «Вечные мысли» Владимира Солоухина» в 10 классе. (Изобразительно – выразительные средства русского языка в произведении В. А. Солоухина «Камешки на ладони»).

Цель урока: совершенствовать умения и навыки учащихся различать тропы и стилистические фигуры речи, анализировать фрагменты художественных текстов с точки зрения использованных художественно – изобразительных средств; расширять и углублять предметную компетенцию учащихся; способствовать эстетическому самоопределению школьников в работе над словом; воспитывать личность, готовую к самостоятельной деятельности.

Прогнозируемые результаты: Учащиеся доказывают принадлежность текста к художественному стилю речи, к одному из литературных жанров, различают тропы и стилистические фигуры речи, анализируют фрагменты художественных текстов с точки зрения использованных художественно – изобразительных средств, вырабатывают «эстетический вкус» в работе над словом.

Предварительные задания: при подготовке к уроку (за 2 недели) учащиеся объединились в несколько творческих групп и получили групповые задания:

1 группа «Патриоты малой родины»

1. Рассказать о родине Солоухина (село Алепино, г. Владимир), о его детстве и юности и представить материал в форме презентации.
2. Выбрать из книги очерки о красоте и богатстве Владимирской земли.
3. Подготовить выразительное чтение нескольких отрывков.

2 группа «Литературоведы»

1. Рассказать о творческой судьбе Солоухина и представить материал в форме презентации.
2. Выбрать очерки о языке о книге, о творчестве писателей и поэтов.
3. Подготовить выразительное чтение нескольких отрывков.

3 группа «Философы»

1. Рассказать об общественной деятельности Солоухина, о его мировоззрении и представить материал в форме презентации.
2. Выбрать из книги отрывки о «вечных вопросах»: добре и зле, любви и ненависти, жизни и смерти и т.д.
3. Подготовить выразительное чтение нескольких отрывков.

4 группа «Экологи»

1. Рассказать о книге Солоухина «Владимирские просёлки» и его путешествию по родному краю с представлением презентации.
2. Выбрать из книги «Камешки на ладони» отрывки о бережном отношении к природе, Земле, родному дому.
3. Подготовить выразительное чтение нескольких отрывков.

5 группа «Историки»

1. Подготовить рассказ с презентацией о работе Солоухина по восстановлению Храма Христа Спасителя.
2. Выбрать отрывки об истории нашей страны.
3. Подготовить выразительные чтения нескольких отрывков.

Ход урока

1. Приём «Мозговой штурм»

Владимир Алексеевич Солоухин называет жанр своей книги «камешками»: «...говорят: веди дневник, веди дневник. Но мысль, более или

менее достойная внимания, ложится, допустим, даже вот в этот жанр, в «Камешки на ладони». Как вы понимаете смысл названия книги? Что символизируют «камешки на ладони»? Как бы вы определили жанр этой книги? (Назовите некоторые из известных вам жанров или придумайте сами название этого необычного жанра). Время для обдумывания версий 5 минут.

Правила: идей должно быть как можно больше. Все идеи учитель записывает на доске. Дискуссия завершается подведением итогов, т.е. определением самых интересных жанров (философские размышления, эссе, очерк, поэтические зарисовки, дневниковые записи, литературные этюды, афоризмы, стихи в прозе и др.).

Все эти жанры и формы действительно наблюдаются в книге. Это размышления Солоухина о жизни, смерти, бессмертии, величественной роли Слова, о назначении Художника Слова, о неброском Патриотизме и Мыслящем Человеке, собранные «по камешку» в мировоззренческую систему автора.

II. Отчёт каждой группы о проделанной творческой работе, просмотр презентаций, прослушивание выразительно прочитанных отрывков.

III. Практическая работа в группах.

Владимир Алексеевич Солоухин так определял роль изобразительно-выразительных средств: «Художественные изобразительные средства. Дело в том, что «закононый пейзаж», то есть вся жизнь, как таковая, это ещё не искусство. Набором цветных стёкол (типа витража, что ли?) художник-писатель затеняет и обесцвечивает одни участки пейзажа, проявляет, делает ярче, подчёркивает, выделяет другие и таким образом из многоликой до неразборчивости и оттого как бы бесформенной, бесконтурной мешанины жизни создаёт картину, какую хочет.

Но легко увлечься, и тогда художественные изобразительные средства превращаются в самоцель. Витраж становится столь плотным (хотя бы и ярким), что закононого пейзажа за ним не увидишь»

Ваша задача: в своих текстах найти различные тропы и стилистические фигуры и доказать, насколько мастерски использует их автор, следует ли он своей формуле? (Работа в группах в течение 15-20 минут и заполнение маршрутных листов).

Вот как выглядит один из заполненных маршрутных листов:

Изобразительно-выразительные средства и стилистические фигуры	Примеры
Эпитеты	<p>«Эпитеты – одежда слов. Они лишают слова его <i>первозданного</i> звучания, они избаловали нас. Мы уже плохо воспринимаем слово как таковое: осень, море, трава. Нам необходимы подпорки: трава <i>зелёная, сухая, прелая, душистая</i>; осень <i>золотая, ранняя, ненастная, серая, тёплая</i>... А между тем как прекрасно слово само по себе! Осень. Море. Трава.»</p> <p>«Мысль или образ, ещё не отлитые в формулу, в <i>чеканную</i> фразу, в <i>отточенную</i> строфу, способны развиваться, детонировать, порождать цепочку, влекущую другие мысли и образы...»</p> <p>«Под влиянием всё убыстряющегося, всё более <i>нервного</i>, всё более <i>бесшабашного</i>, (а вернее бы сказать <i>шабашного</i>) ритма жизни на нашей планете появилась тенденция, которую иногда называют лаконизмом: вместо того чтобы написать роман, писатель скороговоркой, <i>рублеными, бескровными, бесцветными</i> фразами пересказывает его содержание».</p>
Метафоры	<p>«Едва уловимый <i>узор витиеватости и расцветченности</i> появится на <i>ткани произведения</i>, если читаешь в эти дни книгу, написанную расцветчено и витиевато».</p> <p>«Когда слова, что пишутся на бумаге, не обеспечены определённым количеством искреннего неподдельного чувства, наступает <i>инфляция слов</i>».</p> <p>«Когда начнётся <i>расщепление человеческой души</i>, искусство <i>погибнет</i>». «Лирический герой – <i>фигурный листок</i> на месте вполне приличном. Он <i>прикрывает</i> автора».</p>
Олицетворения	<p>«У стихотворения(у рассказа, у романа) есть свои <i>нервные узлы</i>. Чтобы <i>убить произведение</i>, незачем <i>кромсать его на куски</i>, достаточно <i>ужалить в 2- 3 нервных узлах</i>. <i>Операция</i> может быть незаметной, а</p>

	стихотворение между тем парализуется и обвисает, как тряпка».
Сравнения	<p>«Зачем всякое явление в природе мы сравниваем с предметами человеческого обихода: роса – как бриллианты, ландыш – серебристый, закат – золотой? Я бы сравнивал наоборот: <i>Бриллианты – как роса, серебро – похожее на лунный блеск, золото – словно закатное море или небо</i>». «Искусство – как <i>поиски алмазов</i>». «Они (мысли) как <i>летающая бабочка</i>, которую трудно разглядеть в подробностях».</p> <p>«Бывает стих, как <i>раунд в боксе</i>. Наскоки, увёртки, уходы в глухую защиту, опять насоки. Стихотворение выигрывает по очкам. Но есть стихи, как <i>один удар, как нокаут</i>. Стихотворение – нокаут. В нём всё: каждая буква, каждая запятая – бьют в цель».</p>
Метонимия	<p>«Имея <i>Капитанскую дочку</i>», нельзя было бы дать Государственную Премию <i>«Бедной Лизе»</i>. Но без <i>«Бедной Лизы»</i> могло бы не появиться <i>«Капитанской дочки»</i>. «Пушкин высказывался о Державине несколько раз и всегда высоко его ценил». Только однажды он сказал, что <i>Державин</i> – это дурной <i>перевод</i> с какого-то прекрасного оригинала».</p> <p>«Так называемый реализм сравнивают с фотографией (в противовес абстракции). Но разве можно назвать фотографией <i>«Боярыню Морозову» Сурикова, «Пустынника» Нестерова, кустодиевского «Шаяпина» и врубелевскую «Царевну Лебедь», и вообще всего Врубеля, и Левитана, и Рериха?»</i></p> <p>«Почему <i>Покров на Нерли</i> стоит на отшибе от богомол, на лугу, на пустынном берегу реки?»</p>
Синекдоха	<p>«Очень сильно изменился в нашей стране <i>читатель</i>». «Когда народ не имеет реальных возможностей победить каких-либо захватчиков, насильников, освободиться от какого-либо гнёта, тогда рождается эпос... Тогда рождаются все эти богатыри, <i>мечи-кладенцы, Коньки-горбунки, Сивки-бурки...</i>»</p>

Антитеза	«Говорят, что враждуют между собой <i>поэзия и проза, огонь и вода («лёд и пламень»)</i> , не понимают друг друга <i>гении и толпа</i> , в конфликте находятся <i>отцы и дети</i> . Но вот ещё одна непримиримая пара: <i>практическая сиюминутная польза и понятие об уникальности какой-либо вещи...</i> »
Звукопись	« В своё время я возмущался тем, что Семён Кирсанов, описывая раненного в кабине самолёта лётчика, употреблял инструментовку строки на Р: « Рана кРовью маРлю Режет.» Своё возмущение я основывал на том, что кровь пропитывает марлю бесшумно и, значит, Р ни к чему. Позже я понял, что инструментовка этой строки на Р удачно передаёт прерывистое, как бы захлёбывающееся кровью рычание мотора.

Выводы: Мы видим, что В.А. Солоухин мастерски использует свою формулу по применению изобразительно-выразительных средств. Он не злоупотребляет ими, а использует их к месту. Наиболее любимыми средствами выразительности у Солоухина являются метафоры и сравнения. И это не случайно: философский жанр «камешек» предполагает метафоричность языка. А витиеватые эпитеты не используются Солоухиным, так как он предпочитает слова в их изначальном, первозданном виде.

IV. Рефлексия

Приём «Мишень». Задание: поставьте маркером на мишени с 10 кругами точки ближе или дальше от центра (десятки) в зависимости от эмоционального и эстетического воздействия занятия.

V. Домашнее задание

Зачитываем «камешек» Солоухина о памятниках литературным героям: «Памятники литературным героям существуют. В Копенгагене есть знаменитая андерсеновская русалочка, в Америке есть памятник Тому Сойеру, кажется, увековечены в бронзе или камне Дон-Кихот и Робинзон Крузо... Я задумался: кому из героев русской классической литературы наиболее естественно воспринимался бы памятник? Печорину? Дубровскому? Кому-нибудь из героев Достоевского? Толстого? Гончарова? Анне Карениной? Вере из «Обрыва»? Пьеру Безухову? Наташе Ростовской? Нет. Наиболее естественно воспринимался бы (и жалко, что его нет до сих пор)

памятник пушкинской Татьяне. Ну там, на парковой скамейке с книжкой в руках или пишущая письмо...»

К сожалению, на родине Солоухина нет памятника этому великому человеку. Каким вы представляете памятник писателю, если бы он появился на одной из улиц города Владимира? Создайте и опишите проект памятника В. А. Солоухину.

Литература:

Солоухин В.А. Камешки на ладони [Текст] / В.А. Солоухин. – Издательство: Советская Россия; Москва, 1977.

О.А. Панкратова

Декоративно-прикладное творчество во внеурочной деятельности учащихся как средство развития творческих способностей обучающихся

Развитие творческих способностей, а также художественное и эстетическое воспитание школьников – основная задача предмета технология. Но наиболее полно в этом направлении ребенок может раскрыть себя во внеурочной деятельности. На занятиях дополнительного образования учащийся может освоить азы любого, из доступных сегодня, видов рукоделия. Специалисты утверждают, что в детстве намного проще научиться основам рукоделия, и затем будет проще освоить более сложные виды.

Основная сложность в организации кружковой деятельности учащихся – это вопрос мотивации. В первую очередь необходимо понять что такое «мотивация». Термин берет начало от английского «move» – «двигать». Другими словами, мотивация – это то, что движет человеком, заставляет его с упорством и настойчивостью выполнять задания и идти к поставленной цели. Мотивированный человек легко достигает творческих успехов. Мотивация к обучению запрограммирована в нас от природы: полученное знание или овладение новым умением вознаграждается выплеском гормонов счастья.

Как привлечь детей в кружок, который не является основной учебной деятельностью обучающихся? Главная задача – обеспечить ребенка заданием, делом, которое учитывало бы его индивидуальные способности,

доставило бы ему удовольствие в ходе выполнения работы. Учащийся должен понять, что из совершенно простого материала можно создавать новые красивые изделия. На первых занятиях некоторые дети только присматриваются к новому виду деятельности. Другие «рвутся в бой» и хотят сделать все и сразу, но такие дети, как правило, быстро остывают, теряют былое рвение и приходят в состояние, граничащее с равнодушием. Поэтому главная задача педагога дополнительного образования убедить ребенка, что начать надо с малого и постепенно двигаться вперед, не форсируя, не пропуская ни малейших нюансов в освоении нового вида рукоделия. Учащийся должен получать задания посильные, рассчитанные на положительный результат. Однако задания не должны быть слишком простыми, выполняя которые ребенок, не прикладывает никаких усилий. Напротив, учащиеся должны приложить свои способности и массу стараний при выполнении полученного задания. А когда все получится – вот радость! Это как собирать грибы или ловить рыбу. После хождения по лесу или сидения на берегу получаешь заслуженную награду. А легкий успех не приносит такой радости.

Если в творческой работе подростка создана ситуация гарантированного, программированного успеха, это привлечет подростка к целенаправленной творческой работе. Задача педагога состоит в том, чтобы дать учащимся возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя. С психологической точки зрения – переживание состояние радости, удовлетворение от того, что результат, к которому человек стремится, либо совпал с его ожиданиями, либо превзошел их. В результате этого состояния формируются новые мотивы к деятельности, меняется уровень самооценки и самоуважения. Помня об этих положительных эмоциях, ребенок и в следующий раз придет на занятия, захочет делать подобную работу и у него будет стимул достичь новых высот. Значит, задача педагога, особенно на первом занятии, – помочь ребенку достичь положительного результата, мотивировать его на будущую деятельность.

При оценке выполненного задания учащимся необходимо придерживаться принципов объективности, систематичности, всесторонности. Стараться в любой, даже посредственной работе, найти что-то положительное, что способствует воспитанию уверенности учащихся, развитию интереса к труду, к знаниям, к учению.

Очень важно на занятиях дополнительного образования создать такую атмосферу доброжелательности, покоя и душевного комфорта, кото-

рого наши дети лишены в урочной деятельности, где они находятся в определенных рамках.

Для детей подросткового возраста важен личный успех в деятельности, удовлетворение своих интересов и некоторое общественное признание. Им также необходимо выразить свою точку зрения в творческом деле, достигнуть успеха в сфере значимой деятельности, повысить собственную самооценку. Для этого учащимся предоставляется возможность принимать участие в выставках и конкурсах. В школе должны систематически проходить выставки детских работ, на которых учащиеся выступают в роли экскурсоводов и рассказывают об этапах работы над изделиями декоративно – прикладного творчества. Под руководством своего педагога дети должны принимать участие в городских, областных и всероссийских конкурсах.

Очень результативно проходят занятия в кружках, когда одновременно обучаются дети разного возраста и различной степени освоения определенного вида рукоделия. Форму проведения подобного занятия можно охарактеризовать как мастер-класс, где старшие дети выступают в роли мастера своего дела. Конечно, эти учащиеся достигли некоторого мастерства в своей деятельности, т. е. умеют хорошо, ловко что-нибудь делать, но специалистами, достигшими высокого искусства в своем деле их назвать еще нельзя. Однако в глазах младших детей именно такими они и выглядят.

Основная цель такого занятия – это создание условий для продуктивного общения, самореализации и стимулирования роста творческого потенциала и повышение мастерства всех участников процесса.

Задачи, которые решаются на подобных интегрированных занятиях – это передача старшими учащимися своего опыта путём прямого и комментированного показа последовательности действий, методов, приёмов и форм деятельности, а также рефлексия собственного мастерства участниками мастер-класса.

Такие занятия весьма полезны с точки зрения развития творческих способностей для всех участников процесса обучения. Старшие дети преисполнены чувством своей значимости, взрослости, они выступают в роли помощника педагога. Младшие принимают наставления и замечания как советы от старшей сестры и будут стремиться к достижению новых высот, чтобы, в том числе, тоже стать помощником учителя.

Какие бы задачи не решал педагог на определенном занятии, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воз-

действия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента:

- мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей;
- мастерство убеждения;
- мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;
- мастерство владения педагогической техникой.

Педагогическая техника – это совокупность рациональных средств, умений и особенностей поведения педагога, направленных на эффективную реализацию выбранных им методов и приемов учебно-воспитательной работы с отдельным индивидом или коллективом в соответствии с поставленной целью обучения и воспитания с учетом конкретных объективных и субъективных условий. Принципы педагогической техники, применяемые на занятиях дополнительного образования:

1. Принцип свободного выбора.

В любом обучающем или управляющем действии, предоставлять ученику право выбора, при условии, что право выбора всегда должно уравновешиваться осознанной ответственностью за свой выбор.

Учащиеся сами должны выбрать изделие, над которым будут работать, оценить свои возможности и рассчитать свои силы, чтобы довести работу до конца.

2. Принцип открытости.

Знания нужно не только давать, но и показывать их границы. Учащиеся не должны иметь строгий алгоритм решения, единственно верный ответ, а сами искать пути решения.

3. Принцип деятельности.

Освоение учениками знаний, умений, навыков должно быть организовано преимущественно в форме деятельности. Занятия дополнительного образования практико-ориентированы и на 80% состоят из практических, деятельных форм обучения.

4. Принцип обратной связи.

Очень важно регулярно контролировать процесс обучения с помощью развитой системы приемов обратной связи. Учитель должен отслеживать состояние своих учеников: настроение, степень их заинтересованности, уровень понимания.

5. Принцип идеальности.

Необходимо максимально использовать возможности, знания, интересы самих учащихся с целью повышения результативности и уменьшения

затрат в процессе образования. Чем больше активность, самоорганизация учеников, тем выше идеальность обучающего или управляющего действия. Если мы грамотно согласуем содержание и формы обучения с интересами школьников, то они тогда сами будут стремиться узнать: а что же дальше? Принцип идеальности предполагает активное вовлечение учеников в управление своим коллективом, и тогда они сами обучают друг друга. Поэтому занятия дополнительного образования можно и даже нужно чаще осуществлять интегрировано, когда дети разных возрастных групп работают вместе, помогая друг другу, и советуясь в затруднительных ситуациях. Положительные эмоции, рождающиеся в результате успешной деятельности, создают ощущение уверенности в своих силах, внутреннего благополучия, что в свою очередь, благотворно влияет на общее отношение человека к окружающему миру и побуждает его к новым свершениям.

Литература

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора, Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. – М.: Вита-Пресс, 2013.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.
3. Каменская Е.Н. Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.

И.В. Плаксина

Влияние уровня осмысленности жизни студентов педагогических специальностей на выбор профессиональной позиции в общении

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 13-06-00513

Проблема жизненного самоопределения и осмысленности жизни становится одной из главных в сфере образования и воспитания молодежи. К сожалению, понятие «образование» как целостный процесс обучения, воспитания и социализации все чаще подразумевает только обучение, в рамках которого формируются важные жизненные навыки, социальные, личностные, общеучебные, общепрофессиональные компетенции. Уменьшение роли воспитания или отказ учебных заведений от реализации воспитательных функций уже принесло свои разрушительные плоды. Воспитание всегда обращено к ценностному ядру личности и транслировать эти

ценности для подрастающего поколения способен только педагог, который обладает ценностными убеждениями и ответственностью за свою профессиональную деятельность.

Понятие «осмысленность жизни» личности Д.А. Леонтьев (Леонтьев, 2011) определяет как управление жизнью, наполненной смыслами, воплощаемыми свободно и ответственно, как поиск возможности для самореализации. Осмысленность жизни является результатом самоопределения личности и выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои свободные решения и поступки. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко также отмечают, что самоопределение есть поиск субъектом своего способа жизнедеятельности на основе базовых отношений к миру и собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов [1, с. 8]. Педагогический аспект жизненного самоопределения связан с созданием условий, обеспечивающих формирование личностной и функциональной готовности субъектов образовательного процесса к экзистенциальному выбору. Характер взаимодействия с окружающим миром в высокой степени определяется тем, как субъект воспринимает окружающую, жизненную среду, преобразует или создает ее в соответствии со своим замыслом и представлениями. Этот опыт восприятия, преобразования и создания объективной реальности важно и нужно получить в процессе обучения, когда личность открыта новому опыту.

Таким образом, осмысленность жизни и жизненное самоопределение как сложная научная проблема, является важной для ее анализа в педагогической среде, и особенно на этапе профессионального становления в педагогическом вузе, когда еще есть возможность воздействия на ценностно-смысловое ядро личности будущего педагога, который в свою очередь также будет воздействовать на жизненное самоопределение личности своих будущих учеников. Педагогическое воздействие воплощается в коммуникативных актах, порождаемых и поддерживаемых разнообразными стилями интерперсонального поведения, которые формируются в процессе профессионального становления будущего педагога.

Мы представляем результаты исследования, целью которого стал ответ на вопрос: какие ролевые позиции занимают, и какой тип интерперсональных отношений демонстрируют студенты педагогических специальностей с разной степенью экзистенциальной наполненности, отражающей общую осмысленность жизни. В исследовании приняли участие студенты 3 курса факультета иностранных языков педагогического института, вхо-

дящего в состав Владимирского государственного университета в количестве 52 человек.

В качестве диагностического инструментария были выбраны: шкала экзистенции И.Н. Майниной [3], методика М.О. Мдивани «Экопсихологические особенности взаимодействий индивида с образовательной средой», методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, метод векторного моделирования В.А. Ясвина, позволяющий оценить особенности восприятия образовательного пространства.

Мы предположили, что лица с высокой степенью осмысленности собственной жизни будут склонны выбирать субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия и отношения сотрудничества.

На первом этапе исследования вся выборка была поделена на три группы по уровню экзистенциальной наполненности. В группу 1 вошли 25 человек (48 %), чьи результаты соответствовали среднему значению параметра в соответствии с нормами, приведенными Н.И. Майниной. Группу 2 составили испытуемые с результатами выше нормы (27 % выборки) и группу 3 – испытуемые с результатами ниже нормы (25 % выборки). С помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса была подтверждена достоверность различий по параметру «экзистенция» (при $p \leq 0,05$). Мы получили группы, достоверно отличающиеся по способу взаимодействия с окружающим миром, уровнем ее осмысленности, способности к самодистанцированию, ответственности в принятии самостоятельных решений и их воплощении в жизнь.

На втором этапе были получены результаты, характеризующие типы интерперсонального поведения студентов (таблица 1).

Таблица 1

Характеристики интерперсонального поведения в группах студентов с разным уровнем осмысленности жизни (цифры – процент испытуемых в выделенной группе)

	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Авторитарный	20	46	21
Эгоистический	24	7	7
Агрессивный	12	15	14
Подозрительный	16	15	7
Подчиняемый	16	23	28
Послушный	4	0	7
Дружелюбный	24	30	0
Альтруистический	40	46	28

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что лица с уровнем осмысленности жизни в норме или выше нормы транслируют в большей степени полярные интерперсональные типы поведения: либо дружелюбный и альтруистический, либо авторитарный и эгоистический типы поведения. В третьей группе выделяются подчиненные стратегии поведения.

На следующем этапе исследования были получены результаты с помощью методики Мдивани М.О., Кодесс П.Б. В проективной методике в качестве стимулов выбраны изображения поз и лиц, использованных в исследовании невербального поведения (В.А. Лабунская, 1986), в которых одно действующее лицо (или лица) находясь в субъектной (активной) позиции принуждали другое действующее лицо к принятию объектной позиции.

Разработанная М.О. Мдивани вербальная шкала ответов основана на двух факторах, характеризующих субъектность во взаимодействии: активность и степень принятия/непринятия принуждения. Подсчет выборов, сделанных студентами трех групп, представлен в таблице 2.

Таблица 2

Соотношение выборов объектной и субъектной ролевой позиции студентами с разным уровнем осмысленности жизни

	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Объектная позиция	19	18,2	20,5
Субъектная позиция	8,5	17,35	16,45

Использование критерия ϕ^* - угловое преобразование Фишера не выявило достоверных различий между процентными долями выборки. На последнем этапе исследования были получены результаты, характеризующие восприятие образовательного пространства с помощью методики векторного моделирования В.А. Ясвина (таблица 3).

Таблица 3

Различия в восприятии параметров воспитательного пространства

	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Свобода	2,7	1,62	1,6
Зависимость	2,88	1,05	1,41
Активность	3,47	1,62	1,79
Пассивность	1,62	-0,65	-1,05

Полученные результаты оказались очень противоречивыми и не поддерживающими выдвинутые предположения. Для осмысления полученных противоречий мы обратились к идеям Д.А. Леонтьева, который утверждает, что различия людей проявляются в качественных характеристиках способов организации жизни, восприятия мира, в разнородности форм саморегуляции, самоорганизации. Качественные различия определяются мерой индивидуального продвижения и развития в результате индивидуальных выборов личности [2, с. 24]. В экзистенциальном взаимодействии с миром он выделяет две фазы: фазу открытости/восприимчивости и фазу закрытости/эгоцентрического воздействия [2, с. 120]. Главное содержание фазы открытости состоит в расширении спектра возможностей, которые могут открыть для себя субъекты. Это фаза раскрытия потенциала свободы и самоопределения по отношению к ней. Фаза закрытости есть сужение спектра возможностей через осуществление выбора и раскрытия потенциала ответственности. Таким образом, мы получаем две модели поведения: модель осмысления и понимания как «мотивационное состояние» и модель целенаправленного и уверенного устремления к успеху, при снижении возможности к изменению, которое Д.А. Леонтьев описывает как «волевое состояние» [2, с. 119].

В нашем случае первая группа, продемонстрировавшая средние результаты по параметру экзистенции, что является иллюстрацией первой модели: сдвиг в интерперсональном поведении в сторону альтруизма, доброжелательности, выбор объектной ролевой позиции. Восприятие образовательной среды испытуемыми этой группы свидетельствует о том, что действительно происходит «раскрытие потенциала свободы» и самоопределения в среде, при этом выборы, которые нужно совершить в этой среде, создают ощущение зависимости от предлагаемых условий. Вторая и третья группы, несмотря на достоверные различия по параметру экзистенции, по нашему мнению, транслируют вторую модель. Исследование поставило важный вопрос, касающийся становления педагогического профессионализма: возможно ли достижение некоторого конечного результата в формировании адекватной ценностной педагогической позиции?

Ответ на этот вопрос требует дальнейшего теоретического осмысления и практических исследований, которые позволят отобрать более точные критерии и технологически операционализировать процесс формирования профессиональной педагогической позиции.

Литература

1. Журавлев А.Л. Социально-психологическое пространство личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 496 с.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
3. Майнина И.Н. Психодиагностические возможности методики «Шкала экзистенции» // Психологическая диагностика. – 2011. – №2. – С. 60-84.
4. Плаксина И.В. Воспитательное пространство школа-вуз как основа жизненного самоопределения субъекта // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Всероссийский научный журнал. – 2014. – № 6. Часть 1. – С. 226-235.
5. Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 619 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

М.А. Пчелинов

Развитие способности к жизненному самоопределению старшеклассников в условиях школы лидеров

Актуальность развития способности к жизненному самоопределению определяется необходимостью разработки современных технологий организации учебного процесса для достижения качественно новых личностных результатов в условиях перехода на государственные образовательные стандарты второго поколения, основанные на системно-деятельностном подходе, ориентированные на формирование способности, готовности и мотивированности ребенка к саморазвитию, личностному и социальному самоопределению, а также построению собственной индивидуальной траектории развития.

Теоретические аспекты данной проблемы рассматриваются во многих педагогических и психологических исследованиях. Для нашего исследования актуальными являются работы И.С. Кона, М.И. Рожкова, Г.П. Савиных, К.В. Дрозд и др.

Отправной точкой нашего исследования послужили работы неизвестного художника и провокатора, автора десятков скандальных актов

вандализма или проявлений искусства Бэнкси. Самыми известными из них являются граффити на Стене плача, написанные им в 2006 году во время военного конфликта между Израилем и Палестиной, а также картины, помещенные автором в British Museum лично и самовольно, повисевшие там 8 дней, прежде чем подлог был обнаружен. Сам автор прокомментировал это так, что его работы достойны занимать место в ведущих музеях мира и зачем ждать десятилетия. Возможно, данный пример кому-то покажется несостоятельным и не заслуживающим рассмотрения, однако опытные педагоги-практики приведут не один пример, когда талантливые молодые люди, не сумевшие найти своё место в жизни, или в лучшем случае просто не реализовывались, переходили в разряд девиантов.

Так может ли школа помочь найти талантливым людям своё место в обществе и начать приносить пользу себе, людям вокруг и своему государству? Наш ответ – не только может, но и должна, и обязана. Федеральные стандарты не только полностью соответствуют нашим представлениям о результатах образовательного процесса, но и ставят перед учениками и педагогами конкретные цели по их достижению. Так, ФГОСы второго поколения совершенно ясно определяют приоритет личностных и метапредметных результатов над результатами предметными, а не наоборот, что гораздо чаще встречается на практике. В тоже время, и мы просим обратить на это особенное внимание, существующие актуальные системы оценивания, включая ЕГЭ и ГИА, направлены на оценку знаниевого компонента образования и практически не воспроизводят сведений о личностных и метапредметных результатах обучения.

Мы поставили перед собой задачу – выяснить, насколько успешно ученики 10-х классов достигли результатов, предъявляемых им стандартами основного общего образования, и знакомы ли они вообще с целями своего обучения.

Лирическое отступление. Когда я сдавал экзамен по педагогике и методике, мои экзаменаторы, и возможно они это помнят, задали мне вопрос, что, по моему мнению, является главной проблемой в современной российской школе. К тому времени я уже проработал в школе №15 один год в качестве учителя английского языка. И тогда я ответил следующее: «По-моему скромному мнению, в школе ни учителя, ни дети не понимают, что они там делают. Самое интересное, что в личных беседах многие учителя соглашались со мной. В беседах же с моими товарищами-магистрантами мы неоднократно приходили к выводу, что всем нам не

хватает некой идеологии, или же, выражаясь не таким фундаментальным словом, цели. Всем нам нужна цель. И хотя, казалось бы, ФГОС совершенно чётко формулирует цели школьного образования, до рядового учителя они доходят с трудом».

Стандарт основного общего образования (5-9 классы) называет личностными результатами обучения формирование следующих личностных качеств:

- патриотичность, уважение к Отечеству, осознание своей российской гражданской идентичности;
- гражданская активность, законопослушность;
- готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению;
- сформированность мотивации к познанию; (любопытство)
- осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другим, терпимость/толерантность;
- сформированность мировоззрения в соответствии с научными данными;
- здоровье, экологическая грамотность;
- профессиональная грамотность.

Мы спросили у учеников, какие, по их мнению, качества государство хочет выработать в воспитуемых через систему образования. Некоторые ответы были близки к стандартам. Из 17 анкет – патриотизм – 5 ответов, доброта, толерантность, уважение к другим – 3, саморазвитие – 2.

На вопрос, о качествах личности, необходимых выпускнику старшей школы, мы получили следующие ответы: толерантность – 7, образованность, целеустремленность – 5, доброта – 3, патриотичность, законопослушность – 2.

Из опроса следует, что способность к развитию и самоопределению не входит в число главных ценностей протестированных школьников. Однако при ответе на прямой вопрос – «Занимаетесь ли вы саморазвитием?» - 13 школьников ответили положительно. Среди возможных шагов к саморазвитию ученики предпочли бы: чтение книг – 15, изучение иностранных языков – 13, спорт – 12 и творчество – 11.

Одним из качеств, которым должен обладать выпускник 9 класса, ФГОС называет «способность ставить цели и строить планы», «умение самостоятельно планировать пути достижения целей», а также способность к самостоятельному построению индивидуальной траектории образования.

Стандарт подразумевает, что молодые люди, подающие заявление в 10 класс, разработали свою траекторию развития и намерены посещать школу в течение еще двух лет для саморазвития и продолжения образования.

Мы выяснили, каковы настоящие мотивы учеников. Респондентам было предложено две формы ответа: «Хожу в школу, потому что...» и «Хожу в школу, чтобы...». Результаты получились следующие: «хожу в школу, чтобы учиться» – 11, «чтобы общаться с друзьями» – 9, «чтобы поступить в ВУЗ» – 3. «Хожу в школу, потому что это мама заставляет, это обязательно, необходимо» – 9, «потому что нравится учиться» – 5, «потому что это необходимо для продолжения образования» – 3.

Приходится отметить, что у большинства респондентов отсутствует положительная мотивация посещать учебное заведение, что говорит об отсутствии у них вышеупомянутых личностных компетенций.

Вопрос «ЗАЧЕМ?» должен стать основополагающим. Каждый участник образовательного процесса должен ответить на вопрос, что и зачем он тут делает. Только тогда образовательный процесс наполнится смыслом.

В целях формирования личностных компетенций нами был разработан курс школы лидеров, цели которого мы понимаем следующим образом: воспитание креативных, инициативных, патриотически настроенных и общественно активных молодых людей, формирование у них нравственных и культурных ценностей, а также становление и развитие личностных качеств, навыков и компетенций, связанных с понятием «молодой лидер XXI века».

Достижение поставленных целей возможно, если будут решены следующие задачи:

- формирование в школе особой среды и условий для физического, интеллектуального, нравственного и духовного развития детей;
- создание сплоченного коллектива через преодоление искусственно созданных трудностей и участие в коллективно-творческих делах; создание особой корпоративной культуры внутри коллектива;
- повышение социальной активности обучающихся, их самостоятельности и ответственности в организации жизни детского коллектива и социума;
- формирование представлений у учащихся о своей будущей роли в жизни общества, ответственности за будущее своей страны, себя и своих близких;

– формирование у воспитанников культа постоянного развития и обучения, непрерывного процесса самосовершенствования.

За время работы школы лидеров были достигнуты определенные результаты. В новой необычной форме, интересно и празднично был организован День старшеклассника-дублера. Участники школьного самоуправления и школы лидеров активно участвовали в городском конкурсе «Лидерство», стали победителями (1 место) в городском фотоконкурсе детских общественных объединений «Быть лидером – значит...», стали призерами (3 место) городской акции «Мы выбираем жизнь».

В заключении необходимо отметить, что наше исследование находится на этапе апробирования содержания занятий школы лидеров. В дальнейшем нами будут выявлена динамика развития социально-личностных компетенций старшеклассников, а также выявлены эффективные педагогические условия для их развития.

Н.В. Рыбина

Взаимодействие семьи и школы как условие успешности ребенка

Семья и школа – это берег и море. На берегу ребенок делает свои первые шаги, получает первые уроки жизни, а потом перед ним открывается необозримое море знаний, и курс в этом море прокладывает школа.

Это не значит, что он должен совсем оторваться от берега...

Л.А. Кассиль

Успешность достижений ребенка, его социально-психологическая защищенность зависят от того, кто и как влияет на его развитие. Большую часть времени ребенок проводит в школе и дома, поэтому важно, чтобы воздействия педагогов и родителей не противоречили, а дополняли друг друга, положительно и активно воспринимались ребенком. Вот почему каждый раз, получая класс, я с надеждой жду встречи с родителями моих учеников. Будут ли они моими помощниками, единомышленниками? Только вместе с родителями, общими усилиями мы сможем добиться того, чтобы ребенок раскрыл свои способности, полюбил труд, чтобы умел наслаждаться красотой окружающего мира, умел любить другого человека и быть любимым.

Успешным ребенок может стать только у успешного учителя и успешных родителей. Успешный учитель обладает такими профессиональными и личностными качествами как компетентность (глубокие знания по предмету и методические навыки); требовательность к себе; заинтересованность в результате своей работы; умение создать атмосферу успешности на уроке и во внеурочной деятельности; умение сделать доступным сложный учебный материал; способность к постоянному самообразованию; доброта и внимание к ученикам и коллегам; умение общаться, найти правильный подход к ученикам и родителям; инициативность и небезразличие и др.

У родителей, способных воспитать успешного человека, должны быть сформированы следующие качества: способность выявить возможности ребенка; желание и умения создать условия для разностороннего развития личности; принятие своего ребенка таким, какой он есть; способность быть примером; умение поощрять, корректировать и тактично направлять действия ребенка; быть в контакте с окружением ребенка (друзья, знакомые, учителя и др.).

Ведущую роль в организации взаимодействия семьи и школы играют классные руководители. Доказано временем, я в этом глубоко убеждена, что воспитание будет иметь успех, если просвещение родителей опережает просвещение ребёнка. Поэтому необходимо создать в классе такое воспитательное пространство, которое бы обеспечивало развитие социально-личностных компетенций не только детей, но и родителей.

Сотрудничество педагогов, детей и родителей реализуется в различных формах совместной деятельности, которые могут охватывать всех или большинство членов коллектива. Содержание деятельности классного руководителя с родителями включает три основных направления, представленными в таблице 1.

Таблица 1

Содержание и формы работы с родителями

Содержание	Формы и методы
Психолого-педагогическое просвещение родителей	родительские собрания по заранее определенным родителями темам; посещение «Родительской школы»; тренинги, беседы и встречи педагогов и родителей; индивидуальные консультации социального педагога и психолога ДООЦ.

Содержание	Формы и методы
Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс	совместное планирование воспитательной работы на учебный год; совместные творческие дела; помощь в укреплении материально-технической базы, ремонт класса.
Участие в управлении школы	общешкольный родительский комитет; классный родительский комитет; сопровождение общешкольных и классных мероприятий.

Главной задачей классного руководителя является установление положительного взаимоотношения с семьёй. Одна из трудностей в этой работе – посещение семей школьников. Дело это очень деликатное, нужно всё продумать, предугадать любую ситуацию. Только целесообразные действия классного руководителя дают при посещении толчок к развитию хороших доверительных отношений.

Многие классные руководители делают для объединения родителей, и если родители чувствуют себя коллективом, коллективом взрослых людей, заинтересованных в том, чтобы детям их класса в школе жилось хорошо и интересно, многое может измениться. Приобщение родителей к школьным заботам в хорошем смысле слова влияет на взаимоотношение детей и взрослых в семье, поэтому вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс – одна из главных задач классного руководителя.

Так как планирование воспитательной работы класса осуществляется совместно с родителями, то по некоторым направлениям работа осуществляется в большей степени ими, а моя задача, как классного руководителя – ориентация родителей на проведение мероприятий воспитательного характера. Например: в рамках направления «Трудовое воспитание и подготовка к жизненному и профессиональному самоопределению» родители организовали экскурсии с целью ознакомления с рабочими специальностями на производствах города и области. А в рамках направления «Воспитание гражданственности и патриотизма» была организована акция, приуроченная ко Дню Победы «Георгиевская ленточка», ставшая уже традиционной.

Основным проектом в части организации воспитательного пространства в 2010 – 2011 учебном году стал проект «Мы разные – мы вместе». Проект был направлен на воспитание у учащихся толерантности к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями. Благодаря под-

держке родителей (организация совместного выхода на каток, бесплатные пригласительные билеты на аттракционы в развлекательный комплекс «Руськино», совместное проведение праздников с детьми и родителями школы и детского сада, кукольные театрализованные представления и т.д.), проект получился насыщенным и интересным для всех детей. Уже к середине проекта между школьниками и дошкольниками сложились доверительные отношения, что и являлось главной целью данного проекта.

Для эффективной совместной работы классному руководителю необходимо доверительное отношение родителей к нему. Учащиеся проводят в школе достаточно много времени, и родителю важно знать, что все происходящее с его ребенком в это время находится под контролем профессионала, которому он доверяет. В этом случае уважительное отношение родителей к педагогу отражается и на отношении ребенка к классному руководителю. Все это подтверждают наблюдения и диагностика, проводимые в моем классе.

Благодаря проделанной работе наблюдаются качественные изменения. У родителей:

- формируются целевые жизненные установки и активная позиция соучастника воспитательного процесса;
- независимо от фактических познавательных способностей детей родители положительно влияют на их успеваемость, верят в ребенка и поощряют его трудолюбие; стимулируют активное участие детей в конкурсах и олимпиадах, формируют личное портфолио ребенка;
- усиливаются проявления партнерских отношений между родителями и детьми;
- повышается интерес к делам не только своих детей, но и их одноклассников и класса в целом;
- растет посещаемость родительских собраний;

У детей повышается сознательное отношение к учебе; растет творческая инициатива в организации классных и общешкольных дел; повысилась положительная мотивация к творческой деятельности (увеличился процент участия учащихся в конкурсах «Русский медвежонок», «Кенгуру» и олимпиадах); улучшился психологический климат в классе (по данным психологического исследования).

Можно сказать, что в течение двух лет в классе формируется активное воспитательное пространство, обеспечивающее развитие социально-личностных компетенций детей, родителей и педагогов.

Воспитание – сложный многогранный процесс, осуществляемый многими людьми одновременно, результат которого отсрочен во времени, а классный руководитель является координатором воспитательной деятельности и его роль сложно переоценить. На мой взгляд, ни один воспитательный ресурс по отдельности не может дать четкий устойчивый результат. Хочется надеяться, что слаженная совместная деятельность стольких людей позволит детям моего класса по окончании школы не просто стать частью современного общества, но и занять в нем достойное место. Став успешными взрослыми и создав свои семьи, они смогут воспитать своих детей в любви и уважительном отношении к самому себе, сверстникам, взрослым, малой и большой Родине.

Литература

1. Капралова Р.М. Работа классного руководителя с родителями. – М.: Просвещение, 1980.
2. Коржакова О.В. Система работы классного руководителя // Классный руководитель. – 2008. – № 5. – С. 46-49.
3. Лодкина Т., Кевля Ф. Диагностика в работе классного руководителя с семьей // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 167-175.
4. Москвина Н.И. Правила профессионального такта в работе с родителями учащихся // Классный руководитель. – 2005. – № 8. – с. 18- 20.
5. Овсейчик О.Н. Педагогический совет: мини-проект на тему «Уклад школы – основа успешности ученика» // Практика административной работы в школе. – 2007. – №5.
6. Пешлова Н.И. Правила эффективного взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся // Классный руководитель. – 2008. – № 7. – С. 91.
7. Семейное воспитание: опыт, проблемы, перспективы / Под. ред. Е.Ю. Рогачевой, И.Н. Пеньковой, Л.С. Паршиной. – Владимир: Городской информационно-методический центр, 2009.
8. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви / Сост. А.И. Сухомлинская. – М.: Мол. гвардия, 1988.

Республика МиД: проект «Мы разные – мы вместе»

Подрастает поколение детей, для которых слова «участие», «сострадание», «толерантность», «терпимость» – пустой звук. Общению со сверстниками они предпочитают общение с компьютером. Дети не умеют «слышать» друг друга, взаимопомощь или взаимовыручка для них «терраинкогнито». Чтобы показать им, что живое общение не только с равными себе, но и с более слабыми, «больными» людьми может быть интересным и принести им самим удовлетворение, повысить собственную самооценку и был задуман проект «Мы разные – мы вместе».

Проект был направлен на воспитание у учащихся толерантности к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями. Для его реализации 7 «А» класс МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира, а точнее «Республика МиД (мальчишек и девчонок)», оказывала посильную помощь детям и воспитателям группы № 3 МДОУ № 97 и группе № 2 МДОУ «Детский сад № 63».

Этот проект создан для того, чтобы расширить кругозор ребят, показать им разнообразие мира, развить такие качества, как сострадание, принятие и способность к сотрудничеству. При поддержке родителей проект получился насыщенным и интересным. Уже к середине проекта между школьниками и дошкольниками сложились доверительные отношения, что и являлось одной из целей данного проекта.

– В рамках проекта были организованы совместные выходы на каток с детьми и родителями школы и детского сада; кукольные театрализованные представления, совместное проведение праздников: День дружбы, День космонавтики, Новый год, Выпускной.

Показ кукольных спектаклей доставил много радостных мгновений, как артистам, так и маленьким зрителям. Во многих спектаклях зрители сами становились актерами, разыгрывая разные реальные ситуации со сказочными персонажами.

В ходе проекта «республиканцы» сказали: «Люди, терпимые к инвалидам, наверное, терпимы вообще ко всем. У нас раздражение, порой, насмешку, вызывает любой недостаток. Поэтому надо над этим работать – вырабатывать терпимость не только к инвалидам, но и к любым другим людям».

Данный проект позволил всем его участникам понять, что не надо обязательно искать тех, кому помощь нужнее всего. Иногда для того, чтобы спасти жизнь человека, ему нужно сделать сложнейшую операцию, а иногда с ним надо просто поговорить. Не надо усложнять проблему выбором. Надо просто реагировать на окружающую действительность. Важно с одной стороны, всегда исходить из интересов того, кому вы помогаете, а не из своих. Наиболее очевидные решения не всегда самые правильные. И, с другой стороны, не следует допускать жертвенности. Мы помогаем другим потому, что нам хочется это делать. Мы не отдаем долг, мы делаем сознательный выбор, поэтому процесс оказания помощи должен приносить радость нам самим. Прикасаясь к проблемам, в которых и так много сложного, и часто даже трагичного, не надо усугублять ситуацию своим к ней отношением, надо стараться нести «свет».

Вряд ли следует пытаться увидеть результат помощи на пять шагов вперед. Это не значит, что не нужно просчитывать последствия, очень даже нужно. К решению любого вопроса нужно подходить взвешенно и обдуманно, сводя риски к минимуму. Просто в момент принятия решения об оказании помощи, ключевым фактором является именно человеческое желание помочь, а не стопроцентные гарантии успеха предприятия.

«Мы разные – мы вместе» – вот одно из условий создания гармоничного социального общества. Последним проектом «Республики МиД» в рамках «Осенней недели добра» стало посещение МДОУ «Детский сад №63». Малышам весело и интересно рассказали о правилах дорожного движения. Вместе с героями сказки «Колобок» ребята переживали различные ситуации на дорогах города, находили выход из сложных дорожных ситуаций, помогали героям сказки справиться с трудностями.

После спектакля малыши охотно рассказали о том, что они узнали нового, о том как они будут вести себя на улице и с удовольствием разгадывали загадки о правилах дорожного движения.

Разницы в возрасте не чувствовалось. И дошкольники и школьники были вместе и помогали друг другу. Одним словом делали общее и очень нужное дело.

**Расстояние не преграда. Онлайн-уроки в школе:
проблемы и перспективы**

В современном информационном обществе наряду с традиционными методами обучения появляются новые возможности в образовательном процессе. Всемирная сеть Интернет активно входит в нашу повседневную жизнь, и особенно открывает новые горизонты в образовании. Учащиеся стали активно использовать эти ресурсы в подготовке домашнего задания и в удовлетворении духовных и социальных потребности. Педагоги тоже заняли свою нишу в виртуальном пространстве: организованы сетевые сообщества, где учителя могут обмениваться своими идеями и методическими разработками; открылся широкий доступ к интересной и важной информации, которую можно эффективно использовать на уроке. Развитие Интернет-технологий позволяет преодолевать расстояния, расширяя образовательное и воспитательное пространство школы. Однако это направление еще требует накопление опыта, чему и посвящена данная работа.

Сотрудничество молодых учителей-единомышленников в разных частях нашей огромной страны оказывается достаточно эффективным. Так начали проводиться онлайн-уроки, объединяющие учащихся МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира и МОУ «СОШ № 20» поселка Усолье-7 Иркутской области. Расстояние почти 5500 км и разница во времени в 5 часов хотя и являются впечатляющими, не стали преградой для сотрудничества.

Главную трудность представляет организация деятельности всех участников занятия. Необходимо найти оптимальные каналы взаимодействия между учащимися разных школ. В первую очередь, это знакомство. Ученикам, разделившись на команды, предлагалось представить себя и свой город по следующей схеме:

1. Имена и определение (имя прилагательное, причастие и др.) на первую букву имени, характеризующее Вас. Например, Игорь – интеллигентный.

2. Название команды.

3. Жизненный принцип.

4. Эмблема.

5. 10 имен прилагательных, характеризующих Вас и команду.

6. 10 глаголов.

7. 10 имен существительных – ассоциаций.

Ключевым моментом в занятиях становится непосредственное общение в ходе обмена информацией и обсуждения каких-либо проблем. Для этого требуется значительная подготовка, как учителя, так и учеников. Необходимо определить круг вопросов, ответы на которые и станут результатами занятия. В нашем случае это был образ жизни людей в Европейской части России и Сибири. Ребятам предлагалось составить свое представление о другом населенном пункте, опираясь на разнообразные источники: общие сведения, статистические данные, карты, материалы СМИ, фотографии и т.п. Работа велась непосредственно во время встречи: за 5-7 минут учащиеся знакомились с подборкой материалов и делали соответствующие выводы, а также формулировали собственные вопросы для уточнения некоторых фактов. В каждом классе работали две группы экспертов: одна занималась климатом и экологической ситуацией, а другая – особенностями населенного пункта и основными занятиями населения. Затем представитель каждой группы озвучивал свои выводы и уточнял недостающую информацию. Одновременно шло сравнение образа жизни в Центральной России и Сибири. Удивлением было для ребят, когда они узнали, что во Владимире утром температура была – 5 градусов по Цельсию, а в Усоллье-7 почти + 16 градусов. Сравнение ощущений в зимнее время показало разницу в климате: в Усоллье-7 дети ходят в школу при – 40 градусах, а во Владимире уже при – 25 градусах по Цельсию возникают затруднения.

Режим онлайн дает возможность снять стереотипы и расширить представления учащихся о России. Кроме того, подростки обнаружили множество общих проблем и хотели бы их обсудить отдельно. Наибольшую трудность представляет организация деятельности учащихся: необходимо установить реальное общение, а не превратить занятие в обыкновенное прослушивание. Результатом новых представлений о новых городах и образе жизни в другой части России стали яркие синквейны, написанные также в режиме онлайн.

Друзья
Лучшие, новые
Смеяться, говорить, творить
Вы нас хорошо слышите?
Команда

Оптимисты
Активные, дружелюбные
Общаться, поддерживать, уважать
Вы нам очень понравились
Команда

Учащиеся нашей школы обобщили полученные в ходе общения свои мысли и чувства о центре дальней связи Усолье-7 и новых друзьях, а сибирские школьники написали о городе Владимире и учениках школы № 15.

В качестве домашнего задания команды написали друг другу письма. Завязалась переписка, которая способствует развитию коммуникативной культуры. Устойчивое развитие таких связей между школами позволяет более рационально мобилизовать современные ресурсы для расширения образовательного и воспитательного пространства.

С.Ю. Самсонова

Формирование экокультурных ценностей на уроках географии

Экологическое воспитание долгие годы является приоритетным в образовании подрастающего поколения. Особое внимание заслуживает формирование у учащихся экологической компетентности. Школьный учебник обладает достаточно большими возможностями для формирования экологической компетентности, но усилить его потенциал может использование экологических модулей в разных курсах географии. Содержание образования в условиях перехода к ФГОС позволяет учителю формировать экокультурные ценности и экологическое сознание учащихся. Экологический модуль в предмете расширяет и углубляет не только рамки самого предмета, но и позволяет развивать познавательный интерес школьников. Модульная технология отвечает всем принципам эмоционально-ценностного воспитания личности.

Единая система формирования экологической компетентности успешна при ее непрерывности. Экологический модуль в 7-ом классе «Экологические проблемы Мирового океана», в 8-ом классе – «Особо охраняемые природные территории», в 9-ом классе – «Промышленность и окружающая среда», в 10-ом классе – «Экологические проблемы совре-

менности» дополняют друг друга и реализуют принцип непрерывности, целостности.

Цель нашего исследования – отработать содержание экологического модуля в содержании предмета и создать условия для формирования экологической компетентности. Для выполнения задач исследования необходимо было изменить тематическое планирование таким образом, чтобы появилась возможность включения в план экологического модуля. Это стало возможным при анализе примерной программы по географии. Некоторые темы, которые изучаются в курсах обществознания, истории, краеведения, были сокращены, что позволило включить уроки модуля. Включение дидактических средств, способствующих формированию эмоционально-ценностного отношения у учащихся к миру, в содержание предмета происходит через использование на уроках географии совокупности заданий:

- на оценку ценностных объектов (оценка поступков других людей, задания на ассоциации, «согласен – не согласен»);
- на выбор ценностей (с выбором ответов, в форме моральной дилеммы);
- практической и художественной направленности (практические задания, незаконченные предложения, «А если бы это был я...», задания декоративно-прикладного характера).

Для определения степени выполнения задач были выбраны следующие критерии:

- информационный – включенность понятия «экология» в словарный запас школьника; использование понятия «экология» в речевом общении; адекватное понимание сущности понятия «экология»;
- качественный – особенности содержания ценностно-ориентационной сферы учащихся, позволяющей понять, на какие ценности школьники ориентируются и в какую иерархическую систему выстраиваются принятые ими ценности; изменение качества отношения учащихся к одной из общечеловеческих ценностей – природе, которая в свою очередь является предметом изучения курса «География»;
- поступочный – активное участие школьников в природоохранной деятельности, требовательность к себе и к другим в вопросе соблюдения норм поведения в природе.

Результативность сформированности эмоционально-ценностного отношения к миру и включение ценностей с содержанием эмоционально-чувственной сферы учащихся отслеживалась нами с помощью методики

неоконченных предложений, которая проанализирована методом контент-анализа. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика выборов ответов, раскрывающих ценностное отношение к природе

За 5 минут до катастрофы я.....	2011 год	2015 год
Буду бездействовать	12 %	2 %
Буду ждать с замиранием сердца конца, испугался	21 %	9 %
Позвонил всем родным и близким	24 %	28 %
Закончил неоконченные дела	4 %	5 %
Сказал всем окружающим добрые слова, попросил прощения	5 %	12 %
Оказал помощь нуждающимся	-	5 %
Применил бы действия по спасению окружающих	-	7 %
Спрятался	16 %	12 %
Пытался насладиться последними минутами	5 %	9 %
Поллюбовался природой	-	9 %
Ограбил магазин	5 %	-
Покушал	7 %	2 %
Другие ответы	2 %	2 %

Исходя из данных таблицы видно, что на начальной стадии эксперимента среди учащихся преобладают ответы, где каждый выражает либо страх, либо бездействие, либо действия, имеющие отношения к удовлетворению своих потребностей. Хотя на этих этапах опроса заметно, что относительно высокий процент учащихся выбирает звонок родным и близким, что показывает сформированность таких ценностей, как родители, семья, друзья. Это говорит о способности личности принимать духовные культурные общечеловеческие ценности.

На этапе окончания исследования заметно, что существует положительная динамика. Учащиеся дают ответы, касающиеся ценности природа и планета Земля. Сокращается количество ответов, направленных на удовлетворение базовых потребностей и выражения таких эмоций, как страх и равнодушие. Возникает все больше ответов, где выражается наслаждение

жизнью, красотой природы, появляется деятельность по оказанию помощи, поддержки. Считаем, что это так же является положительным результатом включения эмоционально-ценностного компонента в содержание предмета.

Кроме того, диагностика результатов (поступочный критерий) проводилась по методике И.В. Плаксиной, направленной на изучения степени сформированности эмоционально-ценностного отношения к миру. Результаты показали, что степень сформированности эмоционально-ценностного отношения к природе за время работы над темой исследования увеличился. На начало эксперимента 12 % учащихся показывали разрушительное поведение по отношению к природе (были замечены в жестоком обращении с животными или растениями, резко высказывались на призыв к природоохранной деятельности). По окончании эксперимента учащихся с такой формой поведения осталось 4%. Учащихся с равнодушным к миру и природе отношением на начало эксперимента было выявлено 37,5%, этим учащимся была безразлична природоохранная деятельность и включались они в нее только по принуждению взрослых или вовсе избегали участия. В конце эксперимента таких учащихся осталось лишь 25%. Учащихся, которые принимают участие в природоохранной деятельности, но не демонстрируют высокой мотивации, на начальном этапе было выявлено 42%. Эти учащиеся принимали участие в благоустройстве территории микрорайона или школы, озеленении коридоров школы, но делали это в основном из-за ответственного отношения к любой школьной деятельности, или боясь испортить отношения со взрослыми. Не проявляли активности, и тем более инициативы в таких делах. Учащихся, демонстрирующих созидательное, экокультурное отношение к природе и активную природоохранную деятельность на начало эксперимента было выявлено 8%. В конце эксперимента таких учащихся стало 25%. Учащиеся проявляли инициативу в пропагандистской работе в микрорайоне (расклеивании листовок природоохранного характера, посадка деревьев, ухаживание за цветочными клумбами), в озеленении территории школы (акция «семена», посадка рассады для пришкольного участка, разведение комнатных растений), в проведении мероприятий, посвященных Дню Земли для младших школьников. Активное участие учащихся наблюдалось в создании плакатов, листовок, рисунков природоохранной направленности, в участии в экологических викторинах, олимпиадах, что так же свидетельствует о положительном результате.

Поведение учеников во время экскурсий также изменилось: учащиеся замечали не только красоту окружающей природы, но и старались не испортить цветочную клумбу, молоденькую поросль растений, делали замечания тем, кто не соблюдает правила поведения в природе. Кроме того, учащиеся активно выдвигали предложения по созданию зеленого уголка природы в школе, по круглогодичной деятельности экологического отряда, а не только в летнее время. Все это показало, что динамика освоения экокультурных ценностей у школьников была положительной. Полученные результаты подтверждают важность и эффективность разработанного методического содержания экологического модуля в учебном предмете.

Древнегреческий философ Сократ говорил: «Если человек знает, что хорошо, что плохо, то никогда не поступит дурно. Следовательно, нравственное зло идет от незнания, а значит знание – источник нравственного совершенства». Поэтому формирование экологической компетентности учащихся обеспечит наше общество высокой экологической культурой каждого гражданина России.

А.А. Саратова

**Формирование коммуникативной компетенции
при использовании проектной деятельности
на уроках иностранного языка**

Коммуникативная компетенция является лингвистически, психологически и методически организованной системой. В ней достигается единство «языка-речи» как средства (язык) и способа ее реализации (речь). Коммуникативная компетенция индивидуальна и динамична. Она относится к классу интеллектуальных способностей индивида. Сферой проявления этих способностей является деятельностный процесс, необходимым звеном которого выступает речевой компонент (речевая деятельность).

Процесс обучения иностранным языкам за последние 30 лет претерпело довольно сильные изменения, и использование коммуникативного подхода – это в частности результат нового понимания. Ранее обучение иностранным языкам в основном было направлено на развитие грамматической компетенции. Считалось, что грамматические упражнения помогают выработать привычку правильного использования языка. Однако ком-

муникативный подход, прежде всего, фокусируется не на правильности языковых структур (хотя этот аспект также остается важным), а на других параметрах:

- взаимодействию участников в процессе общения,
- уяснении и достижении общей коммуникативной цели,
- желании объяснить и выразить вещи различными способами,
- расширении компетенции одного участника коммуникации за счет общения с другими участниками.

Учитель при использовании коммуникативного подхода, как правило, выступает в качестве помощника, друга или советчика.

Основное внимание уделяется групповому обучению. Задача учителя и учеников – научиться работать сообща, отойти от индивидуализированного обучения. Ученик учится слушать своих товарищей, вести беседы и дискуссии в группе, работать над проектами вместе с другими участниками группы. Ученик больше ориентируется на своих товарищей по группе, чем на своего учителя как на модель.

Упражнения и задания, которые используются в обучении иностранным языкам по коммуникативной методике, таковы: проекты, коммуникативные игры, коммуникативные упражнения, театрализации, дискуссии.

Давайте подробнее рассмотрим проектную работу, как один из наиболее распространенных методов формирования коммуникативных компетенций.

Сегодня метод проектов успешно развивается и приобретает все большую популярность за счет рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем.

Основной целью использования метода проектов в обучении иностранному языку является возможность в овладении учащимися коммуникативной компетенцией, т.е. практическому овладению иностранным языком. Кроме того, проектное обучение способствует повышению личной уверенности учащихся, развивает «командный дух», развивает коммуникабельность и умение сотрудничать, обеспечивает механизм критического мышления, умение искать пути решения проблемы, развивает у учащихся исследовательские умения.

Урок, реализованный методом проектов, может быть как уроком освоения нового материала, так и уроком закрепления и отработки навыков решения учебных задач. Выбор метода научного познания, который будет использован в учебном исследовании, зависит от конкретного со-

держания урока. Особенностью системы выполнения проектов является совместная творческая работа учителя и учащегося.

Творческий, нестандартный подход учителя к проведению уроков ведет к повышению мотивации и ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. Роль преподавателя заключается в постоянной консультативной помощи. Проектная деятельность позволяет учителю осуществлять более индивидуальный подход к ребенку. Преподаватель в свою очередь становится соучастником исследовательского, творческого процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся.

В ходе выполнения проектных заданий учащийся оказывается вовлеченным в активный познавательный творческий процесс на основе методики сотрудничества. Он погружен в процесс выполнения творческого задания, а вместе с ним и в процесс получения новых и закрепления старых знаний по предмету, в рамках которого и проводится проект.

Кроме того, ученик вместе с учителем выполняет собственный проект, решая какую-либо практическую, исследовательскую задачу. Включаясь, таким образом, в реальную деятельность, он овладевает новыми знаниями. Во время выполнения проектов у школьников развиваются следующие умения:

- общеучебные: работа с учебником, со словарем, справочной литературой, составление плана доклада, сообщения, выступления по теме и т. д.;
- специальные: умение сокращать текст и передавать его в устной форме, осуществлять тематический подбор лексики, пользоваться двуязычным словарем, делать краткие записи по проблеме, составлять сообщения и др.;
- собственно коммуникативные умения по видам речевой деятельности, включающие речевое и неречевое поведение.

Практической частью реализации проектной деятельности в нашей школе в этом году является создание проектов на уроках иностранного языка в 6 классах при изучении темы «Famous Discoveries». Метод проектов реализуется в данном случае через групповую работу с опережающей подготовкой. Целью данного проекта является ознакомление учеников 5-6 классов с исследованиями планеты в прошлом и в настоящем времени в рамках «Недели науки».

Учебной целью проекта является поисковая деятельность учащихся по сбору информации об основных исследованиях; активизация речевой

деятельности учащихся по теме с использованием изученных грамматических структур. Воспитательной целью является формирование гражданской позиции и чувства сопричастности к последствиям новых открытий и ответственности за получаемый результат.

Таким образом, использование проектной деятельности в обучении в современной школе становится все более актуальной. И не случайно, ведь при помощи проекта можно реализовать все воспитательные, образовательные и развивающие задачи, стоящие перед учителем. Метод проектов позволяет интегрировать различные виды деятельности, делая процесс обучения более увлекательным, более интересным и поэтому более эффективным. Использование метода проектов в обучении иностранным языкам способствует формированию страноведческой компетенции у школьников и развитию их коммуникативных способностей. Метод проектов дает педагогу возможность нестандартно подойти к урочной и внеурочной деятельности. Он активно влияет на интеллектуальную и эмоционально-ценностную сферы детей.

Литература

1. Бахтиярова Е.М. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении // Школьные технологии. – 2001. – №2 – С. 56.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – Аркти, 2000 – 147 с.
3. Мильруд Р.П., Максимова Н.Р. // Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку. –2000. –№4. – С. 9-15.

Н.И. Смаковская

Формирование общекультурных компетенций у бакалавров технического вуза как один из элементов жизненного самоопределения

Современная жесткая социально-экономическая ситуация диктует свои правила и условия на рынке труда. Уже является очевидным фактом то, что человеку XXI века трудно выстроить успешную профессиональную карьеру, реализуя лишь профессиональные компетенции и пренебрегая

общими, личностными. Исследователи отмечают приоритетность формирования и развития общекультурных/личностных компетенций, которые, реализуясь, обеспечивают эффективное взаимодействие с окружающими людьми в процессе дальнейшей трудовой деятельности и в межличностном общении, а также являются одним из важнейших элементов жизненного самоопределения. Это объясняется тем, что базой общих компетенция являются личностные, то есть те наиболее востребованные качества, черты характера, отношение к труду, выполняемой деятельности и окружающим людям обеспечивают реализацию каждой профессиональной компетенции (В. Хутмахер, И.Я. Лернер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, Т.Е. Исаева, Ю.В. Пузыревский и др.).

Обратимся к ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки 240100 «Химическая технология» (квалификация «бакалавр»). В результате освоения основной образовательной программы инженер-бакалавр должен овладеть такими общекультурными компетенциями как: «культура мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановки цели и выбору путей ее достижения»; «способность и готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе»; «способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и быть готовым нести за них ответственность»; «способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, способность приобретать новые знания в области техники и технологии, математики, естественных, гуманитарных, социальных и экономических наук»; «умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков»; «умение использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, способность и готовностью к осознанию мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем» и ряд других [1]. Это далеко не полный перечень общих компетенций, в котором отчетливо видна траектория развития самоактуализирующейся личности выпускника, поскольку компетентность является мерой «актуализации компетенций в процессе их развития» и ядром, базой профессионализма и профессионального мастерства [8]. Результаты зарубежных и отечественных практико-ориентированных социологических исследований также свидетельствуют о понимании роли личностных компетенций

в профессиональной успешности современного специалиста и бизнес-эффективности организации. Приведем некоторые данные.

Т.Е. Исаева, ссылаясь на данные западных консалтинговых компаний, определяет причину неуспешности подавляющего большинства руководителей незрелостью их личностных компетенций, а также в отсутствии «ядерных» компетенций как особого качества специалиста, которое возможно развить лишь в условиях уникальной образовательной среды [3]. Результаты диагностики актуальных компетенций у 360 российских специалистов-инженеров в возрасте от 25 до 70 лет, имеющих стаж от одного года до 10 лет и занимающих должности от мастера до руководителя крупного предприятия из различных городов также обозначили как базовые в своей профессиональной деятельности способности к изобретению, творчеству, профессиональной рефлексии и прогнозированию, к самостоятельному и ответственному решению проблем.

Формирование и развитие общих/личностных компетенций бакалавров-инженеров является, и это закономерно, базовым направлением образовательной деятельности блока гуманитарных и социально-экономических дисциплин в техническом вузе. Появление гуманитарного проекта «Театр+Мы» на базе кафедры общественных наук в Дзержинском политехническом институте (при поддержке администрации вуза и профкома студентов) было обусловлено рядом объективных и субъективных причин. Во-первых, как известно, количество аудиторных часов в гуманитарном и социальном цикле весьма скудно (например, всего 36 лекционных и семинарских часов по дисциплине «Психология и педагогика»). Во-вторых, новые стандарты также предполагают активное управление внеаудиторной самостоятельной работой студентов, создание инновационного/вариативного содержания в традиционных формах и технологиях. В-третьих, Дзержинск является небольшим промышленным городом, в котором невелико число культурных объектов, способных формировать культурное пространство города и гуманитарное сознание субъектов, развивать его.

Таким образом, с 2006 года начал свою работу проект «Театр+Мы». Миссия нашего проекта – создать открытую площадку, где встречаются зритель / студент/ и театр. Для достижения данной цели мы предложили специальную форму (причем, достаточно традиционную) – «театральное путешествие». Именно оно позволяет нам являться зрителями театров Дзержинска, Нижнего Новгорода, Москвы, Санкт-Петербурга. За время работы нашего проекта его участниками стали около 600 человек – студен-

тов всех направлений обучения Дзержинского политехнического института. Форма «театрального путешествия» позволяет преодолеть «жесткую» алгоритмизацию, «заорганизованность» учебного процесса, повысить уровень готовности преподавателя к диалогическому и полилогическому взаимодействию со студентами как на предметном, так и на общедидактическом уровне. Отметим, что методологический фундамент вопроса о роли гуманитарной составляющей в профессионально-личностном развитии современного специалиста имеет глубокие генетические, морфологические и функциональные корни, но это не является задачей данной статьи [6]. Театр представляет особую синтезированную форму художественно-коммуникативной обучающей среды, в которой органично соединяются различные виды искусства, что особенно важно в условиях практически полной замены естественной природы человека «второй природой», имеющей искусственное, техническое происхождение. Театр актуализирует, реанимирует способность человека всмотреться, вслушаться и задуматься, рефлексировать над работой своих органов чувств, обращая его к гуманитарным началам самого себя. Участники проекта (студенты вуза) благодаря особой форме погружения в мир художественной образности – театральному путешествию – переживают максимально яркие эмоции в силу непосредственной, интимно-личностной встречи с театральными образами, ситуациями, автором. Театральное путешествие проходит поэтапно. Данные этапы условно обозначены нами как информационный (подготовительный); этап непосредственного погружения в мир образов театрального спектакля; аналитический (этап художественной и личностной рефлексии – от внутреннего монолога к созданию эссе, фотоэссе и фотоотчетов); моделирующий (воплощение в условиях аудиторных занятий моделей и ситуаций театрального спектакля).

Пространство «Театр+Мы» и учебного курса «Психология и педагогика» стало «экспериментальной площадкой» для реализации проекта научно-практической арт-конференции «Кукла как историко-культурный и коммуникативный феномен», которая состоялась в стенах Нижегородского государственного академического театра кукол. Синергия научного знания и театрального действия позволила создать уникальное пространство для конструирования, содержательного и увлекательного арт-полилога. Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Дзержинск, Арзамас, Киев, Железногорск (Краснодарский край) – такова научная география арт-конференции.

Дискуссия конференции развернулась по следующим направлениям: кукла как культурно-исторический феномен, национальные особенности кукольной традиции, эстетическая природа куклы как модель социокультурных отношений, кукла в современной семье, реализация гендерных архетипов в кукле, индустрия кукол, психическое здоровье человека, театральная коммуникация в политике, эстетика куклы в сфере бизнес-коммуникации.

Ориентированность проекта на ожидания и интерес целевой аудитории выразилась в аутентичных формах арт-конференции: авторские видеофильмы, театрализованные кукольные миниатюры, видео презентации, фотоэссе, музыкальные иллюстрации, перформанс, мастер-классы. Всё это действо создавало единое информационно-культурное пространство.

Арт-конференция получила одобрение со стороны участников проекта. Событие стало образовательным не только для зрителей, но и для телекорреспондентов нижегородских СМИ. Хронометраж новостийных роликов превышала другие дневные ролики информационно-новостного ряда (7 минут 14 сек.). Зрелищность, новизна, событийность стали критериями устойчивого контакта со СМИ в дальнейшей работе Нижегородского государственного академического театра кукол. Научным итогом научно-практической конференции явились курсовые и дипломные работы, публикации, а также коллективная монография «Коммуникативные практики современности: кукла и кукольный театр» [4].

В отличие от традиционной по форме арт-конференции, театральный флэшмоб в образовательном пространстве технического вуза – явление редкое и необычное. Ориентированность нашего проекта на ожидания и интерес целевой аудитории позволила реализовать особую форму флэшмоба – театральный, в котором хэппенинг (бесфабульное театрализованное действие, развивающееся без заранее запрограммированного сценария и рассчитанное на спонтанные акции исполнителей и на активное соучастие зрительской аудитории) трансформируется из театрализованной сиюминутной «выходки» на импровизационной основе в целый уличный хэппенинг. В полифоничной ткани театрального моба репрезентированы и театральный андеграунд, и движение молодежных уличных театров и ролевиков: в нем сложный сценарный план, явно обозначены роли, что невозможно без репетиций; импровизация, которая требует огромного актерского и художественного таланта, и коммуникативных способностей – ведь актеру необходимо увлечь представлением зрителей [5].

Сценарий моба базировался на результатах предпроектной диагностики методом фокус-групп по выявлению потребности студентов в участии в флешмобе. Диагностика показала положительный настрой студентов к участию в театральной постановке в качестве зрителя (80 %), готовность к написанию сценария и изготовлению реквизита (5 %). Сквозная идея моба – театр, любовь, жизнь – была реализована особым образом: арт-коммуникация проходила во внеаудиторном пространстве вуза (фойе, холл, переходы между этажами), время моба было определено рамками перемен между учебными парами. В привычный академический контент был привнесён элемент шутливости, студенческих забав, «серьёзной несерьёзности» игры в её радостном воодушевлении [9].

Оценка эффективности театрального флешмоба была измерена методом блиц-опроса 95 человек – студентов, преподавателей и сотрудников политехнического института. Результаты таковы: 83 % опрошенных испытали радость, восторг и удивление; 9 % проявили равнодушие к происходящему; 8 % указали на непонимание данного мероприятия или негативное отношение к нему.

«Прорастание» личностных компетенций у студентов в процессе создания и проведения арт-моба (как гипотеза, основанная на научно-педагогической деятельности автора) достигается в силу встраивания субъектов (участников, зрителей) в контекст и, как результат, «срабатывания» эффекта неожиданности, удивления и включения тех зон сознания, которые в силу стереотипности и ожидаемости повседневных коммуникаций находятся в эмоциональном и рациональном ступоре.

Таким образом, в данной статье мы определили, что ключевым направлением в формировании профессионализма бакалавров в техническом вузе является реализация общекультурных/личностных компетенций как одного из важнейших элементов жизненного самоопределения. В связи с этим является актуальной ориентация на гуманитарные культуросберегающие арт-технологии, способные «мягко» встраиваться в условия образовательной среды и учитывать индивидуально-психологические особенности субъектов. Конструирование и реализация технологий в рамках компетентного подхода не может быть соотнесено с определенными направлением подготовки, профессиями и специальностями бакалавриата, а лишь зависит от творческих устремлений преподавателя, его интуиции, мироощущения и опыта.

Литература

1. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов – М., Уфа, 2005. – С. 14-18.
2. Исаева Т.Е. Приоритетность задач по формированию общих компетенций по отношению к профессиональным // Преподаватель высшей школы XXI века: междун. научн.-практ. интернет-конференция / [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.t21/rgups/ru/sp3php>
3. Коммуникативные практики современности: кукла и кукольный театр / коллектив авторов под ред. И.Н. Терентьевой; Нижегород. гос. техн. университет им. Р.Е. Алексеева. – Н.Новгород, 2011. – 132 с.
4. Кордонский М. Очерки неформальной социотехники: учеб. пособие для лидера молодёжной неформальной группы. – М.: Net2Net, 2008. – 336 с.
5. Смаковская Н.И. Развитие художественного восприятия у студентов педагогического колледжа в условиях взаимодействия искусств: дис. ... кан. психол. наук. – Н. Новгород, 2000. – 170 с.
7. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2013. – 432 с.
8. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – СПб., М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.
9. Хейзинга Й. Homo Ludens. Опыт определения игрового элемента культуры. – М., 1992. – 240 с.

Сведения об авторах

1. Агеева Т.Д. Заместитель директора по воспитательной работе МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
2. Алексеенко Е.Г. Директор МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир, магистрант кафедры педагогики ВлГУ
3. Бумагина Е.А. Учитель биологии МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
4. Волгина Г.Е. Учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
5. Володина Т.В. Учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 15», г. Владимир
6. Вэклич Ю.О. Студентка группы ПЛГ-111 ВлГУ
7. Графини М. Ученик 10 «А» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
8. Дрозд К.В. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ
9. Евликов В.С. Учитель английского языка МБОУ «СОШ № 15», г. Владимир
10. Есионова Л. Ученица 10«А» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
11. Егоров В. Ученик 9 «А» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
12. Загускина В. Ученица 10«Б» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
13. Кирюшчев И. Ученик 9 «А» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
14. Калачева Е.М. Учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
15. Климешов С.В. Студент группы ФПг-110 ВлГУ
16. Киселева И.А. Учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир

17. Кованов Е. Ученик 9 «А» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
18. Кованов Д. Ученик 9 «А» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
19. Ковтонюк А. Ученица 3«А» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
20. Козлова С.А. Заместитель директора по информатизации МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
21. Коренькова А. Ученица 10«А» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
22. Краскин М. Ученик 9 «А» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
23. Куприянова Ю. Ученица 9«Б» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
24. Курасов С.А. Ассистент кафедры Истории России, учитель истории МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
25. Лебедева Е.К. Учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
26. Лукьянова К.Н. Магистрантка кафедры педагогики ВлГУ, группа ПИНм-113
27. Малова Е.Н. Ст. преподаватель кафедры ОПП ВлГУ
28. Матросов Егор Ученик 10 «Б» класса МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
29. Марьюшкина Н.В. Заместитель директора по УВР МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
30. Никитина О.В. Учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
31. Новикова Т.М. Студентка группы ПЛГ-111 ВлГУ
32. Панкратова О.А. Учитель технологии МБОУ «СОШ № 15» г. Владимир
33. Плаксина И.В. Кандидат психологических наук, профессор кафедры ОПП ВлГУ

34. Пчелинов М.А. магистрант кафедры педагогики ВлГУ,
группа ПИНм-114
35. Раменова В. Ученица 10 «Б» класса МБОУ «СОШ № 15»
г. Владимир
36. Расчектаев П.Э. магистрант кафедры педагогики ВлГУ,
группы ПИНм-114
37. Российская А.М. Студентка группы АН-110 ФИЯ ПИ ВлГУ
38. Рыбина Н.В. Учитель математики МБОУ «СОШ № 15»
г. Владимир
39. Самарова Ю.С. Учитель истории МОУ СОШ № 20
пос. Усолье-7 (Иркутская область)
40. Саратова А.А. Учитель английского языка МБОУ
«СОШ № 15» г. Владимир
41. Самсонова С.Ю. Учитель географии МБОУ «СОШ № 15»
г. Владимир
42. Соловьева С.Н. Учитель физики МБОУ «СОШ № 15»
г. Владимир
43. Слюсаренко Э.А. Студентка группы МИ-112 ФМФ
44. Смаковская Н.И. Доцент кафедры «Общественные науки»
филиала политехнического института НГТУ
им. Р.Е. Алексеева, г. Дзержинск
45. Шибанов М.В. Студент группы ФПг-110 ВлГУ

Научное издание

ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В УСЛОВИЯХ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ

Сборник научных статей

Печатается в авторской редакции

За содержание статей, точность приведенных фактов и цитирование
несут ответственность авторы публикаций

Подписано в печать 30.09.15.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 14,88. Тираж 50 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.