

ПЕРЕХОДНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ



Министерство образования и науки Российской Федерации
Тольяттинский государственный университет
Гуманитарно-педагогический институт
Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

ПЕРЕХОДНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

Учебное пособие

Под общей редакцией
доктора педагогических наук Ю.А. Кустова

Тольятти
Издательство ТГУ
2013

УДК 378:122/129

ББК 77.58:87

П272

Рецензенты:

канд. пед. наук, профессор Волжского университета
им. В.Н. Татищева *С.В. Стацук*;

д-р пед. наук, профессор Тольяттинского государственного
университета *Г.В. Ахметжанова*.

Авторы:

Ю.А. Кустов (введение, часть I), В.Ю. Порецкова, В.А. Каширина, Т.П. Гапоненкова, Е.В. Беляева, Я.И. Бернацкая, А.А. Волжанина, Н.А. Измайлова, Ю.Л. Поспелова, О.Ю. Сидорова, У.К. Шамсрахманова, А.А. Волкова, У.Ю. Ухаткина, К.С. Бехтерева, О.И. Матюхова, Е.В. Лефтор, Е.А. Сарычева, А.И. Волкова, Ю.А. Хлебникова, К.В. Петухова, Е.Ю. Фадеева, В.Г. Дуняева, Е.А. Ефимова

П272 Переходные педагогические процессы : учеб. пособие / Ю.А. Кустов [и др.]. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2013. – 266 с. : обл.

Учебное пособие направлено на обеспечение предметного видения проявлений философской категории «Движение» в образовании. Оно состоит из двух частей. В первой части (автор Ю.А. Кустов) с философских позиций закона отрицания отрицания определены теоретические предпосылки решения проблемы переходных педагогических процессов между звеньями системы непрерывного образования. Во второй части предложены методические рекомендации, разработанные магистрантами, по обеспечению оптимальных условий плавного перехода учащихся из одной учебно-пространственной среды в другую.

Предназначено студентам направления подготовки 050400.68 «Психолого-педагогическое образование» для изучения дисциплины «Философия образования и науки».

УДК 378:122/129

ББК 77.58:87

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом Тольяттинского государственного университета.

© ФГБОУ ВПО «Тольяттинский
государственный университет», 2013

ВВЕДЕНИЕ

Дисциплина «Философия образования и науки» изучается в первом семестре магистратуры по направлениям «Начальное обучение», «Педагогика и психология воспитания», «Высшее образование».

На изучение курса отводится 8 часов лекций, 14 часов практических занятий и 50 часов самостоятельной работы. Формой контроля является зачет.

Приоритетные задачи курса – сформированность у студентов:

- способности изучать объекты и процессы с точки зрения анализа социоэкономических и культурно-исторических условий и происхождения;
- умения выявлять существенные связи и отношения, проводить сравнительный анализ данных;
- навыков переноса философских знаний и категорий на педагогические принципы и на решение актуальных проблем непрерывного образования.

К решению этих задач необходимо подходить с учетом ряда особенностей организационно-педагогических условий изучения этого курса, состоящих в следующем:

- основы философии студентами освоены при получении общего высшего образования;
- занятия, проводимые преподавателями, должны иметь в основном установочный характер по организации самостоятельной работы студентов;
- единых учебников по интегративному курсу «Философия образования и науки» нет;
- учебники по разделам философии образования и философии науки имеют слишком теоретический и абстрактный характер, Основное внимание в них уделено вопросам истории возникновения и развития этих направлений философской науки;
- большинство существующих учебных пособий, раскрывающих проблемы философии образования и науки, оторваны от проблем той специализации, которую получают студенты в вузе, что не создает условия для эффективного формирования у студентов компетентности в области философии образования и науки.

Опыт преподавания курса «Философия образования и науки» магистрантам в области педагогики показывает, что эффективность его усвоения студентами можно повысить, если сосредоточить их внимание на философском обосновании решения тех проблем, с которыми студенты уже встретились в своей практической деятельности и которые в методологическом плане являются едиными для студентов всех специализаций. Например, среди магистрантов в области педагогики оказались студенты, которые готовятся стать специалистами в области дошкольного воспитания, учителями начальной школы, педагогами и воспитателями в средних специальных учебных заведениях, преподавателями высшей школы. Ясно, что единой проблемой, к решению которой они должны быть готовы, является обеспечение организационно-педагогических условий плавного перехода учащихся от предыдущего этапа образования к последующему. В педагогическом плане решение этой проблемы связано с ведущей категорией дидактики — развитием, а в философском аспекте — с проявлением закона отрицания отрицания, а в совокупности же этих научных сторон — с принципом преемственности, т. е. с обеспечением тесных связей предшествующих, сопутствующих и последующих звеньев непрерывной системы образования.

В связи с этим общей темой, которая была положена в основу деятельного изучения курса «Философия образования и науки», стала проблема «Разработка переходных педагогических процессов в системе непрерывного образования». 22 студентам-магистрантам вышеназванных специализаций было предложено на выбор свыше 35 тем проектов, связанных с решением этой проблемы (прил. 1). Приветствовались инициатива при выборе тем, а также коллективная разработка проектов. Таким образом, в основу изучения курса «Философия образования и науки» были положены личностно-деятельностный и системный подходы; компетентностно-ориентированное обучение; проектный метод; сочетание учебной и исследовательской работы; принцип преемственности; связь философской, педагогической, психологической и социологической наук.

Соответствующее теоретическое обоснование этих подходов было дано в курсе лекций. Рекомендации по практической разработке проектов студенты получили при самостоятельном изучении учебных пособий, подготовленных на базе диссертационных исследований, защищенных в диссертационном совете университета.

Результаты этого изучения обсуждались на практических и семинарских занятиях, заслушивались и обсуждались презентации проектов, выполненных магистрантами. Проекты, получившие одобрение большинства магистрантов группы, засчитывались в качестве зачета по курсу.

В настоящем пособии, помимо установочной авторской теоретической части, представлены выдержки из магистерских проектов, которые детализируют научные основы и дают практические рекомендации по созданию организационно-педагогических условий плавного перехода учащихся от одного звена образования к последующему. В соответствии с этим подходом пособие состоит из двух частей.

Авторы выражают надежду на то, что представленные в учебном пособии материалы будут способствовать не только изучению основ курса «Философия образования и науки», но и практической реализации путей плавного перехода учащихся от одного звена образования к последующему, а также явятся одним из доказательств эффективности организации принятой технологии изучения этого нестандартного интегративного курса.

Пособие адресовано магистрантам педагогического направления подготовки, слушателям курсов повышения квалификации, педагогам всех звеньев системы непрерывного образования, преподавателям курса «Философия образования и науки».

Часть I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 1. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

1.1. Исследование переходных процессов в системе непрерывного образования как педагогическая проблема

Новые социально-экономические условия в России требуют значительного повышения кадрового потенциала страны на основе реформирования системы непрерывного образования.

Цель непрерывного образования сегодня заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособного специалиста, стимулировать у учащихся развитие практических отношений к знанию, формировать потребности в знаниях-трансформациях, политехнических знаниях, знаниях-инструментах, которые позволяют будущим специалистам обрести социальную защищенность, профессиональную мобильность, всестороннюю компетентность, навыки творческого саморазвития.

Одним из направлений решения этой социально значимой задачи является преодоление недостатков объективно существующей дискретности в растянутой во времени и пространстве подготовке специалистов путем достижения целостных результатов их обучения и воспитания.

Целостность формирования личности и профессионализация будущего специалиста связана с необходимостью совмещения его поэтапной подготовки, дискретного изучения учебного материала различных дисциплин, приобретения практических навыков в звеньях системы непрерывного образования с процессом синтеза, интеграции, взаимосвязанным формированием профессиональных личностных качеств обучаемых, обеспечивающих совокупное применение полученных ими на разных этапах и по разным предметам

знаний, умений, навыков и сформированных компетенций в предстоящей социальной и производственной деятельности.

Достижение целостности социальной и профессиональной компетенции будущих специалистов связано с освоением и познанием системности образовательных объектов.

Формирующиеся общие и прикладные концепции теории систем, системного подхода и анализа, системотехника находят разностороннее отражение в исследованиях педагогических явлений и процессов. Характерной в этом отношении является работа В.П. Беспалько «Основы теории педагогических систем», вышедшая в 1977 году в издательстве Воронежского университета.

В настоящее время системный подход характерен для исследований любой отрасли человеческих знаний. По существу, сложился новый пласт системной культуры, который преобразовал системные основания всех научных знаний.

Своеобразным результатом динамики системных исследований явилось возникновение системогенетики как общей теории преемственности в развитии систем. Один из разработчиков этой науки А.И. Субетто так раскрывает ее сущность: «Системогенетика является синтезом генетических концепций и теории в биологии, геологии, лингвистике, социологии, психологии, технике, экономике и т. п. и рассматривается... как часть системологии, обращенная к раскрытию действия системы законов исследования и, соответственно, обновления в мире систем». Построенная на абстракции «системы» как определенный абстрактный вариант механизмов системного функционирования и развития, системогенетика приобретает интерпретации прикладных системогенетик: техногенетики, социогенетики, системогенетики образовательных систем и т. п.».

А.И. Субетто акцентирует внимание на таких базовых системных законах, составляющих каркас системогенетики: закон системного наследования, закон инвариантности и цикличности развития, закон дуальности организации и управления, закон необходимого разнообразия системогенофонда (закон необходимого наследственного разнообразия), закон системного времени и гетерохронии, парные законы специализации и универсализации, дивергирования (роста разнообразия) и конвергирования (сокращения разнообразия), за-

коны спиральности развития, спиральной фрактальности системного времени (обобщенный закон Геккеля), системообразования и др.

На основе этих законов системогенетики приходят к выводу о наличии глубоких междисциплинарно-методологических тенденций и интеграции единой науки, становления «науки в качестве единого, целостного организма» [103, с. 36].

А.И. Субетто говорит в связи с этим о «...методологической интеграции исследовательского аппарата науки как единой науки о природе, обществе, технике и человеке, её становлении в форме единства основных макроблоков науки – естествознания, обществоведения и человековедения» [104, с. 257].

С этих методологических позиций перенос в педагогику подходов смежных научных и технических дисциплин не только правомерен, но и крайне необходим для повышения её эффективности и действенности.

Здесь опасен лишь такой подход, который связан с попытками вывести все закономерности педагогики и объяснить все явления процесса образования, исходя преимущественно из одной какой-либо базовой дисциплины.

Из истории педагогики известны такие построения на основе определенной базовой науки: философское, психологическое, социологическое, дидактическое, кибернетическое, математическое, системное и т. п. Нет сомнения в том, что каждая из названных дисциплин продвигала педагогическую науку вперед. Однако как в теории, так и на практике оправдывает себя комплексный подход к рассмотрению педагогических процессов, хотя в определенные периоды развития педагогики фактически превалирует та или иная концепция.

Перенос из области философии в педагогику идей системного подхода придал этой науке структурную стройность и предметную определенность.

Понятием «педагогическая система» была преодолена внешняя беспредметность педагогической науки. Педагогическая система и есть её предмет. «Его полноценному исследованию, – писал ещё в 1977 году В.П. Беспалько, – и будет обязана своим будущим становлением и развитием педагогика как наука» [12, с. 27].

Иллюстрацией справедливости тезиса о возникновении единой науки о природе, обществе, технике, технологии и человеке является стремление ряда исследователей перенести в педагогику производственные и технологические подходы, понятия и категории.

Когда такого рода подходы выдвигаются как единственные, как панацея решения всех педагогических проблем, то правы те, кто обвиняет их авторов в технократизме, в попытках распространения закономерностей производства и техники на учебно-воспитательный процесс, организуемый с живыми, развивающимися детьми или взрослыми людьми. Если же идеи и разработка технологий обучения реализуются в комплексе с другими подходами, то они, несомненно, обогащают педагогическую теорию и практику.

Еще А.С. Макаренко рассматривал учебно-воспитательный процесс как особым образом организованное «педагогическое производство» [68].

Ярким примером переноса производственных подходов в педагогику является идея педагогического проектирования. Так, В.В. Краевский утверждает, что вся научная работа в области педагогики в известном смысле есть работа по обоснованию педагогических проектов [55].

Одним из первых исследований по педагогическому проектированию является работа В.П. Беспалько «Слагаемые педагогической технологии», вышедшая в 1989 году [13]. Как утверждает В.П. Беспалько, переход образования «...на рельсы педагогической технологии означает столь же решительный поворот и в педагогической науке от получившей широкое распространение подмены подлинно научного исследования наукообразной демагогией и словесной эквилибристикой к поиску истинного фундаментального и прикладного педагогического знания, способного становиться непосредственной производительной силой в совершенствовании учебной практики» [14, с. 4].

Идея педагогического проектирования и разработки педагогических технологий хорошо представлена в учебнике по педагогике для студентов инженерно-педагогических специальностей В.С. Безруковой [9].

Возвращаясь к идеям системогенетики, следует помнить мысль академика Б.Н. Кедрова: «...процесс познания, протекающий в индивидуальной голове человека, вкратце повторяет путь, пройденный всей предшествующей историей внешнего мира. Это своего рода закон, гласящий, что познание индивида в своем движении повторяет историю всего человеческого рода (и всей природы), другими словами, что онтогенез познания есть краткое повторение его филогенеза» [47, с. 412].

Одна из важных задач современной педагогики состоит в том, чтобы, опираясь на достижения смежных с ней научных дисциплин, разработать меры по значительному сокращению времени на онтогенез учебного познания, повторяющего филогенез развития науки, и предоставить новым поколениям более значительные возможности внесения своей лепты в её филогенез.

Значительные потенциальные возможности в решении этой важной задачи заключены в реализации идеи И.А. Зимней о формировании интегративной социально-профессиональной компетентности будущих специалистов.

Согласно И.А. Зимней, «в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задания, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как социально-профессиональная компетентность человека» [43].

По И.А. Зимней, целостная социально-профессиональная компетентность содержательно представлена четырьмя разнорядовыми блоками.

1. Базовый блок – интеллектуально-обеспечивающий блок (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В соответствии с этим блоком выпускник вуза должен характеризоваться развитием таких мыслительных действий (умственных операций), как анализ, синтез, сопоставление, сравнение, систематизация, принятие решения, прогнозирование, соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

2. Личностный блок – в его рамках будущему специалисту должны быть присущи такие профессионально значимые личностные качества: ответственность, организованность, целеустремленность.

3. Социальный блок – социально обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом.

4. Профессиональный блок – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с этим блоком выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности.

Интересно отметить, что в предлагаемой И.А. Зимней модели выделены не рядоположенные группы компетенций, а соподчиненные: базовые, предпосылочные (интеллектуальные способности, личностные свойства) и ядерные (социальные и профессиональные) компетенции.

Отсюда и ее совокупные, формируемые на базе интеллектуальных способностей и личностных свойств качества человека, позволяющие определить его как компетентного в своей области.

Возникает вопрос: как при объективно существующей прерывности, дискретности процессов обучения и воспитания добиться целостности их результатов?

Определенный вклад в решение этого вопроса может внести теоретическая разработка и практическая реализация идеи переходных процессов в педагогике и в системе непрерывного образования.

Попытаемся раскрыть сущность этой идеи, перенесенной, согласно законам системогенетики, из техники и технологии производственных процессов в профессиональную педагогику.

Чаще всего с переходными процессами специалисты имеют дело в электрических сетях, электромеханических системах, гидродинамических и тепловых явлениях.

Изменение сопротивления в местах соединения проводников в электрических цепях, введение в них носителей индуктивности, электроемкости, переменных сопротивлений, включение и выключение напряжений ведут к изменению параметров протекающего по ним тока и его проявлений: выделение тепла, возникновение электрической дуги, короткое замыкание, прекращение электроснабжения. Исследование переходных режимов в электрических цепях позволяет обеспечить условия бесперебойного электроснабжения промышленных предприятий и поселений. До сих пор акту-

альной проблемой является разработка мер обеспечения плавных переходных процессов в электромеханических системах (электродвигателей, генераторов электрической энергии) при стыковке режимов их работы: пуск, разгон, торможение, реверс, остановка.

Во многих производственных механизмах, например в приводах подач металлорежущих станков, требуется получение плавного переходного процесса при учете ограничений на механические и электрические параметры. Расширение технологических возможностей высокоточного оборудования и обрабатываемых центров, а также использование нового твердосплавного и быстрорежущего инструмента создали возможность проведения на одном оборудовании разных технологических операций: сверления, фрезерования, точения и т. п. Это привело к усложнению электроприводов и к повышенным требованиям относительно стабильности обработки деталей, которая в значительной степени зависит от обеспечения плавного перехода от одного режима резания при пуске, разгоне, торможении и остановке электродвигателя станка. При плавном, апериодическом переходном процессе электромеханических систем уменьшается вероятность появления люфтов в их узлах, повышается стабильность и точность обработки деталей.

Обратимся к анализу проявлений и учета переходных педагогических процессов в системе непрерывного образования. Как известно, обучение и воспитание всегда связаны с изменениями основных компонентов и условий, в которых протекает этот процесс. Непрерывно меняется учебный материал, изменяются и сами учащиеся. Меняется преподавательский состав, происходит изменение окружающей среды в аудитории, учебном заведении, городе, семье.

Все изменения определенным образом влияют на психику обучаемых и в конечном итоге сказываются на ходе учебно-воспитательного процесса, в одних случаях благоприятствуя повышению его качества, в других — ухудшая его. Как показывают наблюдения, решающее влияние на ход учебно-воспитательного процесса при этом оказывают глубина и значимость изменяемых условий обучения. По степени и глубине изменений их можно разделить на два вида: резкие и плавные или существенные и несущественные. Между указанными видами изменений трудно провести четкую грань.

К тому же степень влияния изменяющихся условий обучения в значительной мере зависит от уровня подготовленности педагогического коллектива образовательного учреждения, самих обучаемых. Однако можно, например, утверждать, что изменение учебного материала в соответствии с проверенной экспериментальным преподаванием и утвержденной программой является примером плавно меняющихся условий обучения.

Существенно и резко изменяющиеся условия обучения характеризуются сменой коренных факторов и компонентов педагогических систем: структуры учебного плана, методики преподавания, коллектива обучаемых и обучающихся, бытовых условий, сменой места жительства и т. д. Примерами такого рода переходов в порядке возрастания их сложности могут являться переход от обучения в начальной школе к обучению в средней школе, от школьного обучения к занятиям в профессиональном лицее, техникуме, вузе, к самостоятельной профессиональной деятельности.

Существенная смена условий обучения нарушает привычный ритм работы обучаемых, выводит их из обычной, установившейся системы освоения знаний, нарушает годами выработанный стереотип умственной деятельности. Для перестройки учебной работы в новых условиях требуется определенное дополнительное время, волевые усилия. При существенной смене условий обучения особенно важно обеспечить соблюдение плавного перехода между его отдельными этапами и компонентами педагогических систем, через которые проходят обучаемые.

Известно, что бывшие школьники испытывают в вузе ряд трудностей как в обучении, так и в социализации, вызванных значительным возрастанием доли самостоятельной работы, необходимостью конспектирования лекций и первоисточников и т. п.

В связи с подобными явлениями возникает общепедагогическая проблема разработки теоретических основ управления переходными педагогическими процессами, направленными на обеспечение преемственных связей по формированию научных понятий, изучению смежных тем определенной дисциплины, установлению межпредметных связей, интеграции между звеньями образования, этапами учебного воспитательного процесса, стадиями развития и профессионального становления будущих специалистов.

Этапы непрерывного профессионального становления личности

Этапы Компоненты	Ориентация в мире профес- сий	Профессио- нальная ори- ентация	Профессио- нальная само- идентифика- ция	Закрепление профессио- нального вы- бора	Профессиональное самоутверждение	
					Молодые специа- листы	Должностной рост
Профессио- нальные груп- пы	Дошкольники, учащиеся 1–8 классов общеобразова- тельных школ	Учащиеся 9– 11 классов образователь- ных учреждений	Выпускники 9–11 классов	Учащиеся профессио- нальных заве- дений	Молодые специа- листы (до трех лет), выпускники профессиональных учебных заведений	Мастера, специа- листы своего дела
Динамика из- менений в профессио- нальном само- определении личности	Знакомство с разнообраз- ными видами профессио- нальной дея- тельности раз- личных от- раслей	Выбор профес- сиональ- ной деятель- ности. Само- оценка своих возможностей	Осознанная готовность осваивать вы- бранную профес- сию	Накопление теоретических знаний. Овла- дение совре- менной тех- никой и тех- нологией	Опредмечивание профессионального опыта. Сознание своей принадлеж- ности к проф. обще- ности. Знание сте- пени своего соот- ветствия профес- сиональному эта- пу	Обретение ус- тойчивой профес- сиональной формы

Этапы Компоненты	Ориентация в мире профес- сий	Профессиональная ори- ентация	Профессио- нальная само- идентифика- ция	Закрепление профессио- нального вы- бора	Профессиональное самоутверждение		
					Молодые специалисты	Должностной рост	Профессио- нальное мас- терство
Дидактиче- ские условия, обеспечиваю- щие динамику изменений профессио- нальных воз- можностей	Просмотр ки- нофильмов, телефильмов, экскурсии на предприятия, в различные учреждения	Профориен- тационная ра- бота. Инфор- мационно- справочные беседы. Профориен- тационные игры	Допрофес- сиональные образователь- ные програм- мы	Образова- тельные про- граммы про- фессиональ- ного учебного заведения	Тренинговый курс постановки про- фессионального самосознания	Прохождение специализа- ции, повыше- ние квалифи- кации, серти- фикации организациями	Научно- практические семинары. Взаимодейст- вие с научными организациями
Накопление профессио- нального опы- та	Ориентация в разнообраз- ных видах труда	Ориентация в профессио- нальной сфере	Освоение профессио- нальных тре- нингов и анализ собст- венных воз- можностей	Освоение тео- ретических знаний и практических умений	Реализация полу- ченных знаний и умений на практи- ке	Накопление практического опыта	Использование теоретического и практическо- го опыта
Профессио- нальные от- ношения	Знакомство с качествами будущего ра- ботника	Освоение со- циальной ро- ли будущего профессиона- ла	Подготовка к специальной роли студента	Освоение со- циальной ро- ли студента	Реализация роли работющего спе- циалиста	Реализация профессио- нально- должностной роли	Реализация об- раза «Я- про- фессионал»

Этапы Компоненты	Ориентация в мире профес- сий	Профессио- нальная ори- ентация	Профессио- нальная само- идентифика- ция	Закрепление профессио- нального вы- бора	Профессиональное самоутверждение		
					Молодые специалисты	Должностной рост	Профессио- нальное мас- терство
Профессио- нальная этика	Формирова- ние чувства уважения к людям труда	Ознакомление с особенно- стями профес- сионального этикета	Ознакомление с требованиями будущей профессии и возможными перспектива- ми профес- сионального роста	Освоение прав и обя- занностей бу- дущего спе- циалиста	Выполнение этиче- ского кодекса спе- циалиста данного профиля	Аккумуляиро- вание профес- сиональной этики в про- фессиональ- ной культуре	Интеграция профессио- нальной куль- туры в обще- культурные ценности лич- ности
Профессио- нальная куль- тура	Воспитание культуры тру- да и ответст- венности за качество из- делий	Гуманность и разносторон- няя культур- ная осведом- ленность	Актуализация личностного смысла вы- бранной про- фессии	Этика пове- дения, эруди- ция	Высокая дисцип- линированность, широкий кругозор	Конструктив- ное лидерст- во, выражен- ная интеллек- туальность	Авторитет- ность, органи- зованность и собранность

В табл. 1 представлены этапы непрерывного профессионального развития и становления личности, компоненты этого процесса, между которыми необходимо осуществлять научно обоснованные плавные переходы.

В педагогике процессам программирования технологий связей между этапами развития и становления личности, разработке теории и практики перехода обучаемых из одной педагогической системы в другую, из одних условий обучения в другие резко изменившиеся условия уделяется недостаточное внимание.

Проблема разработки теории переходных педагогических процессов, по существу, еще только ставится в связи с необходимостью решения задач формирования целостной социально-профессиональной компетентности будущих специалистов. Между тем здесь открывается возможность на научной основе проектировать содержание и методы учебно-воспитательной работы, заранее направленные на обеспечение преемственного поэтапного формирования того или иного блока социально-профессиональной компетентности будущих специалистов, виды и способы их деятельности.

Следует констатировать, что объективно с переходными процессами в системе непрерывного образования работникам образования приходится иметь дело постоянно в силу необходимости учета возрастных особенностей, объективно проявляющейся динамики физического, психологического и социального развития молодежи.

Для каждой возрастной группы учащихся характерны свои особенности обучения, воспитания и развития. Поскольку эти особенности касаются одних и тех же учащихся, то возникает необходимость обеспечения педагогически управляемых переходов от одной стадии их развития к последующей.

В педагогике и в системе непрерывного образования эта проблема прежде всего связана с особенностями организации учебно-воспитательного процесса при переходе учащихся из дошкольных учреждений в школу, из начальной школы – в среднюю, из средней школы – в высшую, из вуза – на производство.

Работники образования хорошо знакомы с проблемами переходного возраста учащихся и испытывают значительные трудности в организации их обучения и воспитания, в случае если не предпри-

нять ряд специальных мер по управлению учебно-воспитательным процессом в эти переходные периоды.

Изучение обсуждаемой проблемы показывает, что переходные педагогические процессы характерны не только для стыков между звеньями системы непрерывного образования, но они присущи многим явлениям, включая переходы и связи между основными педагогическими понятиями и категориями.

В этом отношении представляет значительный интерес выполненный В.И. Андреевым сравнительный анализ основных педагогических понятий-категорий, на основе которого он выделяет ряд закономерностей развития педагогических систем:

- для образования – это переход образования в самообразование;
- для воспитания – это переход воспитания в самовоспитание;
- для обучения – это переход обучения в самообучение;
- для развития – это переход развития в саморазвитие [3, с. 28].

Итак, объективно в педагогике и образовании накоплен определенный эмпирический материал, который говорит о необходимости разработки теории переходных педагогических процессов и ее практических приложений к решению общих и частных проблем, возникающих в системе непрерывного образования.

В настоящей работе предпринята попытка внести посильный вклад в решение обозначенной здесь проблемы.

1.2. Пространственно-временные характеристики педагогических процессов

Для начала остановимся на рассмотрении сущности педагогического процесса. Единого определения этого понятия не существует. В.С. Безрукова пишет: «Процессом принято называть явления, протекающие во времени и пространстве, внутри которых происходит смена состояний, приводящая, в свою очередь, к смене стадий развития [9, с. 29]. Она дает следующую формулировку: «Педагогический процесс есть способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников» [9, с. 29]. В.А. Сластенин так определяет эту категорию: «Педагогический процесс – это спе-

циально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [84, с. 164]. Основной единицей педагогического процесса В.А. Сластенин считает педагогическую задачу.

В педагогической деятельности при взаимодействии педагогов и учащихся возникают разнообразные педагогические ситуации. В.А. Сластенин: «Педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача, ...движение педагогического процесса, его «моменты» должны прослеживаться при переходе от решения одной задачи к другой» [84, с. 169]. Таким образом, переходы от одной педагогической ситуации к другой, от решения ряда педагогических задач к последующим представляют содержательную и операциональную сущность переходных педагогических процессов, лежащих в основе обучения и воспитания подрастающего поколения.

Для педагогических процессов, так же как и для любых явлений, характерно такое свойство, как время их протекания. Это свойство состоит в том, что одни педагогические процессы совершаются раньше или позже других. Педагогические процессы отличаются друг от друга продолжительностью их протекания.

В том, что педагогические процессы происходят в некоторой последовательности (один раньше или позже другого), в том, что они отличаются друг от друга продолжительностью и имеют отличающиеся фазы или стадии, — во всем этом находит выражение тот факт, что педагогические процессы совершаются во времени.

Категория времени сопровождает весь процесс образования. Время определяет продолжительность урока, лекции, учебного года, число часов, отводимых на изучение той или иной дисциплины, периоды начального, среднего и высшего образования. Педагогические процессы, направленность целей и содержания обучения и воспитания определяются возрастными особенностями учащихся.

До последнего времени существовала следующая периодизация детского и школьного возрастов:

- 1) младенчество (до 1 года);
- 2) преддошкольный возраст (от 1 до 3 лет);
- 3) младший дошкольный возраст (от 3 лет);

- 4) средний дошкольный возраст (от 4 до 5 лет);
- 5) старший дошкольный возраст (от 5 до 6 лет);
- 6) младший школьный возраст (от 6 до 10 лет);
- 7) средний школьный возраст (от 10 до 15 лет);
- 8) старший школьный возраст (от 15 до 18 лет).

В системе профессионального образования существует периодизация с несколько «размытыми» возрастными границами: начальное профессиональное образование (квалификация – рабочий), среднее профессиональное образование (для технического профиля квалификация – техник), высшее профессиональное образование (для технического профиля квалификация – инженер), в последнее время введено два уровня высшего образования: бакалавр и магистр.

Ретроспективный анализ научной литературы показывает, что с древних времен люди предпринимали попытки установить временные этапы человеческой жизни. Например, пифагорейцы в основу возрастного деления жизни человека положили число 7, которое они считали магическим.

В работе А. Маковельского (Досократики. Казань, 1914–1915, часть 1-я, с. XX) об этом сказано так: «В человеческой природе есть семь времен, которые мы называем возрастами: младенец, отрок, юноша, молодой человек, мужчина, пожилой муж, старик. Младенческий возраст простирается до 7 года, до перемены зубов; отроческий возраст до 14 ($=2 \times 7$), до наступления половой зрелости; юношеский возраст до 21 ($=3 \times 7$), до начала возрастания бороды; возраст молодого человека до 28 ($=4 \times 7$), до полного развития тела; возраст мужчины до 49 ($=7 \times 7$); возраст пожилого мужчины до 56 ($=8 \times 7$) года. С этих лет человек называется стариком».

Человечество с древних времен предпринимало попытки влиять на временные факторы жизни, в наскальных рисунках, а позднее в произведениях искусств, книгах люди стремились запечатлеть её моменты, передать информацию о ней последующим поколениям. В этом контексте сам педагогический процесс следует рассматривать как механизм управляемой передачи культурных ценностей от поколения к поколению, от формации к формации и усвоения этих ценностей каждым новым поколением, представителем каждой новой социальной системы. О потенциальных возможностях

увеличения объема времени людей путем усвоения накопленных предшествующими поколениями ценностей Э.А. Баллер писал: «Для того чтобы сделать научное открытие, человечеству зачастую требовались десятки и сотни лет. Для того же, чтобы понять существо открытого закона или сделанного когда-то изобретения, человеку требуются часы, а иногда и минуты. Освоить это определенное в ценностях материальной и духовной культуры (книгах, произведениях искусств, инженерных сооружениях и технических устройствах) творческое время прошлых эпох, использовать его наиболее эффективным образом — значит намного увеличить объем времени, находящегося в распоряжении живущего поколения людей, значительно расширить ёмкость физического времени, которое отведено каждому человеку. Широко используя опыт прошлых эпох и сконцентрированную в нем творческую энергию предшествующих поколений, люди имеют возможность превратить её в активную силу для новых рывков в области общественного, культурного и научно-технического прогресса» [8, с. 16].

Рядом педагогов и исследователей предпринимаются попытки каким-либо образом сократить затраты времени на усвоение учащимися знаний, формирование умений, развитие компетенций: укрупнение дидактических единиц (Эрдниев и др.), концентрированное обучение (Г.И. Ибрагимов и др.), интеграция в обучении и воспитании (Н.К. Чапаев), модульное изучение материала и т. п. Исключительно большую роль в экономии времени на познавательную деятельность молодежи приобретает Интернет.

Второй, не менее важной характеристикой педагогических процессов наряду со временем их протекания является пространство, где они совершаются.

В педагогике и образовании эта характеристика нашла отражение в ряде понятий: пространственные факторы развития, развивающая среда, социальное пространство, учебно-пространственная среда, учебно-техническая среда, учебно-педагогическая среда и т. п.

Очевидно, что в исследовании следует исходить из того, что факторы социализации — это развивающая среда, являющаяся важным компонентом образовательного комплекса, которая должна быть спроектирована, создана и хорошо организована.

Основным требованием к развивающей среде является создание необходимых материально-технических условий и атмосферы, в которых будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного и профессионального роста.

В.И. Андреев рассматривает совокупность природных, социальных и педагогических факторов развития человека в их преемственной взаимосвязи [3].

П.И. Пидкасистый вводит понятие социального пространства воспитательного процесса [83]. Раскрывая понятие социального пространства, он подчеркивает, что любое явление жизни разворачивается в пространстве и для каждого свершения существует своё соответствующее пространство.

Социальное пространство – это протяженность социальных отношений, ежедневно разворачивающихся перед человеком в определенном образе вещей, интерьера, архитектурного ансамбля, транспорта, аппаратов и прочего.

Касаясь характеристики микрофакторов профессионально-личностного развития студентов, В.М. Нестеренко вводит понятие учебно-технической среды, понимая под ней социально организованную педагогическую систему, обеспечивающую формирование, хранение, предъявление и контроль эффективности усвоения учебной информации и создающую условия для личностного и профессионального саморазвития будущего специалиста [78].

Э.Ф. Зеер вводит еще более узкое понятие учебно-пространственной среды, раскрывая его сущность следующим образом [42].

В личностно ориентированном образовании большое значение придается организации учебно-пространственной среды – расположению учебных мест в кабинете, лаборатории, мастерской.

Опираясь на анализ существующих подходов к определению совокупности факторов социализации личности, дадим определение понятия учебно-педагогической среды.

Учебно-педагогическая среда (УПС) – это совокупность факторов социализации, представляющая собой спроектированную и хорошо организованную педагогическую систему, содействующую формированию личностной и профессиональной готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Следует подчеркнуть, что эта среда специально предназначена для подготовки студентов к педагогической деятельности. В связи с этим и получила название учебно-педагогической среды, т. е. среды, предназначенной для обучения молодежи педагогической деятельности.

В её составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность студентов, а с другой — их научно-теоретическую и практическую подготовку как основу профессионализма.

В состав учебно-педагогической среды, несомненно, входят как социальное пространство воспитательного процесса, так и учебно-пространственная и учебно-техническая среды.

Изучение передового педагогического опыта и специально проведенные исследования позволили спроектировать трехкомпонентную систему учебной социально-профессиональной среды, способствующую формированию как социальной компетентности студентов, так и их профессионально значимых личностных качеств:

- 1) аудиторный внутривузовский компонент;
- 2) внеаудиторный внутривузовский компонент;
- 3) внешневузовский компонент [60, с. 101].

Российскими исследователями предпринимаются попытки изучения эффективности технологии учебных полей, широко используемой в системе профессионального образования Германии [16].

Технология учебных полей — совокупность форм, методов, способов, приемов обучения, основанная на приближении обучения к предстоящей профессиональной деятельности путем выделения ее значимых аспектов в виде деятельностных полей, которые преобразовываются в учебные поля, составляющие содержание обучения. Учебные поля описывают цели обучения в виде компетенций и формулируют содержание и средства обучения. Они детализируются путем разделения на учебные ситуации — законченные образовательные действия, направленные на развитие формулируемого в рамках учебного поля навыка. Учебные ситуации планируются на уровне отдельных занятий. Теоретическими основами технологии учебных полей являются системный анализ процесса обучения с нескольких точек зрения (современное и будущее значение, тематическая структура, антрополого-психологические и социально-

культурные предпосылки); деятельностный и компетентностный подходы к обучению.

Проектирование содержания обучения в рамках технологии учебных полей осуществляется по принципу «сверху — вниз». Формируются деятельностные поля, затем определяется возможность выделения соответствующих учебных полей в рамках учебного курса, проектируются учебные поля и учебные ситуации для каждого раздела. Такой подход позволяет, с одной стороны, избежать дублирования изучаемого материала, с другой — не допустить возможных «пробелов» в обучении. Предстоящая профессиональная деятельность студентов выдвигает проблемы для введения деятельностных полей.

1.3. Проявление диалектического закона отрицания отрицания в методологическом принципе преемственности

Приоритетной философской основой разработки проблемы переходных педагогических процессов является диалектический закон отрицания отрицания и его проявление в методологическом принципе преемственности.

Большинство философов под преемственностью понимает передачу чего-либо от предшествовавшего к последующему этапу развития. Однако преемственность не тождественна повторению, т. е. простому воспроизведению, хотя и предполагает удержание в новом определенных свойств, тенденций старого. Но эти элементы, сохраняясь в новом виде, не являются механически перенесенными из прошлого в настоящее, а существуют в нём в преобразованном виде. В условиях нового старое непременно претерпевает некоторые изменения. Глубина этих изменений зависит от конкретных условий возникновения нового.

Одним из первых специальных исследований, посвященных анализу преемственности, является монография Э.А. Баллера «Преемственность в развитии культуры» [8]. Он дает следующее определение преемственности: «Преемственность — это связь между различными этапами или ступенями развития как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изме-

нении целого как системы, т. е. при переходе из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [8].

Преемственность выступает не как случайный процесс, а как необходимое закономерное явление, обеспечивающее поступательный характер развития. Поэтому, если в процессе изменения чего-либо отсутствует элемент преемственности, то ни о каком процессе развития не может быть и речи.

В своей работе «Роль исторической преемственности в развитии науки» Г.Н. Исаенко говорит по этому поводу: «Новое не возникает на пустом месте, не образуется из ничего. Оно имеет глубокие корни в прошедшем этапе развития, порождается прошлым, вырастает из ушедшего, как дерево из семени, и, в свою очередь, содержит в себе зародыш будущего. Поэтому отсутствие при изменении какого-либо предмета, вещи, явления элемента преемственности говорит либо о метафизическом уничтожении данного предмета, вещи, явления, либо о пустом топтании на месте, либо о таких превращениях их, которые также не являются процессом развития. Преемственность — это необходимая черта, характеризующая поступательный характер развития» [45, с. 8].

Развернутое определение сущности категории преемственности дано в Большой советской энциклопедии. Приведем наиболее существенные для обсуждаемой проблемы выдержки из этого определения: «Преемственность, связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Преемственность есть одно из проявлений диалектики *отрицания отрицания закона и перехода количественных изменений в качественные*. Преемственность носит объективный и всеобщий характер, проявляясь в природе, обществе и познании... Преемственность — особый механизм «памяти общества», который осуществляет накопление и хранение культурной информации прошлого, на основе которой создаются новые ценности... На принципе преемственности основаны все социальные институты обучения и воспитания» [18, с. 514].

Последнее замечание для решения обсуждаемой проблемы имеет очень важное значение. Действительно, основным условием

осуществления преемственности в системе непрерывного образования является обеспечение реальной возможности перехода от низших ступеней обучения к высшим. Однако эта возможность обеспечивается не только взаимосвязью типов учебных заведений, а прежде всего преемственностью всех сторон учебно-воспитательного процесса в них, направленного на развитие личности: гуманистического, эстетического воспитания, физического и умственного развития, трудового, политехнического, специального образования и т. д.

Для рассмотрения специфики преемственности в обучении, выделения элементарного акта её проявления очень важно отметить, что «преемственность может рассматриваться и применительно к отдельным элементам и связям объекта, если они сами подвергаются изменениям; но для этого они, в свою очередь, должны быть представлены как сложные, структурированные» [8, с. 16]. Это значит, что мы вправе с единых методологических позиций рассматривать вопрос как об исследовании, например, преемственности в культурном наследии разных эпох, так и преемственности между различными этапами одного урока или вузовской лекции, поскольку в том и другом случае можем представить рассматриваемые объекты в виде определенной структуры. Однако в связи с этим важно отметить, что, хотя преемственность, будучи одним из важнейших проявлений закона отрицания отрицания, и обладает достоинством всеобщности, в каждом конкретном случае отрицания она сугубо специфична. Например, Э.А. Баллер указывает на специфику преемственности в развитии живой природы в отличие от преемственности в неживой природе. Имеется специфика преемственности в общественном развитии в отличие от преемственности в развитии природы. Отличаются друг от друга преемственность в материальной жизни общества и преемственность в его духовной жизни. Имеет свою специфику и преемственность в развитии составных частей духовной культуры: науки, искусства, просвещения и т. д. Есть своя специфика преемственности в процессе обучения и воспитания.

Для анализа специфики преемственности в обучении необходимо акцентировать внимание на разграничении основных форм преемственности. В зависимости от типов развития Э.А. Баллер выделяет две формы преемственности: преемственность на одном

уровне и преемственность на различных уровнях. Преемственность на одном уровне связана с количественными изменениями (эволюцией). Преемственность на различных уровнях характерна для качественных изменений (скачков) [8, с. 17].

Преемственность на одном уровне наблюдается при изменениях, происходящих в рамках данного, относительно неизменного качества. Например, процесс обучения учащихся в течение одного учебного года, связанный в основном с количественными изменениями усваиваемых знаний, умений и навыков, можно в какой-то мере рассматривать как осуществление преемственности на одном уровне.

При количественных изменениях основное содержание преемственности составляет сама структура. Здесь сохраняется, удерживается организация объекта.

Преемственность на разных уровнях связана с качественными изменениями, с изменениями в структуре и организации объекта. Например, процесс перехода от обучения в начальной школе к обучению в средней школе, от обучения в средней школе к работе на производстве, к учебе в профлицее, в среднем специальном или высшем учебном заведении связан с осуществлением преемственности на разных уровнях, так как в рассматриваемых случаях происходит изменение структуры и организации как обучения, так и характера деятельности.

При качественных изменениях, когда структура объекта так или иначе трансформируется, содержанием преемственности являются лишь отдельные элементы, составляющие связи объекта. Например, при переходе от школьной к вузовской системе обучения основными направлениями преемственности становятся преемственность в содержании и методах обучения, в формировании у обучаемых навыков самоорганизации, познавательной активности и т. п. Сообразно этому, в процессе количественных изменений именно преемственность структуры является определяющей чертой развития, тогда как в процессе качественных изменений определяющей чертой развития является преобразование структуры, а преемственность здесь выражается в том, что каждый последующий этап снимает в себе структуру предшествующего. Например, переход к вузовской системе обучения связан с коренными изменениями в структуре и организации школьного обучения.

В исследовании проблемы переходных педагогических процессов, не отрицая преемственности первого рода, преемственности на одном уровне, главное внимание следует обратить на проявление преемственности второго рода, т. е. такой, которая является основой развития от одного уровня к другому.

1.4. Единые для всех систем последовательные стадии развития личности

Каждый из ранее перечисленных возрастных и профессиональных этапов развития человека требует детальной педагогически обоснованной разработки ее технологии на основе учёта возрастных особенностей растущего индивида, выполнения требований преемственности с предшествующими и последующими этапами образования. При этом очень важно проследить с единых методологических позиций диалектическую взаимосвязь перечисленных ступеней учебно-воспитательного процесса в системе «школа – профессиональное учебное заведение – производство».

С.М. Годник, анализируя процесс преемственности высшей и средней школы, становление личности рассматривает по фазам единой для всех систем последовательности развития (возникновение, становление, период зрелости и преобразование), где каждая фаза представляет этап в общем процессе формирования внутренней позиции личности [33].

Стадия возникновения соотносится с периодом адаптации учащегося к новым условиям обучения, с его объектным состоянием, характерным для начала педагогического взаимодействия с обучаемым. Стадия становления личности на каждом новом этапе непрерывного учебно-воспитательного процесса соответствует субъективно-функциональной фазе реализации функций обучаемых. Стадии зрелости соответствует субъектная фаза – ее определяет внутренняя позиция сознательного сотрудничества обучаемого с педагогами, когда организация, обучение и воспитание активно подкрепляются самоорганизацией, самообразованием, самовоспитанием. Четвертый элемент развития любой системы – преобразование – прямо переносится на динамику изменения и коррекции

внутренней позиции в условиях новой учебно-воспитательной или жизненной ступени.

Спираль развития внутренней позиции личности по стадиям возникновения (адаптации), становления, зрелости и преобразования характерна для каждой ступени образования, для каждого этапа учебно-воспитательного процесса и производственной деятельности. Поэтому механизм осуществления преемственности между этими ступенями может рассматриваться как развитие связей между ними со спиральными переходами по восходящим виткам по всей системе «общеобразовательная школа – профессиональное учебное заведение – производство».

Преемственность в процессе подготовки и становления будущих специалистов может быть реализована на основе предварительного изучения и учета ряда обстоятельств:

- особенностей целей и условий учебно-воспитательного процесса на каждой ступени;
- формулировки задач учебно-воспитательного процесса в отношении субъектного развития личности будущего квалифицированного рабочего и специалиста на каждой стадии и каждом этапе;
- уточнения принципов отбора и структурирования содержания обучения и предстоящей профессиональной деятельности молодежи на каждом этапе;
- определения содержания педагогической деятельности, обеспечивающей выполнение задач предстоящего этапа;
- выявления противоречий между предстоящими перспективами развития личности и ее настоящим состоянием;
- определения состояния настроения личности на сознательное соучастие в выполнении предстоящего перехода к новой стадии своего развития;
- выявления существа затруднений, испытываемых личностью при соучастии в разрешении противоречий учебно-воспитательного процесса на новом этапе;
- определения основных условий, благоприятствующих переводу личности от одной стадии (этапа) развития к другой;

- установления содержания самостоятельной деятельности личности, способствующей успешному переходу от одной стадии развития к другой.

Как уже отмечалось, в педагогике вопросам программирования динамики стадий объектно-субъектного развития личности уделяется недостаточное внимание, хотя именно здесь появляется возможность на научной основе планировать содержание и методы учебно-воспитательной работы, заранее направленные на обеспечение формирования того или иного личностного качества будущего рабочего и специалиста на различных этапах и стадиях подготовки.

Наряду с программированием содержания учебно-воспитательной деятельности преподавателей и учащихся появляется возможность диагностики степени сформированности того или иного качества подготовки будущего рабочего и специалиста на определенных ступенях, этапах и стадиях. А это — ключ к единству и преемственности педагогических действий в процессе подготовки будущих квалифицированных рабочих и технических специалистов. Становится возможным определить, *что* учащийся уже получил в результате предшествующих этапов воспитания, а *что* ему еще необходимо усвоить для успешного перехода к последующему этапу развития.

Практически это будет означать качественный переход от стихийно происходящей связи между разными ступенями и этапами развития индивида к педагогически управляемому процессу преемственного перехода между стадиями и фазами формирования качеств личности будущего специалиста.

Для примера рассмотрим процесс перехода выпускника вуза на производство. При таком переходе происходит испытание образовательного и воспитательного потенциала, полученного студентом в вузе: умение применять полученные знания и навыки в решении конкретных производственных задач, правильно вести себя в коллективе, уметь управлять людьми, учиться у старших, непрерывно работать над собой. На этой ступени становления специалиста особенно важно обеспечить условия, при которых каждый выпускник занял бы в профессиональной структуре свое, наиболее подходящее его индивидуальным особенностям, рабочее место. Одно из решающих условий, обеспечивающих эффективность современного про-

изводства, – умение учитывать субъективный, человеческий, личностный фактор. Обеспечение гармонического соответствия между требованиями выполнения профессиональных функций на конкретном участке производства и индивидуальными качествами молодого специалиста гарантирует удовлетворенность работой, органическую связь труда с самоутверждением личности, стимулирует профессиональный рост, процесс самообразования и самовоспитания.

Кратко остановимся на характеристике основных стадий или фаз становления молодого специалиста на производстве.

Объектная фаза (возникновение)

Противоречие здесь заключается между готовностью молодого специалиста к инженерной деятельности вообще и незнанием специфических особенностей организации, экономики, техники, технологии конкретного производства и того рабочего места, где ему предстоит трудиться.

Разрешение противоречия состоит в оперативном ознакомлении молодого специалиста с особенностями техники, технологии, организации труда всего предприятия и кругом специальных вопросов, связанных с выполнением должностных обязанностей на его рабочем месте.

Деятельность молодых специалистов направляется на выполнение основных задач стажировки, способствующей их адаптации к работе в условиях конкретного производства. Они знакомятся со спецификой техники и технологии, с которой связана их производственная деятельность: углубляют свои знания в области экономики производства, научной организации труда и управления; знакомятся с новейшими достижениями науки, техники и производства в конкретной отрасли; дополнительно приобретают необходимые практические и организаторские навыки для качественного выполнения должностных обязанностей. Деятельность руководителей стажировки и преподавателей состоит в ориентации выпускников вуза на предстоящую самостоятельную трудовую деятельность, на дальнейшее повышение научной и деловой квалификации. Руководители стажировки создают условия для ознакомления молодых специалистов с предприятием, перспективой его развития, условиями работы, системой продвижения по службе, действующей сис-

темой оплаты труда, жилищно-бытовыми условиями; помогают в составлении плана стажировки, объем и содержание которого зависят от конкретных условий предстоящей производственной деятельности молодого специалиста.

Субъектно-функциональная фаза (становление)

Противоречие здесь состоит в понимании молодым специалистом основных функций в новых условиях самостоятельной инженерной деятельности, наличии необходимой теоретической базы, внутренней готовности к выполнению должностных обязанностей и недостаточным практическим опытом деятельности на данном рабочем месте.

Разрешение противоречия происходит в результате включения молодого специалиста в производственную деятельность на конкретном рабочем месте, где освоение новых функций идет под руководством более опытного специалиста, который не только достиг высокого уровня в своей квалификации – мастерства, но и обладает умением передавать свой передовой опыт другим.

Деятельность молодых специалистов направлена на относительно самостоятельное выполнение своих основных функций на конкретном рабочем месте. В первый период работы молодой специалист уделяет внимание конкретному изучению технологии производства, конструкций основного и вспомогательного оборудования, анализу его работы, достоинств и недостатков, при этом от молодого специалиста требуется проявление активной жизненной позиции и высоких личностных качеств (работоспособность, деловитость, инициативность, творческий подход к делу, исполнительность и активность). Особое значение в этот период приобретают такие черты характера личности, как чувство коллективизма, доброжелательность, принципиальность, общительность, вежливость, честность, добросовестность, уважение к людям, готовность оказать помощь коллегам по работе, отсутствие боязни советоваться, спрашивать, учиться.

Руководители стажировки создают условия для приобретения молодыми специалистами практического опыта по самостоятельной инженерной деятельности на конкретном рабочем месте и формирования активной внутренней позиции личности. Они до-

бываются осознания молодыми специалистами личной ответственности за состояние дел на производстве, их участия в жизни коллектива. Освоение новых функций молодыми специалистами идет быстрее, если руководители стажировки знакомят их с совершенными методами выполнения должностных обязанностей, приемами оперативного решения производственных вопросов, контролируют выполнение индивидуальных планов стажировки, вносят предложения о переводе стажера на другую должность в соответствии с проявившимися наклонностями и особенностями.

Субъектная фаза (зрелость)

Противоречие в этом случае заключается в необходимости освоения функций самостоятельной исполнительской деятельности на конкретном рабочем месте и еще недостаточном профессиональном мастерстве специалистов по выполнению задач творческого характера.

Разрешение противоречия возможно на основе включения молодых специалистов в систему непрерывного повышения квалификации и осуществления специальных мер по ускорению их выхода на уровень мастерства.

Деятельность молодых специалистов сосредоточивается на повышении квалификации, выполнении работ творческого характера, участии в научных разработках, рационализации и изобретательстве, подготовке и публикации инновационных работ, внедрении новейших достижений науки и техники на своем участке.

Деятельность руководителей производства заключается в создании условий для непрерывного повышения квалификации и творческого роста молодых специалистов: проведение специальных лекций по совершенным методам организации и руководства производством, курсов целевого назначения в институтах повышения квалификации, стажировка за границей, система технической учебы по основным проблемам производства, организация работы совета молодых специалистов, проведение научно-практических конференций, организация постоянно действующих выставок научно-технического творчества молодых специалистов, вовлечение их в научно-исследовательскую работу и т. д.

Фаза преобразования

Противоречие в начале этой фазы возникает между имеющимся у специалистов профессиональным мастерством и недостаточным умением передавать навыки творческого решения инженерных задач другим членам коллектива.

Разрешение противоречия происходит в результате включения специалистов в деятельность, связанную с передачей накопленного опыта новому поколению молодежи.

Деятельность специалистов состоит в пропаганде знаний и передаче своего опыта другим, в подготовке и повышении квалификации рабочих, служащих, инженерно-технических работников. Принимая участие в обучении и воспитании нового поколения молодежи, специалисты продолжают процесс самоорганизации, самообразования и самовоспитания.

Руководители производства и учебных заведений создают условия для передачи передового опыта новому поколению специалистов. Они содействуют привлечению опытных специалистов производства к работе мастерами в межшкольных учебно-производственных комбинатах, в профессиональных лицеях, техникумах и колледжах в качестве руководителей производственной практики студентов, курсового и дипломного проектирования, наставников молодых специалистов на предприятиях. Рекомендации, замечания, экспертные оценки опытных специалистов помогают работникам системы подготовки и переподготовки кадров предприятий своевременно выявлять и устранять недостатки в организации работы по развитию умений опытных специалистов передавать накопленный ими опыт творческого решения производственных проблем молодежи.

Глава 2. ОСОБЕННОСТИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Акт преемственности как элемент реализации переходного педагогического процесса

Теория познания учит, что при исследовании разнообразных процессов, происходящих в природе и обществе, следует исходить из генетического начала, элементарного акта, «клеточки» их проявления и уже на основе выделенной ячейки процесса и, исходя из нее, строить всю систему исследуемых свойств, отношений и закономерностей.

В применении к нашей проблеме задача состоит в выделении генетического начала, «клеточки» процесса преемственности в учении, раскрывающего механизм реализации её методологической функции в интеграции образовательных структур различной степени сложности.

Чтобы разобраться в диалектике элементарного акта проявления преемственности в учении, совокупность знаний обучаемых по вопросу, вносимому номинальной порцией новой информации, условно представим в виде возрастающих в размере звеньев, имеющих определенную структуру.

Каждое звено состоит:

- 1) из элемента целого или ядра;
- 2) зародыша будущего;
- 3) вносимого нового;
- 4) отрицаемого или снимаемого элемента.

Динамика самого перехода с элементарным проявлением преемственности в учении заключается в следующем:

- в предшествующем этапе или звене явно заметны признаки последующего (обратная связь);
- в последующем сохраняется (удерживается) сердцевина предыдущего (те или иные элементы целого) в преобразованном виде (сохранение, удержание);
- получает развитие то новое, что было в предыдущем в зачаточном состоянии (развитие);

– получает закрепление и развитие сердцевина формируемого (устойчивость целого);

– при переходе от одного этапа или звена к другому отбрасывается, отрицается часть предыдущего (отрицание).

Рассмотренному таким способом элементарному акту (единице) преемственности учения присущи признаки преемственности как философской категории.

Наличие удержания и передачи некоторой информации от предшествующего учебного акта к другому при усвоении нового материала подтверждается тем, что, как указывает В.П. Беспалько, «номинальный объем информационного кадра не должен существенно превышать 6–8 строчек текста», но, «учитывая тесные смысловые связи между словами в тексте информационного кадра программы, можно предположить, что увеличение объема кадра до 10–15 строчек не окажет существенного влияния на функционирование оперативной памяти у человека [13, с. 116].

Эффект бесконфликтного увеличения объема информационного кадра в два с лишним раза по сравнению с номинальным объясняется тем, что в предшествующем кадре, усвоенном обучаемым, уже содержатся зачатки информации последующего кадра, так как он рассчитан на развитие того целого, что составляет конечный результат обучения и, преобразуясь, переходит иногда в неявном виде из кадра в кадр или имеется в виду обучающими и обучаемыми.

Понятие преемственности учения в его прямом педагогическом значении впервые использовал Б.П. Есипов, отмечая, что систематичность в обучении является условием преемственности в усвоении знаний на различных этапах обучения [38].

В ряде работ 60-х годов (Б.Г. Ананьев [2], Ш.И. Ганелин [28], А.К. Бушля [20]) проблема преемственности разрабатывалась не только как развитие во времени системы знаний учащихся, но и в плане связи между звеньями системы непрерывного образования.

Особую актуальность проблема содержания и сущности понятия преемственности в педагогике приобрела в наше время, когда была поставлена задача разработки единой системы непрерывного образования.

В педагогике пока нет единого подхода к определению понятия преемственности и его статуса. Преемственность трактуется по-разному: как закономерность, принцип, условие, требование, фактор, правило, средство и т. п.

В педагогических работах и учебниках большинство определений раскрывает не общее содержание преемственности как педагогического понятия, а ее функции, зачастую касающиеся достаточно узких ее проявлений.

Например, Б.Г. Ананьев писал: «Преемственность в обучении есть развитие во времени системы знаний учащихся в процессе обучения их основам наук. Она осуществляется на каждом уроке при связывании нового учебного материала с недавно или давно усвоенными знаниями о сходных явлениях действительности. Преемственность осуществляется при переходе от урока к уроку, т. е. в системе уроков, от одного учебного года к другому, от одного учебного предмета к смежному с ним и т. д., проявляя свой всеобщий педагогический характер» [2, с. 23–35].

А вот выдержки из других работ о сущности и функциях преемственности в обучении:

- устанавливает связи между знаниями, сообщаемыми на одном уровне и в различных темах курса, между материалом разных предметов;

- показывает, что на очередном этапе обучения не следует задерживать учащихся на уровне предшествующего: конструктивнее восстанавливать старое в процессе преемственной работы над новым материалом;

- осуществляет последовательную связь в работе отдельных классов и школьных ступеней путем использования таких средств, как согласование программ и учебников, повторение материала, проведение повторительно-обобщающих занятий, посещение занятий в предшествующем классе и др.;

- обеспечивает последовательность перехода класса от одних педагогов к другим: учителям младших классов требуется знать программу следующих классов и предстоящие требования к учащимся; педагогам старших классов – знать уровень подготовки их нового контингента.

Из приведенных примеров становится ясно, что, перечисляя разновидности проявления преемственности, вскрыть научное содержание общепедагогического понятия преемственности не удаётся. Также невозможно разрешить эту задачу, определяя сущность преемственности через частные педагогические явления.

Очевидно, к наиболее обобщенному определению содержания понятия и сущности преемственности в обучении и его составной части – учения следует подходить с точки зрения того, какой необходимостью она вызвана и на разрешение какого наиболее общего противоречия она направлена.

Педагогическая преемственность оказывается необходимой в связи с тем, что сам процесс учебного познания и становления молодежи расчленен в пространстве и во времени и дискретность выступает как база функционирования преемственности, тогда как непрерывность и целостность являются результатом ее осуществления.

Закономерность разрешения противоречия между дискретным характером обучения и необходимостью обеспечить целостность педагогического процесса и его результатов и есть основа содержания понятия и сущность преемственности в педагогике.

2.2. Сущность дидактического принципа преемственности как системообразующего фактора реализации переходных педагогических процессов

Обсудим вопрос о возможности рассмотрения преемственности как педагогической категории, имеющей самостоятельный статус.

В течение продолжительного времени понятие преемственности в обучении применялось как рядовое понятие на уровне эмпирического сознания самого феномена. Преемственность в педагогике не получила категориальный статус потому, что многие педагоги отождествляли и отождествляют ее с понятием систематичности и последовательности. Ш.И. Ганелин писал по этому поводу: «В педагогической литературе проблема преемственности... обычно включалась в принцип систематичности и обусловленной ею последовательности изложения и сообщения знаний учащимся... Ясно, что такая трактовка вопроса о преемственности лишь как

об определенной последовательности построения знаний в программах и учебниках и передача знаний учителем односторонняя и недостаточная» [28, с. 41].

Б.Г. Ананьев и Ш.И. Ганелин указывали, что не менее важной стороной осуществления преемственности в обучении является обеспечение преемственности в учении, т. е. осуществление внутренних взаимосвязей усваиваемых знаний в сознании учащихся, их систематизация и применение в разнообразных условиях обучения и жизни. Для решения данной проблемы эти авторы считали необходимым также координацию действий педагогических коллективов, обеспечивающих систему преподавания отдельных циклов общего образования: математического, филологического, исторического и других.

В ряде работ они ставили задачу исследования преемственных межпредметных связей: «Принцип преемственности выходит за пределы одного предмета и захватывает другие, родственные предметы, т. е. вопрос о преемственных внутрипредметных связях перерастает в проблему межпредметных связей» [28, с. 5].

Итак, преемственность в силу всеобщего педагогического характера представляет собой весьма важную категорию педагогики, имеющую самостоятельный статус. Основания для этого утверждения имеются. Во-первых, понятие преемственности возникло как объективная необходимость научного осмысления широко функционирующего на практике педагогического процесса, обуславливающего непрерывность и целостность обучения и воспитания подрастающего поколения и их результатов. Идеи поступательно-виткообразного развертывания всего учебно-воспитательного процесса, преодоления его дискретного характера путем усиления интегративности и системности в содержании и методах обучения, формирования целостных характеристик личности высказывались и претворялись в жизнь многими педагогами задолго до появления в педагогике термина «преемственность».

Во-вторых, понятие преемственности возникло дедуктивно – как результат интеграции понятий смежных с педагогикой наук: философии, социологии, физиологии, психологии, логики. Единство развертывания, обогащения, отрицания составляет динамику и созидательное начало диалектического процесса преемственности в обучении.

Социология придала преемственности активную роль в эстафете идеологических, духовных, культурных ценностей общества; педагогическую реализацию социального заказа — значительное повышение качества подготовки специалистов в соответствии с задачей ускорения научно-технического и социального прогресса, преодоление социальных различий на основе единства системы образования и преемственности всех типов учебных заведений.

Современная наука о высшей нервной деятельности вскрыла механизм осуществления преемственности в учении: вновь образуемая нервная связь, ассоциация неизбежно включается в сложившуюся ранее систему временных связей. Изменение условий обучения и воспитания постоянно усложняет эту системность посредством образования новых временных связей, т. е. делает ее динамичной.

Психология дает научное обоснование такой направленности личности, которая настраивала бы ее на активное преодоление естественных трудностей перехода от одного этапа учебной или профессиональной деятельности к последующему, обеспечивала бы снятие острых стрессовых состояний, уверенность в себе, мобилизацию на организованную деятельность по разрешению противоречий последующих этапов, ускоренную адаптацию к новым условиям деятельности.

В-третьих, в дидактике понятие преемственности в обучении является весьма абстрактным, обобщенным и фундаментальным. Оно имеет производные от себя понятия: необходимость в преемственности, вертикальный и горизонтальный аспекты преемственности, условия достижения преемственности, преемственную деятельность, управление преемственностью, поступательную преемственность, объект и субъект преемственности, базу функционирования преемственности и т. д. Объем понятия «преемственность в обучении» включает совокупность определенных дидактических понятий низшего по сравнению с ним уровня абстракции. Все это и дает основание считать понятие преемственности в обучении категорией дидактики, имеющей самостоятельный статус.

Наряду с противниками этого утверждения, имеется много сторонников следующей точки зрения: «научность и систематичность в обучении обеспечиваются преемственностью» [85], «пре-

емственность как один из специфических законов общественного сознания является также и общепедагогическим законом» [90, с. 9], «обучение и воспитание будущих специалистов строится в высшей школе на основе общих и единых принципов. К их числу относится и принцип систематичности и последовательности учебного процесса, представляющий собой сознательную реализацию преемственности как объективной закономерности учебно-воспитательного процесса» [39, с. 237].

В наши дни, особенно в связи с необходимостью разработки теоретических основ единой системы непрерывного образования, многие ведущие педагоги приходят к выводу о самостоятельном статусе и большой значимости преемственности как дидактического принципа. Так, А.В. Усова указывает на то, что «...в системе принципов необходимо включить принцип преемственности в обучении как самостоятельный, так как его нельзя ограничивать научностью и систематичностью» [108, с. 17].

Однако не все педагоги разделяют это мнение. В частности, В.И. Загвязинский в том же сборнике научных трудов пишет: «Принцип преемственности, который некоторые дидакты также выделяют в самостоятельный, по существу представляет собой часть принципа систематичности» [40, с. 34]. В связи с этим необходимы дальнейшие доказательства самостоятельности статуса преемственности в системе принципов обучения.

Раскроем сущность и определение преемственности в обучении как дидактического принципа. Категория преемственности выступает в качестве «логического узла», включающего большую совокупность понятий, вытекающих из понятия преемственности. Поэтому она отражает нормативную функцию дидактики, т. е. ту группу дидактических знаний, которая является нормой, регулирующей взаимодействие деятельности преподавания и учения. Она служит основанием для теоретического построения процесса усвоения новых понятий и способов действия в определенной логической последовательности. Эта важная функция делает преемственность основополагающим правилом, дидактическим принципом, т. е. таким теоретическим положением, которое определяет структуру содержания, методов и форм организации обучения.

Исходя из сущности содержания понятия «преемственность» как действенного системообразующего фактора, способствующего созданию педагогических условий реализации интегративного характера, целостности процесса и результатов обучения, можно было бы предложить следующее определение категории преемственности как принципа: «принцип преемственности – это категория дидактики (исходное положение), отражающая закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения, и отражающая способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей молодежи и ее воспитания».

Поскольку здесь дается одно из первых обоснований сущности и самостоятельности дидактического принципа преемственности, его наиболее общее определение, у оппонентов может возникнуть вопрос: правомочно ли относить преемственность к категории принципов обучения вообще? Какими критериями необходимо руководствоваться, чтобы отнести то или иное положение дидактики к принципам обучения?

По мнению А.Т. Артюха, любой принцип должен прежде всего отвечать требованиям независимости, простоты и непротиворечивости [6, с. 85]. Методологические основы и педагогическая сущность процесса преемственности подтверждают, что этим критериям принцип преемственности вполне соответствует. Помимо этого, к дидактическим принципам предъявляется еще ряд более конкретных требований. Критериями отнесения тех или иных положений к принципам дидактики, по мнению И.Я. Лернера, являются инструментальность, т. е. пригодность для решения вопросов планирования направлений и характера обучения; универсальность – отнесенность ко всему обучению; самостоятельность – неподменяемость другими принципами; необходимость именно данного принципа; достаточность всей совокупности принципов для обеспечения целостного процесса обучения [65, с. 51–62].

По мнению М.И. Махмутова и В.С. Безруковой, в этот перечень следует внести еще один важный критерий – способность порождать новые (целостные) свойства процесса [72, с. 4–21].

Попытаемся проверить принцип преемственности на соответствие перечисленным критериям.

Принцип преемственности, несомненно, отвечает требованиям критерия инструментальности. В частности, этот принцип диктует необходимость пересмотра структуры учебных планов технических вузов, которые обеспечивали бы более тесную и органическую взаимосвязь общетеоретических, общепрофессиональных и специальных циклов дисциплин на основе непрерывной профессиональной подготовки, начиная с первого курса. Инструментальность принципа преемственности в данном случае заключается не только в переходе к непрерывному изучению специальности по восходящей спирали одновременно и во взаимной связи с общетеоретическими и общепрофессиональными дисциплинами, но и в коренной перестройке самого характера обучения. Как показывает опыт, при такой перестройке происходит перенос акцента в обучении с передачи знаний на организацию активной познавательной и профессиональной деятельности студентов. В процессе начального производственного обучения у первокурсника возникают конкретные затруднения при решении профессиональных задач: поиск причин неполадок оборудования, освоение новых машин и аппаратов, их пуск и наладка и т. п. Решение подобных профессиональных задач требует новых знаний из области общетеоретических и общепрофессиональных дисциплин. В этих случаях знания студенту нужны не для запоминания с целью сдачи экзамена, а для разрешения конкретной производственной задачи. Происходит, как видим, коренная перестройка характера и направленности обучения. Потребность в знаниях при такой организации профессионального обучения опережает процесс их приобретения. Из преднамеренного освоения и запоминания знаний процесс обучения превращается в добывание знаний с целью глубокого понимания научной сущности происходящих технологических процессов для обеспечения их нормального хода. Общетеоретические и общепрофессиональные дисциплины при этом становятся осознанно необходимыми, интересными для студентов, так как без них нельзя разобраться в вопросах специальности. При этом резко сокращается приобретение знаний в запас, они значительно быстрее вступают в работу по

приобретению профессиональных знаний, умений и навыков, то есть профессиональных компетенций.

Таким образом, проверка принципа преемственности на соответствие критерию инструментальности показывает, что на основе этого принципа можно получать новые, более эффективные решения в планировании структуры и в изменении характера обучения специалистов, значительно повышающие качество их подготовки.

Принцип преемственности вполне выдерживает экзамен и на соответствие критерию «универсальность», так как он равно охватывает все циклы и этапы обучения, все его компоненты и систему непрерывного образования в целом, а также регулирует вопросы взаимосвязи с внешними по отношению к образованию системами. Например, одной из важнейших сторон осуществления принципа преемственности является выявление закономерностей преемственного наследия и развития педагогических идей, т. е. его исторический аспект. Не менее важно в педагогике уметь использовать опыт теории и практики воспитания различных народов, живущих в одну историческую эпоху. Разработка современных проблем профессионального образования невозможна также без знаний основ методологии, без тесной взаимосвязи с новейшими достижениями в области других наук: философии, логики, психологии, физиологии, экономики, языкознания, математики, кибернетики и т. д.

Профессиональная подготовка и воспитание молодежи происходят не только в учреждениях системы непрерывного образования, но и в семье, на производстве, в окружающей среде. Поэтому одним из важных проявлений принципа преемственности является сотрудничество коллективов профессиональных учебных заведений с семьей, общественностью и коллективами предприятий.

2.3. Требования, функции и правила принципа преемственности

Принцип преемственности выдвигает требование единого подхода преподавателей к организации всех видов занятий и выполнению различных видов работ: лекций, лабораторных и практических занятий, семинаров, расчетно-графических работ, курсовых и дип-

ломных проектов, зачетов, экзаменов, межсессионному контролю самостоятельной работы и т. п.

Необходимым условием успешной реализации преемственности действий любого педагогического коллектива является достаточно высокий уровень психолого-педагогической подготовки всех его преподавателей. Преемственность в пределах освоения одного предмета подразумевает систематическое и последовательное изучение теоретического материала этой дисциплины, его тесную взаимосвязь и синхронизацию с содержанием лабораторных и практических занятий, с внеучебной работой учащихся и студентов, т. е. обеспечение преемственности между отдельными этапами любого занятия.

Эффективность и действенность соблюдения принципа преемственности в вузе в значительной степени зависит от единства действий в системе «преподаватель – кафедра – ректорат»; от уровня общественной, научно-исследовательской, культурно-массовой работы; от производственного окружения вуза, уровня его материально-технического оснащения и т. п.

В реализации требований принципа преемственности необходимо учитывать уровень предшествующей подготовки учащихся и студентов, их индивидуальные, психологические и физиологические особенности, творческие способности.

Итак, принцип преемственности соответствует критерию «универсальность».

Если же принцип преемственности отвечает критерию самостоятельности, то ему должны быть присущи специфические функции и требования к организации процесса обучения.

Каковы же специфические функции принципа преемственности?

В общем плане их можно разделить на методологические (систематизирующая, динамическая, конструктивная, интегративная), относящиеся к теории организации процесса обучения, и регулятивные (структурно-содержательная, субординативная координирующая), отражающие вопросы практики его реализации.

Систематизирующая функция обеспечивает способность принципа быть основным логическим узлом в развитии теории процесса обучения и формулировки дидактических правил и положе-

ний. Динамическая функция отражает закономерности динамики и диалектики педагогического процесса. Конструктивная функция состоит в том, чтобы соединить три педагогических измерения: прошлое, настоящее и будущее в их взаимодействии. Интегративная функция заключается в обеспечении целостности учебно-воспитательного процесса и его результатов.

Эти важные функции, необходимость реализации которых особенно остро поставлена сегодня перед педагогической наукой, требуют соответственного построения регулятивных механизмов принципа преемственности.

Структурно-содержательная функция отражает направленность изменений структуры содержания обучения с целью обеспечения условий достижения целостности результатов его развития. Субординативная функция связана с иерархической подчиненностью компонентов педагогической системы, изменением характера взаимосвязей между ними, дает представление о различных вариантах построения взаимодействия преподавания и учения. Координирующая функция выражается во взаимодействии деятельности преподавателей различных дисциплин, семьи, общественности и трудовых коллективов.

Сущность принципа будет раскрыта не полностью, если остановиться на характеристике требований принципа преемственности, соблюдение которых обеспечивает его выполнение. Конкретизация же того, как следует действовать для выполнения этих требований, формулируется в правилах принципа, которые устанавливаются не только для преподавателей, но и для учащихся. Они являются важной составной частью принципа, определяющей стратегию и тактику преподавания и учения.

К требованиям принципа преемственности в обучении, на наш взгляд, следует отнести следующее:

– планирование содержания обучения молодежи должно исходить не только из задач овладения опытом предшествующих поколений, но и заданными обществом качествами и видами деятельности рабочего и специалиста, ориентированными на предвидимое будущее;

– структура учебных планов должна обеспечивать условия, когда потребность молодежи в знаниях опережала бы процесс их приоб-

ретенция: виткообразное развитие трудовой и профессиональной подготовки одновременно и во взаимодействии с общим образованием;

- обеспечение тематического и хронологического согласования программ смежных курсов;

- выделение главных «сквозных» направлений учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих всестороннее и гармоничное развитие личности в системе «школа – профессиональное учебное заведение – производство»;

- накопление данных, отражающих уровень сформированности и динамику изменения личностных и профессиональных качеств учащейся молодежи;

- выявление наличия и ликвидация «кризисных» ситуаций в формировании личности учащихся, акцентирование внимания на учащихся с неблагоприятными для организации занятий качествами;

- выявление в личности учащихся положительных качеств и способствование их дальнейшему развитию;

- оптимальный выбор и целесообразное сочетание методов, форм и средств формирования знаний, умений и качеств учащихся;

- соблюдение единства педагогических действий;

- поэтапное развитие субъективной и сознательной роли учащихся в процессе обучения;

- создание условий для непрерывного использования и развития усвоенных учащимися понятий и их систем в процессе учебной и производственной деятельности.

Перечень требований, несомненно, может быть продолжен и изменяться в зависимости от характера взаимосвязываемых педагогических явлений. Это же касается и правил реализации принципа преемственности.

В соответствии с требованиями принципа преемственности можно определить общие операционные правила его реализации. Для этого преподавателям необходимо выполнить следующее:

- скоординировать программу поэтапного формирования гармонически развитой личности на основе интегративных, стержневых качеств и видов деятельности в соответствии с социальным заказом;

- выделить основные этапы формирования личности, ее качеств и видов деятельности, поворотные точки ее развития;

– установить исходный и верхний уровни формируемого качества или вида деятельности;

– выявить противоречия между предстоящими перспективами развития личности и ее настоящим состоянием;

– проанализировать состояние настроения личности на сознательное соучастие в выполнении предстоящего перехода к новой стадии развития;

– в процессе изучения конкретной дисциплины выделить основные структурные элементы курса, раздела, темы, предстоящие усвоению (факты, понятия, закономерности);

– актуализировать в сознании учащихся ранее сложившиеся базисные понятия и способы действия;

– выбрать оптимальное сочетание методов, форм и средств обучения, на основе которых осуществить перевод учащихся с исходного до установленного уровня;

– установить связь между изучаемыми понятиями и предшествующими знаниями и умениями;

– вновь сформированные понятия включить в действие, шире использовать в процессе формирования новых понятий и решения задач.

Выполнение определенных правил учащимися способствует реализации преемственности в учении. Для успешного решения этой проблемы учащимся необходимо:

– вырабатывать установку на сознательное жизненное и профессиональное самоопределение;

– видеть перспективу развертывания процесса учения;

– иметь представление о месте и роли каждой дисциплины и видов деятельности в собственном развитии и становлении;

– способствовать перерастанию сознательного отношения к учению в сознательное соучастие в учебно-воспитательном процессе;

– определить существо затруднений, испытываемых при соучастии в разрешении противоречий учебно-воспитательного процесса;

– видеть свои слабые и сильные стороны, непрерывно развивать свою активную внутреннюю позицию;

– выявлять недостатки в своих знаниях и уметь устранять их;

– уметь находить опору в ранее приобретенных знаниях и связывать их с вновь приобретаемыми.

Докажем теперь соответствие принципа преемственности одному из наиболее важных критериев – способности обеспечивать целостный процесс обучения. Очевидно, что главным системообразующим фактором в учебном плане любого профессионального учебного заведения является его профиль, специальность. Поэтому учебный план должен представлять собой не механическую сумму слагающих его дисциплин, а их органическое единство и целостность. Как этого добиться, сохранив теоретическую и политехническую значимость каждой дисциплины общетеоретического и общепрофессионального циклов и в то же время обеспечив их тесную взаимосвязь со специальностью, их профессиональную направленность?

При решении этого вопроса необходимо исходить из структуры, присущей каждому учебному предмету. Каждой фундаментальной дисциплине свойственно сравнительно медленно изменяющееся ядро и быстро деформирующаяся оболочка. Ядро любого курса в профессиональном учебном заведении должно обладать относительной стабильностью и подвергаться изменениям не на почве меняющейся методической или организационной конъюнктуры, а только в зависимости от процесса развития теории в самой науке. Зато подбор тех или иных фактов, на фоне которых идет изложение теоретически важного материала, а тем более прикладной материал, вполне допускает некоторые вариации в интересах профессиональной направленности курса и осуществления межпредметных связей. Профилирование любого теоретического или общепрофессионального курса целесообразно лишь в пределах компонентов, включающих фактический и прикладной материал. В учебном процессе необходимо руководствоваться единством централизации и автономии составляющих его компонентов. Система в целом выражает единство главных задач и действий всех его компонентов. В этом смысле между ними должны существовать взаимосвязь и координация. С другой стороны, каждый компонент образования должен обладать относительной самостоятельностью в решении своих внутренних задач, иметь собственную структуру, содержание, свои цели и задачи.

Для единства централизации и автономии важна следующая закономерность: функция единой интегративной системы больше, чем сумма функций, ее составляющих (эмерджентность). В этом, собственно, и заключается такая важная функция принципа преемственности, как способность порождать новые (целостные) свойства процесса: продукт реализованной взаимосвязи больше суммы продуктов взаимосвязываемых элементов.

Связь основ наук с профессиональным обучением должна решаться в плане единства их централизации и автономии. При определяющей роли специальности связь между общетеоретическими, общепрофессиональными и специальными дисциплинами должна осуществляться так, чтобы ни один из этих компонентов не попадал в подчинение к другому. Каждый из них, испытывая влияние смежных компонентов, должен сохранять свою самостоятельность и своеобразие, иметь свою логическую систему, связанную с системами и последовательностью раскрытия содержания в других составных частях обучения.

Итак, как доказано, преемственность отвечает ряду конкретных критериев, предъявляемых к дидактическим принципам. На этом основании можно говорить о правомерности присоединения принципа преемственности к системе принципов дидактики.

Основная роль принципа преемственности в педагогике заключается в усилении интегративного характера, целостности процесса обучения и профессиональной деятельности будущих специалистов путем регулирования соотношения частного и общего, дискретности и системности в содержании, организации и методах обучения будущих квалифицированных рабочих и специалистов.

Таким образом, принцип преемственности не только имеет право на самостоятельное существование в педагогике, что оспаривается еще некоторыми педагогами, но на его основе уже сейчас решаются многие актуальные проблемы совершенствования структуры, содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов в системе непрерывного образования и профессиональной подготовки молодежи.

Глава 3. СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

3.1. Сущность системного подхода в педагогических исследованиях

Важной составной частью методологических основ разработки проблемы переходных педагогических процессов является системный подход к рассмотрению динамики процессов обучения и воспитания.

Основной понятийный аппарат системного исследования был дан в работах отечественных философов И.В. Блауберга [15], В.Н. Садовского [97], А.И. Умова [106], Б.С. Украинцева [107], Э.Г. Юдина [107] и других учёных.

Из анализа их работ следует, что система представляется как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями.

Разработкой системного подхода к анализу педагогических явлений занимались Ф.Ф. Королев [53], Т.А. Ильина [44], С.И. Архангельский [7], Н.Ф. Талызина [105], Н.В. Кузьмина [75], В.П. Беспалько [12] и другие педагоги.

Педагогическую систему они определяют как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования подрастающего поколения и взрослых людей [75, с. 10].

Понятием «педагогическая система» преодолевается внешняя беспредметность педагогической науки: педагогическая система и есть её предмет. Его полноценному исследованию обязана своим становлением и развитием педагогика как наука. Ибо становление и развитие педагогических систем является той объективной реальностью, которая порождает педагогическую науку, отображающую эту реальность.

Один из первых исследователей системного подхода в области педагогики Ф.Ф. Королёв выделяет следующие признаки педаго-

гических систем: целостность, взаимосвязанность элементов, связь со средой.

Целостность заключается в том, что части сложной педагогической системы служат общей цели. Их взаимодействие и взаимопроникновение – объективная необходимость, исключающая разрыв этих частей.

Взаимосвязанность состоит в том, что изменение одного параметра в системе влияет на все остальные. Связь со средой выражается, по мнению Ф.Ф. Королёва, в том, что педагогическая система – это составная часть среды, её элемент, включающий, в свою очередь, элементы более низкого порядка [53, с. 8].

Итак, любая система представляет собой целостную совокупность взаимосвязанных объектов и состоит из элементов-единиц анализа, которые на определённом этапе исследования рассматриваются как бесструктурные. Характерным для системы является наличие функциональных взаимосвязей и отношений составляющих её элементов, связей с окружающей средой и с системами более высокого порядка.

Изучение системы заключается в исследовании структуры, наиболее значимых связей между её элементами и в установлении их влияния на поведение всей системы в целом.

Образование – это система, обеспечивающая в соответствии с целями общества передачу систематизированных знаний, умений и навыков членам данного общества.

Образование имеет специфические черты большой системы: наличие множества входов и выходов, разнообразие компонентов и иерархичность структур, большие информационные потоки, многоцелевой характер функционирования; ей присуща ведущая роль человеческих коллективов. Через входы системы образования идут людские потоки (учащиеся, студенты, преподаватели), материальное и другое обеспечение, а на выходе – лица, получившие образование и обеспечивающие превращение науки в непосредственную производительную силу общества (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Основные компоненты системы образования и её связь с обществом

Основными компонентами системы непрерывного образования являются её звенья (дошкольное воспитание, начальная, неполная средняя, средняя общеобразовательная, профессиональная и высшая школы, послевузовское образование (рис. 1.2).

Рассмотрение образования как целостной системы позволяет выявить взаимосвязи между её основными компонентами, исследовать переходы между ними, найти скрытые резервы по усовершенствованию и оптимальному планированию и его дальнейшему развитию.

Каждая педагогическая система включает системы более низкого порядка. Это звенья системы непрерывного образования: специальности – в профессиональных учебных заведениях, классы – в школах и профлицейх, курсы – в техникумах, колледжах и вузах.

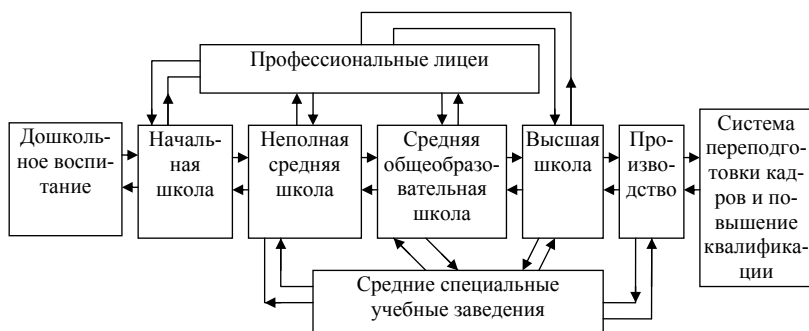


Рис. 1.2. Преемственность звеньев системы непрерывного образования

Каждая учебная дисциплина может рассматриваться как педагогическая система. Любой урок, лекция, семинар, практическое занятие являются педагогическими системами. Иерархия педагогических систем не ограничена.

По мере развития общества, науки, техники и производства возникают новые педагогические системы: курсы повышения квалификации, дистанционное обучение, новые учебные дисциплины, кафедры, специализации.

3.2. Структура и функции педагогических систем

Каждая педагогическая система характеризуется структурными и функциональными компонентами. Дадим характеристику этим компонентам по Н.В. Кузьминой [75].

Структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем.

Чтобы вычленить структурные компоненты, следует проанализировать необходимые и достаточные условия создания педагогической системы.

1. Педагогические системы создаются лишь там и тогда, где и когда налицо осознанная потребность общества в воспитании и обучении, подготовке определённых категорий людей. Например, введение курса «Основы педагогики и психологии высшего образования» в подготовке аспирантов связано с появлением потреб-

ности в специалистах, овладевших методами и средствами научных исследований, умением самостоятельно и на высоком уровне вести научную, педагогическую и воспитательную работу, обучать будущих специалистов, деятельность которых происходит в системах: «человек – техника» (инженерная психология), «человек – человек» (социальная психология), «человек – учебная информация – другой человек» (педагогическая психология).

Педагогические системы различаются между собой целями (сравним цели детского сада, школы, профлицея, техникума, вуза). Однако всех их объединяет общая цель: передача знаний, опыта, воспитание определённых качеств личности, поведения, отношений. Таким образом, важнейшим компонентом любой педагогической системы, обуславливающим сам факт её создания, является педагогическая цель.

2. Педагогическая система возникает только тогда, когда в обществе накоплена определённая информация, которая должна стать предметом усвоения теми или иными людьми. Так, введение преподавания курса «Основы педагогики и психологии высшего образования» для аспирантов обусловлено тем, что в этой области научные знания накоплены позднее, чем в других областях педагогики.

Учебная и научная информация, ради усвоения которой создаётся система, – важнейший компонент любой педагогической системы.

3. Педагогическая система может успешно функционировать только тогда, когда найдены способы, технологии достижения целей, т. е. найдены средства, формы и методы педагогического воздействия (средства педагогической коммуникации) на данный контингент обучаемых, позволяющие в отношении их реализовать цели, стоящие перед данной педагогической системой. Например, изучение курса «Основы педагогики и психологии высшего образования» аспирантами вузов предусматривает использование таких форм, как лекции, семинары, практические занятия, педагогическая практика.

Усвоение содержания программы предусмотрено организовать в соответствии с требованиями активного обучения, реализующего принципы связи теории и практики, проблемности, совместной

деятельности и диалогического общения педагога и обучающихся, дидактически управляемой самостоятельной работы.

Лекционные занятия призваны раскрыть узловые теоретические вопросы курса, а вместе с семинарскими занятиями – пробудить у аспирантов интерес к проблемам педагогики и психологии, самостоятельному изучению литературы и использованию соответствующих знаний в своей педагогической и научной работе.

Наличие средств педагогической коммуникации – обязательный компонент любой педагогической системы.

4. Любая педагогическая система может возникнуть лишь при наличии контингента людей, испытывающих потребность в определённой подготовке, образовании и воспитании. До недавнего времени отсутствовали курсы, школы подготовки менеджеров, организаторов, бизнесменов. В связи с переходом к рынку такие курсы и школы открываются повсеместно.

В силу необходимости организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе на научной основе возникла потребность организации школы молодого преподавателя, обучения аспирантов основам педагогики и психологии, повышения педагогического мастерства преподавателей, имеющих в большинстве своём техническое образование.

Следовательно, учащиеся – обязательный компонент любой педагогической системы.

5. Педагогическая система может возникнуть лишь в том случае, если имеются педагоги, соответствующие целям педагогической системы, владеющие определённой информацией, средствами педагогической коммуникации, вооружённые знаниями об объекте педагогического воздействия.

В зависимости от целей системы, контингента учащихся, своеобразия информации состав преподавателей в разных педагогических системах различен. Общим является наличие педагогов как обязательного компонента любой педагогической системы.

Названные компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При отсутствии любого из них – нет системы (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Взаимосвязь структурных и функциональных компонентов педагогической системы

Чтобы определить, чем одна педагогическая система отличается от другой или что у них общего, нужно провести сравнение одновременно по всем структурным компонентам. Например, звенья системы непрерывного образования отличаются друг от друга целями, содержанием учебно-воспитательной информации, средствами педагогической коммуникации, возрастом, уровнем подготовки и составом учащихся, уровнем квалификации педагогов.

Каждая педагогическая система, в свою очередь, может быть рассмотрена со стороны любого из компонентов, например, со стороны цели:

- 1) в какой мере цели данной педагогической системы соответствуют общественным интересам и ориентированы на цели педагогических систем более высокого порядка;

- 2) как реализуется цель в учебной информации (учебных планах, программах, учебниках, дополнительной информации);
- 3) в какой мере соответствуют целям применяемые в системе технологии, средства, формы и методы педагогического воздействия;
- 4) в какой мере соответствует целям наличный состав учащихся;
- 5) в какой мере соответствует целям наличный состав преподавателей.

Между компонентами педагогической системы и внешней средой существуют многосторонние связи и сказываются взаимные влияния.

Педагогическая система является открытой системой. Под влиянием внешней среды уточняются, развиваются и трансформируются цели. Здесь особенно сильно сказывается влияние социально-экономических процессов, происходящих в обществе, и изменения в других педагогических системах. Изменяется также учебная и научная информация под влиянием открытий в фундаментальных и прикладных науках. Изменяются средства коммуникации под влиянием новых учебников, учебных пособий, технических средств обучения. Среда оказывает значительное влияние на самих учащихся, на систему их взглядов и отношений. Она оказывает также влияние на воспитателей, преподавателей и родителей, на формирование мотивов у молодёжи, на устойчивость педагогических кадров в педагогических системах.

С другой стороны, педагогические системы оказывают влияние на окружающую среду, организуя её в соответствии с собственными целями.

В зависимости от того, на какой элемент педагогической системы в данный момент времени направлены требования социальной системы, происходит соответствующая перестройка и адаптация остальных элементов системы. Элемент, испытывающий непосредственное воздействие социальной системы, называется системообразующим элементом педагогической системы.

Многие типичные ошибки педагогов и, как следствие, многие неудачи в применении тех или иных оптимизирующих педагогическую систему предложений («Липецкий метод», «Программированное обучение» и пр.) объясняются несистемным локальным,

изолированным подходом к преобразованию элементов педагогической системы.

Обычно требование социальной системы руководителями образования локализуется на том элементе системы, на который оно непосредственно воздействует. Этот элемент подвергается соответствующим требованиям социальной системы преобразованиям. Но этой перестройкой не затрагиваются другие элементы системы. В итоге вновь введенный в систему элемент либо выпадает из системы, либо вступает в противоречие с другими элементами. Эти противоречия могут привести даже к полному разрушению всей системы. Часто наблюдаемое явление – отторжение вновь введенного элемента системы (система отбрасывает его), изолированно функционирующего в ней.

Если анализировать историко-педагогические факты, то окажется, что почти каждое преобразование, отброшенное традиционной педагогической системой, было не системным, а локальным. Поэтому каждый раз отбрасывался соответствующий системообразующий элемент в его новой редакции.

Такое явление произошло, например, с программированным обучением. Программированное обучение – это непосредственное изменение средств педагогической коммуникации педагогической системы. Изменение этого элемента влечёт за собой немедленную перестройку (подстройку) целей и организационных форм обучения. Эта подстройка состоит в том, что цели уже нельзя формулировать столь аморфно и примитивно, как в традиционной системе. Они должны быть поставлены не описательно, а настолько чётко и определённо, чтобы к ним можно было применять определение «диагностично».

Организационные формы обучения должны быть более свободными и гибкими, чем лекционное преподавание или классно-урочный канон, а квалификация педагогов – значительно более высокой, чем в традиционной системе.

Определённые изменения должны быть внесены и в учебную информацию, а также в деятельность педагогов и учащихся. Только при условии введения необходимых изменений в другие компоненты системы преобразованный компонент средств педагогической

коммуникации окажется жизнеспособным, а вся педагогическая система получит новое, более высокое качество.

Следовательно, системный подход в педагогике – это учёт всех элементов педагогической системы при внесении каких-либо изменений в один из них в соответствии с требованиями социального заказа и научно-технического развития.

Для успешной работы любого учебного заведения как системы все её элементы должны быть «подстроены» под требования вновь введенного элемента. Пока что в педагогической науке не разработаны ни теория, ни методы такой «подстройки».

Следует отметить, что каждая педагогическая система рассчитана на определённый срок функционирования, т. е. на цикл обучения в ней учащихся от момента зачисления до выпуска. Поэтому в зависимости от типа системы её цели «на выходе» являются более или менее отодвинутыми во времени и достигаются через реализацию коллективами (руководителями, педагогами, учащимися) более близких целей, соотнесённых между собой.

В процессе достижения целей носителями структурных компонентов системы становятся люди, в деятельности которых эти компоненты вступают в сложное взаимодействие, образуя тем самым функциональные компоненты педагогических систем.

Дадим характеристику функциональных компонентов педагогической системы.

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость.

В педагогических системах выделяются гностический, проективный, конструктивный, коммуникативный, организаторский функциональные компоненты.

Функциональные компоненты характеризуют педагогические системы в действии, когда каждый из выделенных структурных компонентов в коллективной, групповой, индивидуальной деятельности руководителей, педагогов или учащихся входит в новые отношения с остальными и как бы подчиняет их взаимодействие себе.

Каждый из функциональных компонентов имеет свою специфику и несёт свою «нагрузку» в деятельности участников педагогического процесса.

1. Гностический компонент включает действия, связанные с процессом накопления новых знаний о целях системы и средствах их достижения, о состояниях объектов и субъектов педагогического воздействия на исходной стадии решения педагогических задач, в процессе их решения и на заключительной стадии решения, о психологических особенностях учащихся, педагогов и руководителей. Он включает также умения извлекать новые знания из исследования собственной деятельности и перестраивать её на основе освоения новой учебной и научной информации, полученной из разных источников.

Основные гностические умения преподавателя заключаются в следующем: следить за событиями, происходящими в науке, по зарубежным и отечественным источникам и знакомить с ними студентов; принимать самому экзамены и анализировать, как курс усвоен студентами, как восприняты те или иные разделы; анализировать реакцию студентов на своё изложение.

Примеры гностических умений студента: выделять главное в тексте, сообщении преподавателя, использовать «свёрнутые» записи; выделять связи между рассматриваемыми явлениями, изображать их в схемах, рисунках, таблицах, графических символах и т. п.

2. Проектировочный компонент означает действия, связанные с перспективным планированием заданий/задач (стратегических, тактических, оперативных) и способов их решения в будущей деятельности руководителей, педагогов и учащихся в направлении достижения искомых целей.

Примеры проектировочных умений преподавателя: ставить своей целью, чтобы студенты не просто усвоили программный материал, но умели в дальнейшем применять полученные знания на практике; проектировать систему заданий студентам в области работы над первоисточниками по специальности и самостоятельной работы над курсом; проектировать пути превращения своего курса в средство умственного, нравственного и патриотического воспитания студентов.

Примеры проектировочных умений студента: формулировать цели своего пребывания в учебном заведении и отдавать себе отчет

в требованиях профессиональной деятельности к его выпускникам; формулировать цели самостоятельной работы над разными циклами учебных дисциплин; формулировать, к каким результатам и с помощью каких методов самообразования можно к ним прийти; предусматривать, к каким результатам и с помощью каких методов самообразования следует прийти к окончанию учебного года; намечать, к каким результатам и с помощью каких методов можно прийти к окончанию вуза; формулировать задачи, темп и ритм работы в ближайшее время.

3. Конструктивный компонент предполагает действия по отбору и композиционному построению содержания учебной и воспитательной информации на предстоящем занятии, собрании, мероприятии, определению особенностей предстоящей деятельности на нём педагогов и учащихся.

Примеры конструктивных умений преподавателя: конструировать учебную информацию в расчёте на привлечение внимания студентов к развитию исследовательской мысли в области научного поиска; формулировать познавательную задачу и способы побуждения студентов к самостоятельному мышлению и привлечению к решению проблемы на основе ранее усвоенных знаний; учитывать потребность студентов записывать сообщения преподавателя, задавать вопросы, высказывать собственное отношение к изученному, привлекать знания, почерпнутые из разных источников.

Примеры конструктивных умений студента: конспектировать кратко, сжато, своими словами и с элементами цитирования; составлять план предстоящего сообщения на семинаре, план ответов в условиях текущего контроля; составлять тезисы своего сообщения; составлять доклад с элементами цитирования, анкетирования, рецензирования; обосновывать правильность избранной логики и системы изложения; самостоятельно составлять схемы, таблицы, чертежи, рисунки, аргументировать их построение и логику применения в сообщении; делать выводы и обобщения на основе чужого и собственного изложения.

4. Коммуникативный компонент включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между руководителями, педагогами и учащимися, подчиняя целям

воздействия на учащихся взаимоотношения по вертикали (руководители педагогических систем – педагоги – учащиеся – их окружение) и по горизонтали (взаимоотношения между руководителями системы, между педагогами, между учащимися), мотивированием участников педагогического процесса к занятиям предстоящей деятельностью, проникновением во внутренний мир участников педагогического процесса.

Для примера определим направленность коммуникативных умений заведующего кафедрой: устанавливать на кафедре педагогически целесообразные взаимоотношения, чтобы в коллективе существовала подлинно творческая атмосфера смелого поиска, плодотворных дискуссий, творческой взискательности; налаживать деловые контакты как с преподавателями кафедр, так и с администрацией вуза; побуждать членов коллектива к ответственному выполнению поставленных задач; предотвращать конфликты.

Характеристика направленности коммуникативных умений преподавателя: возбуждать интерес к своему курсу; показывать необходимость и важность его изучения; доказывать студентам, что они в состоянии усвоить этот курс и в дальнейшем применять знания на практике; развивать у студентов уверенность, что они способны творчески овладеть методами данной науки и внести вклад в её развитие.

Примеры коммуникативных умений студента: формулировать вопросы к преподавателю; активно воспринимать устные сообщения как своих товарищей, так и преподавателей, анализировать и оценивать их; деятельно участвовать в работе семинара; формулировать в устном рассказе своё сообщение; высказывать собственное отношение к фактам и событиям; излагать свои оценочные суждения и их аргументировать; обоснованно привлекать в сообщении наглядные пособия.

5. Организаторский компонент определяет действия по реализации педагогического замысла конкретной организацией взаимодействия субъекта деятельности с объектами педагогического воздействия во времени и в пространстве в соответствии с заранее сформулированной системой принципов, правил и предписаний,

которым педагогический процесс должен удовлетворять в направлении достижения искомого педагогического результата.

Примеры организаторских умений преподавателя: организовывать своевременное начало и окончание занятий и насыщенную работу на них, свою и студентов; организовывать своё время и свою деятельность, связанную с подготовкой к занятиям и их проведением; организовывать учебную информацию в процессе её сообщения и деятельность студентов, связанную с её восприятием и усвоением.

Характеристика направленности организаторских умений студента: уметь организовать своё время, не допускать его пустой траты, свою деятельность: рабочее место, необходимые средства деятельности, следить за темпом включения в самостоятельную работу; организовать своё поведение: контролировать действия, движения, мимику, эмоции; организовать контакты с другими людьми для достижения искомым целей; организовывать свою общественную деятельность, приобретая в процессе знания, навыки и умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности; организовать свою научно-исследовательскую деятельность, приобретая качества, необходимые для предстоящей профессиональной деятельности.

Названные функциональные компоненты находятся в тесной взаимосвязи, общей для всех участников педагогического процесса (руководителей, педагогов, учащихся). Однако конкретное содержание компонентов деятельности этих участников в зависимости от их ролевых функций в педагогических системах, как это видно из приведённых примеров, различно.

Вычленение структурных и функциональных компонентов в педагогических системах способствует единому подходу к организации и управлению педагогическими процессами. Это позволяет выйти на поиски наиболее общих закономерностей, свойственных деятельности руководителей, педагогов и учащихся, работающих в педагогических системах.

3.3. Синергетический подход к моделированию переходных педагогических процессов

Ведущей целью осуществления плавного перехода от одного этапа или звена образовательной подготовки будущих специалистов к последующему является достижение единства педагогических действий преподавателей, содействие поступательному развитию личности, сочетание всех участников образовательного процесса в достижении максимального результата выполнения одного из законов синергетики: продукт функционирования интегративной системы больше суммы продуктов автономного функционирования входящих в нее подсистем (эмерджентность).

Слово «синергетика» в переводе с греческого означает «содействие, соучастие», а «синергия» – «единство». Синергетический подход относится к самоорганизующимся, саморазвивающимся системам (биологическим, социальным и др.).

Как показывают исследования П. Анохина [5] и других, синергетический подход как философско-методологический принцип применим для исследования и образовательно-воспитательных систем. Действительно, процесс становления человека и превращения его в личность подобен рождению порядка из беспорядка, хаоса. Некий беспорядок присущ процессу подготовки, профессионального становления, адаптации молодого специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте.

Исследования показывают, что соотношение хаоса и порядка состоит в том, что развитие системы представляет собой ряд ее состояний между этими двумя полюсами (порядком и хаосом). Как утверждают А.В. Гапонов-Грехов и М.И. Рабинович: «Хаос и порядок могут непрерывно трансформироваться друг в друга при изменении параметров системы. Не будет даже большим преувеличением сказать, что не бывает ни абсолютного порядка, ни абсолютного хаоса – это лишь предельные ситуации. Всякая же реальная система пребывает в некотором промежуточном состоянии, и оценивать следует близость этого состояния к одному из предельных, т. е. абсолютному порядку или полному беспорядку» [30, с. 273].

Синергетический подход к проектированию и реализации системы состоит в том, чтобы внести в хаотическую неустойчивость

процесса образования и предприятий порядок и стабильность. По мнению Е. Пугачевой: «Не искоренять противоречия и хаос, а управлять ими, добываясь выгодного соотношения между порядком и беспорядком, — новая задача управления, в том числе и управления образованием» [92, с. 45].

Известно, что синергетическая модель процесса самоорганизации любой системы включает три взаимосвязанные подсистемы: «хаос», «бифуркация» и «порядок», каждая из которых представляет собой определенную стадию развития процесса самоорганизации (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Синергетическая модель процесса самоорганизации системы

Как известно, бифуркация означает некую точку ветвления на фазовой траектории динамической системы (в нашем случае — траектории процесса получения профессии). В ней устойчивость прежнего состояния движения подходит к порогу ее потери (например, учащийся школы переходит в стадию студента профессионального учебного заведения). В такой критический момент студент оказывается перед выбором между несколькими очень разными сценариями дальнейшего поведения (в нашем случае: продолжать ли учиться дальше по избранной специальности? идти ли работать и куда?).

Опыт показывает, что решающую роль при обычных условиях в выборе одного из многих путей играет случайность. В результате зачастую это приводит к тому, что движение ученика или студента профессионального учебного заведения по образовательной и профессиональной траектории представляется как «дерево бифуркаций»: неоднократная смена специальностей или даже учебных заведений, а затем многочисленные переходы с одного места работы

на другое, работа не по специальности, пополнение рядов безработных, уход в криминальные структуры и т. д.

Исправить такое положение можно путем проектирования и реализации педагогически управляемого перехода обучаемого из учреждения профессионального образования на производство. Анализ показывает, что состояние взаимовыгодного сотрудничества коллективов учреждений профессионального образования и предприятий в настоящее время в большинстве случаев ближе к хаосу, чем к порядку, образуя активную неустойчивую кинетическую среду. Эта среда, несомненно, открыта для взаимодействия с внешними по отношению к ней источниками. Одним из таких источников является идея проектирования и организации процесса перехода от одной подсистемы к другой и ее реализации по всем структурным и функциональным компонентам подсистем учреждений профессионального образования и производства.

Многолетний опыт взаимодействия коллективов профессионального лица № 36 г. Тольятти, а затем открытого на его базе Тольяттинского машиностроительного техникума и производств Волжского автомобильного завода показывает, что при синергетическом подходе к управлению качеством обучения молодежи обеспечивается поступательное продвижение учащихся и студентов по восходящей траектории с минимальным числом точек ее ветвления, связанных с потерей профессиональной устойчивости. Проводимая при этом на синергетической основе целевая подготовка рабочих и технических кадров на конкретное рабочее место устраняет неупорядоченность, элементы хаотического, обезличенного, недостаточно взаимосвязанного преподавания отдельных дисциплин учебного плана подготовки рабочих и техников, способствует закреплению профессионального выбора молодежи, повышает профессиональную устойчивость, снижает число бифуркаций такой динамической системы, как обучаемый.

Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

4.1. Основы теории поэтапного формирования умственных действий

Разработка переходных педагогических процессов имеет прочное обоснование в современной психологии. Этим обоснованием являются фундаментальные принципы, составляющие основу отечественной психологии: понимание проявления психики через деятельность, признание социальной природы психической деятельности, единства психической деятельности и деятельности внешней, практической. В трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и их последователей эти принципы представлены как теоретическая основа разработки переходных педагогических процессов.

Принципы единства психики и деятельности, социальной природы психической деятельности были впервые сформулированы в работах Л.С. Выготского. Он неоднократно говорил, что для понимания психики надо обратиться к самой жизни человека, к конкретным условиям его деятельности и бытия. «Психики без поведения, – писал Л.С. Выготский, – так же не существует, как и поведения без психики» [24, с. 41].

Дальнейшее сближение практической деятельности с психикой и развитие принципа социальной обусловленности психической деятельности человека осуществлено в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и их учеников. С.Л. Рубинштейн писал: «...осуществляясь реально в различных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней же формируются» [95, с. 93].

Деятельность, связывающая субъект с миром, и была положена в основу исследований А.Н. Леонтьева. В своих работах он убедительно показал единство внешней практической деятельности и внутренней, психической: «Обе они – осмысленные и смыслообразующие процессы. В их общности и выражается неделимость целостной жизни человека, проявляющейся в двух формах: мате-

риальной и идеальной» [63, с. 9]. Для решения проблемы преемственности, связи теории с практикой важно отметить, что А.Н. Леонтьев указывает на необходимость при организации обучения использования реальных предметов, «где это возможно, внешних по своей форме действий учащихся» [63, с. 10], которые служат опорой внутренних действий. На основе этих принципов психологами были разработаны современные психолого-педагогические теории обучения.

В современной психологии известно несколько теорий объяснения механизма процесса овладения знаниями, практическими навыками и умениями человеком: ассоциативно-рефлекторная, бихевиористская или поведенческая, гештальтистская, теория формирования умственных действий и др. Нам представляется, что более детальное психологическое обоснование переходных процессов в обучении можно дать, исходя из трех наиболее значимых современных концепций учения психологов: теории поэтапного формирования умственных действий, ассоциативно-рефлекторной природы умственной деятельности и поведенческой теории.

Несмотря на разногласия между авторами и сторонниками этих концепций, объективно между ними существует тесная взаимосвязь.

Эти концепции исходят из того, что процесс учебного познания протекает поэтапно, постепенно развертываясь и развиваясь в пространстве и во времени. Процесс обучения должен строиться на использовании знаний и на сознательном усвоении содержания предыдущего и каждого последующего этапа. Однако каждая концепция опирается на свою модель психики. Поэтому на практике оказывается, что одну область психолого-педагогических явлений, касающихся переходов в обучении, нагляднее описать, пользуясь ассоциативно-рефлекторной теорией природы умственной деятельности, другую – на основе теории поэтапного формирования умственных действий, третью – на основе поведенческой теории.

Классификация связей между составными частями обучения, установление и закрепление их в сознании, их усложнение и актуализация с целью совершения какого-либо действия или выполнения той или иной деятельности (мыслительной или чисто внешней), все, что связано с анализом и синтезом знаний, образованием свя-

зей и их систем в познании, психофизиологией мышления субъекта нагляднее отражается с помощью ассоциативно-рефлекторной теории. Эта концепция исходит из теории И.М. Сеченова и И.П. Павлова о высшей нервной деятельности, разработана в трудах С.Л. Рубинштейна [95], Н.А. Менчинской [17], Д.И. Богоявленского [17], Е.Н. Кабановой-Меллер [46], Ю.А. Самарина [96], П.А. Шеварева [110], И.А. Кулака [58] и др.

Процесс как мыслительной, так и внешней деятельности субъекта, направленный на мир вещей, без которых не могут быть переданы знания, составляющие содержание обучения, и в процессе которой происходит формирование психики, детальное рассмотрение этапов становления нового психического акта, пути перехода от внешнего к внутреннему – все это более эффективно может быть объяснено и организовано на основе теории поэтапного формирования умственных действий. Эта концепция разработана коллективом психологов МГУ А.Н. Леонтьевым [62], Н.Ф. Талызиной [105] и др.

Разработанная зарубежными исследователями необихевиористская теория дополняет эти концепции. Теория формирования умственных действий раскрывает механизм формирования новых психических актов, исходных понятий предмета, но не уделяет необходимого внимания системности в умственной деятельности обучаемых. Ассоциативно-рефлекторная теория, достаточно полно излагая вопрос о взаимодействии прошлого и нового опыта в процессе усвоения, систематизации знаний, не раскрывает в полной мере механизм умственной деятельности в процессе познания.

Исходя из высказанных соображений попытаемся дать психологическое обоснование переходных педагогических процессов на основе этих дополняющих друг друга современных психологических концепций обучения.

Центральным звеном теории поэтапного формирования умственных действий является действие как единица деятельности учения. Каждое действие включает определенную совокупность операций, выполняемых в определенном порядке и в соответствии с определенными правилами. Выполнение действия субъектом всегда предполагает наличие определенной цели, которая достигается на основе какого-то мотива. Действие по выполняемым им

функциям может быть разделено на три части – ориентировочную, исполнительную и контрольную: «любое действие человека представляет собой как бы своеобразную микросистему управления, включающую «управляющий орган» (исполнительная часть действия), следящий и сравнивающий механизм (контрольная часть действия)» [105, с. 57]. Усвоение в этой концепции рассматривается как деятельность по поэтапному переходу представленных в материальной или материализованной форме сведений из внешнего плана во внутренний, умственный план.

Н.Ф. Талызина указывает на следующие основные этапы модели процесса усвоения.

1. Составление схемы ориентировочной основы действия. На этом этапе обучаемые узнают о цели действия, его объекте, системе ориентиров, здесь происходит предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения. Хотя обучаемый еще не приступает к выполнению самого действия.

2. Формирование действия в материальном или материализованном виде. Обучаемые выполняют действие во внешней материальной или материализованной форме с развертыванием всех входящих в него операций.

3. Формирование действия как внешнеречевой деятельности.

4. Формирование действия во внешней речи про себя.

5. Формирование действия во внутренней речи, представляющей собой умственную деятельность или акт мысли.

Благодаря выполнению перечисленных этапов действия, объективное содержание из окружающего мира становится достоянием сознания обучаемого. «Поэтапное формирование идеальных, в частности умственных, действий связывает психическую деятельность с внешней, предметной, материальной деятельностью. Оно является ключом не только к пониманию психических явлений, но и практическому овладению ими» [105, с. 466].

Для психического обоснования переходных процессов в обучении важно отметить, что, вскрывая сущность того механизма, в итоге которого в сознании учащихся образуется модель внешнего мира, авторы исходили из необходимости разбивки этого процесса на такие этапы, между которыми существовала бы тесная взаимо-

связь, хотя прямо о проявлении преемственности исследователи не говорят. В переходах от одной формы действия к другой хорошо просматриваются характерные признаки преемственности как педагогической категории. Так, в каждой предшествующей форме действия явно присутствуют признаки последующей формы и сохранены черты предыдущей. В рассмотренном случае таким связующим звеном является речевая форма действия, она «должна сопровождать весь процесс выполнения действия в исходной форме. Материальная (материализованная) и речевая формы действия идут как бы параллельно. При материальной (материализованной) форме выполнения действия одновременно формируется его речевая форма. Только при этом условии оказывается возможным переход к речевой форме действия, постепенное освобождение его от материализации» [105, с. 68].

Хорошо просматривается здесь и удержание сердцевины формируемого: «Речевое действие – это отражение материального или материализованного действия. Его предметное содержание остается тем же самым, а форма качественно меняется» [105, с. 69].

В случае когда одна из форм действия пропускается, происходит нарушение плавности формирования действия и оно оказывается дефектным. Не говоря прямо о нарушении преемственности, Н.Ф. Талызина подчеркивает, что «формализм формируемых речевых действий обычно имеет место тогда, когда речевая форма вводится, минуя материальную (материализованную). Формализм возможен и в тех случаях, когда речевая форма не готовится при усвоении материальной (материализованной) формы, а сразу сменяет ее. Наконец, если материальная (материализованная) форма действия усваивается в отрыве от речевой и своевременно не заменяется последней, то происходит автоматизация фактически неполноценной материальной (материализованной) формы, которая становится привычкой и приводит к ограничению действия обучаемого кругом практических задач» [105, с. 69–70].

Если возникают трудности в переходе от одного этапа формирования действия к другому для большинства обучаемых, значит, в этом случае наблюдается нарушение преемственности, и для ее восстановления необходимо данный переход разбить на более мелкие

части, вводя дополнительные этапы. Результат нарушения преемственности в формировании действий Н.Ф. Талызина характеризует следующим образом: «В тех случаях, когда мы переводили действие с материального этапа на внешнеречевой «скачком», наблюдалось сравнительно большое число ошибок» [105, с. 127]. Выход из этого положения она видит в необходимости введения дополнительных, промежуточных этапов перехода, указывая, что наибольшие трудности представляет переход с материального этапа на этап внешнеречевой, что этот переход должен осуществляться постепенно, причем как по линии качественной, так и по линии количественной. Постепенность перехода по первой линии состоит прежде всего в том, что перевод материальной формы действия во внешнеречевую нередко требует промежуточных преобразований по этому параметру [105, с. 69–70].

Таким образом, мы видим исключительно большое значение осуществления преемственности, ее проявление и «работу» уже в элементарной единице деятельности учения – в действии.

Решающую роль в формировании действия играет осуществление взаимосвязи ориентировочной части действия с его остальными частями. Она обеспечивает не только правильное исполнение действия, но и рациональный выбор наиболее оптимального решения, а также проводимого при этом обобщения. Н.Ф. Талызина говорит по этому поводу: «...для понимания закономерностей становления психических актов очень важно знание динамики переходов... В настоящее время динамика переходов действия с этапа на этап изучена также недостаточно» [105, с. 125]. Эта задача может быть выполнена лишь на основе принципа преемственности.

Исключительно большое значение имеет преемственность при формировании системы действий – деятельности и усвоения знаний. Так, между качеством усвоения знаний и характером деятельности обучаемого существует глубокая взаимосвязь и зависимость. Об этом говорят сами авторы теории поэтапного формирования умственных действий, подчеркивая, что качество знаний определяется характером деятельности при их усвоении: она может быть адекватной этим знаниям или неадекватной им. Знания никогда нельзя дать в готовом виде, они всегда усваиваются через включение

их в ту или иную деятельность. Усвоение знаний и формирование адекватной им системы умственных действий протекают как единый процесс. Во-первых, качество усвоения знаний определяется адекватностью деятельности, с которой они связаны, во-вторых, степенью сформированности основных ее свойств, в-третьих, типом ориентировочной основы деятельности и, наконец, широтой включения этих знаний в другие виды деятельности [105, с. 130–131]. Из этого вытекают вполне определенные выводы относительно требований к структуре построения учебных планов и программ в высших учебных заведениях, а также к методике организации управления познавательной деятельностью обучаемых.

4.2. Сущность ассоциативно-рефлекторной теории умственной деятельности

Уточнив на основе теории поэтапного формирования умственных действий механизм элементарного процесса, в результате которого в сознании образуется модель объектов внешнего мира, проследим, опираясь на ассоциативно-рефлекторную теорию природы умственной деятельности, за процессом синтеза и систематизации знаний.

Свое высшее развитие и объективное экспериментальное обоснование рефлекторный принцип деятельности головного мозга получил в трудах И.М. Сеченова, И.П. Павлова и их учеников. В психологическом плане И.П. Павлов отождествлял временную нервную связь с тем, что в психологии получило название ассоциации (или связи) психических процессов, возникающих в результате совместного воздействия на мозг предметов и явлений действительности. Раскрыв нейродинамическую основу ассоциаций и показав ее системный характер, И.П. Павлов всю психическую деятельность, вплоть до высшего ее проявления – мышления, трактовал в плане своей концепции как ассоциативную деятельность. «Наша умственная деятельность, – писал он, – главнейше, основана на длинной цепи раздражений, на ассоциациях» [81, с. 143].

С этой точки зрения всякое обучение сводится к образованию связей, ассоциаций. Новые знания вступают в многообразные связи (ассоциации) с уже имеющимися в сознании сведениями, которые были получены в результате предшествующего обучения и в про-

цессе жизненного опыта. Здесь мы вновь встречаемся с проявлением переходных процессов в обучении. Новая ассоциация возникает на основе преемственной связи ранее незнакомого материала с уже имеющимися в сознании сведениями.

Рассматривая вопрос о переходных процессах в обучении в плане образования и закрепления ассоциаций у человека, необходимо исходить также из учения И.П. Павлова о двух сигнальных системах. В частности, очень важным является указание И.П. Павлова на то, что слова лишь тогда выполняют функцию раздражителей второй сигнальной системы, когда они связываются в голове с раздражителями первой сигнальной системы.

При выполнении несложных трудовых операций, требующих лишь ремесленной сноровки, чисто внешних физических действий, у человека образуются преимущественно временные связи между раздражителями первой сигнальной системы. В процессе словесного изучения теории в сознании обучаемых образуются временные связи между раздражителями в основном второй сигнальной системы. Часто словесные раздражители ни прямо, ни через другие слова не связываются в процессе обучения с раздражителями первой сигнальной системы. В результате такие слова, отношения между ними остаются для человека пустыми, лишены смысла, и своей основной функции — обозначать предметы и соотношения между ними — не выполняют. Таков психофизиологический механизм нарушения перехода от теории к практике, отрыва обучения от жизни, изучения общетеоретических дисциплин от профессиональной подготовки специалистов, который подвергается справедливой критике со стороны передовой педагогической общественности.

Интересные исследования процесса формирования сложных систем временных связей у человека провел И.А. Кулак [58]. Основной развиваемой им концепции является понятие о «творческом очаге возбуждения». Под ним автор понимает ведущий очаг возбуждения коры головного мозга, в котором замыкаются временные связи. Согласно этой концепции творческий очаг как бы блуждает по коре головного мозга с различной скоростью. Он быстро перемещается по устойчивым временным связям и как бы проскальзывает по поверхности малоустойчивых связей, не возбуждая их.

Развивая представление И.П. Павлова о функциональном пределе корковых клеток, И.А. Кулак вводит понятие «возбудительный заряд» творческого очага, связывая с ним предел работоспособности, длительность активного состояния.

Процессы, протекающие в коре при небольшой затрате энергии (например, возбуждение готовых закрепленных связей), идут быстро и не нуждаются в активизирующем влиянии подкорковых образований. Наоборот, процессы, нуждающиеся в затратах большого количества энергии (замыкание новых связей или возбуждение малоакрепленных), совершаются медленно и при обязательном участии подкорковых центров. В этом случае энергия раздражителя, получаемая от первой сигнальной системы, идет на пополнение возбудительного заряда для замыкания сложных временных связей в сфере действия второй сигнальной системы.

Для педагогики и методики это понятие имеет исключительно важное значение. Оно говорит о том, что в процессе установления систем новых связей для пополнения заряда творческого очага необходимо все время поддерживать активное состояние первой сигнальной системы: непрерывно обеспечивать возбуждение двигательных анализаторов учащихся путем раздачи натуральных объектов техники, выполнения лабораторных и практических работ, организации экскурсий, включения в производительный труд в процессе всех видов производственной практики и т. д.

Усвоение студентами словесно передаваемых им знаний требует активных действий с этими знаниями по их применению, опоры на непосредственные впечатления от предметов и их соотношений в окружающей жизни, практике, на их деятельность по широкому использованию получаемых знаний при решении технических и производственных задач. А это диктует определенные требования к структуре учебных планов вузов, в соответствии с которой общетеоретические, общепрофессиональные и специальные дисциплины располагались бы во времени таким образом, чтобы знания, получаемые по дисциплине одного из циклов, тут же получали подкрепление и развитие при изучении смежных дисциплин.

Необходимость осуществления переходов между отдельными этапами и составными частями обучения, в частности, связей

между общетеоретическими, общепрофессиональными и профилирующими дисциплинами, а также с будущей производственной деятельностью при подготовке специалистов высокой квалификации, диктуется объективными законами высшей нервной деятельности и заключена в самой природе мыслительного процесса, в закономерностях психологии и физиологии мышления.

К какой же категории относятся те преемственные взаимосвязи, которые мы стремимся установить между закономерностями основ наук и будущей производственной деятельностью инженеров? Насколько сложны эти связи? Из каких частей они состоят?

Для решения этих вопросов мы воспользуемся классификацией ассоциаций по Ю.А. Самарину [98]. Он подразделяет ассоциации, возникающие в процессе учения, на несколько видов.

Локальные ассоциации — к ним автор относит связи, образованные в пределах данных фактов. Очевидно, преемственные взаимосвязи при образовании локальных ассоциаций являются наиболее простыми, неразложимыми на элементарные.

Частносистемные — это ассоциации, образующиеся на материале данной темы.

Связи, образованные между разными разделами данного курса, Ю.А. Самарин называет *внутрисистемными*.

Связи между материалом различных учебных предметов он называет *межсистемными ассоциациями*. Межсистемные ассоциации образованы на основе внутрисистемных, которые, в свою очередь, образовались из частносистемных и локальных ассоциаций.

Систематика ассоциаций указывает, что интересующие нас межсистемные переходы представляют собой их наиболее сложную разновидность, весьма высокую форму обобщения, хотя и кажутся на первый взгляд довольно простыми.

П.А. Шеварев убедительно показал, что, лишь зная состав соответствующих ассоциаций, можно управлять их образованием, более целенаправленно решать методические вопросы [110]. Ошибку в установлении конечной или какой-либо промежуточной ассоциации следует всегда искать в достаточно многочисленных предшествующих ступенях образования ассоциативных систем. Поэтому в конкретных педагогических исследованиях и в практике обуче-

ния следует шире использовать анализ ассоциаций с целью выяснения вопроса о том, на какой ступени образования данной цепи сложных ассоциативных систем нарушена плавность перехода, допущены ошибки, их вероятные причины и способы предупреждения, каковы наилучшие пути установления данных ассоциаций. В повседневной практике, когда преемственность в учении соблюдается, т. е. в установлении цепи ассоциаций нет разрывов, мы проявление преемственности не замечаем и не ставим вопрос о ее соблюдении. Проблема преемственности встает перед нами во весь рост лишь когда мы замечаем ее нарушение. Тогда мы говорим о необходимости ее соблюдения.

4.3. Место поведенческой теории в исследовании переходных педагогических процессов

В исследовании проблемы переходных педагогических процессов необходимо использовать не только достижения указанных психологических теорий, но помимо их целесообразно также опираться на позитивные стороны зарубежных психологических теорий, в частности на продуктивные идеи необихевиористской или поведенческой теории.

Основоположники бихевиористской теории Б.Ф. Скиннер, Э. Торндайк и другие [102] в качестве основных законов усвоения накопленного человеческого опыта называют закон эффекта, закон повторяемости (упражняемости) и закон готовности. Схему организации механизма усвоения знаний они представляют формулой

$$S - R - P,$$

где S – стимул; R – реакция; P – подкрепление правильного ответа.

Требование Б.Ф. Скиннера, в котором отражена специфика обучения человека, состоит в подчеркивании важности логической строгости и последовательности изложения. Знание, которое надо получить в конце обучения, не может быть сформировано сразу в окончательном виде, поэтому его надо формировать по отдельным шагам, элементам. Разбивка процесса учения на мелкие шаги призвана обеспечить с самого начала правильное выполнение реакции. Закрепление реакции достигается немедленным подкреплением правильного шага (реализация закона эффекта).

В табл. 2 дано сравнение психолого-педагогической направленности традиционного образования и обучения на основе поведенческой теории.

Таблица 2

Сравнение направленности традиционного образования и системы обучения на основе поведенческой теории

Традиционное обучение	Система обучения на основе поведенческой теории
Основная цель образования – получить «правильную информацию»	Основная цель образования – обучить умениям и навыкам учебной деятельности и саморазвития
Учение – результат, который оценивается отметкой	Учение – процесс самообразования и самореализации
Продвижение вперёд ограничено жёсткими рамками возрастных границ	Поэтапное обучение и возможность выбора уровня трудности задания – самооценка знаний
Упор на внешний мир, внутренний мешает обучению	Внимание на внутренний опыт, творческие данные
Наклеивание ярлыков: «одарённый», «посредственный», «серый»	Самоопределение, самокоррекция, интеллектуальный и личностный рост
Основной упор – на книжные знания абстрактного характера	Принцип познания – единство теории и практики
Учитель сообщает знания, ученики воспринимают их	Образование – единый процесс развития как учащегося, так и учителя
Учитель – субъект педагогического процесса, а ученик – его объект	Учитель организует учеников как активных субъектов обучения и воспитания
Учитель навязывает свой выбор ученикам, управляет их деятельностью	Учитель развивает способности учеников к самоуправлению собственным поведением. Общение строится на основе творческого взаимодействия

В исследовании С.В. Пивневой в рамках необихевиористской теории было предложено дополнительно ко всем внутренним переменным учитывать такую динамическую личностную переменную, как притязание [88]. Исследование закономерностей уровня притязания дает возможность делать некоторый прогноз реакций поведения человека.

Притязания – это желаемый личностью уровень достижения в деятельности. Уровень притязания (УП) понимается как уровень трудности выбираемой субъектом цели. Такое общее понимание уровня притязания достаточно прочно удерживается за рубежом, оно же является основой и в отечественной психологии [19].

Динамика уровня притязания происходит лишь в интересной и значимой для человека деятельности, поскольку УП – это максимальный успех, на который рассчитывает и которого добивается человек в том или ином виде деятельности. При адекватном УП после успеха уровень притязания повышается или остаётся прежним, т. е. человек выбирает более трудную цель, после неуспеха УП понижается, если он относил неудачу к собственной личности. Приёмами повышения уровня притязания можно увеличить эффективность формирования навыков самостоятельности в учебной деятельности.

Современные исследователи прослеживают соотношение УП с особенностями личности субъекта, его интеллектуальными и волевыми качествами, возрастом и полом.

В числе личностных детерминант выбора цели исследователи называют честолюбие, чувство собственного достоинства, смелость перед лицом действительности, самонадеянность, самоутверждение, а также предусмотрительность, осторожность, настойчивость, непостоянство, особенности мотивации. Очевидно и обратное. Управляя формированием качеств личности, можно достичь оптимизации уровня притязаний.

Действие мотивации на УП впервые описал Дж. Фрэнк, постулировавший существование трёх специфических потребностей: удерживать притязания на большой высоте, ставить цели, близкие к реальному исполнению, и избегать неудач. Эти потребности формируют конstellации выборов, стабильные во времени и в разных видах деятельности.

В ряде исследований прослеживается соотношение УП и характеристик интеллекта. Как выясняется, чем выше интеллектуальные возможности личности, тем выше УП и, наоборот, чем выше УП, тем выше интеллект. При отдельных формах интеллектуального снижения нередко встречается неадекватно высокий УП.

Одним из результатов анализа притязаний в связи с индивидуальными различиями является изучение корреляций параметров УП со свойствами темперамента. Исследователи обращают внимание на зависимость УП от эмоциональной устойчивости, импульсивности, силы нервной системы.

К. Левин обсуждает еще ряд факторов, влияющих на притязания, — это социально-экономические условия, привычный успех-неуспех, временная перспектива, чувство реализма субъекта. В частности, то, как высоко индивид может наметить цель и устойчиво держаться вблизи уровня реальности, — один из наиболее важных факторов эффективности деятельности субъекта. К. Левин пишет, что переживание успеха возникает не только при реальном достижении цели, но и при приближении к ней и даже при простой постановке социально одобряемых задач, что особенно важно в процессе обучения. Исследования УП находят применение в педагогике и педагогической психологии, экономике, индустриальной, социальной и юридической психологии, спорте, психологии управления и т. д. Несомненно, следует учитывать УП и при управлении переходными педагогическими процессами в системе непрерывного образования.

Глава 5. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

5.1. Стадии социализации личности

В настоящее время в России происходят серьёзные изменения во многих областях жизни общества, в том числе и в педагогической науке. Современная педагогика уточняет свой предмет и включает в него процесс социализации подрастающего поколения, и это не случайно.

Как отмечает Н.Ф. Голованова [34], научный интерес к процессу социализации – реальность, определяемая действием нескольких глобальных тенденций:

- мировой тенденции усиления динамизма социальных процессов, который, по мнению М. Мид [76] и И.С. Кона [50], способствует становлению нового типа общества, ориентирующегося главным образом на будущее. Это требует принятия новой философии жизни, новых моделей образования;

- тенденции возрастания значимости индивидуально-личностного начала во всех проявлениях жизни современного человека;

- тенденции переосмысления теоретических идей и практики воспитания как «социальной мифологии» (термин М.К. Мамардашвили) [69].

В связи с этим процесс формирования социальной компетентности будущих специалистов должен начинаться с их социализации в окружающей общественной среде. При этом следует исходить из того, что современное общество переживает и пытается теоретически осмысливать действие вышеобозначенных тенденций. Наука просто обязана откликнуться на эти гуманитарные потребности поисками коренных преобразований в области организации социального взросления молодого поколения. Современная отечественная педагогика ставит в центр воспитания культуру личности и выделяет в качестве задач воспитания у подрастающего поколения высокого уровня компетентности, профессионализма, способности к культурному самоопределению в отношении к обществу, окружающим людям, духовным и материальным ценностям общества, а также

к самим себе (здоровью, труду, досугу, интересам и способностям). В таком контексте отчетливо проявляется процесс социализации. Обратимся к анализу его сущности и содержанию.

Понятие о социализации как процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т. Парсонс [82], Р. Мертон [74]). В традициях этой школы социализация раскрывается через понятие «адаптация».

Адаптация, являясь одним из центральных понятий биологии, означает приспособление живого организма к условиям среды.

Это понятие было экстраполировано в обществознание и стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Так возникли понятия социальной и психической адаптации, результатом которой является адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макрогруппам.

С помощью понятия адаптации социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и ее приспособление к культурным, психологическим и социологическим факторам.

Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются Г. Олпорт [80], А. Маслоу [71], К. Роджерс [94] и другие. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации «Я-концепции», самореализации личностью своих творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. Здесь субъект рассматривается как самостановящаяся и саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания.

Эти два подхода не противоречат один другому, определяя двусторонний характер социализации.

Общество с целью воспроизводства социальной системы, сохранения своих социальных структур стремится сформировать социальные стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения. Чтобы не быть в оппозиции по отношению к обществу, личность усваи-

вает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей. Однако в силу своей природной активности личность сохраняет и развивает тенденцию к автономии, независимости, свободе, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности. Следствием действия этой тенденции является развитие и преобразование не только самой личности, но и общества.

Итак, сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное поэтапное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой.

Социализация – это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. Он распадается на этапы, каждый из которых «специализируется» на решении определенных задач, без прохождения которых последующий этап может не наступить, может быть искажен или заторможен. В отечественной науке при определении стадий (этапов) социализации исходят из того, что она происходит более продуктивно в трудовой деятельности. В зависимости от отношения к трудовой деятельности выделяются следующие ее стадии:

– дотрудовая, включающая весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. Эта стадия, в свою очередь, разделяется на два более и менее самостоятельных периода: ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу; юношеская социализация, включающая обучение в школе, техникуме, вузе и т. д.;

– трудовая стадия, охватывающая период зрелости человека. Однако демографические границы этой стадии определить трудно, так как она включает весь период трудовой деятельности человека;

– послетрудовая стадия, наступающая в пожилом возрасте в связи с прекращением трудовой деятельности.

Стадии социализации могут быть соотнесены с периодами социального развития личности, которые не обязательно совпадают с периодами психического развития человека. А.В. Петровский объясняет это тем, что процесс развития личности не может быть сведен к сумме уровней развития познавательных, эмоциональных

и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека. Имея в виду это положение, он выделил три макрофазы социального развития личности на дотрудовой стадии социализации: детство — адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни; отрочество — индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, потребности «быть личностью»; юность — интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития.

В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли, которые называются социальными. Через роли личность имеет возможность проявить себя. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождениях в социальный мир, которые были пройдены личностью. О достаточно хорошем уровне социализации свидетельствует способность человека входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и самоуничужения.

Наиболее удачно, по мнению В.И. Андреева, схватывает суть социализации определение А.В. Мудрика: «Социализация — развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, к которому он принадлежит» [77, с. 15]. Таким образом, процесс формирования социальной компетентности будущего специалиста можно рассматривать как продолжение его социализации в профессиональном сообществе.

Содержание процесса социализации определяется тем, что любое общество заинтересовано в том, чтобы его члены овладели различными социально-ролевыми функциями. Однако следует иметь в виду, что социализация может вносить как позитивный, так и негативный вклад в развитие личности. Все зависит от того, какими социально-ролевыми функциями овладевает личность.

Социализация личности осуществляется на основе двух видов деятельности: социального обучения и социального воспитания. Например, девочка в семье при общении с матерью овладевает социально-ролевыми функциями матери посредством обучения и воспи-

тания, которые осуществляла ее мать. Став матерью, она самореализуется как мать, в значительной степени копируя свою мать.

С учетом сказанного можно дать следующее определение: социализация личности — это процесс и результат двух взаимно дополняющих видов деятельности: социального воспитания и социального обучения с целью овладения социально-ролевыми функциями жизнедеятельности личности и ее самореализации в социуме. Например, социальная компетентность будущего журналиста относится к социально-ролевой функции его профессиональной деятельности и самореализации в социуме.

Социализация, становление и развитие личности будущего специалиста включает три взаимосвязанных процесса: общую социализацию, профессионально-ролевою социализацию (овладение человеком профессиональными ролевыми функциями, нормами, отношениями), профессионализацию (определенную степень овладения профессиональной деятельностью, профессиональным мастерством).

5.2. Модель социально ориентированной личности

В контексте предмета настоящего исследования особое значение имеет постановка социального развития личности будущего специалиста. Социальное развитие представляет собой совокупность различных видов развития, каждый из которых имеет собственную характеристику. В результате социального развития человек должен стать социально ориентированной личностью.

Для примера на рис. 1.5 представлена модель социально ориентированной личности педагога.

Раскроем сущность понятий, характеризующих социально ориентированную личность:

- социальная ориентация — осознание себя частицей, элементом социальной общности, выбор своего будущего социального положения и способов его достижения;
- социальная обученность — результат приобретения социальных знаний, навыков и установок поведения в свободном социуме через имитацию, идентификацию и самореализацию;

- социальная воспитанность – сформированные и развитые общественно значимые знания, умения и навыки, качества, потребности, мотивы, нормы и привычки поведения;
- социальное поведение – ответственность перед обществом, гражданская зрелость;
- социальный статус – положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права и обязанности;
- социальная роль – специфический способ нормативного поведения личности в зависимости от его социального статуса или позиции в обществе;
- социальная активность – способность влиять на жизненное пространство, понимаемое как совокупность условий жизнедеятельности (социальная, экономическая среда жизнедеятельности и естественная среда обитания);
- социальная коммуникативность – способность к общению, сочувствию, эмпатия, умение налаживать контакты с людьми;
- социальная установка – готовность к социальным действиям;
- социальный идеал – дух взаимопомощи и братства;
- социальное общение – навыки совместной деятельности, совместно переживаемые чувства;
- социальная позиция – совокупность ведущих мотивов деятельности.

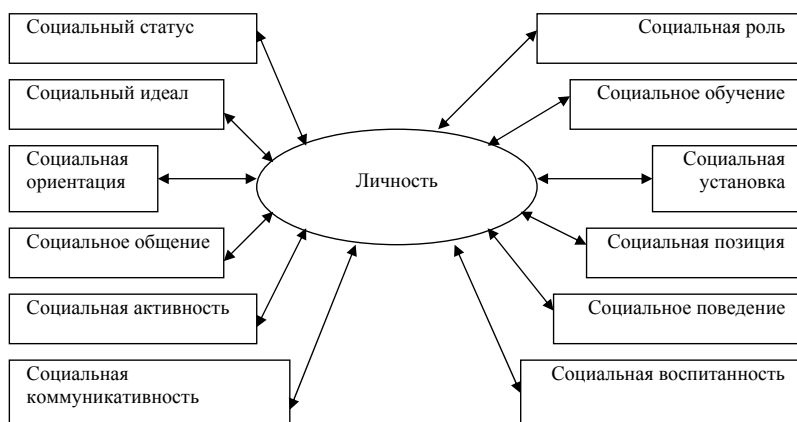


Рис. 1.5. Модель социально ориентированной личности

Высокая степень сформированности параметров социально ориентированной личности является условием её успешной социально-профессиональной деятельности.

Между тем в реальных условиях решение этой задачи представляет собой довольно сложную педагогическую проблему. Так, изучение состояния процесса формирования социальной компетентности студентов специальности «Журналистика», несмотря на имеющиеся для этого благоприятные предпосылки в структуре и содержании учебного плана их подготовки, показывает на его хаотичность и бессистемность, на отсутствие координации педагогических действий по обеспечению плавного поэтапного перехода в этом важном деле.

Исследования показали, что для придания процессу формирования социальной компетентности будущих журналистов системного, поэтапного, сквозного характера необходимо прежде всего определить приоритетные компоненты структуры содержания социальной компетентности. В ее основу были положены компоненты социальной компетентности, предложенные В.Г. Первутинским. Это – социальный интеллект, социально-нравственная зрелость, духовная зрелость, социально-профессиональная зрелость [86]. Для будущих журналистов особую значимость в условиях перехода СМИ в частные руки имеет формирование такого компонента их социальной компетентности, как социальная ответственность. В связи с этим структура содержания социальной компетентности, предложенная В.Г. Первутинским, была дополнена таким компонентом, как социальная ответственность.

5.3. Этапы формирования социальной компетентности будущего специалиста

Несомненно, что обозначенные компоненты социальной компетентности студентов должны формироваться в течение всех лет их обучения в вузе при преобладающей опоре на предшествующую сформированность в среднем учебном заведении и целевой направленности на последующее развитие у выпускников вуза при самостоятельной журналистской деятельности.

Однако в педагогических целях оказалось целесообразным отдавать предпочтение формированию на том или ином курсе обучения студентов какому-то одному компоненту социальной компетентности в зависимости от программного обеспечения и готовности будущих журналистов активно участвовать в процессе ее саморазвития. Развитие компонента социальной компетентности студентов, сформированного на предшествующих этапах, продолжается и на последующих курсах, однако приоритет уже отдается формированию последующего компонента социальной компетентности. В итоге все приоритетные компоненты социальной компетентности студентов будут поэтапно от курса к курсу сформированы в процессе их обучения в вузе.

В соответствии с этим в табл. 3 представлены этапы формирования социальной компетентности будущих журналистов.

Таблица 3

Этапы формирования основ социальной компетентности будущего журналиста в процессе обучения в вузе

Этапы	Курс обучения	Приоритетный формируемый компонент социальной компетентности
1	Первый	Социальный интеллект
2	Второй	Социально-нравственная зрелость
3	Третий	Духовная зрелость
4	Четвертый	Социальная ответственность
5	Пятый	Социально-профессиональная зрелость

Роль «катализатора» процесса формирования социальной компетентности студентов, сосредоточение их внимания и мотивации на необходимости саморазвития в этой области должен выполнить спецкурс «Педагогические основы социальной компетентности журналиста», который целесообразно включить в учебный план первого курса. Идеи, заложенные в этом спецкурсе, в последующем развиваются усилиями преподавателей всех дисциплин учебного плана подготовки будущих журналистов. Наряду с этим оказалось целесообразным на каждом последующем курсе выделять ведущую дисциплину, которая обеспечивала бы теоретическую основу формирования соответствующего последовательного компонента со-

циальной компетентности студентов и вела бы за собой все остальные дисциплины, изучаемые студентами на этом курсе.

Важно отметить, что сформированные у будущих журналистов ценностные ориентиры в области социальной компетентности должны закрепляться и развиваться в процессе производственной практики и внеаудиторной деятельности.

Системный подход к формированию социальной компетентности студентов специальности «Журналистика» требует адекватной перестройки их деятельности в учебной и внеучебной работе.

Как показали исследования, необходимо исходить из сформулированных выше теоретических положений, прежде всего личностно-деятельностного подхода, идеи выделения ведущей деятельности в процессе поэтапного формирования социальной компетентности студентов, организации их личностно ориентированного профессионального образования, связи процессов социализации и развития социальной компетентности, принятой в исследовании структуры социальной компетентности (социальный интеллект, социальная ответственность, социально-профессиональная зрелость), рассмотрения сущности социальной компетентности личности как умение понимать и оценивать события, происходящие в мире и социуме, а также вытекающей из них системы взаимоотношений между людьми в соответствии с информационными потребностями общества и умение прогнозировать эти отношения на всех уровнях.

Важнейшим критерием уровня сформированности социальной компетентности будущих журналистов следует считать сформированность их собственной социальной позиции, ясное осознание того, чьи интересы им следует отстаивать в своей профессиональной деятельности. При разработке системы включения студентов-журналистов в разнообразные виды познавательной аудиторной и продуктивной внеаудиторной деятельности по формированию их социальной компетентности оказалось целесообразно отдавать предпочтение формированию какого-то одного компонента социальной компетентности на том или ином курсе в зависимости от специфики изучаемых студентами дисциплин учебного плана и подготовленности будущих журналистов к участию в предлагаемых им видах деятельности.

Развитие этого компонента социальной компетентности продолжается и на последующих курсах, но приоритет отдается формированию уже последующего компонента социальной компетентности. В результате все приоритетные компоненты социальной компетентности будущих журналистов будут поэтапно сформированы к окончанию их обучения в вузе в процессе их участия в различных видах учебной и внеучебной работы.

Рассмотрим примерные виды деятельности студентов-журналистов на различных курсах по формированию их социальной компетентности.

1 курс

Формируемый компонент социальной компетентности – социальный интеллект.

Педагогические цели: развитие мышления, социального сознания, понимания социальных процессов, отношений, норм социальных общностей; формирование чувства патриотизма, причастности к судьбе отечества; развитие коммуникативных навыков, способности к сотрудничеству и кооперации; привитие студентам правил хорошего тона, норм культурного поведения.

Формы и виды учебной деятельности студентов: изучение языковедческих дисциплин, отечественной и зарубежной истории, основ техники и технологии СМИ, спецкурса «Педагогические основы социальной компетентности».

Внеаудиторная деятельность: работа в органах студенческого самоуправления, в группе, отделении, институте, городе; оказание социальной помощи инвалидам и пенсионерам; работа с молодежью по месту жительства; участие в подготовке и проведении недель предметов, встречах с работниками СМИ, конкурсах рефератов, студенческих газет и журналов, диспутах в группе («Я и мое поколение», «Мое представление о хороших манерах», «Быть или казаться?», «Сотвори себя сам», «Отечество славию, которое есть»).

2 курс

Формируемый компонент социальной компетентности – социально-нравственная зрелость.

Педагогическая цель – формирование моральных и этических норм – совестливости, порядочности, честности, целеустремлен-

ности, настойчивости, уверенности в себе, организованности, требовательности, гуманистического мировоззрения, активной гражданской позиции, а также культуры умственного труда и профессиональной этики.

Формы и виды учебной деятельности студентов: изучение цикла философских и культурологических дисциплин, основ творческой деятельности будущего журналиста в региональных СМИ, профессиональной этики журналиста.

Внеаудиторная деятельность: подготовка студентами рефератов, раскрывающих морально-правовую основу межличностных отношений в современных социально-экономических условиях, в частности, журналистике; организация творческих студий и клубов по интересам; подготовка и проведение диспутов в группе («Экология жизни – экология совести», «Этический кодекс журналиста», «В защиту жизни на Земле», «Кумиры, которых мы выбираем», «Как добиться успеха?»); проведение профессионально-эстетических тренингов, турниров знатоков этики профессионального поведения; подготовка и выпуск информационных листовок, газет, радио- и телепередач по патриотической и интернациональной тематике.

3 курс

Формируемый компонент социальной компетентности – духовная зрелость.

Педагогические цели: развитие ценностных ориентаций, кругозора, мышления, представления о месте человека в данном мире; формирование готовности к самооцениванию, саморегуляции и самоактуализации; воспитание в духе установления гуманистических отношений между людьми, уважения прав других людей, терпимости к их религиозным взглядам, осознания и реализации прав и обязанностей гражданина Земли, своей страны и региона, живущих по законам Добра, Красоты, Правды; формирование внутреннего неприятия любых форм насилия и неуважения к человеку.

Формы и виды учебной деятельности студентов: изучение цикла социально-психологических дисциплин, истории отечественной и зарубежной журналистики, основ технологии и творческой деятельности журналиста.

Внеаудиторная деятельность: привлечение студентов к созданию и деятельности центра общения, духовного развития и отдыха, музея труда и боевой славы, к подготовке и проведению традиционных праздников (дня посвящения первокурсников в студенты, дня знаний, встреч с выпускниками, конкурсов красоты), смотров-конкурсов факультетских и групповых стенгазет, выставок творческих работ студентов; проведению спортивных соревнований, смотров художественной самодеятельности, конкурсов профессионального мастерства, декад специальности; к работе дискуссионных клубов, «философских столов» по поиску социального значения и личностного смысла жизненных явлений, участию студентов в научных социологических исследованиях, дискуссиях, диспутах по политическим темам, проведению смотров-конкурсов проектных работ.

4 курс

Формируемый компонент социальной компетентности – социальная ответственность.

Педагогические цели: усвоение общественно выработанного опыта; ориентированность в актуальных жизненных проблемах; сформированность собственной социальной позиции; ясное осознание того, чьи интересы следует отстаивать в своей профессиональной деятельности.

Формы и виды учебной деятельности студентов: изучение цикла дисциплин по истории отечественной и зарубежной литературы, а также по жанрам журналистской деятельности.

Внеаудиторная деятельность:

– по формированию чувства социальной ответственности за свой профессиональный выбор (самоорганизация студентов по изучению перспектив развития знаний в области журналистики, ознакомлению с направлениями научной деятельности выпускающей кафедры, с квалификационной характеристикой специальности «Журналистика»; участие в конкурсах профессионального мастерства, во встречах со специалистами в области журналистики и выпускниками вуза);

– формированию ответственности за создание коллектива группы и состояние ее работы (работа в качестве старосты группы, участие в подготовке и проведении традиционных праздников, в

учебной и материальной взаимопомощи, в культурно-массовых и спортивных мероприятиях, в организации и проведении дискуссий по вопросам этики, искусства, литературы, журналистики, совместного проведения досуга и т. п.);

– формированию ответственности за здоровый образ жизни (участие в подготовке и проведении круглых столов со специалистами в области социологии, психологии, медицины, спорта, права по предметам «Психология межличностного общения», «Физическое самосовершенствование», «Культурное проведение досуга», проведение диспутов «Портрет современной семьи – каким я его вижу», «Единство прав и обязанностей личности», «Сочетание общественных, коллективных и личных интересов»; участие в работе органов студенческого самоуправления, студенческих клубов, творческих студий, в разработке и реализации программы «Здоровье», подготовке и выпуске экологических бюллетеней, стенгазет, информационных листов);

– формированию чувства сопричастности и ответственности за социально-экономическое состояние и развитие страны, региона, города, села (изучение истории родного края, участие в туристических походах; подготовка и проведение встреч с ветеранами труда, почетными гражданами города, руководителями местных предприятий и учреждений; участие в подготовке и проведении выборов, в акциях протеста против нарушения прав граждан; выступления в местных средствах массовой информации по актуальным общественно значимым проблемам).

5 курс

Формируемый компонент социальной компетентности – социально-профессиональная зрелость.

Педагогические цели: сформированность перцептивных, эмпативных, рефлексивных, самопрезентативных умений, умений прогнозирования, менеджмента; владение информационными технологиями и иностранными языками; целеустремленность.

Формы и виды учебной деятельности студентов: изучение цикла дисциплин по актуальным проблемам современности, науки, журналистики, экономики и менеджмента СМИ.

Внеаудиторная деятельность: участие в работе студенческих научных объединений, в подготовке и проведении научно-практических конференций, выставках творческих работ студентов, в деятельности общественного пресс-центра, службе рекламы и информации, студенческом журналистском клубе, центре общественных связей, в работе телевизионной студии, газеты вуза, средствах массовой информации города, студенческой газеты. При организации студенческой газеты отделения журналистики вуза и ее функционировании предоставляется большой диапазон видов деятельности студентов-журналистов: распределение среди студентов обязанностей членов редакционной коллегии газеты, определение руководителей рубрик газеты «Школа жизни», «Откровенный разговор», «Молодежные новости», «Экспресс-опрос», «Знаете ли вы, что...», «Дискуссионный клуб», «Поговорим об этике», «А что в армии?», «Планирование семьи», «Твое хобби», «Любовь и секс», «Отовсюду обо всем», «Интервью по вашей просьбе» и т. п.

Глава 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРЕХОДНЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

6.1. Основы теории развивающего обучения

Остановимся на педагогических основах управления переходными дидактическими процессами в системе непрерывного образования.

Ведущей идеей отечественной педагогики является теория развивающего обучения и воспитания. У ее истоков стояли такие выдающиеся педагоги и психологи, как Л.С. Выготский [24], А.Н. Леонтьев [63], М.А. Данилов [36] и др.

В процессе создания системы развивающего обучения ученые разработали дидактические концепции и сформулировали принципы оптимального построения учебно-воспитательного процесса.

Важной частью дидактики развивающего обучения, направленного на формирование творческой личности обучающегося, является теория активизации учебного процесса (М.А. Данилов, Б.П. Есипов [36], М.Н. Скаткин [101], И.Я. Лернер [64], И.Т. Огородников [79], М.И. Махмутов [73] и др.).

Согласно этой теории учебно-воспитательный процесс должен состоять во взаимодействии руководства педагога и творческой деятельности учащегося. Важнейшим показателем его результативности должно являться интенсивное умственное развитие обучаемых, их непрерывное проникновение в сущность изучаемых предметов, процессов и явлений, поэтапное возрастание познавательных интересов, стремление к углублению своих знаний, к активной творческой деятельности во всех видах умственного, общественного и физического труда.

Творчеству – важному качеству будущего специалиста, по мнению авторов этой теории, необходимо учить с самого раннего возраста, преемственно усложняя познавательные задачи и проектные задания. Основные черты творческой деятельности, по их мнению, следующие: самостоятельный перенос знаний и навыков в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; видение

новой функции объекта; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности; видение различных способов решения; построение принципиально нового способа решения в отличие от других известных или являющихся комбинацией известных способов решения.

С целью формирования творческих навыков учащихся эти исследователи предлагали внести в содержание программ и учебников по каждой дисциплине творческие задачи и практические задания, различного рода учебные проекты.

Изучение литературы и существующей практики показывает, что в качестве составной части педагогических основ разработки системы управления переходными педагогическими процессами следует опираться на идеи личностно-деятельностного подхода.

Рассматривая личностно-деятельностный подход в единстве двух его компонентов, уточним сначала, что означает его первый личностный компонент. Он означает, что в центре учебно-воспитательного процесса находится сам студент, его неповторимый ментальный склад, т. е. учащийся в этом процессе выступает как личность.

Организация системы управления переходными педагогическими процессами на основе личностно-деятельностного подхода означает, что все организационные и методические решения преподавателя (например, темы учебных проектов, организация внеаудиторной деятельности, содержание учебного материала, использование определенных приемов, способов упражнений и т. д.) должны преломляться сквозь призму личности учащегося — его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуальных способностей.

В качестве второго аспекта рассматриваемого подхода выступает его деятельностный компонент. Хотя, естественно, такое их разграничение условно и может быть проведено только теоретически.

Категория деятельности для настоящего исследования является одной из основных. В её контексте учащийся рассматривается как субъект такой деятельности, в процессе которой преимущественно формируются как профессионально значимые личностные качества, так и специальные знания и навыки.

Деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром, отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как «нужде», «необходимости» в чём-либо. Потребность есть энергетический источник деятельности.

Однако сама по себе потребность не определяет деятельность – её определяет то, на что направлена эта потребность, т. е. предмет, который и является отправной точкой выбора учащимся ведущей деятельности. Предметность деятельности выступает одной из её основных характеристик. Предмет – один из основных элементов содержания деятельности, в которое входят, кроме него, средства, способы, продукт и результат.

Существенной характеристикой деятельности является её мотивированность, при рассмотрении которой обращает на себя внимание прежде всего начальный предпосылочный момент деятельности – внутренний мотив (интерес, любопытство, притязание), который входит в саму структуру деятельности. С.Л. Рубинштейн говорил по этому поводу, что всякое действие исходит из мотива, т. е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида (приобрести, скажем, качества, способствующие поэтапному выходу на уровень педагогического мастерства) [96].

Наряду с внутренними деятельность побуждается и внешними, широкими социальными или узколичными мотивами. Например, мотив развития профессионально важных качеств и видов деятельности определяется требованиями рынка труда.

Будучи сильными побудителями в целом, внешние мотивы сами по себе ещё не обеспечивают включение учащегося в активную учебную и внеучебную деятельность. В этот процесс должны быть включены внутренние, познавательные и деятельностные мотивы. Внешние «понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся «действенными», подчеркивает А.Н. Леонтьев [62].

По А.Н. Леонтьеву, если предмет деятельности – это то, на что направлена деятельность, то определение мотива – это ответ на вопрос, ради чего совершается эта деятельность. В свете этих идей проектируемая система должна мотивировать студентов на активное соучастие в её реализации и отвечать на вопросы: «Зачем изуча-

ется тот или иной предмет? Для чего нужно участие в проекте, в той или иной форме внеклассной работы? В чем их профессиональная значимость?»

В последние годы идеи развивающего обучения и личностно-деятельностного подхода к профессиональному образованию получили своё дальнейшее продолжение в концепции творческого саморазвития человека (В.И. Андреев [3], К.Я. Вазина [21] и др.).

6.2. Идея перехода развития в творческое саморазвитие личности

В.И. Андреевым был установлен закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности. Сущность этого перехода раскрывается им следующим образом: «Развитие личности, будучи детерминировано внешними и внутренними факторами и условиями, на определенном этапе жизнедеятельности в процессе позитивных количественных и качественных изменений в «самости» может и на определённой стадии переходит в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренне детерминированной деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности» [3, с. 74].

Педагогическим условием активизации и интенсификации перехода развития в творческое саморазвитие личности, по В.И. Андрееву, является такое образование, которое способствует тому, чтобы личность обучаемого сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации (личностно-деятельностные компоненты специальной компетенции).

Отсюда В.И. Андреев формулирует следующее положение гарантированного качества образования, также связанное с переходными педагогическими процессами: «Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, воспитание в самовоспитание, а личность из состояния развития — в фазу творческого саморазвития» [3, с. 75].

Теория саморазвития строится на следующих положениях:

- осознании самооценки каждой личности, её уникальности;
- неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе её творческого саморазвития;
- приоритете внутренней свободы – свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней;
- понимании природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

В.В. Сериков, теоретически обосновывая сущность личностно ориентированного образования, подчеркивает необходимость создания условий для реализации личностно-развивающих функций образовательного процесса. Личностные функции – это те проявления человека, которые реализуют социальный заказ «быть личностью» и входят в личностный компонент профессиональной компетенции.

В качестве таковых он выделяет функции «мотивации (принятие и обоснование деятельности), опосредования (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), коллизии (видение скрытых противоречий действительности), критики (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), рефлексии (конструирование и удержание определенного образа «Я»), смыслов творчества (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – сути жизни), ориентации (построение личностной картины мира – индивидуального мировоззрения), обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творчески преобразующего (обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности), самореализации (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими), обеспечения уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями (предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям)» [100, с. 17].

Для реализации указанных функций и создания будущими специалистами собственной «Я-концепции» необходимо в процессе учебной и внеучебной работы включать учащихся в разнообразные

виды деятельности, одним из которых является выполнение учебных проектов.

Будущий педагог, формируя «Я-концепцию» творческого саморазвития, должен помнить об её экстраполяции в «Я-концепцию» творческого саморазвития учеников.

В связи с этим каждому ученику важно выявить слабые и сильные стороны своей личности, на деле проявить свои творческие способности:

- познавать и оценивать соответствующие качества собственной личности;

- определять, что надо изменить в себе: какие преодолеть недостатки, какие закрепить достоинства, какими творческими и профессиональными качествами овладеть, т. е. построить программу творческого саморазвития собственной личности;

- овладеть способами и средствами влиять на себя.

Деятельность педагога по формированию «Я-концепции» творческого саморазвития учащихся должна вестись в следующих направлениях:

- углубление представлений учащихся об особенностях их характера, потребностях, мотивах, привычках, способностях;

- помощь учащимся в осознании их профессиональных склонностей, интересов и способностей;

- расширение сферы мыслительной деятельности учащихся в направлении их профессионального самоопределения;

- побуждение учащихся заняться самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием;

- изучение индивидуальных особенностей учащихся с целью оказания помощи конкретному ученику по профилактике вредных привычек и негативных форм поведения;

- ознакомление учащихся с методами и способами выявления у себя определенных качеств и т. д.

6.3. Сущность личностноориентированного профессионального образования

Составной частью педагогических основ управления переходными процессами в системе непрерывного образования являются положения личностноориентированного профессионального образования.

Исходя из сущности личностно-деятельного и личностно ориентированного подходов, Э.Ф. Зеер сформулировал основные концептуальные положения личностно ориентированного профессионального образования [41, с. 43–45]. К ним он отнес следующие утверждения:

- личностное и профессиональное развитие обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионального образовательного процесса. Данное положение предполагает субъективную активность обучающегося, который сам творит свое учение и самого себя, при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания. Их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий образования;

- критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития. Оценка этих параметров возможна в процессе мониторинга профессионального становления личности;

- в качестве психолого-дидактической единицы профессионального образования рассматривается учебно-профессиональная ситуация, которая моделирует все составляющие профессионального образовательного процесса;

- социально-профессиональные особенности личности интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых, становления авторских учебных дисциплин и индивидуального стиля деятельности;

- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в Госстандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию, само-

стоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда. Стандарт образования не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения;

– залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и обучаемых. Обучение представляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности педагогов и студентов. Принципиально важным является положение о том, что личностно ориентированное образование создает условия для полноценного соразвития всех субъектов образовательного процесса.

Вместе с Э.Ф. Зеером еще раз подчеркнем, что личностно ориентированное профессиональное образование – это образование, в процессе которого организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на реализацию перехода от обучения к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, педагогическими основами управления переходными процессами в системе непрерывного образования являются:

- личностно-деятельностный подход;
- связь целей образования с мотивами деятельности личности;
- перевод самосознания в рефлекссию, в процессе которого субъект выясняет характер своего «Я», формирует свою «Я-концепцию»;
- закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности;
- идея педагогически управляемого перехода формирования профессионально важных качеств личности в их творческое саморазвитие;
- положения концепции личностно ориентированного профессионального образования.

Глава 7. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

7.1. Концепция разработки системы переходных педагогических процессов

Опираясь на обоснованные ранее научные предпосылки, сформулируем приоритетные концептуальные положения проектирования модели реализации переходных педагогических процессов в системе непрерывного образования.

Научно-организационную основу проектирования и реализации переходных педагогических процессов составляет выделение их приоритетных направлений в системе непрерывного образования и последующей деятельности её выпускников. К ним прежде всего относятся последовательные звенья непрерывного образования, каждое из которых следует рассматривать как самостоятельную педагогическую систему: «семья — дошкольное образовательное учреждение — начальная школа — 5–9 классы школы — старшие классы средней школы — учреждения профессионального образования — производство — жизнь и деятельность специалиста».

Для обеспечения плавного перехода от одной из перечисленных педагогических систем к последующей необходимо обеспечить связь как структурных, так и функциональных компонентов этих систем: целей и содержания, осуществлять преемственность методов обучения, координацию педагогических действий, поэтапное творческое развитие учащихся путем включения их в разнообразную и постепенно усложняющуюся мыслительную и конструктивную деятельность.

Таким образом, первым концептуальным положением проектирования модели переходных педагогических процессов является системно-синергетический подход.

Системообразующим фактором проектируемой модели выступает принцип преемственности, сущность которого была раскрыта выше. Это утверждение является вторым концептуальным положением разрабатываемой модели.

Модель переходных педагогических процессов в системе непрерывного образования будет действенной, если она будет спроектирована и реализована не только на основе принципа преемственности, но и на всестороннем учете и взаимодействии его с другими дидактическими принципами: гуманизации, мотивации учения и труда, единства обучения и воспитания, индивидуализации, политехнизма, профессиональной направленности. В этом состоит сущность третьего концептуального положения проектируемой модели системы.

Гуманизм в общефилософском понимании — это социально-ценностный комплекс идей, утверждающих отношение к человеку как к высшей ценности, признающих его право на свободу, счастье, развитие и творческое проявление своих физических и духовных сил.

Сущность принципа единства обучения и воспитания состоит в том, что в процессе учения формируются не только знания и умения, но и ведется развитие социально значимых и личностных качеств молодежи.

Принцип профессиональной направленности включает идею о том, что каркасом содержания и всесторонней жизнедеятельности личности является профессия. Она является сферой приложения полученных знаний. Знания представляют практическую ценность для будущих специалистов в том случае, если они вписываются как составные и необходимые элементы в систему знаний и умений по той или иной специальности.

Политехнизация обучения обусловлена наличием в различных технических знаниях общей, инвариантной основы. Взаимодействие принципа преемственности с профессиональной направленностью, политехнизмом, единством обучения и воспитания в системе переходных педагогических процессов обеспечивает выполнение требований принципа мотивации учения и труда учащихся.

Четвертым концептуальным положением проектируемой модели системы являются основы компетентностно-ориентированного обучения. Его сущность заключается в приближении получаемых обучаемыми знаний и умений к предстоящему творческому учебному и производственному труду.

Пятое концептуальное положение разработки модели системы реализации переходных педагогических процессов состоит в рас-

смотрении становления и развития учащихся в каждом звене системы непрерывного образования по единой для всех звеньев последовательности развития: возникновение, становление, период зрелости и преобразование.

1. Стадия возникновения соотносится с периодом адаптации учащегося к новым условиям обучения и труда, с его объектным состоянием, характерным для начала педагогического взаимодействия с обучаемым.

2. Стадия становления личности на каждом новом этапе непрерывного учебно-воспитательного процесса и труда соответствует субъектно-функциональной фазе реализации функций обучаемых.

3. Стадии зрелости соответствует субъективная фаза: её определяет внутренняя позиция сознательного сотрудничества учащегося с педагогами, когда организация, обучение и воспитание активно подкрепляются самоорганизацией, самообразованием, самовоспитанием.

4. Четвертый элемент развития учащихся в любой педагогической системе – преобразование – прямо переносится на динамику изменения и коррекции внутренней позиции учащихся в условиях новой учебно-воспитательной, трудовой или жизненной ступени.

Перенося эту методологию на предмет настоящего исследования, следует подчеркнуть, что спираль развития учащихся по стадиям – возникновение, становление, зрелость и преобразование – характерна для каждого образовательного и трудового звена. Переход между звеньями образования и труда будет плавным, если предварительно выявить и учесть ряд обстоятельств:

- характерные особенности целей и условий учебно-воспитательного процесса каждого звена системы непрерывного образования и труда;
- новые конкретные задачи учебно-воспитательного процесса в отношении субъектного развития личности учащихся на каждом этапе;
- принципы отбора и структурирования содержания обучения, личностного развития в каждом звене системы непрерывного образования и жизнедеятельности;

- содержание педагогической деятельности воспитателей, обеспечивающих выполнение задач предстоящего этапа;
- противоречия между предстоящими перспективами развития учащихся и их настоящим состоянием;
- состояние настроения обучающихся на сознательное соучастие в выполнении предстоящего перехода к новому этапу своего развития;
- существо затруднений, испытываемых обучаемыми при соучастии в разрешении противоречий учебно-воспитательного и трудового процесса на новом витке развития;
- основные организационно-педагогические условия, содействующие плавному переходу обучаемого из одного звена непрерывного образования в другое;
- определение содержания самостоятельной деятельности обучаемых, способствующей их успешному переходу от одной стадии развития к другой.

Благодаря такому подходу оказывается возможным определить, что учащиеся получили в результате предшествующих звеньев образования и труда, а что им ещё необходимо приобрести для успешного перехода к последующему звену образования и жизнедеятельности.

Практически это позволяет перейти от стихийно происходящих связей между различными звеньями образования и труда молодежи к педагогически управляемому процессу развития и становления каждой личности.

В качестве шестого концептуального положения проектируемой модели системы нами рассматривается ориентация системы переходных педагогических процессов на непрерывное и целостное развитие и становление личности учащегося как активного субъекта учебной, трудовой и предстоящей профессиональной деятельности.

7.2. Модель системы переходных педагогических процессов

На основе ранее определенных научных предпосылок и сформулированных концептуальных положений в исследовании была спроектирована модель системы реализации приоритетных переходных педагогических процессов между звеньями непрерывного образования (рис. 1.6).

Остановимся на логике разработки этой модели, которая в графическом и наглядном виде отражает процесс научно-организационного обоснования её проектирования и основных направлений реализации.

Динамично развивающемуся обществу должна соответствовать адекватная система непрерывного образования, в которой устранены резкие переходы от одного звена к другому. Эта система должна соответствовать быстро меняющимся социально-экономическим условиям развития общества и быть тесно связанной с достижениями современной науки и передовой технологии.

В новых условиях социальный заказ на специалиста должен гармонировать с личными интересами и потребностями учащихся и студентов как будущих специалистов. Требуемые обществом личностные качества, научные, трудовые и профессиональные компетенции задаются учебным заведениям государством, работодателями, родителями. Формирование этих качеств и компетенций обеспечивается через воспитание и обучение учащихся различным циклом дисциплин учебных планов смежных звеньев образования. При этом переход между звеньями как между самостоятельными педагогическими системами, преемственность учебно-воспитательного процесса между ними должны осуществляться как по структурным, так и по функциональным компонентам последовательно реализуемых педагогических систем.

Предполагается, что прошедший через эту непрерывную комплексную систему динамично развивающийся индивид внесет свой посильный вклад в совершенствование культуры всего общества. Задача заключается в том, чтобы разработать и реализовать такие организационно-педагогические условия, которые способствовали бы сокращению времени на адаптацию учащихся к новым условиям учебной и трудовой деятельности в переходные периоды, содействовали бы плавному переходу от одного звена системы непрерывного образования и труда к последующему, от получения профессии к самостоятельной производственной деятельности, от общественно значимого труда к конструктивной жизни пенсионера.



Рис. 1.6. Модель системы приоритетных переходных педагогических процессов в непрерывном образовании

7.3. Модель реализации переходных педагогических процессов на примере системы «учреждение профессионального образования – производство»

Опираясь на системно-синергетический подход и накопленный опыт, смоделируем процесс перехода обучаемых из одной педагогической системы в последующую на примере наименее разработанной взаимосвязи учреждений профессионального образования с производством (с предположением о том, что основные идеи разработки этой модели могут быть перенесены на анализ переходных педагогических процессов между другими педагогическими системами).

Изучение состояния проблемы в существующей теории и практике показывает, что большинство руководителей и преподавателей профессиональных учебных заведений хорошо понимают необходимость усиления взаимосвязей между профессиональной подготовкой молодежи и производством. В меру своих сил и возможностей они пытаются осуществлять эти взаимосвязи. Однако, когда эти взаимосвязи реализуются бессистемно, стихийно, их эффективность в деле повышения качества подготовки специалистов и ускоренного вывода их на уровень профессионального мастерства незначительна. Опыт и специально проведенные исследования показывают, что к делу осуществления взаимосвязей профессионального образования и производства следует подходить системно, заранее проектируя основные направления реализации перехода от одной системы деятельности к другой, закладывая дидактические условия его установления в учебные планы, программы и методические материалы.

Иначе говоря, к решению поставленной проблемы следует подходить с системных позиций, рассматривая производство так же, как и учреждения профессионального образования, как своеобразную педагогическую систему.

Разумеется, для производства как педагогической системы структурные и функциональные компоненты будут иметь свои особенности, но они объективно существуют и проявляются.

В самом деле, любое предприятие, наряду с производством материальных благ, имеет цель располагать хорошо подготовленными кадрами путем содействия их обучению, стажировке, повышению квалификации, изучения и учета закономерностей инженерно-педа-

гогической организации и подготовки человека к трудовой деятельности. В соответствии с этой целью производственной педагогикой и психологией разрабатываются проблемы по ряду направлений.

Инженерно-педагогическое направление: технологические особенности трудовой деятельности, инженерно-психологические особенности труда, психофизиологические особенности трудовой деятельности, психолого-экономические особенности труда.

Психолого-педагогическое направление: психолого-педагогические вопросы подготовки человека к труду, учет возрастных особенностей при трудовой деятельности, психолого-педагогические особенности организации трудовой деятельности, психолого-педагогические вопросы групповой деятельности людей.

Социально-психологическое направление: управление в инженерно-технических системах, управление социально-психологическими отношениями, управление в организационных системах.

Любое предприятие имеет и свое «содержание» подготовки специалистов. Это та техника и технология, экономика, организация, управление производством, которыми должны хорошо владеть его работники.

Для любого производства характерны свои формы передачи знаний и умений по овладению технологическими процессами: различного вида производственные практики, ученичество, стажировки, повышение квалификации, производственное обучение на конкретном рабочем месте.

В производственных условиях существуют специфические методы, средства, дидактические приемы обучения: показ, инструктаж, выполнение учебных заданий, критический анализ существующей техники и технологии, включение в производительный труд, в рационализаторскую и творческую деятельность и т. п.

На каждом предприятии имеется достаточно квалифицированная и зачастую многочисленная категория работников, выполняющая роль педагогов, мастеров, наставников, руководителей производственной практики, стажировки, курсового и дипломного проектирования.

Таким образом, любое предприятие представляет собой специфическую педагогическую систему с присущими для нее структурными и функциональными компонентами.

Из этого следует, что приоритетные направления реализации перехода обучаемых из учреждения профессионального образования на производство определяются необходимостью согласования и координации между структурными и функциональными компонентами этих педагогических систем.

Научную и организационную основу формирования этого перехода должны составлять согласование целей и содержания подготовки специалистов, преемственность методов обучения, координация педагогических действий их руководителей, преподавателей и организаторов производственного обучения, связь теории с практикой в процессе профессионального становления и развития учащихся в учреждении профессионального образования и на производстве.

При таком подходе проектируемый и реализуемый переходный педагогический процесс будет представлять собой интегративную систему, функционирующую на основе единства и координации педагогических действий и административной автономии ее подсистем (рис. 1.7).

Остановимся на характеристике ее сущности.

В представленной ниже модели учреждение профессионального образования и производство, для которого ведется целевая подготовка рабочих и техников, представляют собой педагогические системы, между которыми необходимо организовать взаимодействие и координацию для осуществления плавного перехода выпускников на производство. Общество в лице работодателей формулирует заказ на подготовку квалифицированного работника с определенными, соответствующими новым социально-экономическим и рыночным условиям качествами, умениями, компетенциями.

Эти требования отражены в квалификационной характеристике будущего рабочего или специалиста как модели его подготовки.

Реализовать эту модель призвана интегративная система двух педагогических систем — учреждения профессионального образования и производства. Дидактическая взаимосвязь этих педагогических систем обеспечивается установлением тесных преемственных связей между их структурными и функциональными компонентами.

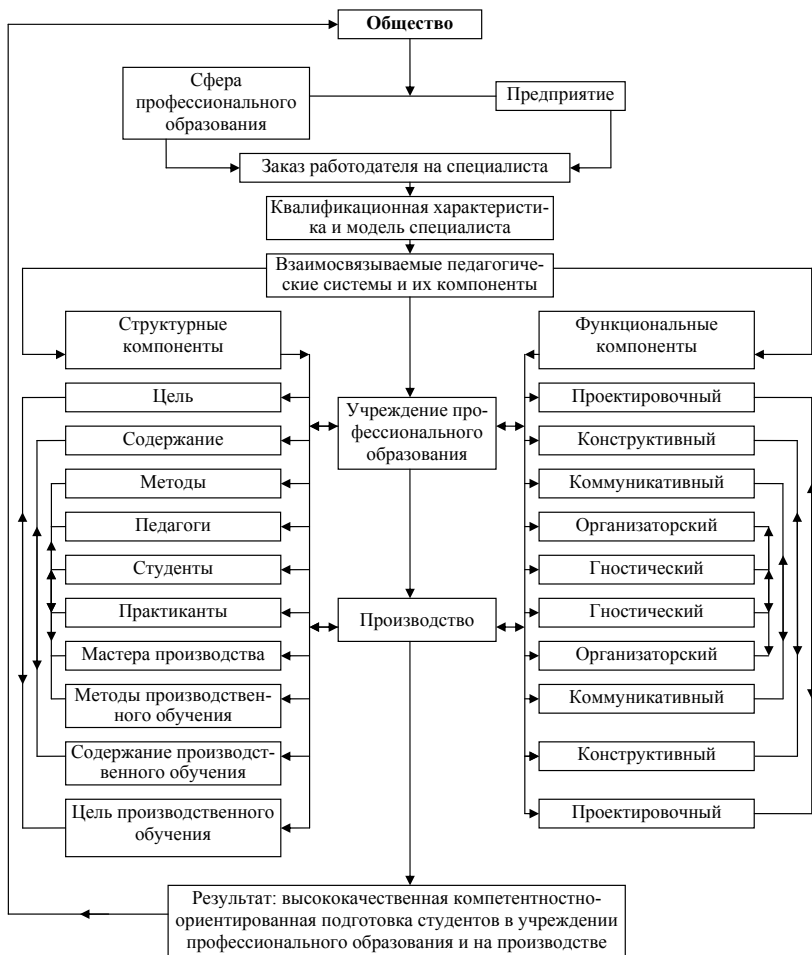


Рис. 1.7. Модель переходного педагогического процесса профессиональной подготовки молодежи в учреждении профессионального образования и на производстве

Конечным результатом реализации такой интегративной педагогической системы должно быть обеспечение целостной компетентно-ориентированной профессиональной подготовки специалистов, их готовности приступить к творческому производительному труду на конкретном рабочем месте базового предприятия, ускоренно выйти на уровень профессионального мастерства.

Модель перехода предусматривает возвращение посланного обществом (в лице работодателя) выпускника профессионального учебного заведения заказчику в виде подготовленного с учетом специфических условий конкретного производства специалиста.

Достоинство модели состоит в возможности осуществления преемственности обучения по конкретным, ведущим, глубинным направлениям учебно-воспитательного процесса и стержневым компонентам педагогических систем. В отличие от стихийно и хаотично устанавливаемых взаимосвязей между учреждениями профессионального образования и производством на модели представлены стратегически значимые и приоритетные направления их осуществления по целям, содержанию профессиональной подготовки, формам, методам и средствам обучения, согласованию педагогических действий преподавателей профессионального учебного заведения и представителей производства, деятельности учащихся и практикантов, представленных, по существу, в одном лице. Модель предусматривает также необходимость обеспечения педагогических условий партнерства рассматриваемых систем по функциональным компонентам: проектировочным, организаторским, конструктивным, коммуникативным, гностическим.

Из модели логично вытекает и структура разработки технологии реализации системы взаимоотношений профессионального учебного заведения с производством. Существо этой технологии состоит в разработке основных направлений реализации взаимосвязей этих педагогических систем по основным структурным и функциональным компонентам в соответствии с задачами компетентно-ориентированной подготовки рабочих и специалистов.

Например, непременным условием успешного управления профессиональной целевой подготовкой будущих специалистов по заказам работодателей является единство и преемственность педагогических действий преподавателей и инженерных работников производства, которые должны состоять в следующем:

- овладение как преподавателями, так и работниками предприятий идеями связи обучения квалифицированных работников с производством и производительным трудом, формирования и развития их ключевых компетенций;

- согласованное содержание теоретического обучения учащихся и студентов с производственной практикой;

- стажировка преподавателей учреждения профессионального образования на базовом предприятии по изучению особенностей той техники и технологии, с которой будут иметь дело на производстве его выпускники;

- внесение изменений в оснащение учебных кабинетов и лабораторий образовательного учреждения в сторону его приближения к технике и технологии базового предприятия;

- методический анализ дидактических возможностей техники и технологии базового предприятия для использования его результатов в преподавании естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин;

- проведение совместных методических семинаров, координационных совещаний по внесению корректив в целевую подготовку будущих специалистов;

- отслеживание успешности производственной деятельности выпускников учреждения профессионального образования с целью оперативного внесения изменений в содержание и технологию обучения последующих поколений учащихся и студентов.

Чтобы принципиальные стороны взаимных обязательств не менялись в зависимости от воли отдельных руководителей с той или другой стороны, как показывает опыт, следует их основные положения закреплять документально в виде долгосрочного договора о взаимовыгодном сотрудничестве коллективов учреждений профессионального образования и производства.

Технологическое обеспечение успешной реализации модели определяется следующими действиями коллективов учреждений профессионального образования и производства:

- изучение информации о ходе и результатах совместного образовательного процесса;

- выявление устойчивых зависимостей, тенденций в ходе и результатах интегративного педагогического процесса;

- информационное и учебно-методическое обеспечение новых учебных дисциплин и специальностей, введенных по требованию работодателей;

- информационное и ресурсное обеспечение самостоятельной работы обучающихся в учебном процессе;
- определение обученности молодежи по специальностям по итогам учебного семестра, учебного года;
- организация работы педагогов по повышению уровня их педагогической культуры и профессионального мастерства (аттестация преподавателей на заявленную категорию);
- обеспечение качественных результатов итоговой государственной аттестации выпускников;
- овладение современными технологиями обучения начинающими преподавателями;
- повышение качества преподавания, приведение в соответствие профессионально-педагогической подготовки преподавателей современным социально-экономическим требованиям;
- обеспечение высокого научного уровня реализации образовательных программ и требований государственных стандартов, использование результативных форм и методов обучения; реализации воспитательного потенциала учебных занятий, развития наклонностей и интересов учащихся;
- анализ качества обученности молодежи на разных уровнях и ступенях профессионального образования путем изучения результатов промежуточной аттестации и итоговой государственной аттестации выпускников;
- обеспечение высокого уровня воспитанности обучающихся;
- совершенствование состояния и качества методической работы;
- повышение эффективности работы с социальными партнерами, родителями, общественностью;
- обеспечение высокой результативности деятельности всех структурных подразделений учреждения профессионального образования;
- проведение совместных методических семинаров, координационных совещаний по внесению корректив в целевую подготовку будущих специалистов;
- отслеживание успешности производственной деятельности выпускников учреждения профессионального образования с целью оперативного внесения изменений в содержание и технологию обучения последующих поколений учащихся и студентов.

На рис. 1.8 представлены основные направления согласования целей и задач смежных педагогических систем.



Рис. 1.8. Основные направления согласования целей учреждения профессионального образования и производства

Изучение научно-педагогической литературы и существующей практики позволяет сделать вывод о том, что представленная выше модель перехода от подготовки специалиста в учреждении профессионального образования к его самостоятельной профессиональной деятельности на производстве может быть перенесена на разработку структуры и технологии переходного педагогического процесса между любыми смежными педагогическими системами в преподавании естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Чтобы принципиальные стороны взаимных обязательств не менялись в зависимости от воли отдельных руководителей с той или другой стороны, как показывает опыт, следует их основные положения закреплять документально в виде долгосрочного договора о взаимовыгодном сотрудничестве коллективов учреждений профессионального образования и производства.

Во второй части работы усилиями студентов-магистрантов педагогических специальностей университета рассмотрены актуальные проблемы переходных педагогических процессов между различными звеньями системы непрерывного образования.

Часть II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Организация изучения магистрантами курса «Философия образования и науки» опиралась на идею лично ориентированного профессионального образования и концепцию обучения творческому саморазвитию.

Ведущие положения лично ориентированного профессионального образования, по Э.Ф. Зееру (2000):

- личностное и профессиональное развитие студентов рассматривается как главная цель, что предполагает субъективную активность обучаемого. Он сам творит учение и самого себя;

- критериями эффективности организации профессионального образования являются параметры личностного и профессионального развития;

- в качестве дидактической единицы профессионального образования выступает учебно-профессиональная ситуация. Совокупность этих ситуаций позволяет смоделировать все составляющие профессионального образовательного процесса;

- социально-профессиональные особенности личности педагога интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых. Обучение предоставляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности педагогов и обучаемых. Принципиально важным является положение о том, что лично ориентированное профессиональное образование создает условия для полноценного со-развития субъектов образовательного процесса.

Опираясь на идеи развивающего обучения, В.И. Андреев (2000) разработал концепцию обучения творческому саморазвитию личности.

Эта концепция строится на следующих положениях:

- осознание самооценности каждой личности, ее уникальности;
- неисчерпаемость возможности развития каждой личности, в том числе ее творческого саморазвития;

- приоритет внутренней свободы – свобода для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней;
- понимание природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

В нашей работе мы исходили также из установленного В.И. Андреевым закона фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности. Сущность этого закона раскрывается В.И. Андреевым следующим образом. Развитие личности, будучи детерминировано внешними и внутренними факторами и условиями, на определенном этапе жизнедеятельности в процессе позитивных количественных и качественных изменений в «самости» может и на определенной стадии переходит в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренне детерминированной деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности. Педагогическим условием активизации и интенсификации перехода развития в творческое саморазвитие личности, по В.И. Андрееву, является такое образование, которое способствует тому, чтобы личность обучаемого сама все более осознанно и целенаправленно овладевала бы методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации. Отсюда В.И. Андреев формулирует следующие положения гарантированного качества образования: «Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, воспитание – в самовоспитание, а личность из состояния развития – в фазу творческого саморазвития».

Следуя этим положениям, магистрантам специализации «Психология и педагогика детства» было рекомендовано вести изучение курса сквозь призму разработки проектов, связанных с управлением переходом учащихся от детства к юности.

Соответственно, студентам специализации «Педагог начального образования» была поставлена задача заняться разработкой технологии обеспечения перехода учащихся из дошкольных образовательных учреждений в начальную школу.

Тематика творческих проектов магистрантов специализации «Педагогика и психология воспитания» была связана с решением проблем преемственности воспитания учащихся в начальном и среднем звеньях школы.

Будущие магистры в области психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами развития были озадачены разработкой технологии введения детей с проблемами развития в коллектив учащихся с нормальным уровнем.

Усилия студентов, осваивающих особенности преподавания в высшей школе, были сосредоточены на разработке проблем, связанных с адаптацией первокурсников к вузовским условиям обучения.

Судя по тематике представленных ниже статей магистрантов, подготовленных на основе выполненных ими творческих проектов, основное внимание было обращено на разработку технологий управления переходными педагогическими процессами на стыках «детский сад – начальная школа», «начальная – средняя школа». Такое предпочтение в тематике проектов объясняется тем, что большинство магистрантов работает в этих звеньях непрерывного образования. Поэтому при проектировании им было значительно легче видеть проблемы и пути их решения в этих стыках, опираясь на собственные наблюдения, а также на передовой педагогический опыт, накопленный педагогическими коллективами, в которых они работают. Этим же объясняется содержание примерных планов обеспечения плавного перехода учащихся из одного звена образования в последующее, приведенные в статьях практические рекомендации для родителей, учителей по оказанию поддержки учащимся в переходные периоды образования и развития. Отсутствием практического опыта у студентов в области работы с детьми, имеющими проблемы в развитии, а также опыта преподавания в высшей школе объясняется незначительное отражение особенностей технологии работы с этими категориями учащихся в представленных ниже материалах. Отсюда следует, что студентов, получающих специальность магистра по этим направлениям, непременно необходимо трудоустраивать в учреждения образования, соответствующие их специализации.

ПРОБЛЕМА И ФАКТОРЫ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В.Ю. Порецкова

Будучи высшим творением природы в известной нам части вселенной человек не является чем-то застывшим, раз и навсегда данным. Он изменяется, развивается. В процессе развития он становится личностью, в полной мере ответственной за свои поступки и действия.

Личность — социальная характеристика человека, это тот, кто способен на самостоятельную (культуросообразную) социально-полезную деятельность. В процессе развития человек раскрывает свои внутренние свойства, заложенные природой и сформированные в нем жизнью и воспитанием, то есть человек — двойственное существо, ему свойственен дуализм, как и всему в природе: биологическое и социальное.

Личность — это осознание себя, внешнего мира и места в нем. Такое определение личности дал в свое время Гегель. В современной педагогике наиболее удачным считается следующее определение: личность — это автономная, дистанцированная от общества, самоорганизованная система, социальная сущность человека.

Известный философ В.П. Тугаринов к числу важнейших признаков личности относил разумность, ответственность, свободу, личное достоинство, индивидуальность.

В отечественной психологии (К.К. Платонов) выделяются четыре подструктуры личности:

- 1) биопсихические свойства: темперамент, половые, возрастные особенности;
- 2) психические вопросы: внимание, память, воля, мышление и пр.;
- 3) опыт: умения, навыки, знания, привычки;
- 4) направленность: мировоззрение, стремления, интересы и пр.

Понятие «личность» показывает, как в каждой личности индивидуально отражаются социально значимые черты и проявляется ее сущность как совокупность всех общественных отношений.

Личность — это сложная система, способная воспринимать внешние воздействия, отбирать из них определенную информацию

и оказывать воздействие на окружающий мир по социальным программам.

Неотъемлемыми, характерными чертами личности являются самосознание, ценностные социальные отношения, известная автономность в отношении к обществу, ответственность за свои поступки. Отсюда ясно, что личностью не рождаются, а становятся.

Главная сфера становления человека – его трудовая деятельность. Труд составляет основу социального бытия человека, потому что именно в труде он в самой большой степени выражает себя как общественный индивид. На формирование личности оказывают влияние факторы трудовой деятельности, общественный характер труда, его предметное содержание, формы коллективной организации, общественная значимость результатов, технологический процесс труда, возможность для развертывания самостоятельности, инициативы, творчества.

Развитие личности понимается как процесс количественных и качественных изменений под влиянием внешних и внутренних факторов. Развитие ведет к изменению качеств личности, к появлению новых свойств; психологи называют их новообразованиями. Изменение личности от возраста к возрасту протекает в следующих направлениях:

- физиологическое развитие (скелетно-мышечная и другие системы организма),
- психическое развитие (процессы восприятия, мышления и пр.);
- социальное развитие (формирование нравственных качеств, усвоение социальных ролей и др.).

Развитие происходит:

- 1) в единстве биологического и социального в человеке;
- 2) диалектично (переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности), интенсивно в детстве и юношестве, потом замедляется.

На рис. 1 дан ответ на вопрос о том, что движет развитием личности, под влиянием каких факторов оно протекает.



Рис. 1. Факторы, влияющие на развитие личности

Развитие детерминировано внутренними и внешними условиями. Средовые влияния и воспитание относятся к внешним факторам развития, природные же склонности и влечения, а также вся совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий (среды и воспитания), относятся к факторам внутренним. Развитие и формирование личности — результат взаимодействия этих двух факторов.

Российская наука понимает проблему соотношения влияния разных факторов на развитие личности следующим образом. Биологически наследуемые особенности индивида только создают почву для развития личности. Они развиваются под воздействием среды и воспитания (одного из институтов социализации). При рождении здоровые люди обладают относительно одинаковыми задатками, возможностями. И только социальное наследование обеспечивает развитие. Воспитание выгодно отличается от средовых факторов тем, что это управляемый процесс, который регулирует, создает преднамеренно условия для развития и адаптации. Это же относится и к обучению как часть целостного педагогического процесса: обучение ведет за собой развитие.

Проявляется развитие личности в тех изменениях, которые происходят в ее внутреннем мире, в системе ее внешних связей и отношений. В процессе развития личности изменяются ее потребности и интересы, цели и установки, стимулы и мотивы, навыки и

привычки, знания и умения, желания и стремления, социальные и нравственные качества, изменяются сфера и условия ее жизнедеятельности. В той или иной мере преобразуется ее сознание и самосознание. Все это приводит к изменениям структуры личности, которая приобретает качественно новое содержание.

Л.С. Выготский (1896–1934) выделил два уровня развития (рис. 2) личности ребенка:

- 1) уровень актуального развития: отражает особенности психических функций ребенка, сложившихся на сегодняшний день;
- 2) зона ближайшего развития: отражает возможности значительно больших достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.

Задача воспитания состоит в том, чтобы создать зону ближайшего развития, которая в дальнейшем перейдет в зону актуального развития, способствовать развитию организма, индивидуальности и личности ребенка.

Ребенка мы не просто переставляем со ступеньки на ступеньку, ребенок занимает активную жизненную позицию. Воспитание играет решающую роль в развитии личности, оно оказывает влияние на внутреннее стимулирование ее активности в работе над собой, то есть саморазвитии.

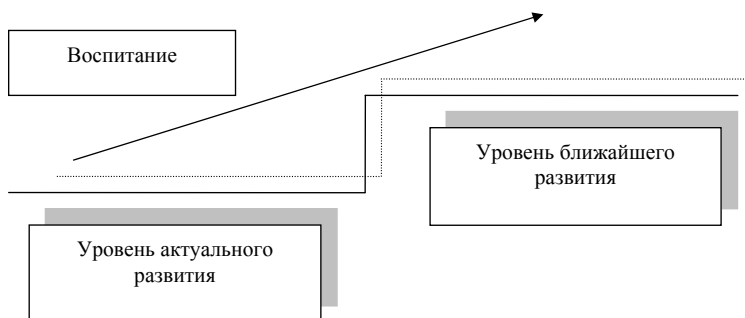


Рис. 2. Уровни развития личности

Личность вовсе не является продуктом только внешних влияний. Свою биографию она во многом «пишет» сама, проявляя самостоятельность и субъективную активность. В известной мере каждый человек сам делает свою жизнь, сам определяет линию и

стиль своего поведения. Он не является простой «калькой» внешних условий среды, а выступает как результат индивидуального взаимодействия со средой. К влияниям и воздействиям среды человек относится избирательно, принимая одну и отвергая другую. Более того, человек активно воздействует на среду, изменяет, преобразует ее, приспособлявая к своим нуждам и потребностям. Изменяя среду, он одновременно изменяется и сам, овладевая новыми навыками, знаниями и умениями.

Развитие личности включает развитие разных ее сторон. Это и физическое, и индивидуальное, и политическое, и правовое, и нравственное, и экологическое, и эстетическое развитие. Причем развитие разных сторон ее происходит с неодинаковой скоростью, неравномерно. Одни стороны ее в течение тех или иных исторических периодов могут развиваться быстрее, а другие медленнее. Так, физически современный человек мало чем отличается от того, который жил 50 тысяч лет назад, хотя физическое развитие организма человека в это время также происходило. Развитие же его интеллекта, разума за это время было поистине колоссальным: от примитивного первобытного состояния мышление сделало гигантский скачок вперед, достигнув высот современного уровня. Возможности разума человека в этом отношении безграничны. Как, впрочем, не имеет границ и развитие личности в целом.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕХОДА РЕБЕНКА ИЗ СЕМЬИ В ДЕТСКИЙ САД

В.А. Каширина

С поступлением ребенка трех-четырёхлетнего возраста в дошкольное учреждение в его жизни происходит множество изменений: строгий режим дня, отсутствие родителей в течение девяти и более часов, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, таящее в себе много неизвестного, а значит, и опасного, другой стиль общения. Все эти изменения обрушиваются на ребенка одновременно, создавая для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации

может привести к невротическим реакциям, таким, как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни и т. д. Эти трудности возникают в связи с тем, что малыш переходит из знакомой и обычной для него семейной среды в среду дошкольного учреждения.

И потому так актуальна на сегодняшний день тема сотрудничества воспитателей и родителей в период адаптации ребёнка к дошкольному учреждению. Если воспитатели и родители объединят свои усилия и обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома — то это будет залогом оптимального течения адаптации детей раннего возраста к детскому саду.

По наблюдениям психологов средний срок адаптации в норме составляет:

- 1) в яслях — 7–10 дней;
- 2) детском саду в 3 года — 2–3 недели;
- 3) старшем дошкольном возрасте — 1 месяц.

Конечно, каждый ребенок по-разному реагирует на новую ситуацию, однако есть и общие черты. Нелегко привыкают к детскому саду или яслям единственные в семье дети, особенно чрезмерно опекаемые, зависимые от матери, привыкшие к исключительному вниманию, неуверенные в себе.

Надо помнить, что до 2–3 лет ребенок не испытывает потребности общения со сверстниками, она пока не сформировалась. В этом возрасте взрослый выступает для ребенка как партнер по игре, образец для подражания и удовлетворяет потребность ребенка в доброжелательном внимании и сотрудничестве. Сверстники этого дать не могут, поскольку сами нуждаются в том же.

Хуже остальных чувствуют себя в дошкольных учреждениях дети с флегматическим темпераментом. Они не успевают за темпом жизни детского сада: не могут быстро одеться, собраться на прогулку, поесть. А если воспитатель не понимает проблем такого ребенка, то начинает его еще больше подстегивать, при этом эмоциональный стресс действует таким образом, что ребенок еще больше затормаживается, становится еще более вялым, безучастным.

Нормальный ребенок не может быстро адаптироваться к яслям, поскольку сильно привязан к матери, и ее исчезновение вызывает

бурный протест ребенка, особенно если он впечатлительный и эмоционально чувствительный.

Дети 2–3 лет испытывают страхи перед незнакомыми людьми и новыми ситуациями общения, что как раз и проявляется в полной мере в яслях. Эти страхи – одна из причин затрудненной адаптации ребенка к яслям. Нередко боязнь новых людей и ситуаций в яслях приводит к тому, что ребенок становится более возбудимым, ранимым, обидчивым, плаксивым, он чаще болеет, так как стресс истощает защитные силы организма.

Кстати, мальчики 3–5 лет более уязвимы в плане адаптации, чем девочки, поскольку в этот период они больше привязаны к матери и более болезненно реагируют на разлуку с ней. Для эмоционально неразвитых детей адаптация, наоборот, происходит легко – у них нет сформированной привязанности к матери.

Первичный эмоциональный контакт такой ребенок установит не с матерью, а со сверстниками, что не лучшим образом скажется на развитии его эмоциональной сферы – в дальнейшем такой ребенок может не испытать глубокого чувства любви, привязанности, сострадания. Таким образом, чем более развита эмоциональная связь с матерью, тем труднее будет проходить адаптация. К сожалению, проблемы адаптации могут преодолеть не все дети, что может привести к развитию невроза у ребенка. Если адаптация к яслям или детскому саду не произошла в течение одного года и более, то это сигнал, что с ребенком не все в порядке, и нужно обратиться к специалисту.

Для организации успешной адаптации детей раннего возраста воспитатели составляют план воспитательно-образовательной деятельности. При этом выбирают разнообразные направления работы: развлечения, консультации для родителей, памятки, интересные для детей дидактические игры, подвижные игры, способствующие возникновению положительных эмоций у детей, элементы устного народного творчества.

Для того чтобы адаптация детей раннего возраста прошла успешно, необходимо следовать следующим рекомендациям для воспитателей и родителей:

- помнить об индивидуально-психологических особенностях развития каждого ребенка;

- приобщать ребенка в доступной форме к социальным и нравственным нормам;
- необходимо наладить контакт с родителями детей, поступающих в дошкольное учреждение;
- провести консультации и беседы с родителями, ознакомить с режимом дня детского сада, с требованиями к ребенку;
- проводить родительские собрания до поступления детей в детский сад.

В своей работе воспитатели должны использовать анкетирование, посещения ребенка на дому, папки-передвижки, наглядные формы педагогической пропаганды (стенды), консультации для родителей, беседы с родителями, родительские собрания.

Важный этап подготовки малыша к жизни в детском саду – знакомство с педагогами и сотрудниками детского сада. Формы этой работы разнообразны: индивидуальные консультации; проведение совместных прогулок неорганизованных детей с детьми группы; открытые детские праздники («Новый год», «Весна-красна», «Масленица» и т. п.); знакомство родителей с соответствующей литературой из «Библиотеки детского сада».

Главное на этом этапе – привыкание ребенка к режиму детского сада. Резкая смена режима дня влияет на здоровье малыша. Поэтому родители в этот период должны осуществлять рекомендованные педагогами и медиками мероприятия, которые способствуют укреплению здоровья малыша.

Основные принципы работы по адаптации детей:

- 1) тщательный подбор педагогов в формируемую группу;
- 2) постепенное заполнение групп (прием 2–3 малышей в неделю);
- 3) неполное пребывание ребенка в начальный период адаптации (2–3 часа, возможность пребывания с мамой);
- 4) гибкий режим пребывания ребенка в детском саду (свободное время прихода, дополнительные выходные дни);
- 5) сохранение в первые 2–3 недели имеющихся у малыша привычек;
- 6) ежедневный контроль за состоянием здоровья, эмоциональным состоянием, аппетитом, сном ребенка в первый месяц (с этой целью на каждого ребенка заполняется так называемый «адаптационный лист»).

Подготовка ребенка родителями к поступлению в детский сад:

- тренировать буквально с самого рождения систему адаптационных механизмов у ребенка и приучать его заблаговременно к таким условиям и ситуациям, в которых ему надо менять формы поведения;
- не обсуждать при малыше волнующие вас проблемы, связанные с детским садом;
- заранее узнать у участкового врача, какой тип адаптации возможен для ребенка по прогностическим критериям, и своевременно принять все меры при неудовлетворительном прогнозе;
- устранить устраняемые анамнестические факторы риска, связанные с условиями социальной среды;
- как можно раньше провести оздоровительные или корректирующие мероприятия, которые назначил врач;
- отправить в детский сад ребенка лишь при условии, что он здоров;
- не отдавать ребенка в детский сад в разгаре кризиса трех лет;
- заранее узнать все новые моменты в режиме дня в детском саду и ввести их в режим дня ребенка дома;
- повысить роль закаливающих мероприятий;
- оформить в детский сад по месту жительства;
- как можно раньше познакомить малыша с детьми в детском саду и с воспитателями группы, куда он в скором времени придет;
- стараться отдать его в группу сада, где у ребенка есть знакомые ровесники, с которыми он раньше играл дома или во дворе;
- настроить малыша как можно положительнее к его поступлению в детсад;
- раскрыть «секреты» малышу возможных навыков общения с детьми и взрослыми людьми;
- учить ребенка дома всем необходимым навыкам самообслуживания;
- не угрожать ребенку детским садом как наказанием за детские грехи, а также за непослушание;
- готовить ребенка к временной разлуке и дать понять ему, что это неизбежно лишь только потому, что он уже большой;
- не нервничать и не показывать свою тревогу накануне поступления ребенка в детский сад;

- планировать свой отпуск так, чтобы в первый месяц посещения ребенком нового организованного коллектива у вас была бы возможность оставлять его там не на целый день;
- все время объяснять ребенку, что он для вас как прежде дорог и любим.

Как надо вести себя родителям с ребенком, когда он начал впервые посещать детский сад:

- настраивать ребенка на мажорный лад. Внушать ему, что это очень здорово, что он дорос до сада и стал таким большим;
- не оставлять его в дошкольном коллективе на целый день, как можно раньше забирать домой;
- создать спокойный, бесконфликтный климат для него в семье;
- щадить его ослабленную нервную систему;
- не увеличивать, а уменьшать нагрузку на нервную систему. На время прекратить походы в цирк, театр, гости. Намного сократить просмотр телевизионных передач;
- как можно раньше сообщить врачу и воспитателям о личностных особенностях малыша;
- не кутать своего ребенка, а одевать его так, как необходимо в соответствии с температурой в группе;
- создать в воскресные дни дома для него режим такой же, как и в детском учреждении;
- не реагировать на выходки ребенка и не наказывать его за детские капризы;
- при выявленном изменении в обычном поведении ребенка как можно раньше обратиться к детскому врачу или психологу;
- при выраженных невротических реакциях оставить малыша на несколько дней дома и выполнять все предписания специалиста.

Итак, для оптимизации процесса адаптации детей к условиям дошкольного учреждения необходима четкая и последовательная работа всех сотрудников образовательного учреждения с привлечением родителей воспитанников.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕХОДА РЕБЕНКА ИЗ ДЕТСКОГО САДА В ШКОЛУ

Т.П. Гапоненкова

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка. С него начинается новый этап в развитии ребёнка: ему предстоит осваивать новые формы деятельности, вырабатывать иной стиль отношения со сверстниками и взрослыми, физиологически переаиваться.

Как же сделать так, чтобы этот процесс прошел для ребенка безболезненно? И здесь, мы уверены, большую помощь может оказать тесная связь детского сада и школы. Ведь часто в работе учителя и воспитателя отсутствует взаимосвязь, согласованность. В процессе своей работы воспитатель выявляет готовность ребенка к обучению в школе, способности умственной деятельности, состояние речи и особенности социального развития. Учителю без этой информации невозможно осуществлять эффективное педагогическое воздействие на ребенка.

Поэтому совместная целенаправленная работа воспитателя и учителя даст возможность детям с разным уровнем подготовленности, с разным уровнем развития чувствовать себя комфортно в начальной школе, и каждому ребенку продвигаться своим темпом.

Разный стиль отношений воспитателя к детям по-разному сказывается на их привыкании к школе, на поведении, отношении к делу, к учителю. Большое значение при этом играет преемственность стиля отношений к ребенку воспитателя и учителя, что является благоприятным условием для уверенности в своих силах, появления доверия к учителю, включения в учебу с желанием, радостью.

Часто в школу приходят дети читающие, считающие, но не умеющие наблюдать, сравнивать. Недостаточно развито внимание детей, образное мышление, умение выполнять элементарные речевые творческие задания. Недостаточное внимание уделяется физическому развитию, охране и укреплению их здоровья.

Чтобы этого избежать, необходимо изменить целевые ориентиры образовательной деятельности в процессе дошкольной под-

готовки. Не содержательные, а развивающие компоненты должны доминировать при формировании мышления детей.

Приоритетной формой организации и проведения занятий с детьми-дошкольниками является игра – ведущий в этом возрасте вид деятельности, создающий наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка, поскольку в процессе игры он сам стремится научиться тому, чего еще не умеет.

Вся работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста должна исходить из принципа преемственности, заповеди «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка.

Понятие преемственности трактуется широко – как непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода, т. е. это связь между различными ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных характеристик при переходе к новому состоянию.

В качестве оснований для осуществления преемственности дошкольного и начального школьного образования выделяют:

- 1) состояние здоровья и физическое развитие детей;
- 2) уровень развития их познавательной активности как необходимого компонента учебной деятельности;
- 3) умственные и нравственные способности учащихся;
- 4) сформированность их творческого воображения как направления личностного и интеллектуального развития;
- 5) развитие коммуникативных умений, т. е. умения общаться со взрослыми и сверстниками.

Ключевым моментом в реализации преемственности является определение готовности ребенка к обучению в школе.

С какими же проблемами мы сталкиваемся при обеспечении преемственности детского сада и школы?

1. Одной из проблем является выбор школы для обучения ребенка и выбор программы обучения. Среди сегодняшнего разнообразия общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, которые предлагают широкий спектр образовательных услуг, множество программ (что в принципе положительный момент), определиться

родителям с выбором очень непросто. Ведь необходимо учитывать особенности психики и физическое состояние ребенка («зону его ближайшего развития»), специфику предлагаемых программ, личностные качества будущего учителя и многое другое.

Непосредственный контакт психологов детского сада и школы, встречи родителей и детей с будущими педагогами, знакомство с образовательными программами до поступления ребенка в школу помогут определиться с выбором школы и предотвратить возможные негативные последствия.

2. Тревожит и проблема завышенных требований к готовности ребенка к школьному обучению в части школ (особенно гимназий и лицеев). При поступлении в такую школу требуется, чтобы ребенок бегло читал, оперировал цифрами в пределах ста и многое другое.

Игра и другие специфичные для этого возраста виды деятельности вытесняются поурочными занятиями. Повышенные нагрузки, переутомление, ухудшение здоровья детей, снижение учебной мотивации, потеря интереса к учебе, отсутствие творческого начала провоцируют неврозы детей и другие нежелательные явления при переходе к школьному образованию.

3. Сотрудничество психологов детских садов и школ по проблеме преемственности, формирование у педагогов понимания значимости процесса развития ребенка, а не накопление знаний, поможет исправить эту негативную практику, сохранить здоровье детей, не ущемляя законное право ребенка на образование.

4. Нельзя не сказать и о проблеме недостаточного использования игровой деятельности при переходе детей в школу. А ведь резкая смена основного вида деятельности ведет к стрессу и дезадаптации детей.

В психологии дошкольников и младших школьников много общего, и приоритетное место наряду с учебной деятельностью продолжает занимать игра, она по-прежнему значима и актуальна. Необходимо отметить, что в основе игры ребенка лежит та или иная деятельность, которую в дальнейшем он может использовать в практике. Использование игровых технологий в первых классах способствует облегчению адаптации детей, повышению интереса, ускорению обучения.

5. Решение проблемы перехода ребенка из детского сада в школу часто затруднено из-за недостаточного количества специалистов-психологов в смежных образовательных учреждениях.

6. Существует также проблема недостаточной обеспеченности учебно-воспитательного процесса методическими материалами, дидактическими пособиями и несоответствия существующих пособий новым целям и требованиям обучения в системе «детский сад – начальная школа».

Эти и некоторые другие проблемы предстоит решать для обеспечения плавного перехода ребенка из детского сада в начальную школу.

Решение этих проблем связано с проведением ряда организационно-педагогических мероприятий:

- заключение договора между педагогическим коллективом детского сада и школой по обеспечению единства педагогических действий;
- составление плана совместной деятельности по обеспечению преемственности образовательного процесса в системе дошкольного и школьного образования;
- проведение совместных мероприятий, таких как день открытых дверей, День знаний, а также праздников, игр, развлечений и т. д.;
- работа по обеспечению готовности детей к обучению в школе (диагностика и коррекция развития детей);
- проведение методических семинаров с участием специалистов детского сада и школы (воспитатели, учителя будущих перво-классников, педагоги-психологи, социальные педагоги, медицинские работники, старшие воспитатели, завучи);
- совместная деятельность по адаптации детей к школе;
- проведение мониторинга процесса адаптации детей к школе и меры по результатам его анализа.

Одной из важнейших задач, требующих комплексного решения, является создание единого образовательного процесса, связывающего дошкольные и школьные годы жизни детей. Были определены три основных направления обеспечения этого процесса:

- 1) методическая работа;
- 2) работа с детьми;
- 3) работа с родителями.

Методическая работа осуществляется через проведение семинаров-практикумов, бесед, методических встреч для педагогов школы и детского сада по темам «Психологическая готовность ребенка к школе», «Задачи детского сада и семьи в подготовке ребенка к школе», «Адаптация учащихся первых классов к обучению в школе».

Семинары включают взаимопосещения уроков в первых классах школы и открытых занятий в подготовительных группах детского сада. На занятиях в детском саду присутствуют учителя, набирающие детей в первый класс в следующем учебном году. После занятий педагоги имеют возможность совместно обсудить насущные проблемы и скорректировать свою деятельность, что дает возможность совершенствовать методы воспитания.

Работа с родителями ведется на протяжении всего учебного выпускного года: оформляются информационные стенды, папки-передвижки «Учебная мотивация. Что это такое?», «Советы будущим первоклассникам», «Психологическая готовность ребенка к школе: параметры готовности и рекомендации родителям по их развитию», «Готовность к школе: готовим ребенка, готовимся сами», «Социально-психологическая готовность. Коммуникативные навыки»; проводятся родительские собрания, встречи за круглым столом, где затрагиваются проблемы подготовки ребенка к школе, выбора школы и будущих программ обучения детей. Учителя будущих первоклассников и психолог школы отвечают на вопросы родителей, после собраний для желающих проводятся индивидуальные консультации. Все это позволяет родителям определиться с выбором школы, когда их ребенок находится еще в детском саду.

Работа с детьми. Традиционной формой знакомства будущих первоклассников со школой являются экскурсии воспитанников подготовительных групп в школу. Посещение музея военной славы, школьной библиотеки, спортивного и актового залов, встречи и беседы с учащимися школы, которые посещали тот же детский сад, – все это вызывает у ребятшек желание пойти в школу, интерес, убирает страх и вселяет уверенность в своих силах.

Весной ДООУ проводит день открытых дверей, на который приглашает и гостей из школы. Дети готовят концерт, организуется выставка детских рисунков и поделок. Частые и желанные гости – вы-

пускники. Они рассказывают о школе много интересного будущим первоклассникам.

Согласованная и дружная работа с психологом школы позволяет оценить адаптацию выпускников, поговорить о каждом ребенке, постараться помочь ему, основываясь на данных наблюдений, проведенных еще в детском саду. Такое сотрудничество ради детей позволяет добиваться положительных результатов в работе. Данные ежегодно проводимого мониторинга показывают, что у 85% выпускников высокий уровень адаптации к школе, у 15% – средний, а дезадаптированных детей нет. Высокий уровень мотивационной готовности к поступлению в школу наблюдается у 79% детей, средний уровень у 20%.

По определению Д.Б. Эльконина, дошкольный и младший школьный возраст – это одна эпоха человеческого развития, именуемая «детством». Воспитатель детского сада и учитель начальных классов также имеют много общего, поэтому у них общее родовое имя – педагог. Проблемы перехода ребенка из детского сада в школу могут быть успешно решены при тесном взаимодействии педагогов детского сада и школы.

ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЛАВНОГО ПЕРЕХОДА РЕБЕНКА ИЗ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В НАЧАЛЬНУЮ ШКОЛУ

Е.В. Беляева, Я.И. Бернацкая

На сегодняшний день в первый класс приходят дети с разным уровнем готовности к школе. Школа предъявляет ко всем ученикам одинаковые требования. Стандартность требований заложена в том, что существует единая для всего класса программа обучения, в рамках которой предполагается усвоение точно определенного объема знаний за конкретные сроки и выполнение одних и тех же заданий всеми учащимися. Требования к уровню усвоения и выполнения, критерии для выставления отметок, организация учебной деятельности, режим и форма проведения занятий, стандарты поведения едины для всех учеников. Несоответствие им, отклонение в любую,

даже в лучшую сторону оказывается абсолютно нежелательным и может осложнять жизнь школьника. Многие исследования показывают, что дети, поступающие в школу, испытывают разные трудности. Эти трудности носят название «дезадаптация».

Существуют объективные предпосылки первоначальных психологических трудностей младшего школьника. Л.С. Выготский считал, что это изменение социальной ситуации развития, а Н.Г. Морозова и Л.С. Славина утверждали, что это формирование новой внутренней позиции школьника как показателя мотивационной готовности.

А.В. Захаров, В.И. Гарбузов, Д.Н. Исаев к субъективным предпосылкам возникновения дезадаптации школьника относят недостаточный или негативный опыт социального и педагогического взаимодействия, предшествующий школьной жизни, который получен в детском дошкольном учреждении, семье ребенка.

Значимым фактором, усугубляющим процессы адаптации к школе, являются индивидуально-типологические особенности личности педагога, взаимодействующего с детьми, его нетерпимость, высокомерие, неприятие ребенка, сопровождающееся эмоциональным реагированием, излишняя уступчивость и пр.

По мнению М.М. Безруких и Е.В. Новиковой, школьная дезадаптация имеет следующие показатели проявления:

- сохранение дошкольной ориентации на внешние атрибуты школы;
- отсутствие интереса к школе;
- низкое развитие произвольности;
- эмоциональное неблагополучие в виде повышенной тревожности, плаксивости;
- неуспеваемость как результат несформированности навыков и приемов учебной деятельности;
- низкая мотивация учения;
- конфликтные отношения с учителями и сверстниками;
- искажения в развитии личности ребенка; психосоматические заболевания и расстройства.

Очевидно, что целесообразное взаимодействие между ведущими линиями обучения и воспитания определяет успешность всего

дальнейшего развития ребенка, комфортность его пребывания в начальной школе и, вероятно, не должно ставиться в зависимость от организационных сторон системы обучения.

Преемственность между дошкольным и начальным звеньями рассматривается на современном этапе как одно из условий обеспечения непрерывного образования ребенка.

Преемственность — это не только подготовка к новому, но и, что еще более важно и существенно, сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного процесса развития. Для образовательного процесса теоретическая разработка понятия преемственности является важнейшей проблемой, предваряющей собственно построение систем взаимосвязанных образовательных звеньев.

Преемственность в работе педагогов и психологов дошкольного и школьного звеньев образования осложняется несформулированностью обоснованной системы критериев готовности ребенка к школе. Это затрудняет решение проблемы профилактики школьной дезадаптации.

Преемственность между дошкольным и школьным звеньями образования не должна пониматься только как подготовка детей к обучению. Понятие готовности к школе фактически трактуется в смысле формирования элементов учебной деятельности ребенка в дошкольный период, до того, как он непосредственно столкнется с ежедневной необходимостью применять эти умения в непосредственной деятельности учения. Эту сторону проблемы педагоги дошкольного образования еще только начинают замечать, причем на сегодня совершенно не решен вопрос о том, чьей непосредственной обязанностью является работа над формированием этого комплекса умений — школьных педагогов или дошкольных. Во всяком случае, в дошкольной педагогике речь об этом пока не идет в принципе. В дошкольной педагогике формирование готовности к школе традиционно считается проблемой психологической. В сописии Н.И. Гуткиной «Психологическая готовность к школе» появляется термин «феномен психологической готовности к школьному обучению», т. е. подразумевается, что это «вещь» редкостная и неординарная. Чтобы сделать переход детей в школу более мягким,

учителям необходимо внимательно познакомиться с формами и методами работы в дошкольном учреждении, помочь первоклассникам быстрее адаптироваться к новым условиям.

Как в дошкольном учреждении, так и в школе образовательно-воспитательный процесс должен быть подчинен становлению личности ребенка: развитию его коммуникативной и физической компетентности, креативности, самостоятельности, ответственности, произвольности, самосознания и самооценки, свободы и безопасности поведения.

Следовательно, основанием преемственности между детским садом и начальной школой являются:

- развитие любознательности;
- развитие способности самостоятельно решать творческие задачи;
- формирование творческого воображения, направленного на интеллектуальное и личностное развитие ребенка;
- развитие коммуникативности (умения общаться со взрослыми и сверстниками).

Психологи и педагоги рассматривают процесс преемственности с двух сторон:

- 1) на дошкольной ступени образования сокращается самоценность дошкольного детства и формируются фундаментальные личностные качества ребенка, служащие основой успешного школьного обучения;
- 2) школа как преемник дошкольной ступени образования не строит свою работу с нуля, а подхватывает достижения дошкольника и организует педагогическую практику, развивая накопленный им потенциал.

Такое понимание преемственности позволяет реально осуществлять непрерывность в развитии и обучении детей, а именно:

- координировать цели, задачи, содержание, методы, средства и формы организации образовательных процессов детского сада и школы;
- обеспечивать условия, направленные на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и на развитие индивидуальности каждого ребенка.

При определении ведущих идей в ходе реализации преемственности необходимо выделить приоритеты в содержании образования на каждом этапе возрастного развития ребенка с учетом современной социальной ситуации, уйти от искусственной акселерации в развитии, не допускать спешки и дублирования содержания последующего звена образования.

В Концепции непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста обозначены общие цели непрерывного образования:

- воспитание нравственного человека;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка, физическое и психическое развитие детей.

Знания, умения и навыки рассматриваются в системе непрерывного образования в качестве важнейшего **средства** развития ребенка.

Непрерывность дошкольного и начального образования предполагает решение следующих приоритетных задач:

на дошкольной ступени:

- приобщение детей к ценностям здорового образа жизни;
- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения;
- развитие инициативности, любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению;
- формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой активности детей в различных видах деятельности;
- развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе; включение детей в различные формы сотрудничества (со взрослыми и детьми разного возраста);

на ступени начальной школы:

- осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и регуляция своего поведения в соответствии с ними;
- готовность к активному взаимодействию с окружающим миром (эмоциональная, интеллектуальная, коммуникативная, деловая и др.);

- желание и умение учиться, готовность к образованию в основном звене школы и самообразованию;
- инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества в разных видах деятельности;
- совершенствование достижений дошкольного развития (на протяжении всего начального образования); специальная помощь по развитию сформированных в дошкольном детстве качеств; индивидуализация процесса обучения, особенно в случаях опережающего развития или отставания.

Организацию работы по преемственности между дошкольным и начальным образованием мы видим:

- в создании системы непрерывного обучения, обеспечивающей эффективное поступательное развитие ребенка, его успешное обучение и воспитание на основе связи и согласованности компонентов образования (целей, задач, содержания, методов, средств и форм организации);
- создании условий, благоприятных для адаптации к школьному обучению, эмоциональному благополучию, развитию индивидуальности каждого ребенка;
- развитии ведущей деятельности каждого периода жизни;
- формировании психологической готовности к школе;
- разработке «сквозных» учебных планов и программ для дошкольного и младшего школьного возраста;
- создании комплекса учебно-методической документации;
- формировании структуры учебного процесса в условиях непрерывного образования;
- создании новых творческих мастерских и проектов.

При подготовке детей к начальной школе огромную роль играет работа педагогов дошкольного учреждения и начального звена. Но есть еще один компонент, который имеет немалое значение в становлении ребенка — родители. На сегодняшний день «золотые» родители считают, что воспитание детей — это работа воспитателей и учителей, что является большой ошибкой. Родители, которые серьезно подходят к воспитанию своего ребенка, отдают их в дошкольные гимназии или подготовительные курсы при школе. На занятиях дети получают определенные навыки и умения, кото-

рые помогают им в будущем. Очень важно, чтобы родители сотрудничали с педагогами дошкольного и начального школьного звена. Только тогда подготовка и адаптация детей к начальной школе будет эффективна. В табл. 4 представлен план совместных мероприятий коллективов детского сада и начальной школы по обеспечению плавного перехода детей из одной системы в другую.

План реализации преемственности в работе дошкольного и школьного учреждений образования

№ п/п	Мероприятия	Сроки	Ответственный
1.	Совместное проведение праздников: – День знаний; – Последний звонок	Сентябрь, май	Замдиректора по УВР
2.	Экскурсия воспитанников подготовительной группы в школьное отделение «Рабочее место ученика»	Сентябрь, май	Воспитатели подготовительных групп
3.	Шефство учеников 4 класса над воспитанниками подготовительной группы	В течение года	Учитель 4 класса
4.	Медико-психолого-педагогическое обследование детей 5–7 лет	Сентябрь, октябрь	МППК
5.	Взаимопосещение занятий в подготовительной группе и уроков в 1 классе	Ноябрь, май	Замдиректора по ОД. Замдиректора по УВР
6.	Стартовая диагностика достижений первоклассников на начало учебного года	Сентябрь	Замдиректора по УВР
7.	Совместное проведение всех форм методической и медицинской работы	Постоянно	Директор
8.	Функционирование «Школы будущих первоклассников»	Февраль – май	Замдиректора по УВР
9.	Консультация «Учёт индивидуальных особенностей детей с нарушением зрения при организации обучения в 1 классе»	Сентябрь	Замдиректора по УВР
10.	Диагностика уровня готовности выпускников подготовительных групп к обучению в школе	Март, апрель	Психологи дошкольного и школьного отделений
11.	Семинар-анализ «Актуализация проблемы преемственности дошкольного и семейного воспитания при подготовке детей к школе»	Ноябрь	Замдиректора по ОД. Замдиректора по УВР

№ п/п	Мероприятия	Сроки	Ответственный
12.	Анализ результатов адаптации первоклассников к школе	Ноябрь	Замдиректора по УВР Учитель начальных классов Психолог Логопед
13.	Групповые родительские собрания: – «Портрет будущего первоклассника»; – «Ребенок на пороге школы»	Октябрь, май	Замдиректора по ОД. Замдиректора по УВР. Психолог. Воспитатели подготовительных групп
14.	Анкетирование родителей «Ожидание семьи от школы»	Январь	Замдиректора по УВР
15.	Работа координационно-методического совета по проблеме преемственности	В течение года по отдельному плану	Директор
16.	День открытых дверей: – дошкольное отделение; – школьное отделение	Ноябрь, апрель	Замдиректора по ОД. Замдиректора по УВР
17.	Конференция «Об эффективности работы воспитателей и учителей по подготовке детей к школе»	Февраль	Замдиректора по ОД. Замдиректора по УВР
18.	Совместное комплектование первого класса из выпускников дошкольного отделения	Май – август	Замдиректора по ОД. Замдиректора по УВР
19.	Встречи родителей с будущими учителями	Май	Замдиректора по ОД. Замдиректора по УВР
20.	Анкетирование, тестирование родителей с целью изучения самочувствия семьи в преддверии школьной жизни ребёнка и в период адаптации к школе	Апрель – май, сентябрь – октябрь	Психологи дошкольного и школьного отделения
21.	Тренинг для родителей детей дошкольного возраста и родителей детей-первоклассников «Мой ребенок – первоклассник»	Февраль	Замдиректора по ОД. Замдиректора по УВР

№ п/п	Мероприятия	Сроки	Ответственный
22.	Планирование и осуществление совместной практической деятельности педагогов-предметников (музыкальных руководителей, методистов ФИЗО, преподавателей русского языка)	В течение года	Педагоги-предметники
23.	Родительское собрание «Наша школа: традиции, достижения, перспективы»	Май	Директор
24.	Работа с индивидуальными картами личностного развития детей 6–7 лет	В течение учебного года	Воспитатели
25.	Заседание комиссии по комплектованию 1 класса	Май	Директор

РОДИТЕЛЬСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕРЕХОДА РЕБЕНКА ИЗ ДЕТСКОГО САДА В ШКОЛУ

А.А. Волжанина

Подготовка к школе — это достаточно трудный период в жизни не только будущего школьника, но и его родителей. Как определить готовность ребенка к школьной жизни? Как научить его общаться со сверстниками и учительницей?

Представим основные правила, которые помогут правильно подготовить ребенка на пороге выхода из ДОО к школе, чтобы процесс его обучения проходил безболезненно.

Правило 1. Проверьте, готов ли ребенок к школе

С психологической точки зрения готовность к школе подразумевает не столько умение читать и писать, сколько умение слушаться взрослого и выполнять определенные правила:

- уметь регулировать свою деятельность;
- иметь мотивационную готовность к школе, стремиться к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности;
- обладать общей осведомленностью, уметь обобщать, анализировать, сравнивать;
- иметь достаточную развитость мелкой моторики рук.

Ребенка, который не умеет выполнять требования учителя, потому что не научился слушаться родителей и воспитателей в де-

тском саду, скорее всего, в школе будут называть «трудным» или «особым» ребенком. Если вы хотите научить ребенка слушаться, развить умение следовать правилу, нужно начинать играть с ребенком. Это могут быть обыкновенные игры – «семья», «больница» или «краски», а также настольные игры с правилами. Ведь именно в подобных играх необходимо делать так, как требуется, согласовывать действия друг с другом.

Если малыш не любопытен, он начинает отставать в развитии, ему может быть сложно в школе среди интеллектуально подготовленных сверстников, трудно воспринимать новые сведения из учебников. Если вы будете чаще беседовать с вашим ребенком, более внимательно относиться к ответам на его вопросы и доступнее преподносить ваше объяснение, тем лучше он будет усваивать новый учебный материал.

Правило 2. Мотивируйте ребенка к школе

Вспомните, что вы говорили ребенку о школе. Вы объясняли: «К школе тебе купят красивый портфель, карандаши и пенал, тебе будет очень интересно, ты будешь дружить с ребятами, школа – это будет твоя работа и обязанность».

Важно понять, что ваше собственное мнение в отношении школы и учебы вашего ребенка накладывает отпечаток на то, как он будет относиться к школе, и формирует его ответственность.

В обучении предпочтительной является внутренняя мотивация ребенка – интерес, стремление узнать новое и неизвестное. Необходимо, чтобы сформировалась система потребностей, которая выражается как собственное желание: «Хочу в школу». Ваше уравновешенное и радужное отношение к будущей школе, реальные требования к успешности ребенка, оптимизм в рассказах о школьной жизни, высокий интерес к познанию окружающего мира и осознание, что любая ошибка – это не страшно, ее можно исправить – все это создаст хорошую мотивацию вашему ребенку.

Правило 3. Подготовьте ребенка к изменению режима

У ребенка скоро существенно изменится режим дня и привыкать жить в статусе ученика ему будет сложно, конечно, если вы не поможете своему ребенку в этом.

Итак, что нужно сделать, чтобы подготовить будущего первоклассника к изменению режима?

Во-первых, ребенок должен научиться рано вставать — для многих это трудно. Чтобы решить эту проблему необходимо принять следующие меры. Нельзя ребенку разрешать засиживаться около телевизора или компьютера, так как спать нужно укладываться не позже половины десятого. Исключить из режима дневной сон (по возможности), склонность к которому вновь появляется у первоклассников. Для того чтобы ребенок спокойно перешел в режим бодрствования, а пробуждение не было трудным, поставьте будильник с запасом времени и с вечера приготовьте одежду и соберите портфель. Это особенно важно для медлительных детей, у которых низкая подвижность нервных процессов, если их торопить, то темп деятельности становится в два раза медленнее. Желательно, чтобы утро прошло без напряжения, ведь оно задает тон всему дню.

Во-вторых, в школе ребенка ждут новые обязанности. Он должен:

- уметь поддерживать порядок в одежде;
- вовремя выполнять задания, ограниченные по времени;
- научиться планировать свое время.

Готовить уроки — трудное занятие для маленького ребенка. Необходимо смириться с тем, что самостоятельно выполнять задания по предметам ребенку сложно, так как сегодняшние школьники испытывают большую нагрузку и им трудно организовать свою деятельность, заставить себя делать то, чем им не хочется заниматься.

В-третьих, важно, чтобы соблюдался режим просмотра телевизора. Не надо ребятам сидеть у экрана телевизора больше 40–45 минут в день! А детям возбудимым, ослабленным — лучше сократить и это время. Нельзя смотреть телевизор лежа; сидеть надо на расстоянии от 2 до 5,5 м от экрана, а сзади необходимо установить подсветку, чтобы снизить контрастность экрана.

Рекомендуется соблюдать ночной сон, продолжительность которого должна быть не меньше 8 часов. Для первоклассника суточная норма сна составляет 11,5 часа. Если вы будете соблюдать элементарные правила перед сном, то обеспечите ребенку глубокий и спокойный сон: не играйте в шумные, «взбалмошные» игры, не

занимайтесь спортом, не смотрите страшные фильмы, не ругайте и не читайте нотаций. Нет, вовсе не пустячное дело – соблюдение рационального режима дня.

Правило 4. Расскажите, чем хорошо в школе

Ребенок не хочет идти в школу и боится грядущих перемен? Помогите ему – объясните, что его ждут новые друзья, добрая атмосфера и много интересных событий.

Постарайтесь подружиться с кем-то из будущих одноклассников – мальчиком или девочкой, важно, чтобы дети подходили по темпераменту и симпатизировали друг другу. Если ребята возьмут друг друга за руки, отправляясь в класс, – это даст обоим чувство защищенности.

Родителям стоит запомнить, как зовут учительницу, и убедиться, что ребенок это тоже знает. Есть ли у ребенка привычка обращаться к взрослым по имени-отчеству? Если нет, то повторите имя учительницы, никогда не называйте ее безлично («она», «учительница»). Лучше познакомиться с ней заранее.

Важно, чтобы в этот день самые близкие для ребенка были рядом и поддержали его добрым словом, а возможно и подарком. Хорошо, если этот день в памяти останется светлым праздником, как и фотография знакомства со школой.

Правило 5. Начинайте готовить ребенка к школе вовремя

Вы хотите, чтобы у вашего ребенка было детство, поэтому долго не сажаете его учить буквы? Зачем? Делайте все вовремя. Нет смысла в определении готовности к школе за неделю до первого сентября, так как время упущено и нельзя что-то исправить и подтянуть. Лучше это сделать примерно за год до школы. Обследование готовности к школе должен проводить специалист (это может быть врач-психоневролог, психолог).

Правило 6. Проведите диагностику интеллектуального развития ребенка

Безусловно, лучше, если диагностику готовности к школе проведет специалист в ДООУ. Что делать, если нужного специалиста нет, а школа не за горами? Проводить самим. Это не так сложно, как кажется на первый взгляд.

Беседа с ребенком, которая проводится при определении готовности к школе, позволяет оценить не только общий запас сведений, знаний, но и сформированность логического мышления: способности классифицировать предметы и явления, отмечать различие и сходство. Помните: ребенок может выбрать для определения сходства и различия и нестандартный показатель; важно, чтобы он умел обосновать свой выбор.

Вот примеры таких заданий.

Задание 1. Какой предмет лишний?

Задание 2. Где нарисована обувь?

Задание 3. На какой картинке больше слив, а на какой вишен? (Дополнительный вопрос: посчитай, сколько всего на каждой картинке.)

Задание 4. Расположи последовательно времена года. Назови их. (Дополнительные вопросы о временах года.)

Задание 5. У какой машины четыре колеса, а у какой четыре окна?

Задание 6. Продолжи ряд, но вначале посмотри, из каких фигур и в какой последовательности составлена цепочка.

Правило 7. Учитывайте особенности внимания будущего первоклассника

В начале школьного периода ребенку свойственно поддаваться сиюминутной реакции, которая возникает на непосредственно возникающие раздражители, результатом может быть отвлечение. Поэтому в этом возрасте большое значение имеет показ, картинка или слайд – ведь дети легче запоминают то, что ярко и эмоционально.

Устойчивость внимания зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Нервные и болезненные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые.

Нельзя бороться с отвлекаемостью окриками и замечаниями. Если вы хотите чему-то научить ребенка этого возраста, нужно, чтобы было интересно и привлекательно. Запомните главное: внимание поддерживается интересом.

Правило 8. Развивайте произвольность внимания

Произвольное внимание – это способность самим направлять и регулировать внимание. Появлению и развитию произвольного

внимания предшествует формирование регулируемого восприятия и активное владение речью.

Для совершенствования способности дошкольника к саморегуляции своей познавательной активности необходимо следующее:

- развивать все познавательные способности – мышление, память, восприятие, воображение;
- тренировать способности к сосредоточению сознания – переключаться с одного предмета на другой, развивать устойчивость внимания, совершенствовать объем внимания.

Правило 9. Научите ребенка обращать внимание на нужные вещи

Внимание – это непростой процесс, и не учитывая некоторые его особенности, можно не достигнуть желаемой цели. Изучите с ребенком специфику внимания, подробно объясняя ему «что и зачем».

1. Научите ребенка заранее планировать свое время так, чтобы в час подготовки не было возможности отвлечься (визиты товарищей, интересная передача по телевизору и т. п.).

2. Пусть он, приступая к работе, предварительно организует свое рабочее место (не должно быть лишних предметов, не относящихся к уроку).

3. Научите его сосредотачиваться на своей воле перед занятиями.

4. Объясните ребенку, что устойчивость его внимания находится в зависимости от того, насколько хорошо он понимает изучаемый материал (понимание основывается на знании предыдущего материала). Поэтому он должен, приступая к изучению новой темы, просмотреть предыдущий раздел. Если же этот материал по какой-то причине вообще не изучался, начать нужно с ликвидации пробелов.

5. Если вашему ребенку сосредоточить внимание на учебном материале мешают волнение, тревога в связи с предстоящей контрольной, пусть он читает изучаемый материал вслух. Так как этот процесс непрерывный, то становятся невозможными частые и длительные отключения внимания. После того как ему удастся сосредоточить внимание, он может читать про себя.

6. Объясните, что необходимо читать новый материал так, чтобы он глубоко осмысливался. Однако слишком медленный темп может вызвать частые отключения внимания на посторонние объекты.

7. Пусть ребенок учится чередовать чтение с обдумыванием и пересказыванием, решением задач, придумыванием собственных примеров, так как это помогает избежать монотонности, при которой устойчивость внимания снижается. Смена учебных предметов при выполнении домашних заданий также помогает сохранению устойчивого внимания. Однако такая смена не должна быть слишком частой: это приводит к излишней суете, поверхностному усвоению учебного материала.

8. Если в процессе чтения на какое-то время ребенок «отключился», пусть заставит себя тотчас вернуться к тому месту, где произошло отключение. Определить его довольно легко: весь предыдущий текст, который вы будете изучать повторно, воспринимается как вновь прочитанный. Объясните, что читать без такого рода возвращений — это значит выбросить время на ветер, обманывать себя. Обязательная отработка пропущенного материала не только поможет усвоить новый материал, но и будет способствовать повышению общей устойчивости внимания.

9. Не забывайте о гигиене умственного труда, нормальном освещении и температуре.

Правило 10. Развивайте речь ребенка

Работая над развитием речи ребенка, важно научить его отвечать на вопросы не одним словом, а полным ответом, научить составлять предложения в 2–3 слова, а затем и связный рассказ из 3–5 предложений. К первому классу ребенок должен определять количество слов в предложении, называть первое, второе, третье слово, выделять звук из слова, давать ему характеристику, соотносить его с печатной буквой. Он должен уметь пересказать прочитанную сказку, рассказ, вести диалог, составить простой рассказ по картинке, уловить и объяснить смысл прочитанного. Очень важно к началу обучения поставить произношение всех звуков, научить ребенка строить предложения, описывать серию картинок, связывать начало, продолжение и конец рассказа. Взрослые должны следить за темпом и окраской речи ребенка, за правильностью речи (при необходимости исправлять речевые ошибки), втягивать в разговор даже при чтении, после просмотра кинофильма. Пусть перескажет сюжет, опишет героев, придумает слова с противоположным значением (жарко — холодно,

высокий – низкий, широкий – узкий), слова, сходные по значению (идти – шагать, опрятный – аккуратный), образует уменьшительные слова, закончит начатое предложение. Такие упражнения способствуют расширению словарного запаса.

Для ребенка переход в школу – трудный и ответственный период в жизни. И от родителей требуется особое внимание. В семье должна царить добрая нравственная атмосфера, уважение друг к другу. Родительское влияние в данный момент самое сильное, самое действенное. От родителей зависит многое, так как ребенка нужно приучить к самостоятельности, организованности, аккуратности. Именно этих качеств недостает нашим первоклассникам.

Важно развивать у детей такие качества, как самостоятельность и активность, что является важным показателем готовности ребенка к обучению. Учителю хорошо видно, насколько уверенно и легко входят в учебную деятельность дети с высоким уровнем самостоятельности и как много проблем у тех, кто не умеет делать сам, ждет поддержки и помощи взрослых. Именно поэтому у каждого ребенка должны быть посильные домашние обязанности, выполняемые которые он заставляет себя делать то, что кажется трудным и неинтересным. Взрослые должны знать, что именно трудности развивают в детях способности, необходимые для их преодоления. Ответственность должна постепенно становиться привычной. Это качество определяет готовность ребенка к обучению в школе. Учеба в школе – это ответственность перед семьей, перед самим собой.

Адаптация ребенка к школе пройдет быстрее, если у него будут воспитаны навыки общественного поведения: вежливость, сдержанность, послушание. В возрасте 6–7 лет ребенок должен внимательно, не перебивая слушать взрослого, не вмешиваться в разговор старших, быть предупредительным с товарищами. Если ребенок не умеет считаться с другими людьми, ему будет сложно установить дружеские отношения с детьми, войти в школьный коллектив. Взрослые должны помнить, что средствами воспитания навыков общественного поведения являются пример взрослых, справедливая оценка поступков ребенка, постоянные напоминания об общепринятых правилах поведения.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ ДЕТСКОГО САДА В ШКОЛУ

Н.А. Измайлова

Учет возрастных особенностей детей на дошкольной ступени и в начальной школе при формировании коммуникативных универсальных учебных действий

Начало развития общения и речи ребенка относится к самым ранним этапам онтогенеза, поэтому к моменту поступления в школу ребенок обычно уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций. В психологии и педагогике развитию речи и общения в дошкольном возрасте, а также коммуникативно-речевой стороне готовности детей к школе традиционно уделяется большое внимание. Известно, однако, что хотя уровень развития реальной коммуникативной компетентности школьников в настоящее время очень сильно варьируется, в целом он весьма далек от желаемого, что и побуждает разработчиков нового проекта «Стандартов» считать эту сторону развития одной из приоритетных.

В контексте концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается не узко прагматически – как обмен информацией, например учебной, – а в своем полноценном значении, т. е. как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др.

Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, т. е. тех действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования, обозначенных в новом проекте «Стандартов». Решая эту задачу, мы исходили из ключевого значения коммуникации для психического и личностного развития ребенка: содействие и сотрудничество выступают как та реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря знаковой

(вербальной) природе общение изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984).

В соответствии с этими положениями были выделены три базовых аспекта коммуникативной деятельности, а также необходимые характеристики общего уровня развития общения у детей, поступающих в начальную школу. Представим далее кратко возрастные особенности развития выделенных аспектов.

Задача формирования универсальных учебных действий (УУД) предполагает, что при поступлении в школу ребенок достигает определенного уровня развития общения. В состав базовых (т. е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; приемлемое (т. е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

Каковы же конкретные возрастные особенности перечисленных компетенций у детей, поступающих в школу?

В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют устанавливать контакт со сверстниками и незнакомыми ранее взрослыми, проявляя при этом определенную степень уверенности и инициативности (например, задавая вопросы и обращаясь за поддержкой в случае затруднений) (Дьяченко, Лаврентьева, 1999; Коломинский, Жизневский, 1989).

К шести – шести с половиной годам дети умеют слушать и понимать чужую речь (не обязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Они должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выразить просьбу, благодарность, извинение, а также выражать свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть

элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого. В общении дошкольников зарождается осознание собственной ценности и ценности других людей, возникают проявления эмпатии и толерантности (М.В. Корепанова, Е.В. Харламова, «Школа-2100»).

Важной характеристикой коммуникативной готовности 6–7-летних детей к школьному обучению считается появление к концу дошкольного возраста произвольных форм общения со взрослыми: в контекстном общении сотрудничество ребенка и взрослого осуществляется не непосредственно, а опосредствовано задачей, правилом или образцом, и кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На их основе у ребенка постепенно складывается более объективное, опосредствованное отношение к себе (Е.Е. Кравцова, 1991).

Подчеркнем, что перечисленные выше компетенции характеризуют лишь «базисный уровень развития общения», без достижения которого теряет смысл какой-либо разговор о конкретных коммуникативных действиях. Последние мы разделили (с неизбежной долей условности, поскольку они исключительно тесно друг с другом связаны) на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности – коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации. Рассмотрим последовательно их возрастные особенности.

Коммуникация как взаимодействие – коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации).

Важной вехой в развитии детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту является преодоление господства эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях. Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения – та, которая совпадает с их собственной (Пиаже, 1997). При этом детям свойственно бессознательно приписывать свою точку зрения и другим людям – будь то взрослые или сверстники. Детский эгоцентризм коренится в возрастных особенностях мышления и накладывает отпечаток на всю картину мира дошкольника, придавая

ей черты характерных искажений (вместо объективности феноменализм, реализм, анимизм, артифициализм и др.) (там же).

В общении эгоцентрическая позиция ребенка проявляется в сосредоточении на своем видении или понимании вещей, что существенно ограничивает способность ребенка понимать окружающий мир и других людей, препятствует взаимопониманию в реальном сотрудничестве и, кроме того, затрудняет самопознание, основанное на сравнении с другими.

В шести-семилетнем возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Происходит процесс децентрации в контексте общения со сверстниками — прежде всего под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договоренностей. В этой связи следует особо подчеркнуть незаменимость общения со сверстниками, поскольку взрослый, будучи для ребенка априори более авторитетным лицом, не может здесь играть столь же значительную роль.

Однако преодоление эгоцентризма не происходит одновременно: этот процесс имеет долговременный характер и свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам. От поступающих в школу детей (т. е. на дошкольной ступени) правомерно ожидать, что децентрация затронет, по крайней мере, две сферы — понимание пространственных отношений (например, ребенок ориентируется в отношениях правое-левое не только применительно к себе, но и к другим людям), а также некоторые аспекты межличностных отношений (например, относительность понятий «брат» и др.).

Таким образом, на дошкольной ступени от ребенка требуется хотя бы элементарное понимание (допущение) возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, а также ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, на чем строится воспитание уважения к иной точке зрения.

Вместе с тем было бы неверно ожидать от первоклассников более полной децентрации и объективности. На пороге школы в их сознании происходит лишь своего рода «прорыв» тотального эгоцентризма, дальнейшее преодоление которого приходится на весь

период младшего школьного возраста и, более того, даже значительную часть следующего – подросткового – возраста.

По мере приобретения опыта общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений) дети научаются весьма успешно не только учитывать, но и заранее предвидеть разные возможные мнения других людей, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах. В контексте сравнения они также учатся обосновывать и доказывать собственное мнение.

В итоге к концу ступени начального обучения коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера по деятельности), приобретают существенно более глубокий характер: дети становятся способны понимать возможности разных оснований (у разных людей) для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию относительности оценок или выборов, совершаемых людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом.

Названные характеристики служат показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента УУД в начальной школе.

Связи коммуникативных УУД с основными учебными предметами в начальной школе

Можно без преувеличения сказать, что все учебные предметы начальной школы имеют потенциальные предпосылки для развития коммуникативных и речевых действий в силу действительно универсального, т. е. максимально обобщенного характера последних. Однако реализации данного потенциала существенно препятствует безусловное *доминирование индивидуальной* формы организации учебной деятельности («учитель – ученик»), которое сегодня характерно для большинства школьных дисциплин. Тем не менее многие учителя- предметники имеют успешный опыт организации отдельных *учебных заданий совместного типа*, специфика которых естественным образом предполагает активное взаимодействие учеников, сотрудничество, обмен информацией, обсуждение разных точек зрения и т. д.

Традиционно первое место в ряду школьных предметов, практикующих обмен мнениями, дискуссию, диалог и т. д., занимает литература или – в начальной школе – *литературное чтение*. Уроки литературы, организованные в форме *диалога* или *дискуссии*, позволяют прививать ученикам уважение к мнению своего собеседника, будь то учитель или сверстник; умение четко и грамотно выражать свои мысли, аргументировать свое мнение и отступать от неверных доводов и принимать позицию собеседника.

Чрезвычайно благоприятный контекст для формирования коммуникативных действий предоставляет учебный предмет «*Окружающий мир*». Например, на страницах соответствующих учебников часто встречаются такие задания, как «приготовь рассказ...», «опиши устно...», «объясни...» и т. д. Предполагается, что ученик должен выполнить такое задание в процессе *индивидуальной* подготовки (дома или на уроке). Между тем это задание имеет чисто коммуникативную природу: рассказ всегда адресован кому-то (и может различаться в зависимости от того, кому он обращен), описание или объяснение также теряют смысл вне ситуации общения и взаимодействия, во всяком случае для младших школьников здесь необходимо реальное социальное опосредствование. Целесообразно поэтому практиковать выполнение хотя бы части такого рода заданий детьми, объединенными в пары или микрогруппы по 3–4 человека, когда они, например, должны выработать общее мнение или создать общее описание. Такой прием придаст этим заданиям психологически полноценный характер деятельности детей, устранил тягостную для детей искусственность необходимости «рассказывать самому себе». Это справедливо и по отношению к иным школьным предметам.

Наблюдение за совместным выполнением школьниками заданий – будь то разбор слова или предложения на уроке *русского языка*, решение *математической* задачи или другое задание – показывает, что в этой форме работы детей привлекает в первую очередь то, что разрешаются и даже поощряются их коммуникативные действия: дети могут *советоваться* друг с другом, *подсказывать*, *спорить*, *доказывать*, – словом, действовать естественно, раскованно, «не как на уроке» (Андриевская и др., 1984; Костюк и др., 1983). По своей мотивационной наполненности такого рода учебная работа близка

к игровой деятельности с характерной для нее актуализацией современательных мотивов, инициативным поведением и активным взаимодействием. Естественно, эмоционально положительное отношение детей к этой работе резко повышает ее эффективность и тем самым способствует сохранению учебной мотивации и позитивного отношения к учению в целом.

Следует также особо выделить значительный развивающий потенциал предмета «Технология», который, однако, практически не осознается и, как следствие, значение предмета недооценивается. Между тем при соответствующем содержательном и методическом наполнении данный предмет может стать *опорным* для формирования системы универсальных учебных действий в начальном звене средней школы. «Технология» создает благоприятные условия для формирования важнейших составляющих учебной деятельности — планирования, преобразования, оценки продукта, умения распознавать и ставить задачи, возникающие в контексте практической ситуации, предлагать практические способы решения, добиваться достижения результата (продукта) и т. д.

Таким образом, вполне справедливо мнение, что «нет предметов, где дискуссии были бы неуместны, а работа учеников в малых группах не требовала бы координации разных точек зрения в ходе достижения общего результата» (Цукерман, 1993). На самом деле наиболее актуальная проблема заключается скорее в подборе содержания и разработке конкретного набора наиболее эффективных учебных заданий (в рамках каждой предметной области). Главное же — видеть в сотрудничестве и дискуссиях учеников не помеху учебе (понимаемой как взаимодействие с учителем), а необходимый этап выработки детьми своей коммуникативной компетентности.

Поэтому решающее условие успешного формирования коммуникативных действий — овладение педагогическим составом методиками организации в классе учебного сотрудничества («учитель — ученик», «ученик — ученик»). Конечно, это требует отхода от сложившихся традиций и дополнительных усилий со стороны учителей, но без внедрения соответствующих психолого-педагогических технологий коммуникативные действия и основанные на них компетенции останутся вопросом индивидуальных способностей.

*Рекомендации по организации усвоения системы
универсальных учебных действий на ступени дошкольного
и начального образования*

Рекомендации по формированию предпосылок учебной деятельности на дошкольной ступени образования включают:

- использование игр с правилами и сюжетно-ролевых игр для пропедевтики произвольности;
- игру «в школу»;
- доброжелательное и уважительное отношение учителя к ученикам;
- поощрение детей за активность, познавательную инициативу, любые усилия, направленные на решение задачи, любой ответ, даже неверный;
- использование игровой формы занятий, загадок, предложения что-то придумать, предложить самим;
- адекватную оценку – развернутое описание того, что сумел сделать ученик, чему он научился, какие есть трудности и ошибки, конкретные указания, как можно улучшить результаты, что для этого необходимо сделать, запрет на прямые оценки личности ученика (ленивый, безответственный, глупый, неаккуратный и пр.).

Усвоение универсальных учебных действий предполагает процесс интериоризации как последовательного преобразования действия от внешней материальной/материализованной формы к внутренней через речевые формы. Особое значение здесь приобретает регулирующая речь. По функциональному критерию различают коммуникативную, констатирующую, регулирующую, обобщающую речь.

Регулирующая речь включает следующие виды: планирующую, стимулирующую, контролирующую, оценивающую и корректирующую речь. Для развития регулирующей речи на начальной ступени школьного обучения необходимо обеспечить нижеперечисленные условия:

- должны быть организованы формы совместной учебной деятельности, для того чтобы обеспечить осмысленность регулирующей речи на начальном этапе ее становления и трансформации из речи коммуникативной в речь регулирующую (Л.С. Выготский);

- в речи ученика должны быть адекватно отражены цель усвоения (учебная задача), исходные данные и вопрос задания, учебные действия (например, «чтобы вставить пропущенные безударные гласные, необходимо подобрать такое однокоренное слово, где бы эта гласная была под ударением»), полученный результат;
- речь ученика должна выполнять все частные функции регуляции деятельности партнера по совместной деятельности – внешне-речевое планирование действия партнера по решению учебной задачи, стимуляция действий партнера, контроль за качеством выполняемых партнером действий, оценку этого качества и полученного результата, коррекцию допущенных партнером в процессе деятельности ошибок;
- регулирующие высказывания должны быть ориентированы на партнера (учитывать его особенности) и представлены в форме контекстной речи;
- речь должна быть произвольной и осознанной, что найдет свое отражение в подборе речевых средств и корректном оформлении речевого высказывания.

На протяжении младшего школьного возраста происходит активное становление такой ключевой компетентности, как коммуникативная. Но в ситуации стихийного, неуправляемого формирования (так сказать, «сама собой») эта компетентность развивается у разных учеников по-разному, но в большинстве случаев неудовлетворительно. Необходимы специальные условия, непосредственно связанные с внедрением принципов сотрудничества в обучение.

Между тем на уроках в современной школе безраздельно господствуют *индивидуальные* формы организации учебной деятельности по типу «учитель – ученик»: ученики на уроке не взаимодействуют между собой непосредственно, так как учитель всегда выступает посредником между детьми. Обращение детей друг к другу за советом и помощью, обмен мнениями между всеми учениками без посредства учителя встречаются редко, так как им запрещают разговаривать друг с другом, а взаимопомощь на уроке называют «подказкой и списыванием». И получается, что в учении – главном на данном возрастном этапе деле – они лишены общества сверстников. Фактически дети учатся рядом, но не вместе.

Личностный эффект совместной деятельности акцентируется В.Я. Ляудис (1984). По ее мнению, общей особенностью совместной деятельности учителя и учеников является преобразование, перестройка позиций личности, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самого взаимодействия у каждого из участников обучения.

Наиболее значительный вклад в создание принципиально иной модели обучения – обучения, основанного на учебном сотрудничестве учеников, принадлежит Д.Б. Эльконину (1989) и В.В. Давыдову (1996), а также их последователям – В.В. Рубцову (1998) и Г.А. Цукерман (1993). В их исследованиях убедительно показана не только сама *возможность* практической организации эффективных форм сотрудничества учеников начальной и средней школы по усвоению учебного содержания (русский язык, математика и другие предметы), но и зафиксировано *позитивное влияние опыта сотрудничества на развитие общения и речи*.

Хотя экспериментальный опыт реализации принципов учебного сотрудничества В.В. Рубцова, В.В. Репкина, А.К. Марковой, С.Ю. Курганова, Г.А. Цукерман и их сотрудников не может быть прямо перенесен в контекст существующей системы образования, тем не менее он дает полезные ориентиры в отношении средств и способов стимуляции развития коммуникативных действий.

В частности, очень важны такие формы работы, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, а также обсуждения участниками способов своего действия. Например, в ходе взаимной проверки группы осуществляют те формы проверки, которые ранее выполнялись учителем. На первых этапах одна группа может отмечать ошибки и недостатки в работе другой, но в дальнейшем школьники переходят только к содержательному контролю (выявляются причины ошибок, разъясняется их характер).

Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Поначалу, работая совместно, учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Позже каждый сможет выполнить все эти операции самостоятельно. Кроме того, работа в группе позволяет дать каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие

вообще не могут включиться в общую работу класса, например, робкие или слабые ученики.

Групповая работа младших школьников предполагает свои правила (Шипицына, 1995). При организации групповой работы, в частности, нельзя принуждать или высказывать неудовольствие, если кто-то не хочет работать в группе (позднее нужно выяснить причину отказа от работы); совместная работа не должна превышать 10–15 минут, так как если время работы больше, то участники утомляются и эффективность снижается; не стоит требовать абсолютной тишины, но следует бороться с выкрикиванием и т. д. При этом нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

Школа располагает разнообразными возможностями. Например, это *проектные задания*, а также специальные *тренинговые* занятия по развитию коммуникативных навыков под руководством школьного психолога. Возрастными и социальными психологами разработано немало программ, направленных на развитие общения у младших школьников и подростков (Битянова, 2002). Одни из них основаны на широком применении игровых методов и предназначены для проведения во внеурочное время (Фопель, 2000). Другие могут входить как часть в курс русского языка в младших классах.

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ И ШКОЛЕ

Ю.Л. Поспелова

Успехи в школьном обучении во многом зависят от качества знаний и умений, сформированных в дошкольные годы, от уровня развития познавательных интересов и познавательной активности ребенка. Школа постоянно повышает требования к интеллектуальному, в частности математическому, развитию детей. С целью совершенствования подготовки всех детей шестилетнего возраста к школе организуются подготовительные классы при школах, подготовительные группы в детских садах.

Обеспечение более высокого уровня математического развития детей, поступающих в первый класс, их предварительная подготовка, безусловно, существенно влияют на качество усвоения учебного материала в школе. Поэтому такое серьезное внимание уделяется правильной организации учебно-воспитательной работы в детских садах, особенно в старшем дошкольном возрасте.

Психолого-педагогические исследования последних лет (Н.Я. Поповой [89], Е.Э. Кочуровой [54], Р.А. Должиковой, Г.М. Федосимова [93] и др.) дали возможность усовершенствовать содержание обучения дошкольников, в частности математики.

Перестройка вариативных программ обучения и воспитания в детском саду осуществляется в соответствии с требованиями начальной школы, которые предъявляются к математической подготовке детей с учетом особенностей их математического развития.

Программа работы в подготовительной группе – часть единой системы обучения математике и развития интеллекта детей, которая предполагает занятия с двух лет. В старшей группе содержательным ядром программы является формирование представления о числе как о точке числовой прямой. Большое значение придается развитию образного мышления и абстрактного воображения детей, воспитанию интереса и «вкуса» к математике как совершенно особой области человеческого знания. С этой целью предлагаются творческие задания, включенные в продуктивные виды деятельности как средство усвоения и присвоения математического содержания.

Можно сказать, что работа по этому разделу преследует две цели: первая связана с подготовкой детей к поступлению в школу и обучению в ней, вторая – с развитием интеллекта и воображения.

Как показывает анализ современных программ по математике для первого класса и дошкольного учреждения, в их содержании достигнута значительная преемственность. Характерно, что программы строятся на теоретико-множественной основе. Центральным понятием, с которым знакомятся дети и в детском саду, и в школе, является множество, а основным методом обучения – метод одновременного изучения взаимообратных действий.

В программе по математике условно можно выделить пять разделов: знания о количестве и счете, размере, форме, пространстве, времени.

Усвоение программы обеспечивает выпускникам дошкольных учреждений уверенное овладение математикой в школе. Так, для усвоения первой темы программы в первом классе «Десяток» дети имеют достаточный уровень знаний. Они умеют хорошо считать предметы, звуки, движения, хорошо усвоили названия, последовательность и обозначение первых десяти чисел натурального ряда. Формирование понятия «числа» и арифметических действий над ними осуществлялось в детском саду и продолжается в первом классе на основании практических операций с разными конечными множествами. Этому способствует опыт, приобретенный детьми ранее.

В первом классе идет дальнейшее углубление знаний об отношениях между смежными числами натурального ряда, закрепляются навыки установления взаимоднозначного соответствия между элементами двух множеств накладыванием, прикладыванием и сравнением чисел.

В детском саду уделяется внимание развитию специальной терминологии: названиям чисел, действий (прибавления и отнимания), знаков (плюс, минус, равно). В школе углубляется процесс обогащения речи детей специальными терминами. Дети усваивают названия данных и искомых, компонентов действий сложения и вычитания, учатся читать и записывать самые простые выражения и т. д.

Важное значение для изучения школьного курса математики имеет своевременное ознакомление дошкольников с арифметическими задачами и примерами. Выпускники детских садов уже усвоили математическую сущность задачи, понимают значение и содержание вопросов задачи, правильно отвечают на них, выбирают и аргументируют выбор арифметического действия. В детском саду начинается, а в первом классе продолжается усвоение детьми таблицы сложения и вычитания в пределах десяти на основе знаний состава числа из двух меньших. Кроме того, в первом классе дети знакомятся с отдельными случаями сложения и вычитания, когда одно из числовых данных равно нулю.

А.М. Леушина считает, что, изучая тему «Десяток», первоклассники углубляют свои знания о геометрических фигурах, прежде всего о многоугольниках (треугольниках, четырехугольниках и т. д.) и их элементах (стороны, углы, вершины). Начальные знания об

этом получены в детском саду. Они уже умеют выделять форму окружающих предметов, используя при этом геометрическую фигуру как эталон. Опираясь на материальные объекты вокруг, модели и изображения фигур, дети сравнивают, сопоставляют фигуры между собой, а это способствует развитию индуктивного и дедуктивного мышления, формирует умения делать простейшие выводы. Особенно важно в этом возрасте — обеспечение целенаправленного и достаточно полного для этого уровня познания анализа фигуры, на основе которого выделяются существенные признаки и происходит абстрагирование от несущественных [66].

Первоклассники учатся выделять прямые и не прямые углы, чертить отрезки разной длины, изображать геометрические фигуры в тетрадах в клетку. Готовились они к этому еще в детском саду.

Положительно влияют на формирование знаний о числе представления детей о непрерывных величинах, что предусмотрено программой детского сада, а также навыки в измерении условной мерой и такими общепринятыми мерами, как метр, литр, килограмм.

В первом классе дети продолжают измерять протяженность, массу, вместимость, объем. Постепенно, начиная с детского сада и продолжая эту работу в школе, детей подводят к пониманию функциональной зависимости между измеряемой величиной, мерой и результатом измерения (количеством мер). Все эти знания расширяют понятие о числе, развивают мышление ребенка, его интересы и способности.

Однако современную школу не удовлетворяет формальное усвоение этих знаний и умений. Дальнейшее обучение в школе обычно зависит от качества усвоенных знаний, их осознанности, гибкости и прочности. Поэтому современная дошкольная дидактика направлена на отработку путей оптимизации обучения с целью повышения этих качеств. Выпускники дошкольных учреждений должны осознанно, с пониманием сути явлений уметь использовать приобретенные знания и навыки не только в обычной, стереотипной, но и в измененной ситуации, в новых, необычных обстоятельствах (игра, труд).

Одно из главных требований начального обучения к математической подготовке заключается в дальнейшем развитии мышления

дошкольников. Математика – это глубоко логическая наука. Введение ребенка даже в начальную элементарную математику абсолютно невозможно без достаточного уровня развития логического мышления [10].

Психологические исследования (Н.Я. Попова, В.И. Стаховская) [89] свидетельствуют о возможностях детей в активном развитии аналитико-синтетической деятельности, всех форм мышления. Этого можно добиться на основе научно обоснованной коррекции как содержания, так и методики обучения.

Среди таких качеств Т.В. Кудрявцев [56] выделяет активность, инициативность, любознательность, самостоятельность, способность к самоконтролю и саморегуляции, овладение основными видами учебных действий, готовность сенсомоторного аппарата, формирование наиболее важных навыков и привычек.

Как видно из сравнительного анализа программ детского сада и первого класса, требования образовательно-воспитательной работы преемственно связаны между собой. Дошкольные работники должны хорошо знать требования школы, при этом не только объем, содержание знаний, но и их качественные особенности – государственный стандарт: какого характера знания и умения необходимы первокласснику. Вместе с этим очень важно, чтобы учителя школ достаточно четко представляли себе уровень подготовки детей к школе. В таком случае учитель будет знать, на что ему опираться, от чего отталкиваться, начиная работу по программе первого класса.

Преемственность, как подчеркивает А.М. Леушина, заключается совсем не в том, есть ли в «Программе детского сада» понятие «трапеция» или «обратная задача», а в том, умеет ли ребенок анализировать данную фигуру и задачу, выделять в них существенные черты и обобщать их [66].

В последние годы педагогика все чаще обращается к проблемам методики обучения математике. Прорабатываются пути усовершенствования преемственности именно в вопросах методики. В исследованиях Н.Я. Поповой, В.И. Стаховской, А.В. Сочневой [89] и других учитываются психологические механизмы формирования учебной деятельности ребенка, а также такие, которые относятся к природе и образованию у него элементарных представлений о размере, количестве, числе.

Новые методики разрабатываются соответственно с возрастными особенностями дошкольников, их потребностью в игре, двигательной активности. Исходя из этого в методических рекомендациях к работе со старшими дошкольниками и учениками первых классов широко используются дидактические и двигательные игры, наглядное моделирование разных количественных отношений, реальные практические действия, например с конкретными множествами, величинами: измерение, создание сериационных рядов и транзитивных отношений. Разработка и экспериментальная проверка методик опираются на данные о психологической диагностике динамики общего интеллектуального развития старших дошкольников, а также на результаты изучения состояния их здоровья, работоспособности и утомляемости.

Обучение детей началам математики строится так, чтобы на основании действий с конкретными множествами и формирования у детей знаний об общих характеристиках формы, размере и количестве потом учить их считать, измерять, прибавлять и вычитать.

Весьма ценно в этих методиках то, что дети не просто получают определенную сумму знаний по математике, а и значительно повышают уровень общего умственного развития: приобретают умения и навыки воспринимать и понимать инструкцию воспитателя, использовать ее в процессе работы, выполнять работу качественно и контролировать результаты соответственно образцу. Значительные сдвиги происходят и в характере обобщений, в них все больше начинают отражаться существенные связи и отношения, например при решении арифметических задач. Особый интерес для методики обучения детей математике представляют исследования, выполненные под руководством Н.Я. Поповой, В.И. Стаховской, А.В. Сочневой [89]. Они показали, что в условиях обучения дети дошкольного возраста приобретают умения различать существенные признаки объектов (цвет, форму, размер).

Обучение не только ускоряет переход детей от низших к высшим структурам интеллектуальной деятельности, но, как считают психологи, является необходимым условием их превращения. Новые структуры не просто приходят извне, они вырабатываются в процессе обучения на основе тех, которые сложились раньше по

образцам, имеющимся в общественном опыте, усваиваемом детьми. Внешняя стимуляция в этом процессе всегда действует через внутреннюю активность ребенка.

Усвоение программы обеспечивает выпускникам дошкольных учреждений уверенное овладение математикой в школе. В первом классе идет дальнейшее углубление знаний по математике. Преимущество в работе детского сада и школы по математике дает положительный результат в усвоении знаний детьми.

ПЕРЕХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.Ю. Сидорова

Растущие потребности общества в специалистах, владеющих иностранными языками, и вместе с тем неудовлетворенность результатами школьного обучения иностранным языкам требуют от методистов поиска путей оптимизации процесса обучения, пересмотра условий, от которых зависит успешное овладение данным предметом.

В 80–90-е годы к таким условиям стали причислять эффективное начало обучения иностранным языкам в детских дошкольных учреждениях и начальных школах, которое может быть предпосылкой успешного решения задач обучения общению на иностранном языке в средней школе. По мнению ученых-психологов и психолингвистов, дошкольный возраст является наиболее благоприятным для умственного развития детей. Развитие языковых способностей детей-дошкольников позволяет обеспечить более прочное усвоение иностранного языка в дальнейшем.

В последние годы возрастной порог начала обучения детей иностранному языку все больше снижается. Как правило, ребенок четырех лет считается уже вполне подготовленным к занятиям, некоторые родители стремятся отдать в группы английского языка трехлетних детей.

Известно, что возможности раннего возраста в овладении иноязычной речью поистине уникальны. Еще К.Д. Ушинский писал: «Дитя приучается в несколько месяцев так говорить на иностранном языке, как не может взрослый приучиться в несколько лет».

Уникальная предрасположенность к речи (зоной наибольшего благоприятствования в овладении иностранным языком является возрастной период от 4 до 8–9 лет), пластичность природного механизма усвоения речи, а также определенная независимость этого механизма от действия наследственных факторов, связанных с принадлежностью к той или иной национальности, — все это дает ребенку возможность при соответствующих условиях успешно овладеть иностранным языком. С возрастом эта способность постепенно угасает. Поэтому всякие попытки обучить второму иностранному языку (особенно в отрыве от языковой среды) детей более старшего возраста сопряжены, как правило, с целым рядом трудностей.

Успешное овладение детьми иноязычной речью становится возможным еще и потому, что детей (особенно дошкольного возраста) отличает более гибкое и быстрое, чем на последующих возрастных этапах, запоминание языкового материала; наличие глобально действующей модели и естественность мотивов общения; отсутствие так называемого языкового барьера, т. е. страха торможения, мешающего вступить в общение на иностранном языке даже при наличии необходимых навыков; сравнительно небольшой опыт в речевом общении на родном языке и др. Кроме того, игра, являясь главным видом деятельности дошкольника, позволяет сделать коммуникативно-ценными практически любые языковые единицы.

Цели и задачи обучения дошкольников иностранному языку

Методика педагогической работы определяется целями и задачами, которые ставит перед собой педагог. С точки зрения И.Л. Шолпо, **главными целями в обучении дошкольников иностранному языку являются:**

- формирование у детей первичных навыков общения на иностранном языке; умение пользоваться иностранным языком для достижения своих целей, выражения мыслей и чувств в реально возникающих ситуациях общения;

- создание положительной установки на дальнейшее изучение иностранных языков; пробуждение интереса к жизни и культуре других стран;
- воспитание активно-творческого и эмоционально-эстетического отношения к слову;
- развитие лингвистических способностей учащихся с учетом их возрастных особенностей;
- децентрация личности, то есть возможность посмотреть на мир с разных позиций.

Просуммировав все вышесказанное, мы можем сделать ряд выводов.

С нашей точки зрения, оптимальный возраст для начала изучения иностранного языка — пять лет.

Средняя продолжительность занятий — 35 минут для пятилетних и 45 минут для шестилетних детей в группах, не превышающих 10 человек. Занятия должны проводиться не менее двух раз в неделю.

Методика проведения занятий должна строиться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, структуры лингвистических способностей детей и быть направлена на их развитие.

Занятия иностранным языком должны быть осмыслены преподавателем как часть общего развития личности ребенка, связаны с его сенсорным, физическим, интеллектуальным воспитанием.

Обучение дошкольников иностранному языку должно носить коммуникативный характер, когда ребенок овладевает языком как средством общения, то есть не просто усваивает отдельные слова и речевые образцы, но учится конструировать высказывания по известным ему моделям в соответствии с возникающими у него коммуникативными потребностями.

Общение на иностранном языке должно быть мотивированным и целенаправленным. Необходимо создать у ребенка положительную психологическую установку на иноязычную речь.

Способом создания такой положительной мотивации является игра.

Игры на уроке не должны быть эпизодическими и изолированными. Необходима сквозная игровая методика, объединяющая другие виды деятельности в процессе обучения языку.

В основе игровой методики лежат создание воображаемой ситуации и принятие ребенком или преподавателем той или иной роли.

С самого начала обучения необходимо выработать определенный стиль работы с детьми на английском языке, ввести своего рода ритуалы, соответствующие наиболее типичным ситуациям общения. Такие ритуалы (приветствие, прощание, короткая зарядка, использование принятых в английском языке формул вежливости) позволяют настроить детей на иноязычное общение, облегчить переход на английский язык, показывают детям, что занятие началось, закончилось, что сейчас последует определенный этап занятия.

Важнейшее условие успешности обучения – активизация речемыслительной деятельности детей и вовлечение их в иноязычное общение. Необходимо постоянно менять порядок речевых действий (порядок вопросов, обращений, названия предметов и т. д.), чтобы дети реагировали на смысл слова, а не запоминали звуковой ряд механически. При повторении игр нужно обязательно делать ведущими, активными участниками разных детей, чтобы хотя бы по одному разу все дети выполнили предусмотренное учебной задачей речевое действие.

Чтобы предупредить утомление, потерю интереса у детей, учитель должен каждые 5–7 минут занятия проводить игры с элементами движения, с командами на английском языке.

Если занятия проводятся в группе детского сада, со всей группой детей, то возникает серьезная трудность: как организовать игру так, чтобы 5–7 человек играли, а остальные следили внимательно, не отвлекаясь. Здесь важно дать учителю некоторые рекомендации:

- чаще менять ведущих, чтобы остальным было интересно следить за игрой: они понимают, что в любой момент окажутся в числе игроков;
- просить детей оказывать игрокам помощь в том случае, если они не могут справиться с игровым заданием;
- просить детей хором оценивать действия игроков (да, нет, правильно, неправильно);
- максимально «театрализовать» ситуацию, чтобы дети с интересом следили, чем она закончится.

Обучение младших школьников английскому языку с самых первых шагов строится как диалог культур: русской и английской. И самое главное, в процессе обучения английскому языку помнить: роль имитационного начала в процессе обучения чрезвычайно низка, дети овладевают материалом осознанно, а не на основе имитации, поэтому нужно организовать деятельность детей по овладению иностранным языком, чтобы они всегда видели смысл в том, что они делают.

При обучении иностранному языку всегда учитывается родной язык учащихся, так как при обучении произношению важен показ общего и различного в произношении русских и английских звуков, при этом особое внимание уделяется английским звукам и их сочетаниям, которые не имеют русских эквивалентов (например, звук, выражаемый на письме сочетанием букв «th» в определенном артикле «the»).

Буквально с первых уроков учитель должен использовать материал для аудiotренинга. При обучении детей говорению важно уяснить отличие монологической и диалогической форм речи, исходя из особенностей каждой из них. «В монологической речи поощряются логичность, развернутость, разноконструктность высказывания, его эмоциональность при обращении к слушателям. В диалогическом обращении дети учатся пользоваться минимальными языковыми средствами, соответствующими нормам современного литературно-разговорного языка, например: «Ты куда?» – «В кино» (а не «Ты куда идешь?» – «Я иду в кино», так как этот вариант не является характерным для реального общения)».

При обучении опосредованной форме общения (через книгу – чтение) необходимо дифференцировать приемы работы по овладению чтением с общим пониманием, полным пониманием и поиском необходимой информации. У детей формируется культура чтения (с помощью таких, например, заданий, как «Прочитайте заголовки и подумайте, о чем может идти речь в тексте?»). Обучение английскому языку в 1 классе осуществляется на устной основе, что позволяет сосредоточить внимание школьников на звуковой стороне нового для них языка, дает возможность быстро накапливать языковой и речевой материал, формировать умения осуществлять речевые действия с ним.

При изучении английского языка на начальном этапе осуществляется также процесс интеграции, заключающийся в том, что обучение языковым средствам общения происходит не раздельно, а взаимосвязанно: дети овладевают звуками, интонацией, словами, грамматическими формами, выполняя речевые действия с языковым материалом и решая разнообразные задачи общения. Все формы и виды общения взаимодействуют друг с другом, и обучение им также осуществляется взаимосвязанно: дети читают то, что усвоено в устной речи (слушании и говорении), рассказывают о том, что они читают. Отсюда вытекает следующая рекомендация: обучайте чтению на основе устной речи и устной речи в тесной связи с чтением. Учите детей пользоваться письмом для лучшего усвоения лексики и грамматики и овладения устной речью и чтением. Чем меньше ребенок, тем больше учебный процесс должен опираться на его практические действия, так как ему недостаточно только смотреть и размышлять, ему необходимо взять предмет в руки, погладить его, построить что-либо и т. д.

Все виды деятельности, типичные для младшего школьника, должны быть по возможности включены в общую канву урока английского языка, и чем больше видов восприятия будет задействовано в обучении, тем выше окажется эффективность последнего, поэтому в процессе общения на занятиях по английскому языку можно и нужно включать в деятельность школьников такие элементы, которые характерны для развития способностей детей при освоении названных выше предметов. Таким образом, процесс интеграции дает возможность учителю:

- приобщать детей средствами учебных предметов начальной школы к культуре другого народа и осознанию своей культуры;
- расширять сферу применения английского языка за счет включения английской речи в другие виды деятельности (изобразительное искусство, трудовую, музыкальную и др.);
- делать иноязычные знания, навыки и умения более прицельными, ориентированными на конкретные области применения;
- развивать творческие способности детей.

При изучении иностранного языка осуществляется индивидуальный подход в условиях коллективных форм обучения. Реализация этого положения в школе предусматривает:

- подбор индивидуальных заданий в зависимости от способностей ученика и уровня сформированности у него речевых навыков и умений;
- постановку речевых и познавательных задач, связанных с личностью обучаемого, его опытом, желаниями, интересами, эмоционально-чувственной сферой и т. п.;
- обучение умению работать в коллективе и взаимодействовать друг с другом.

РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЯМ И РОДИТЕЛЯМ ПО ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ПЕРЕХОДУ ИЗ ЧЕТВЕРТОГО В ПЯТЫЙ КЛАСС

У.К. Шамсрахманова

Успешность адаптации школьника к обучению в пятом классе зависит от реализации преемственных связей между начальным общим и основным общим образованием. Преемственность – это связь между явлениями в процессе развития, когда новое сменяет старое, сохраняя некоторые его элементы.

Период адаптации считается сложным для всех участников образовательного процесса. Для учащихся начинается новая учебная деятельность: изменения в организации обучения, смена его форм и методов, режима дня, увеличение нагрузки. В организме ребенка происходят психофизиологические изменения, которые влияют на учебную деятельность. В период адаптации актуален христианский подход: «Спаси и сохрани». Очень важно для нас, взрослых, помочь ребенку сохранить на этом этапе все положительное, понять его, предоставить ему право самому решать проблемы и спасти от неудач, негативного отношения к жизни.

Сократить переходный период и смягчить связанные с ним факторы негативного характера нам поможет реализация программы «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся на этапе перехода из начальной школы в среднее звено».

Эта программа предусматривает четкую систему работы администрации, педагогов, родителей и социально-психологической

службы. В соответствии с разработанной программой переход учащихся из начальной школы в основную предусматривает три этапа: подготовительный, адаптационный, стабилизационный. Каждый этап – это система учебно-педагогических действий, которые помогают обеспечивать единство образования и воспитания в начальной и основной школах с учетом возрастных особенностей ребенка.

Переход в пятый класс – это своеобразное испытание и не только для школьников, но и для педагогов. Классному руководителю необходимо за короткое время узнать детей и их семьи, научиться эффективно управлять деятельностью учащихся, быть их проводником и наставником. Учителю начальной школы предстоит доказать, что он хорошо подготовил школьников к обучению в старшем звене и вооружил их всеми необходимыми знаниями, умениями, навыками, как учебными, так и общеучебными. Не следует также забывать, что пятиклассники – это уже младшие подростки, и подходы к их обучению нужно строить в соответствии с этим возрастным периодом.

На педагогическом совете можно принять решение – первая учебная четверть без двоек. Это поможет ребенку почувствовать себя успешным и безболезненно влиться в учебный процесс. Особое внимание уделять оптимизации домашнего задания, в основном оно должно носить творческий, вариативный характер. На протяжении всего адаптационного периода учащимся необходимо сопровождение психолога. Он организует психологические игры, конкурсы, коллективные творческие дела, проводит курс «Развитие проектного мышления», в ходе которого дети обучаются основам проектной деятельности и учатся решать проблемы как учебного, так и личностного характера.

В последние годы наблюдается рост числа школьников с нарушениями нервно-психического и психосоматического здоровья. Для них особенно важна правильная организация адаптационного периода при переходе из начальной школы в среднее звено. В связи с этим особую актуальность приобретают мероприятия профилактического характера, позволяющие создать благоприятные условия для адаптации школьников.

Вся эта работа направлена на скорейшее становление периода стабилизации, который характеризуется устойчивостью психики учащихся, результативностью в обучении.

Дети будут успешны в учебной деятельности только тогда, когда взрослые научатся понимать их, сопереживать и поддерживать в трудных ситуациях, давать им возможность самим реализовывать планы и решать проблемы. Переход из начального звена в 5 класс будет плавным и безболезненным, если все три этапа – подготовительный, адаптационный и стабилизационный – будут чётко спланированы и проведены работниками школы и родителями. С этой целью нами предлагаются «Памятка родителям пятиклассника», «Наказы учителю», «Рекомендации учителям, преподающим в пятом классе», «Меры по подготовке к переходу учащихся в пятый класс».

Памятка родителям пятиклассника

1. Не ограничивайте свой интерес обычным вопросом «Как прошёл твой день в школе?»

2. Каждую неделю выбирайте время, свободное от домашних дел, и беседуйте с ребёнком о школе.

3. Регулярно беседуйте с учителями вашего ребёнка о его успеваемости, поведении и взаимоотношениях с другими детьми.

4. Без колебаний побеседуйте с учителем, если вы чувствуете, что не знаете о школьной жизни вашего ребёнка или о его проблемах, связанных со школой, или о взаимосвязи его школьных и домашних проблем.

5. Даже если нет особенных поводов для беспокойства, консультируйтесь с учителем вашего ребёнка не реже чем раз в два месяца.

6. Во время любой беседы с учителем выразите своё стремление сделать всё возможное для того, чтобы улучшить школьную жизнь ребенка.

7. Если между вами и учителем возникают серьёзные разногласия, прилагайте все усилия, чтобы мирно разрешить их, даже если придётся беседовать для этого с директором школы. Иначе вы можете случайно поставить ребёнка в неловкое положение выбора между преданностью вам и уважением к своему учителю.

8. Не связывайте оценки успеваемости ребёнка со своей системой наказаний и поощрений.

9. Если у ребёнка учёба идёт хорошо, проявляйте чаще свою радость, можно даже устраивать небольшие праздники по этому поводу. Но выражайте свою озабоченность, если у ребёнка не всё

хорошо в школе, и если необходимо, то настаивайте на более внимательном выполнении им домашних и классных заданий.

10. Помогайте ребёнку выполнять домашние задания, но не делайте их за него.

11. Установите вместе с ребёнком специальное время, когда нужно выполнять домашние задания, и следите за выполнением этих установок. Это поможет вам сформировать у него хорошие привычки к обучению.

12. Продемонстрируйте свой интерес к этим заданиям и убедитесь, что у ребёнка есть всё необходимое для их выполнения наилучшим образом. Однако если ребёнок обращается к вам с вопросами, связанными с домашними заданиями, помогите ему найти ответы самостоятельно, а не подсказывайте их.

13. Помогите ребёнку почувствовать интерес к тому, что преподают в школе.

Выясните, что вообще интересует вашего ребёнка, а затем установите связь между его интересами и предметами, изучаемыми в школе. Например, любовь ребёнка к фильмам можно превратить в стремление читать книги, подарив книгу, по которой поставлен понравившийся фильм. Эту любовь ребёнка можно превратить в стремление узнавать что-нибудь новое.

Такие события, как начало и окончание каждого учебного года, переход из начальной школы в среднюю и старшую, могут привести к стрессу ребёнка школьного возраста. При любой возможности пытайтесь избежать больших изменений или нарушений в домашней атмосфере в течение этих событий. Спокойствие домашней жизни вашего ребёнка поможет ему более эффективно решать проблемы в школе.

Наказы учителю

1. Умейте признавать свои ошибки.
2. Работая с детьми, чаще вспоминайте своё детство — вам будет легче понять детей.
3. Старайтесь видеть успехи детей и радоваться каждому из них.
4. Принимайте ребёнка таким, какой он есть, со всеми достоинствами и недостатками.
5. Старайтесь всегда найти то, за что можно похвалить ребёнка.

6. Не делайте ничего за своих учеников, а делайте вместе с ними.
7. Главное достоинство учителя – это чувство справедливости.
8. Научитесь всё видеть и слышать и кое-что не замечать.
9. Будьте готовы понять интересы ребят, их взгляды, настроение, моду, кумиров.
10. Откажитесь от идеи превосходства, желания залезть в душу ребёнка и принуждать его к откровенности; умейте выслушать ребёнка и ждать, пока он сам захочет рассказать вам о своих проблемах и сокровенных тайнах.
11. Чтобы иметь согласие – уважайте разногласие.
12. Не всегда ищите виноватого.
13. Помните, что человек сложен, даже если ему 10–11 лет.
14. Не выбирайте себе любимчиков.
15. Не играйте в друзья с детьми, а будьте им другом.
16. Умейте выслушать и услышать каждый ответ ребёнка.
17. Поручайте детям такие дела, в которых они бы видели результат своей деятельности.
18. Жалок учитель, лишённый чувства юмора.
19. Если вам кажется, что вас не любят дети, то вам правильно кажется.
20. Если вы говорите, что у вас ужасные дети, вы правы: у вас они не могут быть другими.

Рекомендации учителям, преподающим в пятом классе

1. Уделять особое внимание организации учебного процесса:
 - готовность к уроку (порядок на парте, наличие принадлежностей);
 - правильность оформления тетради, различных видов работ;
 - требования к ведению дневника.
2. Порядок ведения тетрадей учащихся:
 - указывать дату выполнения работы по русскому языку – письменно, по остальным предметам – цифрами;
 - писать аккуратно, разборчивым почерком;
 - единообразно выполнять надписи на обложке тетради:
Тетрадь для работ по
учащегося(ейся) 5 А класса МОУ лицея № 57 г. Тольятти

- соблюдать поля с внешней стороны;
- писать на отдельной строке название темы урока, а также темы письменных работ;
- обозначать номер упражнения, задачи, указывать вид выполняемой работы (план, конспект, ответы на вопросы);
- указывать, где выполняется работа (классная или домашняя);
- соблюдать красную строку;
- выполнять аккуратно подчёркивания; условные обозначения делать карандашом, в случае необходимости – с применением линейки;
- не использовать для исправления корректор;
- исправлять ошибки следующим образом: неверно записанную букву, цифру, пунктуационный знак зачёркивать косой линией; часть слова, слово, предложение – тонкой горизонтальной линией, не заключать неверные написания в скобки;
- между датой и названием вида работы строку не пропускать; между заключительной строкой текста одной письменной работы и датой следующей работы в тетрадах пропускать две линейки.

3. Сделать нормой единые дисциплинарные требования:

- начинать урок со звонком;
- готовиться к уроку на перемене;
- прививать культуру диалога, не перебивать ни учителя, ни ученика;
- поднятая рука – это сигнал вопроса или ответа;
- отвечать, выйдя из-за парты, для развёрнутого ответа – к доске.

4. Урок заканчивать со звонком, не задерживать детей.

5. Домашнее задание не оставлять на самый конец урока – его надо прокомментировать, дать инструктаж по оформлению. Домашняя работа должна приносить чувство удовлетворения, стимулировать успех.

6. Не перегружать детей заданиями, дифференцировать их.

7. Дать рекомендации ученикам, которые хотят поддерживать тетради в хорошем состоянии. Объяснить, что такое «хорошая тетрадь».

8. Новые виды деятельности нужно сопровождать чёткими инструкциями.

9. Развивать навыки работы с текстом учебника, научить пользоваться словарями.

10. Не превышать норму письма.

11. Учителя-предметники должны исправлять орфографические и пунктуационные ошибки.

12. При оценке ответа ученика следует руководствоваться следующими критериями:

- полнота и правильность ответа;
- степень осознанности, понимания изученного;
- языковое оформление ответа, богатство и разнообразие используемой лексики, умение излагать материал последовательно, с учётом литературной нормы языка.

13. Учащиеся должны знать свои права и обязанности, правила по технике безопасности, правила дежурных.

14. Вменить в обязанности каждому учителю выставлять отметки в дневник по своему предмету.

15. На каждом уроке учитель-предметник контролирует записи домашнего задания.

16. После болезни ученик имеет право на обучение без оценок в течение недели.

17. Ввести правило среди учащихся помогать больным, приносить им домашнее задание, оказывать помощь в усвоении пропущенного материала.

18. Организовать в каждом классе группу взаимопомощи по ликвидации пробелов.

19. Не превышать норму письма – 70 слов.

20. Обучение должно быть бесконфликтным.

Требования к речи и деятельности педагога

Речь педагога – эталон для учащихся с точки зрения литературной нормы, логической чёткости, выразительности.

Учитель должен:

- организовывать образовательный процесс с учётом создания условий для развития всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, письма, чтения);
- создавать условия для усвоения учащимися норм литературной речи, правил речевого этикета;

- формировать навыки монологической и диалогической речи, учить культуре речевого общения, публичного выступления;
- систематически пополнять активный словарь учащихся в рамках своего предмета;
- учить школьников получать информацию из различных источников и представлять её в разных формах (схемах, таблицах, графиках, планах, тезисах, рефератах, докладах);
- проводя уроки, менять часто виды деятельности;
- помнить, что на всех уроках главная общеучебная задача – формирование речевых коммуникативных умений;
- исправлять ошибки в письменной и устной речи.

Меры по подготовке к переходу учащихся в 5 класс

4 класс

1-я четверть (осенние каникулы)

Семинар учителей 4–5 классов по выработке единых требований по орфографическому режиму, пропедевтике предметных знаний 5-х классов, планирование деятельности учителей по подготовке перехода учащихся в 5-й класс.

2-я четверть (зимние каникулы)

Родительские собрания учащихся 4-х классов «Будущие пятиклассники» (проблемы и подготовка).

Экскурсии учащихся 4-х классов по кабинетам, где они будут заниматься в 5-м классе.

3-я четверть

Проведение уроков будущими учителями в кабинетах начальных классов. Смотри знаний учащихся 4-х классов готовится совместно учителями двух модулей:

- 1) чтение (техника и навыки);
- 2) письмо (каллиграфия и грамотность);
- 3) вычислительные навыки.

Анкетирование учащихся 4-х классов.

Анализ администрацией полученных результатов и планирование преподавателей и классных руководителей по психологической совместимости и компетенции.

4-я четверть

Проведение уроков будущими учителями в предметных кабинетах. Коррекционная деятельность учителей и психолога с учащимися 4-х классов. Проведение выпускного вечера (совместно готовят учителя двух модулей).

Адаптационные меры к 5-му классу (1 четверть, осенние каникулы)

1. Торжественное посвящение в пятиклассники.
2. Диагностическая работа с учащимися.
3. Работа учителей над единством требований к учащимся.
4. Тщательное планирование воспитательной работы.
5. Ежедневная цветовая рефлексия в дневниках самими учащимися.
6. Родительское собрание «Режим. Требования. Запросы».
7. Еженедельные линейки пятиклассников. Итоги недели, четверти.
8. Смотр знаний по предметам.
9. Родительские собрания вместе с учащимися «Наши достижения»:
 - визитка класса;
 - выставка поделок, тетрадей, работ.
10. День здоровья пятиклассников.
11. Организация и проведение совместных мероприятий учителями 4–5-х классов.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ПЕРЕХОДУ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В СРЕДНЮЮ ШКОЛУ

А.А. Волкова, У.Ю. Ухаткина

Любые переходные периоды в жизни человека всегда связаны с проблемами. Переход учеников из начальной школы — это сложный и ответственный период; от того, как пройдет процесс адаптации, зависит вся дальнейшая школьная жизнь ребенка. Наша задача — разобраться в том, что происходит сейчас с нашими детьми, что их волнует и беспокоит, с какими проблемами они сталкиваются, и определить, какую реальную помощь мы можем оказать ребятам.

Пятый класс — трудный и ответственный этап в жизни каждого школьника. Учебная и социальная ситуация пятого класса ставит

перед ребенком задачи качественно нового уровня по сравнению с начальной школой, и успешность адаптации на этом этапе влияет на всю дальнейшую школьную жизнь.

Перевод из младшей школы в среднюю – переломный момент в жизни ребенка, так как осуществляется переход к новому образу жизни, новым условиям деятельности, новому положению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми, сверстниками, учителями. Это интересный и сложный этап в жизни школьника. Какие эмоции принесет ребенку этот период, радость или огорчение, во многом зависит от учителей средней школы, и в первую очередь от классного руководителя. Поэтому необходимость психолого-педагогического сопровождения пятиклассников очевидна.

Большинство детей переживает этот переход как важный шаг в их жизни. Для них центральное место занимает, во-первых, сам факт окончания младшей школы, который в той или иной мере подчеркивается учителями и родителями, и, во-вторых, предметное обучение. Дети начинают понимать и осознавать связь этих предметов с определенной областью знаний.

Для многих детей, обучавшихся первоначально у одного учителя, переход к нескольким учителям с разными требованиями, характерами и разным стилем отношений является зримым внешним показателем их взросления. Определенная часть детей осознает такой переход как шанс начать заново школьную жизнь, наладить несложившиеся и несостоявшиеся отношения с педагогами.

Помощь, проявляющаяся как вмешательство, исключает активное участие другого субъекта взаимодействия (ребенка) и потому непродуктивна. Внутренний конфликт, душевная рана, вызвавшие к жизни то или иное детское ЧП, как правило, игнорируются педагогом. В результате у ребенка возникает потребность защититься от учителя, приспособиться к ситуации, спрятав подалее свое «я», чтобы оно осталось индивидуально таким, которое обеспечивает комфортное состояние бытия.

Вот почему педагогическая система, ориентированная на ребенка, имеет дело не только с внешними проявлениями, но и с его внутренними мотивами, устремлениями, потребностями. Задача педагога состоит в нахождении средств и способов, позволяющих

ребенку раскрыть личностный потенциал, а для этого следует понять проблемы ребенка, не навязывая ему свое видение.

Мысли о необходимости поддержки растущего человека содержатся в трудах многих педагогов и психологов, основывающих свои теории и практику на позициях защиты интересов (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, И.П. Иванов, Ш.А. Амонашвили, А.В. Мудрик и др.). Однако выделение этой проблемы в особую сферу целенаправленной педагогической деятельности было осуществлено О.С. Газманом и его сотрудниками (лаборатория проектирования воспитательных систем Российской академии образования).

Под педагогической поддержкой понимается деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением [Фридман].

Готовность к обучению в средней школе

Каждый переходный период выдвигает специфические проблемы. Самого серьезного внимания заслуживает переход учащихся из начальной в среднюю школу. Это связано прежде всего с тем, что коренным образом изменяются условия учения, которые предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию учащихся, а также к степени сформированности у учащихся учебных знаний, умений, навыков, к уровню развития произвольности, способности к саморегуляции.

Необходимо знать основные причины трудностей, возникающих у пятиклассника в учении, и помогать ему их преодолевать.

Первой причиной трудностей могут стать недостатки учебной подготовки. У многих пятиклассников существуют пробелы в знаниях за предшествующие периоды обучения, у них могут быть не сформированы учебные умения и навыки.

Трудности могут быть также связаны с несформированностью необходимых мыслительных действий и операций (анализа и синтеза), с плохим речевым развитием, недостатками развития внимания и памяти.

Второй возможной причиной сложностей, возникающих у школьников в процессе обучения в среднем звене, может быть слабая произвольность поведения и деятельности — нежелание заставить себя постоянно заниматься.

Хотя пятиклассники могут выполнять достаточно сложную деятельность, преодолевая значительные препятствия ради непосредственно привлекательной цели, они испытывают немалые затруднения в преодолении и внешних и тем более внутренних препятствий в тех случаях, когда цель их не привлекает.

Для них характерно преимущественно эмоциональное отношение к любой деятельности, которую они выполняют. Исследования показывают, что практически все пятиклассники считают себя способными к изучению того или иного учебного предмета, причем критерием такой оценки служит не реальная успешность по этому предмету, а субъективное отношение к нему.

Такое отношение к собственным возможностям создает благоприятные условия для развития способностей, умений, интересов школьника. Необходимо, чтобы учебные занятия вызывали у пятиклассников положительные эмоциональные переживания. В этот период жизни ребенка эмоции доминируют, подчиняют себе течение психических процессов.

Можно ли избежать серьезных проблем с учебой при переходе в среднюю школу? Опыт показывает, что можно. Но для этого необходимо учитывать все факторы, влияющие на качество обучения в пятом классе.

Надо заметить, что с понятием «адаптация» тесно связано понятие «готовность к обучению в средней школе». Не все учащиеся начальной школы одинаково подготовлены к переходу в среднюю школу. Можно выделить следующие составляющие такой готовности:

- сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала;
- новообразования младшего школьного возраста: произвольность — способность сознательно управлять своими действиями и психическими процессами (вниманием, памятью, мышлением, чувствами);
- рефлексия — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний;

- мышление в понятиях (в соответствующих возрасту формах);
- способность к саморегуляции;
- качественно иной тип взаимоотношений (более «взрослый») с учителями и одноклассниками;
- ведущая деятельность (начальное звено — учебная деятельность, среднее звено — межличностные отношения).

***Психологическая готовность учащихся к переходу
из начальной в среднюю школу***

В последние годы в педагогической и психологической литературе так много говорится о сложностях перехода младшего школьника в среднюю школу, что этот период стал восприниматься чуть ли не как объективный кризис развития детей 9–10 лет, порождающий серьезные педагогические ситуации.

Переход из начальной школы в основную требует от учащихся перестройки сложившихся стереотипов, что не всегда протекает гладко и безболезненно. По мнению многих авторов, одной из причин адаптационных затруднений в 5 классе является несоответствие психологических возможностей школьников новым, не всегда посильным для них, требованиям.

В изменившихся условиях обучения предъявляются более высокие требования к уровню знаний, умений и навыков учащихся, их интеллектуальному и личностному развитию. Взрослые уже не считают пятиклассника «маленьким». Требования к нему в школе и дома возрастают, а непосредственная опека со стороны старших ослабевает. Очень важно соотносить требования к пятикласснику с его реальными возможностями.

Учителя основной школы часто не делают различий между пятиклассниками и более старшими школьниками, предъявляя ко всем одинаковые требования. Возросшие требования нередко оказываются не по силам пятиклассникам, что затрудняет их адаптацию в основной школе.

С переходом младших школьников в основную школу, считает Л.И. Божович, изменяется не только «объективное положение ребенка, которое он занимает в жизни, но и его собственная внутренняя позиция, т. е. то, как он сам, благодаря истории своего развития, создавшей у него определенный опыт и определенные черты,

относится к окружающим и прежде всего к своему положению и тем требованиям, которые оно к нему предъявляет».

Несомненно, процесс формирования психологической готовности младших школьников к обучению на второй ступени общего образования идет гораздо успешнее там, где учителя начальных классов и учителя-предметники согласуют свою деятельность по формированию у учащихся умений и навыков с деятельностью по развитию личности, т. е. там, где соблюдается преемственность начальной и основной школы.

Важно соразмерять предъявляемые к учащимся требования с их возрастом, не возлагать на школьников груз, который они еще не в силах тянуть. Требования к уровню знаний, умений и навыков школьников представлены в школьных программах. Чтобы ученик отвечал этим требованиям, необходим определенный уровень умственного развития. Требования, предъявляемые к школьнику без учета его возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей, могут привести не только к его невротизации, но и к задержке интеллектуального развития.

О. Матвеева и Е. Львова подчеркивают, что учителю необходимо знать и учитывать потенциальные возможности, заложенные в уровне актуального развития ученика. Более подготовленными к переходу на вторую ступень общего образования ученики будут там, где учитель организует и направляет их деятельность таким образом, чтобы зона ближайшего развития школьника становилась уровнем, зоной его актуального развития, там, где учащимся доступны даже самые высокие требования. «К личности должны предъявляться постоянно растущие требования, выходящие за рамки того, что ею уже усвоено», – считает И. Ломпшер.

По мнению З.И. Калмыковой, в основе отставания школьников в учебе часто лежит расхождение требований, предъявляемых к их познавательной деятельности, с реально достигнутым ими уровнем умственного развития и их потенциальными возможностями. Последние нередко оказываются значительно ниже средневозрастных. Необходимость систематического усвоения знаний в 5 классе предъявляет еще более высокие требования к мышлению ученика. Крупнейший детский психиатр А.К. Личко заметил, что

если начальную школу многим таким детям удастся «проскочить» более или менее безболезненно, то начиная с 5–6 класса, когда резко возрастают требования к абстрактному мышлению и творческим способностям, учеба становится для них непосильной. Хорошо известно, что личность развивается в деятельности. Ведущими видами деятельности в основной школе являются учебная, общественно-полезная и общение. Важно выявить объективно сложившиеся требования, которые охватывают существенные стороны жизни и деятельности школьников: их отношение к переходу из начальной школы в основную, отношение к себе и другим людям (учителям, сверстникам, родителям).

Чтобы быть на уровне этих требований, считают М. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, необходимы такие личностные качества, как самостоятельность, самокритичность, ответственность, личная инициатива в учебной и общественно полезной деятельности, трудолюбие и др. Эти важные психологические качества необходимы ученику для успешного продолжения учебы на второй ступени общего образования.

При переходе в основную школу резко возрастают требования к самостоятельности школьников. Самостоятельность в учебной деятельности является одной из важнейших предпосылок готовности личности к деятельности. Да и сам ученик в это время всё более стремится к ней, что вызывает, по мнению А.К. Марковой, его отрицательное отношение к готовым знаниям и методам работы учителя, перенесенным из начальной школы. Н.Д. Левитов объясняет это ростом сознательного отношения подростка к действительности и считает, что стремление к самостоятельности должно быть педагогически направлено.

По В.Н. Зайцеву, школьная оценка влияет на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, двоечниками и троечниками, хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается

завышенная самооценка. У неуспевающих — напротив, заниженная. Учащиеся в данный переходный период всё больше отходят от копирования действий и оценок взрослых, их самооценка всё более расходится с оценкой окружающих.

По убеждению А.Н. Леонтьева, содержание и характер отношений учащегося к себе как субъекту деятельности зависят от меры его включенности в различные виды деятельности, от опыта общения с окружающими людьми. Любая деятельность может быть эффективной только в том случае, когда внешние требования принимаются школьником и превращаются в его собственные требования к себе. Его эмоциональное благополучие зависит от соответствия предъявляемым требованиям и от положительного отношения к ним.

Осознание личностью своих возможностей, потребностей, психологических качеств и соотнесение их с теми требованиями, которые предъявляются социальной ситуацией, В.Ф. Сафин характеризует как самоопределение личности.

Для пятиклассников характерны на первых порах неоправдавшиеся ожидания по поводу характера предъявляемых требований и отношений к ним учителей-предметников. По мнению Н.Д. Левитова, «совершенно обязательно согласовывать требования различных учителей, предъявляемые подростку, чтобы не давать ему материала для оправдания своего плохого поведения расхождением, а иногда и прямой противоречивостью предъявляемых ему требований».

Анализ школьной практики свидетельствует, что не всегда согласованы требования учителей начальных классов и учителей-предметников к знаниям, умениям и навыкам учащихся и критерии их оценки. Согласно И. Ломпшеру, «восприятие требований и разъяснений в значительной степени обусловлено восприятием человека, от которого они исходят, атмосферой человеческих взаимоотношений, в которых они формируются».

Важно так предъявлять требования, чтобы школьники приняли их, сделали своими. Нередко конфликты, возникающие в переходном периоде между учащимися и учителями, являются следствием психологической неготовности младших школьников к деятельности и общению на второй ступени общего образования.

Для того чтобы начало обучения в основной школе стало стартом нового этапа психического развития, пятиклассникам необходимо быть готовыми к новым формам сотрудничества с учителями-предметниками и одноклассниками. Неправильная работа учителя по организации детского взаимодействия, когда школьники мало общаются друг с другом, плохо знают друг друга, а также неверно выбранный стиль педагогического общения с учащимися снижают ответственность и прилежание пятиклассников, что приводит к неуспеваемости, повышенной тревожности и школьным неврозам.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Развитие других психических функций зависит от развития мышления. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Сущность и условия оказания педагогической поддержки

При определении школьной стратегии организации адаптационного периода педагогический коллектив должен обратить внимание на следующее.

Урок остается основной, но не единственной формой организации учебного процесса учащихся в 5–6 классах. На уроке ученику предоставляется право работать в собственном темпе и получать задания в соответствии с уровнем обученности.

Важно использовать другие формы организации обучения:

- экскурсии, цель которых – расширение чувственного опыта детей, формирование умений наблюдать, на основе наблюдений самостоятельно делать выводы;
- игру (дидактическую и ролевою), необходимую для развития умения действовать в соответствии с правилами, сотрудничать, предвидеть последствия своих действий и др.;
- диспуты (дискуссии) с целью развития умений дискутировать, отстаивать свое мнение, приводить аргументы;
- практические работы как необходимое условие развития умений планировать свою деятельность, ставить цели и реализовывать их, использовать полученные теоретические сведения в практической деятельности;

- мини-лекции с целью формирования умений концентрировать внимание, воспринимать со слуха достаточно длительный по времени текст, следить за логикой и последовательностью изложения учебного материала и др.

В процессе обучения понятия должны осваиваться классом не только и не столько на репродуктивном уровне (запомни и воспроизведи) и не только с одной-единственной правильной точки зрения. Школьники должны участвовать в обсуждении проблемных вопросов, ставить и доказывать выдвинутые предположения. Конечно, понимание и применение понятий ограничено рамками того школьного предмета, на котором это понятие представлялось. Вместе с тем способность выделять, характеризовать понятие, использовать его в разных ситуациях должна развиваться как межпредметная. Например, школьники овладевают наблюдением природного объекта (уроки природоведения, естествознания), но не умеют наблюдать за словом, геометрической фигурой; учащиеся правильно используют орфографические правила в диктанте, но ошибаются в письменных ответах по географии или истории.

Учительские контрольно-оценочные действия часто одинаково касаются как результата, так и процесса деятельности, поэтому школьник получает заниженную отметку даже тогда, когда работа выполнена правильно. Например, снижается отметка за небрежность, опiski, исправления и т. п. В начальной школе сегодня действует новая отметочно-оценочная система – отметка ставится дробью: числитель говорит о том, что работа не содержит ошибок и выполнена правильно (эта отметка идет в журнал), а знаменатель фиксирует общее впечатление от работы. Сюда «попадают» все допущенные небрежности, которые прямого отношения к результату деятельности не имеют, и отметка выставляется только в дневник.

Опыт работы многих образовательных учреждений дает основания говорить о возможных путях успешного решения педагогических задач на этапе адаптации детей к работе в новых образовательных условиях.

ПЛАН ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В СРЕДнюю ШКОЛУ

К.С. Бехтерева

Перевод из младшей школы в среднюю — переломный момент в жизни ребенка, так как осуществляется переход к новому образу жизни, новым условиям деятельности, новому положению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми, сверстниками, учителями. Это интересный и сложный этап в жизни школьника. Какие эмоции принесет ребенку этот период, радость или огорчение, во многом зависит от учителей средней школы, и в первую очередь от классного руководителя. Поэтому необходимость психолого-педагогического сопровождения пятиклассников очевидна.

Пятый класс — трудный и ответственный этап в жизни каждого школьника. Учебная и социальная ситуация пятого класса ставит перед ребенком задачи качественно нового уровня по сравнению с начальной школой, и успешность адаптации на этом этапе влияет на всю дальнейшую школьную жизнь.

Возникает больше самостоятельности и ответственности. При всем положительном отношении к предоставлению свободы и самостоятельности пятиклассники порой не знают, как правильно распорядиться этими ресурсами. Сферу действия свободы и самостоятельности пятиклассников надо расширять постепенно, одновременно показывая детям, где существуют ограничения этих факторов. Ведь свобода и вседозволенность — это не слова-синонимы, равно как самостоятельность и отсутствие педагогической поддержки. Из-за неправильного толкования детьми обозначенных понятий часто приходится сталкиваться с нарушениями дисциплины.

Вместе с тем большое количество учителей в средней школе порождает вместо одного стиля — вариативность поведения школьников. Одни учителя предпочитают «живые» уроки, когда дети активно работают, самостоятельно или сообща выдвигают гипотезы, всевозможные предположения, устанавливают причинно-следственные связи, вступают в учебные дискуссии, спорят с товарищами, отстаивая свою точку зрения. На таких уроках педагогу бывает сложно упорядочить высказывания детей, их инсайты (озарения). Однако все мы знаем, что именно в споре рождается истина.

Другие педагоги отдают предпочтение более спокойным урокам. Основными их лозунгами становятся: «Отвечаем только с поднятой рукой!», «Никаких споров и совместных решений! Это слишком шумно». К тому же придется удерживать в голове несколько версий, высказанных детьми, и давать им оценку. Точнее, подводить школьников к пониманию несостоятельности их высказываний или их правильности. Куда проще сказать: «Молодец! Пять» или «Неверно! Три».

Как выстроить модель своего поведения с каждым педагогом, на каждом конкретном уроке? Пока ребенок решает для себя эту новую задачу, он может попасть в число неуспешных школьников и его отметочный статус будет установлен педагогом без соответствия с реальными возможностями.

Ситуацию может усугубить отсутствие эмоционального настроя на предстоящую деятельность. Экономя время урока, педагоги среднего звена порой забывают о том, что если у школьников, пришедших к ним на урок, есть волнения, тревоги, обиды, раздражения, то это не лучшим образом скажется на результатах занятия, и процесс обучения не станет эффективным. Поэтому целесообразно отвести 2–3 минуты на ликвидацию негативных эмоций и создание доброжелательной рабочей атмосферы урока. Особенно в этом нуждаются дети, у которых в начальной школе учитель придавал данному фактору большое значение.

Пятиклассники обычно очень тяжело переживают, когда рушатся традиции, которые они вместе с первым учителем создавали и хранили на протяжении четырех лет. Это организация и проведение дней именинника, олимпиадных недель, консультаций слабоуспевающим, выпуск тематических классных газет, совместные поездки за город, написание писем болеющим детям и так далее.

Не следует забывать, что пятиклассники — народ эмоциональный. И во многом школьную жизнь они воспринимают через призму собственных эмоций. Отношение к предмету определяется личностным отношением к учителю, а не наоборот. Если нравится учитель, то нравится и предмет. Это уже в более старшем возрасте школьники будут способны оценить интеллектуальный багаж педагога, его достижения и знания. А пока для них важны забота и внимание со стороны учителя.

Кроме того, ситуацию адаптации усугубляют следующие затруднения:

- рассогласованные требования учителей;
- педагоги предъявляют одинаковые требования как к пятиклассникам, так и к более взрослым ученикам;
- ребенок вынужден приспосабливаться к своеобразному темпу, особенностям речи, стилю преподавания каждого учителя;
- отсутствие индивидуального подхода к учащимся.

Итак, переход из начальной школы в среднюю связан с возросшей нагрузкой на психику подростка. Резкие изменения условий обучения, разнообразие и качественное усложнение требований, предъявляемых к школьнику разными учителями, и даже смена позиции «старшего» в начальной школе на «самого маленького» в средней – все это является довольно серьезным испытанием для психики школьника. Это проявляется в понижении работоспособности, возрастании тревожности, робости или, напротив, развязности, неорганизованности, забывчивости. У большинства детей подобные отклонения исчезают через 2–3 недели учебы, но у некоторых процесс адаптации затягивается на 2–3 месяца. В связи с этим возникла необходимость четкого планирования работы по преемственности педагогических действий учителей четвертых и пятых классов.

Работа по преемственности ведется по трем направлениям:

- 1) совместная методическая работа учителей начальной школы и учителей-предметников в среднем звене;
- 2) работа с учащимися;
- 3) работа с родителями.

Преемственность между начальной школой и 5-м классом предполагает работу по следующим направлениям:

- согласование содержания образовательных программ;
- преемственность в организации учебного процесса;
- единые требования к учащимся.

Ниже предлагается план работы по управлению переходом учащихся от начального к основному общему образованию, который успешно используется в школах Тольятти уже на протяжении нескольких лет.

План работы по управлению переходом учащихся от начального к основному образованию

№ п/п	Мероприятия	Цель проводимого мероприятия	Сроки	Ответственные	Выход
1	Собеседование заместителя директора по УВР с педагогами и классными руководителями 5-х классов	Ознакомление классных руководителей с окончательным списочным составом, особенностями адаптационного периода учащихся 5-х классов и планом работы по преемственности на период адаптации	Август	Замдиректора по УВР	Коррекция плана работы по преемственности на период адаптации 5-х классов
2	Родительские собрания 5-х классов при участии учителей-предметников	Ознакомление родителей с особенностями адаптационного периода учащихся 5-х классов, с содержанием и методами обучения, системой требований к учащимся 5-х классов, с целями и задачами работы по преемственности между начальным и основным общим образованием	2-я неделя сентября	Классные руководители	Организация работы с родителями по вопросам адаптации учащихся, предупреждение взаимных претензий
3	Выходные диагностические работы	Определить степень сохранности (устойчивости) ЗУН учащихся за курс начальной школы	2-я неделя сентября	Председатели МО	Разработка системы повторения учебного материала за курс начальной школы
4	Классно-обобщающий контроль 5-х классов	Выявление организационно-психологических проблем классных коллективов, изучение индивидуальных особенностей учащихся, оценка их уровня обученности, коррекция деятельности педагогов среднего звена с целью создания комфортных условий для адаптации учащихся 5-х классов в среднем звене обучения	Сентябрь – 1-я неделя октября	Администрация, психолог	Разработка системы мер по дальнейшему развитию классных коллективов

№ п/п	Мероприятия	Цель проводимого мероприятия	Сроки	Ответственные	Выход
	а) посещение уроков	Ознакомление с особенностями коллективов, организация учебной деятельности учащихся. Контроль соотвественствия уровня требований учителей возрастным особенностям учащихся и единства требований, предъявляемых учителями к учащимся 5-х классов	Сентябрь – 1-я неделя октября	Администрация, председатели МО, психолог, учителя начальной школы	Анализ уроков, изучение педагогических подходов, разработка методических рекомендаций, коррекционных мер, индивидуальная психологическая и методическая помощь
	б) анкетирование учащихся	Определение уровня комфортности учащихся при переходе из начальной школы в среднюю. Изучение эмоционально-психологического климата в классном коллективе	4-я неделя сентября	Классный руководитель, психолог	Определение форм индивидуальной работы учащимися и классом в целом
	в) анкетирование родителей	Определение круга претензий	2-я неделя октября (на собрании родителей)	Классный руководитель, психолог	Индивидуальная работа с родителями и учителями-предметниками
	г) изучение организации домашней работы	Выявление и предотвращение перегрузки учащихся домашними заданиями. Хронометраж домашних заданий (по рабочим тетрадам, журналам, дневникам, анкетам). Контроль наличия инструктажа домашнего задания учителями; наличие индивидуальных домашних заданий (при посещении уроков). Определение степени помощи родителей при выполнении домашней работы учащимися (по анкетам, результатам собеседования)	4-я неделя сентября – 1-я неделя октября	Замдиректора по УВР, психолог	Индивидуальная работа с учителями и родителями

№ п/п	Мероприятия	Цель проводимого мероприятия	Сроки	Ответственные	Выход
	д) проверка школьной документации	Проверка ведения и контроля за дисциплиной учащихся. Проверка регулярности выставления оценок в классный журнал, дневники учащихся, ознакомление с культурой ведения учащимися тетрадей и дневников	3-я неделя сентября	Замдиректора по УВР	Собеседование с учителями и классными руководителями
	е) посещение внеклассных мероприятий	Выявление проблем формирования классного коллектива в переходный период	Сентябрь – 1-я неделя октября	Замдиректора по воспитательной работе	Помощь классному руководителю в корректировке плана воспитательной работы, организации учебного процесса, активизации учащихся, разработке рекомендаций по дальнейшему развитию и сплочению классного коллектива
5	Родительские собрания 5-х классов при участии учителей-предметников и психолога	Ознакомление родителей с итогами проверочных контрольных работ, с психоэмоциональным состоянием в классном коллективе на первом этапе адаптационного периода учащихся в среднем звене школы	2-я неделя октября	Классные руководители 5-х классов	Рекомендации родителям по ликвидации обнаруженных проблем. Индивидуальная работа с родителями

№ п/п	Мероприятия	Цель проводимого мероприятия	Сроки	Ответственные	Выход
6	Малый педсовет с участием администрации, учителей начальной школы, учителей средней школы, работающих в 5–10 классах, и психолога	Подведение итогов контроля 5-х классов, обобщающего итоги работы по преемственности в обучении между начальным и средним образованием в период адаптации учащихся 5-х классов к обучению в среднем звене	3-я неделя октября	Замдиректора по УВР	Индивидуальная работа с учителями-предметниками с учетом замечаний. Индивидуальная работа с учащимися с учетом полученных результатов, коррекция дальнейшей совместной работы начальной и средней школы по вопросам преемственности с учетом выявленных проблем
7	Педагогический консилиум по 5-м классам	Подведение итогов успеваемости учащихся 5-х классов в 1-й четверти. Оценка степени адаптации каждого ученика к условиям и требованиям средней школы. Определение перспектив дальнейшего развития учащихся и классных коллективов	2-я неделя октября	Замдиректора по УВР	Завершение работы по вопросам адаптации учащихся 5-х классов к обучению в среднем звене школы
8	Родительские собрания 5-х классов с участием учителей-предметников	Подведение итогов успеваемости учащихся 5 классов в 1-й четверти. Ознакомление родителей с перспективами дальнейшего развития учащихся и классных коллективов	3-я неделя ноября	Классные руководители 5-х классов	Совместная деятельность классных руководителей и родителей по дальнейшему формированию и развитию классных коллективов

№ п/п	Мероприятия	Цель проводимого мероприятия	Сроки	Ответственные	Выход
9	Предварительная расстановка кадров для работы в 5-х классах на следующий учебный год	Определение педагогического состава среднего звена школы для осуществления дальнейшего плана работы по преемственности	Март	Администрация	Собеседование с учителями-предметниками и классными руководителями будущих 5-х классов о целях и задачах предстоящей работы по преемственности
10	Совместное заседание учителей выпускных 4-х классов и педколлектива учителей и классных руководителей будущих 5-х классов	Определение целей и задач мероприятия по подготовке учащихся выпускных классов начальной школы к успешной адаптации к обучению в среднем звене	Март	Замдиректора по УВР	Корректировка плана совместной деятельности, согласование расписания взаимопосещения уроков, контррольных срезов знаний
11	Контрольные работы за курс начальной школы по русскому языку (ЕМТ), математике (ЕМТ), замер техники чтения	Проверить сформированность знаний за курс начальной школы, изучить готовность выпускников 4-х классов к дальнейшему обучению в средней школе	3-я и 4-я недели апреля	Замдиректора по УВР начальной школы	Анализ работ на заседаниях МО. Коррекция знаний учащихся. Подготовка к педконсилиуму по 4-м классам
12	Педконсилиум по 4-м классам	Анализ результатов диагностики уровня ЗУН учащихся 4-х классов, соответствия уровня обучения каждого ученика требованиям к подготовке выпускников	4-я неделя декабря	Замдиректора по УВР начальной школы	Индивидуальная работа со слабоуспевающими учащимися и их родителями

№ п/п	Мероприятия	Цель проводимого мероприятия	Сроки	Ответственные	Выход
13	Знакомство с классными коллективами выпускных 4-х классов. Посещение уроков администрации, учителей средней школы, классными руководителями будущих 5-х классов, психологом, председателями МО средней школы	Изучение программ начальных классов, ознакомление с особенностями выпускников начальной школы. Изучение уровня работоспособности учащихся, их познавательной активности. Ознакомление с системой педагогических подходов учителей начальной школы, выявление психолого-педагогических проблем. Знакомство детей с их будущими учителями	Март – май	Замдиректора по УВР	Проведение в 4-х классах пробных уроков учителями средней школы, разработка и проведение коррекционных мероприятий
14	Совместная методическая работа учителей начальной школы и учителей математики, русского языка и литературы	Определение соответствия программных требований, предъявляемых к учащимся выпускных классов начальной школы, с требованиями, предъявляемыми учителями средней школы. Изучение методов организации учебной деятельности учащихся с целью повышения их познавательной активности, своевременная коррекция деятельности учителей. Преодоление у учащихся явления тревожности при переходе в среднюю школу	В течение года	Председатели МО математики, русского языка и литературы	Проведение председателями МО средней школы консультаций для учителей начальной школы, учителей математики, русского языка и литературы 5-х классов. Обмен опытом посредством открытых уроков. Совместные заседания МО учителей начальных классов и МО учителей средней школы. Проведение праздников в начальной школе совместно с учителями будущих 5-х классов

№ п/п	Мероприятия	Цель проводимого мероприятия	Сроки	Ответственные	Выход
15	Индивидуальная беседа с родителями учащихся 4-х классов	Ознакомление родителей с перспективами обучения детей в 5-м классе	3-я четверть	Замдиректора по УВР	Предварительное комплектование 5-х классов
16	Психологическое тестирование учащихся 4-х классов	Изучение личности выпускника начальной школы	2-я неделя апреля	Классные руководители 4-х классов, психолог	Составление психологической характеристики классов кол-лективов. Подготовка материалов к пед-консилиуму
17	Педагогический консилиум по 4-м классам	Анализ результатов диагностики уровня ЗУН учащихся 4-х классов. Определение соответствия уровня подготовленности каждого ученика 4-го класса требованиям средней школы	1-я неделя мая	Замдиректора по УВР	Составление психологического и педагогического портрета каждого ученика и классовых коллективов. Проект комплектования 5-х классов
18	Совещание при директоре	Подведение итогов работы по ответственности между начальным и основным общим образованием за истекший год. Определить КПД проделанной работы	2-я неделя мая	Директор	Разработка плана ответственности на следующий год с учетом опыта и пожеланий педагогического коллектива
19	Экскурсии выпускных классов начальной школы по территории средней школы	Знакомство учащихся с кабинетной системой средней школы	2-я неделя мая	Классные руководители будущих 5-х классов	

№ п/п	Мероприятия	Цель проводимого мероприятия	Сроки	Ответственные	Выход
20	Классное собрание учащихся выпускных 4-х классов с участием педагогов и классных руководителей будущих 5-х классов	Торжественный перевод выпускников начальной школы в среднюю школу	Последняя неделя обучения	Замдиректора по УВР	
21	Совещание при директоре	Комплектование 5-х классов	4-я неделя мая	Директор	Составление списочного состава 5-х классов, утверждение педагогического состава и классных руководителей будущих 5-х классов
22	Родительские собрания учащихся 4-х классов	Подведение итогов учебного года. Знакомство родителей с будущими учителями их детей, снятие психологического барьера настороженного ожидания трудностей при обучении в 5-м классе	4-я неделя мая	Директор	Определение перспектив дальнейшего обучения детей, согласование с родителями возможного уровня обучения в 5-м классе

Цель плана — реализовать единую линию развития ребенка на этапах начального и среднего школьного образования, придав педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер.

ПЕРЕХОД УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ ОТ ДЕТСТВА К ЮНОСТИ

О.И. Матюхова

Требования, предъявляемые высшими учебными заведениями к уровню знаний абитуриентов, диктуют необходимость открытия широкой сети инновационных профильных учебных заведений. Главной задачей таких учебных заведений является целенаправленная и ранняя подготовка школьников к переходу в новую для них образовательную среду высшей профессиональной школы.

Концепция профильного обучения успешно реализуется в профильных классах школ. Однако поступление в профильные классы приводит к ряду трудностей, с которыми сталкиваются старшеклассники. Эти трудности детерминированы как объективными, так и субъективными причинами, которые мешают адаптации выпускников 9 классов к обучению в старшей школе.

Обучение в профильном классе способствует возникновению и развитию новых потребностей, притязаний и целей, помогает раскрытию творческих сил учащихся. Однако адаптивные способности старшеклассников подвергаются постоянным испытаниям в связи с интенсификацией требований, встающих перед учащимися, необходимостью интеграции в новый коллектив, надвигающимися выпускными, а затем вступительными экзаменами в вуз.

Проблема исследования психологических особенностей адаптации учащихся обусловлена характером и содержанием обучения в профильном классе, предъявляющим повышенные требования как к их интеллекту и способностям, так и к личностным особенностям. В этих условиях может возникнуть разрыв между требованиями учебной деятельности и возможностями старшеклассников. Изучение психологических особенностей учащихся в условиях

адаптации к обучению в профильном классе позволит обоснованно подходить к применению психолого-педагогических средств повышения их уровня адаптированности.

Старшеклассник вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходе из средней школы в старшие классы или в новые учебные заведения – гимназии, колледжи, училища. Эту ситуацию характеризуют не только новые коллективы, но и, самое главное, направленность на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей. Необходимость выбора диктуется самой жизненной ситуацией, инициируется родителями и направляется учебным заведением. Соответственно, в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность. Она связывается со стремлением к автономии, правом быть самим собой.

Ранняя юность – время реального перехода к настоящей взрослости, первые признаки которой появляются в подростковом возрасте. У юношей и девушек очень мало чисто детских черт, которые у подростков преобладают и соседствуют с не всегда удачными попытками вести себя по-взрослому.

Вместе с тем старшеклассников полностью взрослыми еще не назовешь, так как у них многое еще сохранилось от детства. В суждениях, оценках, взглядах на жизнь, на свое будущее, в отношении к собственной жизненной судьбе у школьников 10–11 классов немало детскости. Многие из них у порога окончания школы еще недостаточно ответственно относятся к выбору своей будущей профессии, к необходимости усиленно трудиться, чтобы в дальнейшем выдержать конкуренцию, ко многим другим вопросам, которые для большинства взрослых людей решаются однозначно положительно. Образно говоря, если подросток – это в основном еще полурбенок, то юноша – более чем наполовину взрослый.

На период ранней юности, традиционно связываемый с обучением в старших классах школы, приходится становление нравственного самосознания. Этот же период характеризуется переходом на новый уровень морали – конвенциональный (по Л. Колбергу).

Для детей, достигших раннего юношеского возраста, благодаря опережающему развитию их интеллекта становятся открытыми

для обсуждения и понимания многие проблемы и вопросы, обычно волнующие взрослых. Старшеклассники задумываются над такими вопросами, заинтересованно обсуждают их и активно ищут на них ответы. Первыми из этих вопросов, раньше, чем другие, привлекающих к себе внимание, становятся морально-нравственные проблемы. Юношей и девушек они волнуют не столько с познавательной точки зрения, сколько в плане их собственного нравственного самоопределения в связи с началом поры любви и установлением интимных отношений с людьми противоположного пола. Их поиски, связанные с нравственным выбором, в этом возрасте обычно выходят за рамки круга непосредственного общения.

Если для детей младшего школьного возраста источником постановки и решения нравственных проблем являются значимые взрослые – учителя и родители, если подростки, кроме того, ищут их решения в кругу сверстников, то юноши и девушки в поисках правильного ответа на те же самые вопросы обращаются к источникам, которыми обычно пользуются взрослые люди. Такими источниками становятся реальные, многообразные и сложные человеческие отношения, научная и популярная, художественная и публицистическая литература, произведения искусства, печать, телевидение и т. п.

Среди тех нравственных проблем, которые на протяжении веков, а может быть, и тысячелетий волновали и продолжают сейчас тревожить юношество, находятся проблемы добра и зла, справедливости и беззакония, порядочности и беспринципности, многие другие. Они охватывают круг нравственных вопросов, правильность решения которых выходит за пределы личных или интимных межличностных отношений и затрагивает человеческое существование в целом.

Заметим, что современной юности отнюдь не свойственны ни детская наивность, ни подростковый все отрицающий негативизм. Нынешнему поколению молодых людей, несмотря на то что по своим взглядам и поведению они мало чем отличаются от юношей и девушек, живших много веков назад, присущ более трезвый, разумно-практический взгляд на жизнь, гораздо большая независимость и самостоятельность.

Бурные социальные события, произошедшие за последние десятилетия в мире и в нашей стране, преобразования, продолжающиеся сейчас, собственной своей логикой вынуждают подрастающее поколение самостоятельно делать выбор, лично ориентироваться во всем и занимать вполне независимые позиции. Сама жизнь вырабатывает у большинства современных юношей и девушек такую психологию, которая во многом отличается от психологии юношей, живших несколько десятков лет назад.

Это и более открытый, непредвзятый и смелый взгляд на мир, включая постановку и решение многих проблем морально-этического характера, и самостоятельность — хотя и не всегда правильность — суждений, и включение в обсуждение таких социально-политических, экономических и религиозных проблем, которые совсем еще недавно считались не характерными для юности, непедagogическими, идеологически неоправданными (например, вопросы религии, бизнеса, секса, поведение учителей и родителей, их критика и т. п.).

Для современных старшеклассников честность уже не выступает в ее наивно-реалистической форме, в виде ортодоксально-нравственных сентенций типа «никогда, ни при каких условиях нельзя говорить неправду». Большинство юношей и девушек нынешнего поколения утвердилось в иной нравственной позиции, которую Ж. Пиаже обозначил как релятивистскую. Такая позиция отнюдь не выражает собой модель вседозволенности и нравственного беспредела. Это, скорее, более разумный и глубокий взгляд на моральные проблемы, выражаемый, пользуясь приведенным выше примером, в суждении: «Правда не абсолютна, она должна быть такой, чтобы приносить пользу как можно большему числу людей».

Справедливость юношами и девушками также понимается уже не так, как она воспринимается детьми: «справедливо — это когда всем одинаково». Современные старшеклассники в большинстве своем принцип справедливости трактуют так: «От каждого — по возможностям, каждому — по его делам или реальному вкладу в общее благополучие людей».

Гораздо глубже понимается и нравственный принцип порядочности. Он для старшеклассников, с одной стороны, овеян роман-

тичностью, утрачиваемой, к сожалению, с возрастом, а с другой — основывается на вполне реалистических позициях, когда исходя из него оцениваются действительные поступки людей: родителей, учителей, товарищей и друзей. Особенно полно данный принцип проявляется в отношениях старшеклассников к своим учителям и родителям. Юноши и девушки в большинстве своем ценят и искренне любят их, относятся к ним с симпатией и заботой, что менее характерно для детей младшего школьного возраста и подростков.

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе ведущих видов деятельности: учения, общения и труда.

Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

Ранний юношеский возраст является достаточно сензитивным для развития всего комплекса разнообразных способностей, и их практическое использование влияет на индивидуальные различия, которые к концу этого возраста увеличиваются.

Ранняя юность — время реального перехода к настоящей взрослости. На этот возрастной период приходится ряд новообразований в структуре личности — в нравственной сфере, мировоззренческой, существенно изменяются особенности общения со взрослыми и сверстниками.

Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем.

В этот относительно короткий срок необходимо создать жизненный план — решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение).

В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознается временная перспектива: «Я» охватывает принадлежащее ему прошлое, настоящее и будущее.

В ходе исследования, проведенного Т.В. Снегиревой, выявлены несколько типов временной структуры «Я», выражающиеся в соотношении между прошлым, настоящим и будущим «Я».

В раннем юношеском возрасте наиболее часто встречается вариант, при котором критичность к прошедшему детству сопровождается умеренно высокой самооценкой и нацеленностью жизненных перспектив на будущее. «Я-прошлое» представляется чуждым, и отношение к нему неизменно критическое. «Наличное Я» в большей степени тяготеет к будущему и выступает как новая ступень в личностном самоопределении. Вероятно, такой вариант в большей степени соответствует юношеской возрастной норме – сочетание критического отношения к себе в прошлом и устремленность в будущее.

У значительно меньшего числа старшеклассников все три «Я» преимущественно связаны друг с другом и в равной степени соответствуют идеальному «Я». Это субъективное гармоническое представление человека о себе.

Итак, рассматриваемый нами период ранней юности – время вступления старшеклассников во взрослую жизнь. Несмотря на то что в их поведении уже практически нет детских черт, многие юноши и девушки ещё недостаточно готовы к решению проблем взрослой жизни. Один из серьёзных вопросов, над которым задумываются юноши и девушки, – это вопрос о нравственности и морали. У старших школьников впервые осуществляется принятие и усвоение нравственных принципов, норм, идеалов. Проблемы добра и зла волнуют юношей и девушек в плане их собственного нравственного самоопределения.

К окончанию школы большая часть юношей и девушек представляет собой людей, практически нравственно сформированных, обладающих зрелой и достаточно устойчивой моралью, которая наряду со способностями, мотивами и чертами характера представляет собой четвертое важнейшее личностное новообразование детства.

ПЕРЕХОД ОТ УЧЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Лефтор

В процессе профессионального самоопределения учащихся встречаются препятствия (их отмечают 92% респондентов), воз-

никающие в связи с решением задач выбора профессии. В основе их лежит несколько групп противоречий: между наличным и необходимым уровнем знаний, умений, способов, обеспечивающих реализацию встающих перед старшеклассником целей; связанные с определением и оценкой своей жизненной перспективы: между возможностью проявить себя в различных видах деятельности и необходимостью самоограничения потребностей, между склонностью к какой-либо профессии и представлением о ее непрестижности или неперспективности, между осознанием уровня своего общего развития и необходимостью заняться малоквалифицированной работой и другие противоречия, связанные с оценкой своей пригодности для избираемого пути: между интересами и способностями, между профессиональным идеалом и самооценкой, между уровнем притязаний и реальными возможностями, между особенностями здоровья, характера, привычек и требованиями, предъявляемыми профессией.

Наиболее распространенными трудностями и ошибками молодых людей при выборе профессии оказываются использование неадекватных и даже предвзятых источников информации о профессии и, как следствие, выработка искаженных представлений о ней; неумение систематизировать имеющуюся информацию, выделять в ней главное и второстепенное; переоценка или недооценка роли отдельных индивидуально-психологических качеств при выборе профессии; неумение соотнести свои возможности с требованиями профессии, неадекватная самооценка; неправильное понимание способностей, подмена их морально-нравственными качествами; неверные представления о возможности развития профессионально важных качеств, о путях и способах освоения профессии, выработки индивидуального стиля деятельности; преобладание эмоциональных компонентов в процессе принятия решения; неумение изменить решение при получении новых данных; подчинение «давлению» со стороны окружающих; выбор профессии на основе симпатии к тем или иным личностным, непрофессиональным качествам представителей определенной профессии.

В процессе формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, на наш взгляд, необходима педагогическая поддержка как система средств, направленная на

развитие субъектности оптанта. Успешность формирования готовности старшекласников к профессиональному самоопределению предполагает реализацию следующих подходов:

- деятельностный подход — означает, что деятельность — основа, условие и средство профессионального самоопределения и развития старшекласников;

- активизирующий подход — предполагает рассмотрение ученика не как объекта профориентационных воздействий, а как субъекта собственного профессионального самоопределения и развития;

- развивающий подход — предусматривает перенос акцента с оказания помощи в конкретном профессиональном выборе на развитие тех качеств и умений, которые дают возможность в будущем самостоятельно строить и корректировать свой выбор с учетом изменения ситуации;

- психологический подход — предполагает построение профориентационной работы на основе психологических знаний о закономерностях процесса профессионального самоопределения и развития, методах исследования личности, методах коррекции личности;

- возрастной подход — означает реализацию профориентационных воздействий с учетом специфики различных возрастных периодов развития человека;

- личностный подход — предполагает ориентацию на личностные особенности старшекласника, прежде всего в индивидуальных формах работы;

- опережающий подход — означает, что в процессе формирования готовности старшекласников к профессиональному самоопределению необходимо учитывать не только существующую ситуацию на рынке труда и в мире профессий, но и прогнозируемые изменения мира профессий и рынка труда, что связано с направленностью профориентационной работы на будущее.

Прежде чем оказать поддержку молодому человеку в профессиональном самоопределении, необходимо осознать цель и смысл оказания помощи, чётко представлять перспективы и ограничения развития личности в зависимости от выбора профессии и дальнейшего профессионального образования. Недостаточно дать рекомендации учащемуся, какая профессия подходит, необходимо

обеспечить условия, стимулирующие рост человека, в результате чего обучающийся сам мог бы взять на себя ответственность за тот или иной профессиональный выбор.

Одним из таких условий должен стать образовательный процесс, ориентированный на развитие у школьников готовности к личностному и профессиональному самоопределению. Его вариативная организация может проявляться на уровне содержания образования – введение углубляющего или расширяющего компонентов в профильных классах; на уровне учебного плана – интеграция учебных планов среднего общего и начального (среднего) профессионального образования при сохранении инвариантной части учебного плана школы, учебных планов дополнительного образования; на уровне организации самого урока и расписания занятий; на уровне личностно-развивающих технологий и методов обучения; на уровне различных вариантов нетрадиционных форм учебных занятий: в малых группах в рамках курсов по выбору, в учебно-исследовательских группах; поточно-групповой организации занятий в 10–11 классах, позволяющей сочетать базовое образование с элементами профилизации («мягкий профиль»).

Дополнительное образование основывается на свободном и добровольном сотрудничестве учащихся, их родителей и педагогов, которое способствует установлению взаимопонимания и доверия между субъектами образовательного процесса, обладает большими возможностями педагогической поддержки обучающихся:

- всестороннего развития учащихся по личностно ориентированным программам с целью выявления и развития индивидуальности каждого;
- варьирования различными курсами, исходя из интересов учащихся и пожеланий родителей;
- свободного выбора занятий, в наибольшей степени соответствующих интересам и проявлению индивидуальности каждого ученика;
- концентрации внимания педагога на индивидуальности каждого подростка;
- включения в образовательный процесс родителей обучающихся с целью создания в семье среды, способствующей саморазвитию личности.

Таким образом, целенаправленная система средств, многообразие и вариативность форм организации педагогической поддержки обеспечивают комплексный подход к решению проблем учащихся в профессиональном самоопределении.

ПЕРЕХОД УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ К ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Е.А. Сарычева

Предпрофильная подготовка – это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности (в том числе в отношении выбора профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы или иных путей продолжения образования). Практически всеми ныне признается, что предпрофильная подготовка необходима для рациональной и успешной реализации системы профильного обучения в старшей школе.

Важной задачей, которая должна решаться в период обучения в 8–9 классах, становится предпрофильная подготовка, позволяющая учащемуся осознанно выбрать профиль обучения в последующий период, то есть, по сути, совершить первичное профессиональное самоопределение. От этого выбора в немалой степени зависят и успешность обучения в старших классах, и подготовка учащихся к следующей ступени образования, а в целом и к будущей профессиональной деятельности. Чем точнее будет сделан выбор, тем меньше разочарований и трудностей ждет молодого человека и тем больше вероятность, что общество в будущем получит хорошего профессионала.

Учащиеся, оканчивающие 9-й класс, должны быть готовы не только к профильному обучению, но и к дальнейшему жизненному, профессиональному и социальному самоопределению.

Можно также сказать, что предпрофильная подготовка учащихся – это условное название планируемого комплекса учебных про-

грамм и мероприятий, призванных помочь ученикам 9-х классов приблизительно определить преимущественную направленность их дальнейшей учебы в старшей школе. Если профильная школа характеризуется диверсификацией учебных планов, разнообразием «образовательных траекторий», то предпрофильная подготовка, по существу, предлагает лишь специальные курсы по 18–20 часов (по выбору учащихся). Эти предпрофильные курсы выросли из давно забытых факультативных, которые помогали школьникам углубить или расширить знания по тем или иным предметам.

Как подчеркивается в Концепции, основная функция курсов по выбору – профориентационная. В этой связи число таких курсов должно быть значительным. Они должны носить краткосрочный и чередующийся характер, являться своего рода учебными модулями. Курсы по выбору необходимо вводить постепенно. Единовременное введение целого спектра разнообразных курсов по выбору может поставить ученика (и его семью) перед трудноразрешимой задачей. Необходима целенаправленная, опережающая работа по освоению учеником самого механизма принятия решения, освоения «поля возможностей и ответственности» (Концепция профильного обучения, 2002).

Предполагается, что школьники могут ошибиться в выборе, но эта ошибка легко исправима, ибо поможет им более точно выбрать профиль в старшей школе. Таким образом, в профильном обучении изменяется весь учебный план, а в предпрофильной подготовке к стандартному, базовому учебному плану добавляется небольшое количество экспериментальных курсов.

Предпрофильная подготовка и помощь старшим подросткам в профессиональном самоопределении дает возможность молодым людям преодолеть многие кризисы возрастного развития и эффективно формирует личность.

Для воспитания старших подростков наиболее актуальными являются следующие направления психолого-педагогической работы:

- предоставление информации об особенностях выбора профиля обучения в старшей школе, а также обо всех возможных путях продолжения своего образования и обучения выбранной профессии после окончания основной школы;

- подготовка учащихся к составлению первичного профессионального плана (старта);
- формирование оптимистического отношения к своему профессиональному будущему;
- воспитание уважительного отношения к разным видам профессионального труда как социально равноценным;
- позитивное влияние на целостное становление личности учащихся, а именно на формирование таких качеств и умений, как способность к самопознанию и самоизменению, независимость, доверие к себе, умение делать выбор и нести за него ответственность, целенаправленность, самокритичность, компетентность, коммуникабельность, самостоятельность, эмоциональная (поведенческая) гибкость, мобильность, сила воли;
- предоставление учащимся возможностей для глубокого самопознания своего темперамента, интересов, способностей, склонностей, типа мышления, потребностей, ценностных ориентаций и т. п.;
- превращение учащихся в субъектов, заинтересованных в саморазвитии и способных к нему, активизация поисков собственного пути к освоению профессии;
- развитие самосознания, повышение самооценки и уровня притязаний;
- усвоение старшими подростками важнейших социальных ценностей (гражданских и нравственных);
- формирование комплекса мотивов выбора профессии, где оптимально сочетались бы самореализация и самоутверждение, желание принести пользу семье и близким людям (обществу), заработать на жизнь (удовлетворение материальных потребностей) и др.;
- усвоение учащимися глубоких и всесторонних знаний по проблеме выбора профессии: о мире профессий, самом себе и потребностях в кадрах в своем регионе, основных перспективах его развития.

Следовательно, психолого-педагогическая работа, нацеленная на помощь старшим подросткам в профессиональном самоопределении, становится главным механизмом становления их личности в целом, а также помогает удовлетворить актуальные потребности, возникновение которых обусловлено возрастным развитием подростков.

Становление личности старших подростков в процессе профессионального самоопределения происходит эффективно, если:

- профессиональное самоопределение рассматривается и как механизм развития личности, и как результат этого развития;

- в полной мере учитываются актуальные возрастные (психологические и социальные) потребности старших подростков, а также противоречия, возникающие при их реализации;

- психолого-педагогическая работа по профессиональному самоопределению старших подростков строится на основе личностного подхода: учащийся становится активным субъектом процесса профессионального самоопределения, самостоятельно принимающим важные жизненные решения (выбор профиля обучения, образования, профессии);

- предметом психолого-педагогического воздействия является целостное становление личности, которое содержательно разбивается на следующие взаимосвязанные компоненты: ценностно-нравственный, мотивационно-волевой, личностно-развивающий, когнитивный, эмоциональный;

- достигается согласованность действий всех субъектов профориентации, а также их ориентированность на интериоризацию старшими подростками гражданских и нравственных ценностей общества, результатом которой выступает сформированность ценностных ориентаций как смыслообразующего компонента в структуре профессионального самоопределения;

- используется обновленная педагогическая технология становления личности старших подростков в процессе профессионального самоопределения;

- с учащимися 9-х классов проводятся систематические занятия по модернизированной программе учебного курса по профессиональному самоопределению, основная цель которого – формирование у учащихся личностной готовности к первичному профессиональному самоопределению, а именно к выбору профиля обучения в старшей школе, а также к выбору вида и уровня образования после окончания основной школы.

Меры по подготовке к переходу

Исходя из анализа действующих учебных планов и минимально необходимых объемов предпрофильной подготовки, базовый минимальный объем предпрофильной подготовки следует определить примерно в 100 часов (если считать в среднем по 3 учебных часа в неделю на 34 учебные недели в году).

Из имеющихся в базовом варианте 100 часов предполагается большую часть времени – ориентировочно 2 часа в неделю – отводить на специально организованные краткосрочные (от месяца до полугодия) курсы по выбору. Содержание и форма организации этих курсов будут ориентированы не только на расширение знаний ученика по тому или иному предмету (образовательной области), но прежде всего на организацию занятий, способствующих самоопределению ученика относительно профиля обучения в старшей школе.

Треть объема предпрофильной подготовки, суммарно примерно 30–35 часов за год, предлагается отводить на информационную работу (не менее половины этого времени – на знакомство с местными учреждениями возможного продолжения образования после 9 класса, изучение особенностей их образовательных программ, условий приема, посещение дней открытых дверей и др.), а также на мероприятия профориентационного характера и на психолого-педагогическую диагностику, анкетирование и консультирование девятиклассников.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕРЕХОДА ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ К ВУЗОВСКИМ УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ

А.И. Волкова

Высшие учебные заведения являются той микросредой, в которой молодой человек без необратимых негативных процессов, личностной деформации может перейти от детской несамостоятельной жизни к взрослой самостоятельной. Педагогические коллективы вузов, будучи озабоченными проблемой адаптации первокурсников, разрабатывают целые системы, помогающие вчерашним школьникам выполнять новые требования к учебной работе. Выпускники

школ с первых дней пребывания в вузе окунаются в совсем другую, не знакомую им учебную обстановку. Для решения задачи успешной адаптации вчерашних школьников к новым условиям необходимо определить наиболее типичные проблемы, с которыми сталкивается большинство студентов в первый год своего обучения.

Можно назвать следующие самые значительные проблемы первых месяцев обучения [22]:

- заметно возросший объем учебной нагрузки;
- сложность усвоения новых учебных дисциплин;
- необходимость установления межличностных отношений с товарищами по учебе;
- выстраивание новой системы отношений с преподавателями.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие встреченные ими трудности [29]:

- отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива, с его взаимной помощью и моральной поддержкой;
- неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней;
- неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов;
- поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;
- налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие;
- отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформиро-

ваны такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, учитывать свои индивидуальные особенности познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Известно, что методы обучения в вузе резко отличаются от школьных. В средней школе учебный процесс построен так, что он все время побуждает ученика к занятиям, заставляет его работать регулярно, иначе очень быстро появятся значительные отставания от программы обучения. В иную обстановку попадает вчерашний школьник, переступив порог вуза: сплошные лекции. Когда же начинаются семинары, к ним тоже оказывается можно не всегда готовиться. В общем, не надо каждый день что-то учить, решать, запоминать. В результате нередко возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе в первом семестре, появляется уверенность в возможности все наверстать и освоить перед сессией, создается беспечное отношение к учебе. Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли. Возникает необходимость организации адаптации вчерашних школьников к вузовским условиям обучения.

Потребность в адаптации у человека возникает тогда, когда он начинает взаимодействовать с какой-либо системой в условиях определенного рассогласования с ней, что порождает необходимость определенных изменений. Эти изменения могут быть связаны с самим человеком или системой, с которой он взаимодействует, а также с характером взаимодействия между ними.

Категория адаптации относится к числу наиболее общих понятий, определяющих связь живого организма со средой. Существует много определений феномена адаптации. В обобщенном виде адаптация описывается как приспособление, необходимое для адекватного существования в изменяющихся условиях, а также как процесс включения индивида в новую социальную среду, освоение им специфики новых условий [32].

Социальная адаптация представляет собой процесс интегрирования индивида в социальную группу, предполагающий принятие им групповых норм, ценностей, стандартов, стереотипов и требований [4].

В современной социологии и психологии понятие адаптации рассматривается как процесс и результат установления гармоничных взаимоотношений между личностью и социальной средой. По мнению Ж.Г. Сенокосова, «сущность адаптации – приведение субъекта адаптации в оптимальное соответствие с требованиями среды (объекта адаптации). При нарушении стабильности (перемещении субъекта в другую среду, другие условия или при изменении самой среды) наступает рассогласование взаимодействия субъекта и объекта в системе, что приводит к функциональному расстройству, потере целостности. В результате возникает адаптивная ситуация, когда система (ее отдельные элементы) стремится к восстановлению нарушенного равновесия. Такая ситуация характерна для всех видов адаптации человека, понимаемой как активный, целенаправленный процесс разрешения противоречий, возникающих при взаимодействии его с новой природной и социальной средой» [4].

Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза [32]:

- 1) адаптация формальная, касающаяся познавательного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;
- 2) общественная адаптация, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;
- 3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Д.В. Колесов для построения модели стадийности адаптационного процесса выделил следующие стадии [22]:

- уравнивание – установление равновесия между средой и индивидом с проявлением взаимной терпимости к системе ценностей и стереотипам поведения;

- псевдоадаптация – сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к ее нормам и требованиям;
- приноравливание – признание и принятие основных ценностей новой среды;
- уподобление – психическая переориентация индивида, трансформация прежних взглядов, ориентаций, установок [51].

Предложенная модель является достаточно условной, при этом описанные стадии могут накладываться друг на друга, выступать одновременно или взаимозаменяться.

Е.В. Осипчукова выделяет в адаптации личности студента-первокурсника и соответственно учебной группы, в которую он входит, к новой для него социокультурной среде вуза следующие стадии [29]:

- начальная стадия, когда индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой среды вуза и стремятся придерживаться прежней системы ценностей;
- стадия терпимости, когда индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;
- аккомодация, т. е. признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида, группы новой социокультурной средой;
- ассимиляция, т. е. полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды.

В результате реализации личностного адаптационного потенциала в процессе адаптации достигается определенное состояние личности – адаптированность как результат, итог процесса адаптации.

Достижение определенного уровня адаптированности зависит от того, какие стратегии адаптивного поведения выбирает человек в ситуации взаимодействия с окружающей средой и как эти стратегии сочетаются между собой.

Н.Н. Мельникова называет следующие стратегии адаптивного поведения [32]:

- активное изменение среды;
- активное изменение себя;

- уход из среды и поиск новой;
- уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир;
- пассивная репрезентация себя;
- пассивное подчинение условиям среды;
- пассивное выжидание внешних изменений;
- пассивное ожидание внутренних изменений.

Существуют исследования, показывающие, что наибольший адаптивный эффект, отражающий высокий уровень адаптированности, дает сочетание стратегий, направленных на активное и одновременное изменение себя и окружающей среды. К умеренному результату адаптации приводит внешнее приспособление субъекта обучения к образовательной среде, не вызывающее внутриличностных изменений, а также две альтернативные модели поведения: уход из среды или же выжидание внешних и внутриличностных изменений.

Исследователи констатируют наличие многофакторной детерминированности процесса адаптации и то, что на разных этапах обучения он определяется структурной перестройкой психологических факторов, его обуславливающих.

Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, способность к сознательной регуляции поведения и т. д. Успешное решение этой проблемы связано с развитием психологической службы вуза.

Обеспечение эффективной адаптации студентов первого курса к новой воспитательно-образовательной среде явилось той целью, которая определила содержание соответствующих педагогических задач. Работа в этом направлении позволяет выделить систему последовательных и взаимосвязанных шагов:

- информирование студентов о трудностях адаптационного периода и способах их преодоления;
- формирование у студентов стремления к оптимальной адаптации, перестройке поведения, совершенствованию своей личности в соответствии с новыми вузовскими требованиями, т. е. активизация самовоспитания;
- помощь студентам в организации самовоспитания.

Одной из эффективных форм управления адаптационным процессом является кураторство. От куратора группы во многом зависит успешность адаптации первокурсников к новой социальной среде, налаживание деловых и личных контактов между членами группы. Успех деятельности куратора группы первого курса во многом зависит от четкого осмысления и определения основных направлений, от оптимального выбора форм и методов воспитания, значительно повышающих эффективность управления адаптацией первокурсников к учебному заведению.

Куратору необходимо главное внимание уделять активному оздоровлению студентов с требованиями, предъявляемыми профессией к личности специалиста. Представляется также необходимым развитие познавательного интереса к научным и профессиональным требованиям через организацию внеучебной деятельности студентов – основной формы работы куратора.

Авторы многих исследований показывают, что у студентов имеется определенная потребность в самообразовании, но уровни этой потребности различны. Задача куратора состоит в том, чтобы создать условия для ее удовлетворения, сформировать побудительные мотивы к самообразованию у каждого студента, оказать необходимую помощь. Мера помощи должна быть строго определена индивидуальными особенностями и возможностями студента.

Общеизвестно, что успешность социально-психологической адаптации связана с развитием группы как коллектива. Уже на первом году обучения группа может пройти все этапы развития, начиная от диффузного состояния до уровня коллектива. Каждый куратор должен уметь использовать удобные и легкие в обработке методики диагностики, обеспечивающие глубокое и всестороннее проникновение во внутреннюю структуру группы. Кроме того, для интенсификации адаптации студентов к условиям нового учебного заведения важное значение имеет интенсивность дружеских связей в группе. Поэтому в целях стимулирования процессов микрогрупповой дифференциации необходима организация коллективных форм совместного досуга (выставки, театры, турпоходы и т. д.), содержащего помимо всего прочего психологические игры и упражнения, ориентированные на создание благоприятного психологического климата в группе и духовное развитие личности.

Таким образом, проблема адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе представляет собой одну из актуальных проблем, исследуемых в настоящее время в педагогике и дидактике высшей школы. Современная система профессионального образования призвана не только передавать специальные знания, но и обеспечивать будущего специалиста как представителя и носителя определенной культуры, характеризующейся совокупностью знаний, умений, а также определенным мировоззрением, жизненными установками и ценностями, особенностями профессионального поведения.

Для успешной адаптации необходимым является проявление активной жизненной позиции, которая должна быть не только у преподавателя, но и у студента. Студент должен сам находить и выбирать для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели, а преподаватель — создавать для этого необходимые условия.

ФАКТОРЫ ПЕРЕХОДА ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ К ОБРАЗОВАНИЮ В ВУЗАХ

Ю.А. Хлебникова

Трудности для начинающего студента связаны с новыми условиями жизни, с первичной социализацией в вузе. С присвоением статуса студента молодые люди сталкиваются с рядом сложностей: новая система обучения, взаимоотношения с однокурсниками и преподавателями, проблемы в социально-бытовом отношении, самостоятельная жизнь в городских условиях (для иногородних студентов), недостаточное знание структур и принципов работы университета и возможностей для самореализации в творчестве, науке, спорте и общественной жизни.

Одновременно растут противоречия и возникают трудности в становлении самооценки, самосознания и формировании образа «Я».

Остановимся на характеристике некоторых из перечисленных факторов перехода выпускников к вузовским условиям обучения.

1. Вхождение в новый коллектив. Одним из немаловажных этапов, которого не избежать, учась в вузе, является знакомство и общение с новым коллективом. Процесс адаптации учащихся в новом

коллективе зависит от обстановки в группе, от ее психологического климата, от того, насколько интересно, комфортно, безопасно чувствует себя студент во время занятий, в ситуациях взаимодействия с товарищами и педагогами.

Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, он является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности; во-вторых, учебный коллектив — это относительно самостоятельно развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям.

Особенность студенческой группы первого курса заключается в том, что это ещё не сложившийся коллектив и в нем нет установленных и закрепившихся правил и норм поведения. В этой группе каждый является новым человеком для каждого члена группы. Если в школе учащегося знали много лет и он уже занимал определённый статус, зачастую не объективный по отношению к нему, то при поступлении в вуз у него есть возможность получить совершенно новый статус и позицию в коллективе.

Каждый член группы принимает участие в установлении правил, норм поведения и в формировании характеристик данной группы. У всех членов нового студенческого коллектива есть возможность проявить себя с самых разных сторон, найти «своё место под солнцем», завоевать авторитет и уважение однокурсников. Существует множество различных критериев проявления личности: одежда, поведение, поступки, стиль общения, творческие способности, профессиональные интересы и т. д.

В процессе социализации студентов в вузе имеет место и влияние старших студентов как референтной группы. Студенты определённой кафедры представляют собой группу с определёнными чертами, которые не так выражены в остальном обществе. Когда первокурсники попадают в эту группу, они, пытаясь стать полноправными членами, бессознательно перенимают у старших студентов её характерные черты. Уже в первые недели жизни студентов в вузе можно заметить, что у них появляются ранее не свойственные привычки, манера мышления и даже слова: «лабы» — лабораторные работы, «матан» — математический анализ и т. д.

В процессе становления студенческой группы учащиеся пытаются выявить рождающиеся у них на глазах небольшие подгруппы. Большую роль для каждого студента играет то, к какой категории он относится, в какую группу его можно мысленно отнести: к бедным, богатым, трудолюбивым, разгильдяям и т. д.

На первом организационном этапе учебной группы организатором её жизни и деятельности, как правило, является куратор. Он помогает студентам адаптироваться к новым для них социальным условиям, заложить основы благоприятного климата в группе, который формируется постепенно в течение всей «совместной жизни» студентов в вузе. С этой целью куратором, психологом и социальным педагогом проводятся адаптационные тренинги, совместные выезды куда-либо, массовые мероприятия (день первокурсника, КВН, различные концерты и т. д.).

Как правило, такая работа, если она проводилась педагогическим коллективом в тесном взаимодействии и с пониманием важности этих мероприятий, приносит заметные результаты, и уже к концу первого полугодия тревожность студентов первого курса заметно снижается и появляются первые признаки создания здоровых, успешных коллективов групп.

2. Установление контактов студентов с преподавателями. Помимо освоения в новом коллективе, первокурснику предстоит знакомство с новыми преподавателями, а это процесс не из легких. Ведь к каждому преподавателю нужно найти свой подход, понять его стиль преподавания и отношение к студентам.

В школе каждый учитель преподает свой предмет на протяжении многих лет и за этот период времени у него складываются свои индивидуальные отношения с каждым учеником, а в сфере высшего образования преобладает установка одинакового подхода ко всем студентам.

Контакт преподавателя со студентами бывает логический, психологический и нравственный. Логический контакт – это контакт мысли преподавателя и студентов. Психологический контакт заключается в сосредоточенности внимания студентов в восприятии и понимании ими преподаваемого материала, а также во внутренней мыслительной и эмоциональной активности в ответ на действия

преподавателя и поступающую от него информацию. Нравственный контакт обеспечивает сотрудничество преподавателя и студентов. При отсутствии этого контакта, например в условиях конфликта, познавательный процесс либо затруднен, либо вовсе невозможен.

3. Адаптация студентов к процессу учебы в вузе. Переход вечерних школьников от классно-урочной системы обучения к преимущественно самостоятельным занятиям нередко происходит довольно болезненно, а зачастую и с большими осложнениями. Не все первокурсники справляются с преодолением этих трудностей и быстро перестраивают привычные формы учебной работы.

Вузовское обучение имеет ряд существенных отличий по сравнению со школьным. Более того, некоторые школьные стереотипы учебной деятельности не подходят для вузовского обучения, а в некоторых случаях являются для него препятствием. В этом случае проявляется известное в психологии явление интерференции, когда ранее усвоенные умения и навыки препятствуют успешному осуществлению последующей деятельности и требуют определенной перестройки.

Какие же стереотипы познавательной деятельности студентов, сформированные в школе, затрудняют обучение в вузе и нуждаются в существенной перестройке?

Эти трудности проявляются уже в процессе восприятия и осмысления студентами материала, который изучается. В школе основная работа по осмыслению новых знаний происходит на уроке под руководством учителя с использованием разнообразных методов, облегчающих процесс обучения. А домашняя работа учащихся сводится главным образом к повторению и заучиванию материала.

Школьнику со стереотипом режима учебной деятельности на уроке с первых дней в вузе приходится преодолевать его. Это приводит к тому, что большинство первокурсников слабо владеют логическими операциями по осмыслению изучаемого материала. Учебный процесс в вузе в значительной мере опирается на репродуктивное мышление первокурсников, что не дает возможности принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях и легко адаптироваться в условиях новых видов деятельности.

Усвоение знаний у них сводится преимущественно к чтению материала по учебнику или конспектам лекции. При этом студенты стараются не столько понять материал, сколько запомнить его.

В этой связи работа по обучению студентов технологии учебной деятельности должна раскрывать закономерности и методические приемы восприятия и осмысления изучаемого материала.

Влияние стереотипов школьного обучения в значительной мере проявляется в организации учебной работы с повторения и закрепления материала. Система школьного обучения построена таким образом, что объяснение нового материала и его закрепление объединяются в единое целое самой структурой урока. В вузе же преемственность между сообщением новых знаний и их закреплением в большей степени отсутствует. Кроме того, изложение материала во время лекции и его закрепление на практических или семинарских занятиях часто разделены длительным временным промежутком. Поэтому в вузе работа по осмыслению и усвоению теоретического лекционного материала должна синхронизироваться с процессом самостоятельной внеаудиторной работы и сопровождаться его глубоким осмыслением и самоконтролем. От того насколько правильно организуется эта работа, зависит глубина и прочность знаний студентов.

Специфика вузовского обучения во многом обусловлена отсутствием систематического текущего контроля над качеством усвоения знаний. В средней школе, как известно, контроль над учебной работой и усвоением изучаемого материала осуществляется на каждом уроке.

В вузе же, где нет ежедневной проверки знаний, выпускники школ получают в этом отношении большую свободу действий. Происходит резкое изменение, а точнее, разрушение тех стереотипов отношений с преподавателями, которые годами складывались в средней школе.

Чувствуя себя достаточно свободными от педагогического контроля, многие из первокурсников подменяют регулярную работу по усвоению знаний эпизодическими, бессистемными занятиями, что ведет к отставанию в учебе.

Появляется искушение ничего не делать или делать все в последний день. Такая система учебной работы не обеспечивает должной подготовки студентов.

Чрезвычайно важное значение для успешного обучения в вузе имеет правильная организация самостоятельной работы студентов по расширению и углублению своих знаний.

Учебные занятия в вузе, в том числе лекции, имеют по отношению к процессу усвоения знаний только учредительный, ориентирующий характер. Лекция играет роль фактора, который направляет самостоятельную творческую деятельность студентов, и ее нельзя рассматривать как главный источник знаний. Студентам необходимо самим активно приобретать знания различными путями: работать с учебником, дополнительной литературой, научными первоисточниками и т. п. Однако эти навыки будущие студенты в школе не получают. Дополнительная литература, которая изучается школьниками, состоит только из небольшого количества первоисточников. Именно этим можно объяснить неумение большинства выпускников школы самостоятельно работать над углублением и расширением своих знаний. Безусловно, было бы неправильно считать, будто первокурсник совсем не готов к вузовскому обучению. Однако того, что он знает и что умеет, как правило, недостаточно для успешного обучения в вузе. Первокурсника необходимо учить учиться — это бесспорная истина.

Профессиональная адаптация в условиях вуза является процессом формирования у студентов интереса к избранной профессии, стремления в совершенстве овладеть ею. Такая адаптация предусматривает овладение полным объемом знаний, умений и навыков по профессии, методике и логике науки. Профессиональное самоопределение студента успешно осуществляется в том случае, если оно основывается на интересе, наклонностях и способностях молодого человека к определенной профессии.

Ещё одно немаловажное отличие вузовского обучения от школьного заключается в том, что в конце каждого семестра наступает момент, которого так боятся подавляющее большинство студентов — экзаменационная сессия.

Первая сессия для студента-первокурсника — это практически всегда шок. В начале сентября она кажется далекой и почти ненастоящей. Многие студенты-первокурсники первую неделю прилежно посещают учебное заведение, потом начинают бездельничать, играть в крестики-нолики во время занятий и даже прогуливать. Разумеется, это не катастрофа, так как один-два дня большой роли не играют, но время летит незаметно и начинающий прогульщик

вдруг обнаруживает, что уже декабрь, зима и скоро Новый год, а значит, скоро зачетная неделя и сессия. И вот тогда появляются проблемы, начинается лихорадочный поиск конспектов, готовых контрольных работ, рефератов и шпаргалок.

Каждый студент переживал первую сессию, и это чувство знакомо всем. Любой экзамен — стресс для человека, а тем более если ты студент первого курса. Волнения и переживания учащихся вполне оправданны, ведь в случае неудачной сдачи сессии студенты лишаются стипендии и могут быть отчислены из вуза. К тому же если в успешной сдаче школьных экзаменов заинтересованы и сами преподаватели, которые всегда помогут сдать экзамен и в крайне редких случаях отправят учащегося на пересдачу, то в сдаче экзаменов во время сессии заинтересован только сам студент.

4. Адаптация к новым условиям жизни. При поступлении учащегося в вуз происходят значительные изменения в условиях его жизни. Сформированный за 11 лет привычный уклад учебного процесса кардинально меняется, возникает необходимость мириться с произошедшими изменениями и привыкать к ним. К каким же условиям приходится адаптироваться первокурсникам?

Во-первых, новый маршрут следования до места учебы. Если школа чаще всего находится недалеко от места проживания учащегося и до неё можно дойти пешком, то до вуза, как правило, приходится преодолевать более продолжительный путь. Время, затрачиваемое на поездку в вуз, значительно отличается от времени на прогулку до школы. А ведь после окончания занятий придется опять повторять весь пройденный маршрут, только в обратном порядке. И так каждый раз. Кроме того, не избежать и дополнительных финансовых затрат на проезд.

Во-вторых, особенности расписания и продолжительности занятий. За 11 лет учащийся привык к тому, что уроки начинаются с самого утра, с первого урока, далее проходит установленное количество уроков и во второй половине дня он свободен. Поступив в вуз, студент сталкивается с непривычной для него расстановкой пар. Учебный день может начинаться как с первой пары, так и с третьей или четвертой, и заканчиваться они могут как в 12 часов утра, так и в 5–7 часов вечера. Привычные уроки по 40 минут тоже

остаются в прошлом. На смену им приходят пары по полтора часа (1,25 минуты). Это в два раза превышает время обычного школьного урока. К такой смене привычного уклада учебного дня тоже нелегко привыкнуть.

Тяжелее всего приходится иногородним студентам, которые адаптируются не только ко всем стандартным изменениям в условиях их жизни, связанным с поступлением в вуз, перед ними возникает также непростая проблема проживания в студенческом общежитии или в снимаемой квартире.

В общежитии у студента начинается «испытание свободой». Уехав от родителей, студент получает полную, практически безграничную свободу, можно делать что угодно: иди, куда хочешь, гуляй, где и с кем хочешь, и за твоей учебной деятельностью тоже следить никто не будет — такая вольность опьяняет. Однако свобода — это и самостоятельность. Самостоятельность как обязанность самому о себе позаботиться.

Здесь человек учится самостоятельности в широком понимании этого слова. Ведь рядом нет ни родителей, ни привычной обстановки. И не остается другого выхода, как самому принимать решения по тому или иному поводу и быть ответственным за эти решения. Самому отвечать за поступки, слова и действия. Самому выстраивать отношения с новыми людьми: как правило, комнаты в общежитии комплектуют без учета личностных качеств студента, без учета его темперамента и характера. Надо жить в одной комнате с людьми, о существовании которых ты никогда и не подозревал, налаживать с ними контакт, выстраивать отношения. Не зря говорят: общение — это одно, а жизнь под одной крышей — совершенно другое. Ведь все мы разные, каждый создает свой микроклимат, у каждого свои привычки и особенности: свое понимание порядка, выстраивание личной жизни, каждый по-своему готовит, убирает и пр.

Когда заканчиваются продукты, привезенные из дома, и деньги, появляется паника: ведь поддержки ждать неоткуда. Тут начинается бремя испытаний. Оно включает и подсчет денег, и первые утомительные (с непривычки) стирки, и первые муки на кухне, когда ничего не получается. Но со временем ко всему приспосабливаешься и привыкаешь. Когда же после тяжелых трудовых будней тесная

компания собирается вечером в комнате с гитарой и все весело общаются – проблемы отходят на второй план.

УСЛОВИЯ ПЕРЕХОДА ВОСПИТАНИЯ В САМОВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

К.В. Петухова, Е.Ю. Фадеева, В.Г. Дуняева

Развитие общества предопределяет самосовершенствование личности. Это особенно четко проявляется в тезисе: «Перестройка начинается с себя».

Следовательно, необходимо выявлять условия, способствующие переходу воспитания в самовоспитание личности.

Воспитание немыслимо без самовоспитания. Поэтому их нельзя разрывать, а тем более противопоставлять. Правильно организованное воспитание обычно стимулирует самовоспитание, включает собственные усилия. К сожалению, бывает и так: воспитатели организуют беседы и диспуты, экскурсии и походы, а учащиеся не проявляют встречных усилий, а иногда сопротивляются воспитательному воздействию. Объясняется это чаще всего тем, что воспитатели не привлекают к подготовке и проведению этих мероприятий самих учащихся, не учитывают их интересы. Хорошо организованный процесс воспитания пробуждает стремление к самоусовершенствованию, вызывает жажду к овладению духовными ценностями, вдохновляет на борьбу с недостатками, на преодоление слабостей.

Единство воспитания и самовоспитания правомерно рассматривать как одну из закономерностей воспитательного процесса. Ведь воспитание достигает своей цели при условии, если оно сочетается с самовоспитанием, стимулирует его, побуждает воспитанников к самостоятельной работе над собой. Самовоспитание же дополняет воспитание и подкрепляет его. Оно активизирует личность, повышает эффективность воспитательного процесса. Следовательно, воспитание и самовоспитание нельзя рассматривать как независимые один от другого процессы. Формирование личности проходит более успешно при условии сочетания общественного воспитания

и личного самовоспитания. Передовые педагоги стремятся объединить воспитательные усилия с ответными действиями воспитанников. В результате значительно ускоряется формирование и развитие личности. По мере развития самостоятельности и активности учащихся самовоспитание оказывает серьезное воздействие на воспитательный процесс, повышает его эффективность. Оно не только подкрепляет, но и дополняет воспитание. Процесс воспитания осуществляется на основе общей для всех программы. Поэтому не всегда можно учесть и удовлетворить полностью индивидуальные интересы и склонности каждого. Самовоспитание же проводится обычно по индивидуальной программе, намечаемой самим воспитанником. Это позволяет полнее удовлетворить его индивидуальные потребности, запросы и склонности.

Центральной категорией научного осмысления воспитательно-го процесса и профессиональной педагогической деятельности по воспитанию детей выступает понятие «воспитание». Воспитание – это основополагающая категория педагогики. Оно является базовым, так как обеспечивает основной пласт формирования личности, отвечающий за адаптацию ребенка к общественной жизни, знание им основных норм поведения и общения.

Воспитание – целенаправленная, организованная деятельность по формированию и развитию человека, характеризующаяся взаимодействием воспитанника и воспитателя и осуществляемая в рамках педагогического учреждения. Сущность воспитания отражается в конкретном историческом процессе, который включает отношения людей, их деятельность в обществе, именно благодаря ему осуществляется передача культурного опыта, знаний и трудовых умений и навыков. Назначение воспитания состоит во взаимодействии поколений, обогащении опыта последующих поколений.

Самовоспитание – формирование человеком своей личности в соответствии с поставленной целью. Это сознательная деятельность человека, направленная на совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных. Потребность в самопознании, самоанализе, самооценке и самоконтроле наиболее отчетливо начинает проявляться в подростковом возрасте, когда решающую роль в поведении начинает играть самооценка. Одна-

ко из-за отсутствия достаточного социального опыта и психологической подготовки подростки не всегда способны понять мотивы своих собственных поступков и нуждаются в тактичной педагогической помощи взрослых. Уровень самовоспитания – это результат воспитания личности.

Целями воспитания являются ожидаемые изменения в человеке, осуществляемые проведением специально организованных воспитательных действий и акций. Но цели воспитания не устанавливаются раз и навсегда, не являются едиными, а определяются идейными и ценностными ориентирами, провозглашенными тем или иным обществом.

Цели и задачи воспитания:

- осуществление личностного подхода в учебно-воспитательном процессе;
- развитие нравственной, волевой и эстетической сфер личности;
- формирование веры ребенка в себя;
- формирование умений самовоспитания и самосовершенствования;
- обеспечение ребенку условий для максимального самовыражения, самоутверждения, самореализации;
- создание воспитательной среды, стимулирующей у учащихся потребности в самосовершенствовании.

Методы воспитания – общественно обусловленные способы педагогически целесообразного взаимодействия между взрослыми и детьми, способствующие организации жизни детей, деятельности, отношений, общения, стимулирующие их активность и регулирующие поведение.

Методы воспитания:

- убеждение;
- упражнения;
- предъявление воспитаннику социально-культурной нормы отношения и поведения;
- воспитывающие ситуации;
- стимулирование деятельности и поведения.

Все методы в совокупности влияют на многие сущностные сферы человека. Однако каждый метод воспитания отличается от друго-

го тем, на какую сущностную сферу человека он оказывает доминирующее, более сильное и направленное воздействие. Педагогическое воздействие — одновременное целенаправленное обращение к сознанию и поведению личности, к разным сторонам ее деятельности.

Под **самовоспитанием** в его развитом виде понимается организованная, активная, целеустремленная деятельность по формированию и развитию положительных и устранению отрицательных качеств личности в соответствии с осознанными потребностями и личной программой развития. В ходе самовоспитания все стороны личности (убеждения, мировоззренческие позиции, чувства, воля, привычки, черты характера, другие личностные качества, конкретные результаты деятельности и поведения) становятся предметом постоянного изучения и изменения. По своей природе самовоспитание — явление социальное. Оно присуще только человеку, осознающему себя в системе общественных отношений. Занимаясь самовоспитанием, человек реализует социальную потребность в приобретении гаммы таких личностных качеств, которые в наибольшей степени могут способствовать ему в выполнении своих общественных функций.

Начальным этапом в самовоспитании выступает *самопознание*. Самопознание представляет собой сложный процесс определения своих способностей и возможностей, уровня развития требуемых качеств личности. Важность этого этапа в самовоспитании обусловливается тем обстоятельством, что человек не может разумно действовать без хотя бы минимального знания самого себя. Методически правильно организованное самопознание осуществляется по трем направлениям:

- 1) самоосознание себя в условиях служебной деятельности, в системе взаимоотношений и предъявляемых требованиях;
- 2) самоизучение;
- 3) самооценка.

Самоосознание позволяет глубже осознать и уяснить систему требований, предъявляемых к человеку, понять свои задачи, более четко представить перспективу своего дальнейшего развития. *Самоизучение* осуществляется путем самонаблюдения, самоанализа своих поступков, поведения, конкретных результатов деятельности,

критического отношения к высказываниям в свой адрес со стороны товарищей. На основе самоизучения вырабатывается самооценка. В *самооценке* выражается мнение о самом себе. Благодаря самооценке создается собственный проект самоорганизации. Объективная самооценка играет важную роль как в организации самовоспитания, так и в управлении своим поведением.

На основе самоизучения и самооценки вырабатывается решение заниматься самовоспитанием. Процесс принятия решения о необходимости самовоспитания происходит при глубоком внутреннем переживании своих положительных и отрицательных сторон. По существу, на данном этапе создается своеобразная модель работы над собой, которая конкретизируется и уточняется на этапе планирования самовоспитания и реализуется в повседневной практической деятельности по самовоспитанию.

Планирование самовоспитания – процесс многогранный. Он связан с решением ряда взаимосвязанных задач. Прежде всего важно определить цели и основные задачи самовоспитания. Как правило, они конкретизируются для ближних, средних и дальних рубежей развития личности.

На основании выработанных целей, задач разрабатывается программа (план) самовоспитания. Программы (планы) самовоспитания глубоко индивидуальны. Как правило, они разрабатываются в личных дневниках, блокнотах. Главное их предназначение – помочь человеку организовать работу над собой.

Намечая программу самовоспитания, необходимо также определить ее методы. Под *методами самовоспитания* понимается некая совокупность приемов однородного педагогического воздействия человека на самого себя в интересах выработки требуемых личностных качеств.

Важнейшими из них являются следующие: а) самоубеждение; б) самообязательство; в) самокритика; г) мысленный перенос себя в положение другого человека (эмпатия, от греч. *empateia* – сопереживание); д) самопринуждение (самоприказ); е) самонаказание и др.

Метод самоубеждения состоит в том, что человек, выявив свои недостатки, например неумение держать свое слово, убеждает себя в необходимости изжить этот недостаток, при этом нельзя ограничиваться только мысленным самоубеждением.

Метод самовнушения заключается в том, что человек сам стремится воздействовать на собственную психику и чувства, сам, как правило, вслух, внушает себе, как он будет вести себя или каких действий не будет делать. Воздействие самовнушения обусловливается тем, что, закрепившись в сознании и чувствах, оно определяет его поведение.

Самообязательство по своей сущности близко к методу самовнушения. Самообязательство нужно неоднократно проговорить, чтобы оно закрепилось в сознании. В таком случае оно и будет побуждать человека к достижению намеченной цели и способствовать формированию соответствующей привычки.

Метод самокритики характеризуется тем, что человек, который выявил у себя тот или иной недостаток и поставил перед собой цель избавиться от него, подвергает себя самокритике, чтобы мобилизовать свои волевые усилия к его быстрейшему преодолению.

Метод эмпатии, или мысленного переноса себя в положение другого человека, сопереживания его чувств. Этот метод весьма хорош, когда речь идет о самовоспитании отзывчивости к людям, стремления к взаимопомощи. Сущность его отражена в самом названии. Она заключается в том, что в процессе самовоспитания человек вырабатывает у себя положительные качества и преодолевает отрицательные, ставя себя в положение другого человека, сопереживая его чувствам, и таким образом побуждает себя к самосовершенствованию.

Метод самонаказания. Как следует из его названия, он применяется тогда, когда в процессе самовоспитания человек делает те или другие отступления от намеченных им самим правил поведения. Обнаружив такие отступления, нужно обязательно использовать определенные санкции по отношению к самому себе и применять то или иное наказание.

Изложенное показывает, что если представить процесс самовоспитания в целом, то в его структуре можно выделить следующие *компоненты*:

- критический анализ, оценка своих недостатков и постановка конкретной цели самовоспитания;
- разработка программы самовоспитания;
- определение его методов;

- аутотренинг, т. е. непосредственная работа личности над собой;
- самоконтроль.

Таким образом, процесс перехода воспитания в самовоспитание личности начинается с осознания своего образа жизни, необходимости его перехода в новое состояние. Для этого учащийся должен овладеть навыками самостоятельной работы в той области деятельности, в которой необходимо добиться успеха. Чтобы добиться этого, необходимо составить план (программу) самовоспитания. Здесь требуется помощь, чтобы оценить, насколько объективно учащийся судит о себе, верные ли цели ставит и нужные ли приемы выбирает. Далее учащийся сталкивается с самым ответственным этапом при переходе от воспитания к самовоспитанию – осуществление деятельности. Без конкретной деятельности желание стать лучше останется только желанием. Завершающим этапом является включение самовоспитания в целостный процесс формирования личности. Высший этап перехода воспитания в самовоспитание начинается тогда, когда человек хочет и умеет работать над собой, когда оформились мотивы, цели и методы самовоспитания.

Основные задачи воспитания и самовоспитания: формирование знаний, умений и навыков самообразования, самовоспитания, самоопределения.

В заключение приведем примерный план воспитания и самовоспитания студентов колледжа (табл.). В данном плане акцентируется внимание на формировании таких качеств, как сила воли, целеустремленность, ответственность, настойчивость, терпение, уверенность в своих силах и т. п.

***Примерный план перехода воспитания
в самовоспитание студентов колледжа***

Направленность развития личностных качеств	Методы и средства воспитания и самовоспитания	Сроки	Ответственные
I курс Знакомство с методами самопознания, анализа образа «Я»	1. Подготовка рекомендаций в помощь студентам по «Составлению портрета» своего «Я»	В течение года	Классные руководители
	2. Проведение классных часов-уроков «Основы человековедения»	В течение года	Классные руководители

Направленность развития личностных качеств	Методы и средства воспитания и самовоспитания	Сроки	Ответственные
	3. «Как владеть собой» – беседы с психологом	Ноябрь	Психолог
	4. «Как читать мысли по жестам людей» – классный час	Декабрь	Психолог
	5. Индивидуальные собеседования со студентами по программе их самовоспитания	В течение года	Психолог
II курс Освоение методов воздействия на свое поведение. Возложение ответственности на студентов за их развитие	1. Индивидуальные консультации по культуре учебного труда и самовоспитания студентов	В течение года	Психолог
	2. Проведение классных часов «Основы человековедения»	В течение года	Классные руководители
	3. «Автопортрет» – написание самохарактеристики	Июнь	Классные руководители
	4. Система классных часов с психологом	В течение года	Классные руководители
	5. Составление программы (плана) самовоспитания, памятки студента	В течение года	Классные руководители
	6. Обсуждение в группах результатов самовоспитания	Май	Классные руководители
	7. Проведение групповых дискуссий, ролевых игр по развитию способностей	В течение года	Психолог
III и IV курсы Овладение способами влияния на свои чувства и эмоции. Принятие студентами ответственности за их развитие	1. Проведение лекций на тему «Саморазвитие и самовоспитание»	Декабрь	Классные руководители
	2. «Решите свои проблемы» – практикумы	В течение года	Классные руководители
	3. Индивидуальные собеседования со студентами по программе их самовоспитания	В течение года	Классные руководители
	4. Система классных часов с психологом	В течение года	Психолог
	5. Ведение наблюдений за самовоспитанием	В течение года	Классные руководители

Направленность развития личностных качеств	Методы и средства воспитания и самовоспитания	Сроки	Ответственные
	6. Составление анализа собственного поведения, общения, результатов учебы	В течение года	Классные руководители
	7. Встречи с интересными людьми	В течение года	Классные руководители

ПОДГОТОВКА К ПЕРЕХОДУ НА ПЕНСИЮ

Е.А. Ефимова

Прекращение работы на производстве и выход на пенсию объективно влекут за собой изменение социального статуса и связанного с ним образа жизни, а также потенциальную возможность изменения ритма и условий жизни. Поэтому эти вопросы относятся не только к области исследований медико-социальных наук, но и социальной психологии, так как изменение положения в социальной среде обуславливает определенную перестройку сознания и поведения пожилого человека, активного поиска новых видов деятельности и включения его в новые сферы социальной жизни.

Трудовая деятельность для человека означает многое: определенное место в обществе, степень престижности, уровень благосостояния, удовлетворенность или неудовлетворенность своей деятельностью, привычку к постоянной занятости. Личное отношение к каждой из этих категорий в сопоставлении с тем новым, что приобретается или теряется, определяет характер реакции на сам факт прекращения работы и выход на пенсию. Исследования показывают, что резкое прекращение работы пожилыми людьми может привести к состоянию хронического стресса, который вызван изменением роли пенсионера в семье и обществе. В то же время известно, что систематический труд способствует продлению жизни, укрепляет физическое и психическое здоровье, придает чувство общественной полноценности.

Исследованиями было выделено шесть фаз пенсионного процесса и вхождения в роль пенсионера, каждая из которых требует

приспособления. Фазы не соответствуют какому-либо определенному календарному возрасту, сменяются не в строго определенном порядке, и вовсе не обязательно, чтобы все, выходящие на пенсию, пережили каждую из этих фаз [Atchley, 1982].

1. *Предпенсионная фаза.* В этой далекой от пенсии фазе выход на пенсию видится в достаточно отдаленном будущем. Более близкая к пенсии фаза может начаться с выходом на пенсию старых друзей и коллег по работе, что сопровождается личным ощущением по поводу предстоящих изменений образа жизни, в частности финансовых изменений.

2. *Фаза «медового месяца»* (сразу после выхода на пенсию). Как правило, эта фаза включает эйфорию отчасти из-за обретенной свободы, и это очень насыщенный чувством освобождения от обязанностей период (может быть длительным либо коротким).

3. *Фаза разочарования, освобождения от иллюзий.* С течением времени после выхода на пенсию пожилых людей охватывает чувство разочарования и даже депрессии. Степень разочарования прямо пропорциональна состоянию здоровья и финансовому положению. К тому же ожидаемые после выхода на пенсию виды деятельности (например, путешествия) могут потерять свою первоначальную притягательность из-за состояния здоровья или неудовлетворительного материального положения. Разочарование может быть вызвано несбыточными «предпенсионными» мечтами либо неадекватной подготовкой к пенсии.

4. *Фаза переориентации.* Этот продуктивный для разработки более реальной картины жизненных альтернатив период может включать новые сферы занятости, иногда через местные организации (например, добровольная или оплачиваемая работа для пенсионеров). Это способствует уменьшению чувства потери профессиональной роли и означает, что человек достиг самореализации.

5. *Фаза стабильности.* Эта фаза предполагает выработку критериев, для того чтобы сделать окончательный выбор. Осознание своих слабых и сильных сторон, понимание своих возможностей позволяют принять роль и статус пенсионера.

6. *Завершающая фаза.* Болезнь или инвалидность обычно затрудняют выполнение домашней работы и уход за собой. В некото-

рых случаях они делают вовсе невозможным выполнение повседневных обязанностей, что приводит в результате к роли больного или инвалида (в отличие от роли пенсионера).

Английский ученый Д.Б. Бромлей предлагает пять стратегий приспособления в старом возрасте. Эти пять типов выделены в результате исследования сорока хорошо адаптированных и тридцати плохо адаптированных субъектов.

1. *Конструктивная стратегия* — характеризует зрелую личность, хорошо интегрированную, которая наслаждается жизнью, созданными тесными и близкими отношениями с другими людьми. Такие люди терпеливы, гибки, осознают себя, свои достижения, возможности и перспективы. Они принимают факты пожилого возраста, включая выход на пенсию и в конечном счете смерть. Представители этого типа сохраняют способность наслаждаться едой, работой, игрой и могут быть еще сексуально активны.

2. *Зависимый тип* — вторая стратегия также общественно приемлема, но имеет тенденцию к пассивности и зависимости. Индивид хорошо интегрирован, но полагается на других людей в обеспечении его материально и ждет от других эмоциональной поддержки. Он доволен выходом на пенсию, свободой от работы, хорошо понимает свои личные качества, сочетает чувства общей удовлетворенности жизнью с тенденцией к сверхоптимизму, непрактичностью.

3. *Оборонительный тип* — менее конструктивная модель приспособления к пожилому возрасту. Такие люди преувеличенно эмоционально сдержанны, несколько прямолинейны в своих поступках и привычках, любят быть самообеспеченными, неохотно принимают помощь от других людей. Они избегают высказывать собственное мнение, с трудом делятся своими жизненными либо семейными проблемами, отказываются от помощи, доказывая себе, что они независимы. Их отношение к старости пессимистично, они не видят преимуществ в старости и завидуют молодым людям. Эти люди с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют профессиональную работу. Оборонительную позицию они временами занимают по отношению к своей семье, что выражается в избегании проявлений претензий и жалоб в адрес всех членов

семьи. Защитным механизмом, используемым ими против страха смерти и обездоленности, является активность «через силу», постоянная подпитка внешними действиями.

4. *Враждебный* – люди этого типа агрессивны, взрываются, подозрительны, имеют тенденцию к перекалыванию на окружающих собственных претензий и приписыванию им вины за все свои неудачи. Они малореалистичны в оценке действительности. Недоверие заставляет их замыкаться и избегать контактов с другими людьми. Они отгоняют мысль о переходе на пенсию, ибо, как и люди с оборонительным отношением, используют механизмы разрядки напряжения через активность, с отягощением. Эти люди не воспринимают свою старость, с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил. Это соединяется с враждебным отношением к молодым людям, иногда с переносом этого отношения на весь мир.

5. *Самоненавидящий* – этот тип отличается от предыдущего тем, что агрессия направлена на себя. Такие люди критикуют и презирают собственную жизнь. Они пассивны, иногда впадают в депрессию, недостаточно инициативны. Они пессимистичны, не верят, что могут повлиять на свою жизнь, чувствуют себя жертвой обстоятельств. Люди этого типа хорошо осознают факты старения, но они не завидуют молодым, не бунтуют против собственной старости, лишь безропотно принимают, что шлет им судьба. Смерть не беспокоит их, ее они воспринимают как избавление от страданий.

Большинство авторов сходятся во мнении, что после ухода на пенсию каждому человеку требуется время для перестройки стиля жизни и сознания, что их деятельность зависит от индивидуальных особенностей и объективных обстоятельств, что представляет собой процесс адаптации к пенсии. Существенным фактором послепенсионной адаптации является рациональная организация и правильный выбор занятий в сфере досуга и отдыха, способствующих укреплению здоровья; семья пожилого человека выполняет компенсаторную функцию в период выхода на пенсию, т. е. становится основной сферой межличностных контактов и коммуникативных связей.

Анализ имеющегося опыта подготовок работников к выходу на пенсию позволяет выделить три ее формы:

- 1) массовое обучение по специальной литературе (брошюры, памятки, инструкции);
- 2) организация индивидуальных консультаций по различным вопросам подготовки к выходу на пенсию;
- 3) создание подготовительных групп по специально разработанным программам.

Каждая из этих форм имеет свои преимущества и недостатки. Хотя первая наиболее доступна, отсутствие контроля за подготовкой и невозможность индивидуального подхода снижают ее эффективность, поэтому она может быть рекомендована только в сочетании с другими методами. Основным достоинством второго метода является индивидуальный подход и устная форма подачи материала, которая, как известно, имеет ряд преимуществ по сравнению с письменной. Только третья форма подготовки обеспечивает оптимальность этого процесса благодаря социально-психологическим феноменам, возникающим в группе. Кроме того, эта форма создает предпосылки интеграции будущих пенсионеров в коллективы, благотворно влияющие на процесс адаптации. В связи с этим возникает проблема формирования подготовительных групп и определения основных принципов их комплектования. Во многих странах с высоким уровнем старения населения, в частности в Нидерландах, США, Великобритании и др., подготовка к пенсионному периоду осуществляется в рамках отдельных фирм и предприятий. Такой принцип создания подготовительных групп можно определить как производственный. Он обеспечивает организацию мероприятий по месту работы и облегчает первый этап обучения, связанный со знакомством членов группы друг с другом. Вместе с тем у него есть ряд слабых сторон, так как обучающиеся лишены возможности расширить круг общения, завязать новые социальные связи.

Указанные недостатки могут быть в значительной степени преодолены при формировании групп по территориальному принципу (с учетом места жительства), основное достоинство которого – возможность поддержания постоянных контактов между людьми, живущими в непосредственной близости друг от друга не только во время обучения, но и в дальнейшем (например, при проведении досуга).

Если учитывать высокую временную устойчивость высших эмоций пожилых людей: способность глубоко понимать произведения искусства, эмоционально реагировать на события в мире, общественные явления, то можно применять групповые методы работы, направленные на интересы людей позднего возраста. Многие геронтологи включают в разновидность инструментального и практического курса адаптации пожилых людей к пенсионному периоду вязание, кулинарию, изготовление различных поделок, изучение искусства или музыки, родного края и т. п. Целенаправленные и научно обоснованные программы с учетом указанных принципов формирования подготовительных групп (производственного, территориального, по интересам) могут быть разработаны для разных этапов подготовки: предпенсионного и пенсионного. Важно при этом учитывать, что отбор и формирование групп должны проводиться из тех пожилых людей, которые характеризуются негативным отношением к выходу на пенсию.

Другие авторы [Холодов, 1999] предлагают поэтапную подготовку к пожилому возрасту, которая включает четыре периода:

- 1) десятилетие перед выходом на пенсию;
- 2) период сохранных возможностей;
- 3) период ограниченных возможностей;
- 4) старость людей, прикованных к постели.

В такой подготовке первый этап направлен на обучение навыкам полезного использования свободного времени пожилого человека, на втором – используются приемы и меры, направленные на улучшение и обогащение его повседневной жизни, на третьем – пожилому человеку предоставляется возможность выбора наиболее подходящей формы активности, четвертый – направлен на семейное окружение, друзей и соседей пожилого человека, которые обеспечивают уход за ним. Таким образом, чтобы значительная часть жизни не превратилась в «жалкую старость», к ней следует готовиться.

Подготовку к выходу на пенсию психологи [Шаповаленко, 1999] иногда рассматривают как выработку готовности к смене социальной позиции, так как это необходимый момент психического развития в старости, такой же как ориентация на школьное обучение в 5–6-летнем возрасте и профориентация, профессиональное само-

определение в юности. В этом случае они обращают внимание на роль социального окружения для выработки подобной готовности, которое настойчиво возвращает мотивационную, эмоционально-волевую готовность к переходу на новую ступень развития. Например, окружающие, близкие взрослые и совсем незнакомые обращаются к родителям или к самому ребенку дошкольного возраста намеренно через призму будущей новой социальной позиции: «Смотри, какой большой стал! Это сколько же ему? Шесть? Скоро в школу!.. Хочешь в школу?» При этом подчеркивается важность школы как следующего шага в жизни: с помощью привлечения внимания к старшим детям-школьникам, акцентирования внимания на теме школы в книгах, фильмах, специальных занятий в детском саду и пр.

В таком случае широко распространенные социальные ожидания и стереотипы «стариков, бредущих по обочине жизни» в современном обществе, нашедшие отражение во множестве пословиц и поговорок русского народа («Пора списать в архив», «Пора с ярмарки», «Был конь, да изъездился» и т. д.), играют негативную роль в подготовке к пенсионному периоду жизни. Быстрые инволюционные процессы, обнаруживающиеся у людей в ранний постпенсионный период, — результат их неспособности противостоять мощному влиянию социальных стереотипов. Их интериоризация приводит к негативным последствиям для еще совсем недавно здоровых и активных людей.

Распространенные в наши дни стереотипы старости применимы лишь в отдельных случаях и к конечным этапам постпенсионного периода. На первых этапах, которые могут длиться десятилетиями, люди сохраняют работоспособность и желание приносить пользу обществу. Поэтому социальные ожидания и социальное положение пожилого человека в обществе должны задавать позитивные ориентиры, перспективы для пожилых людей.

Другими словами, должны быть созданы механизмы стимулирования содержательной деятельности лиц пожилого возраста для построения ими нового жизненного уклада, поиска новых путей включения в общество с учетом личностных интересов, освоения новых социальных ролей, особой актуализации стремления быть полезным и нужным людям.

Библиографический список

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ : практ. пособие / авт.-сост. Л.В. Белкина. – Воронеж : Учитель, 2004. – 235 с.
2. Ананьев, Б.Г. О преемственности в обучении / Б.Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23–35.
3. Андреев, В.И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития : учеб. пособие для вузов / В.И. Андреев. – 2-е изд.. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 606 с.
4. Андреева, Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество : ученые записки. Вып. XIII. – Л. : ЛГУ, 1973. – С. 62–69.
5. Анохин, П.К. Избранные труды : Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин ; отв. ред. Ф.В. Константинов [и др.]. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
6. Артюх, А.Т. Категориальный синтез теорий / А.Т. Артюх. – Киев : Наукова думка, 1967. – 230 с.
7. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С.И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
8. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры / Э.А. Баллер. – М. : Наука, 1969. – 294 с.
9. Безрукова, В.С. Педагогика : учеб. пособие для индустр.-пед. техникумов и студентов инженерно-пед. спец. / В.С. Безрукова. – 2-е изд. – Екатеринбург : Областной институт развития регионального образования, 1994. – 338 с.
10. Белошистая, А.В. Дошкольный возраст: формирование и развитие математических способностей / А.В. Белошистая // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 2. – С. 69–79.
11. Белошистая, А.В. После трех еще не поздно! : развитие мат. способностей у детей 3–4 лет / А.В. Белошистая. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 137 с.
12. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем : Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения техникой обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.

13. Беспалько, В.П. Программированное обучение : дидактические основы / В.П. Беспалько. – М. : Высш. шк., 1970. – 300 с.
14. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
15. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
16. Богданова, А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с использованием технологии учебных полей (на примере подготовки бакалавров педагогики) : автореф. дис. .. канд. пед. наук / А.В. Богданова. – Тольятти : ТГУ, 2011. – 23 с.
17. Богоявлинский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявлинский, Н.А. Менчинская. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
18. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. Т. 20. Плата-Проб / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1975. – 608 с.
19. Бороздина, Л.В. Исследование уровня притязаний : учеб. пособие / Л.В. Бороздина. – М. : Ин-т психологии, 1985. – 103 с.
20. Бушля, А.К. О преемственности учебно-воспитательной работы в 4–5-х классах / А.К. Бушля // Начальная школа. – 1952. – № 12. – С. 3–10.
21. Вазина, К.Я. Педагогические основы развивающих технологий профессиональных учебных заведений инновационного типа : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.Я. Вазина. – Екатеринбург, 1998. – 39 с.
22. Васильева, С.А. Психологическая идентичность как условие успешной адаптации студентов к учебному коллективу / С.А. Васильева, Н.С. Копенина // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах : тезисы докладов. – Л. : ЛГУ, 1984. – С. 332.
23. Возрастная психология: детство, отрочество, юность : хрестоматия : учеб. пособие для пед. вузов / сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М. : Академия, 2003. – 624 с.
24. Выготский, Л.С. Методика рефлексологического и психологического исследования / Л.С. Выготский // Методологические

- основы психологии : хрестоматия / сост. Д.В. Лубовский. – М. : АНО ПЭБ, 2008. – С. 33–53.
25. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 2588 с.
 26. Гальперин, П.Я. Введение в психологию : учеб. пособие / П.Я. Гальперин. – М. : Университет, 2000. – 336 с.
 27. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР : сб. : в 2 т. – М. : АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 441–469.
 28. Ганелин, Ш.И. О преемственности и межпредметных связях / Ш.И. Ганелин // Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в 5–8 классах / под ред. Б.Г. Анянueva – М. : Мир, 1961. – С. 18–24.
 29. Гапонова, С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С.А. Гапонова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 131–135.
 30. Гапонов-Грехов, А.В. Нелинейная физика. Стохастичность и структуры / А.В. Гапонов-Грехов, И.И. Рабинович // Физика XX века. Развитие и перспективы. – М. : Наука, 1984. – С. 228.
 31. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века = The Philosophy of Education for the XXI century : (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 607 с.
 32. Глинкина, О.В. Адаптация первокурсника / О.В. Глинкина // Профессиональное образование. – 2002. – № 9. – С. 12–13.
 33. Годник, С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1981. – 208 с.
 34. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособие / Н.Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
 35. Давыдов, В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной ступени / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3–18.
 36. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов ; под общ. ред. Б.П. Есипова. – М. : АПН РСФСР, 1957. – 518 с.

37. Дичев, Т.Г. Проблема адаптации и здоровье человека : (методолог. и социальные аспекты) / Т.Г. Дичев, К.Е. Тарасов. — М. : Медицина, 1976. — 184 с.
38. Есипов, Б.П. Педагогика / Б.П. Есипов, Н.И. Гончаров. — М. : Учпедгиз, 1954. — 319.
39. Журавлев, В.В. Единство и преемственность в преподавании общественных наук / В.В. Журавлев // Научный коммунизм. — 1978. — № 2. — С. 137.
40. Загвязинский, В.И. О системе принципов обучения в советской дидактике / В.И. Загвязинский // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике : межвуз. науч. сб. тр. — Челябинск : ЧГПИ, 1985. — С. 24–35.
41. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. — М. : АПО, 2002. — 43 с.
42. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. — Свердловск : УрГУ, 1988. — 120 с.
43. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Эйдос : интернет-журнал. — 2006. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/>, свободный. — Загл. с экрана.
44. Ильина, Т.А. Педагогика : учеб. пособие для пед. вузов / Т.А. Ильина. — М. : Просвещение, 1969. — 574 с.
45. Исаенко, Г.Н. Роль исторической преемственности в развитии науки / Г.Н. Исаенко. — М. : Знание, 1969. — 24 с.
46. Кабанова-Меллер, Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников : проблема приемов умственной деятельности / Е.Н. Кабанова-Меллер. — М. : АПН РСФСР, 1962. — 376 с.
47. Кедров, Б.М. Марксистская концепция истории естествознания. Первая четверть XX века / Б.М. Кедров, А.П. Огурцов. — М. : Наука, 1985. — 808 с.
48. Клепцова, Е.Ю. Влияние индивидуально-типических особенностей педагога на процесс адаптации школьника / Е.Ю. Клепцова // Начальная школа. — 2007. — № 4. — С. 3–8.
49. Колганова, И.Н. Преемственность дошкольного и начального образования / И.Н. Колганова // Начальная школа. — 2007. — № 2. — С. 6–8.

50. Кон, И.С. Психология доброго поступка / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
51. Кондрашова, Н.Г. Создание преемственных связей между дошкольным учреждением и начальной школой [Электронный ресурс] / Н.Г. Кондрашова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – М. : Первое сентября, 2005. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/310700/>, свободный. – Загл. с экрана.
52. Конобеева, Е.А. Преемственность в формировании представлений о величинах (длина, площадь, объем) у детей дошкольного и младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Конобеева. – М., 2001. – 209 с.
53. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможность его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103–116.
54. Кочурова, Е.Э. Преемственность методик обучения математике младших школьников и дошкольников : дис. ... канд. пед. наук / Е.Э. Кочурова. – М. : Образование, 1995. – 175 с.
55. Краевский, В.В. О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики / В.В. Краевский // Новые исследования в педагогических науках. – 1971. – № 4. – С. 5–68.
56. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления : (процесс и способы решения технических задач) / Т.В. Кудрявцев. – М. : Педагогика, 1975. – 303 с.
57. Кудрявцева, Е.А. Преемственность в работе детского сада и школы как взаимосвязь в диалоге двух образовательных структур / Е.А. Кудрявцева // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 5. – С. 36–48.
58. Кулак, И.А. Формирование сложных систем временных связей у человека / И.А. Кулак. – Минск : Изд-во АН БССР, 1962. – 230 с.
59. Кустов, Ю.А. Преемственность учения в системе «школа-проф-училище-колледж-вуз-производство» : учеб. пособие / Ю.А. Кустов, Е.Л. Осоргин, В.А. Гусев. – Самара : [б. и.], 1999. – 258 с.
60. Кустов, Ю.А. Социальная компетентность журналиста : монография / Ю.А. Кустов, О.Е. Козлова, С.В. Стацук. – Тольятти : ВУиТ, 2010. – 195 с.

61. Кустов, Ю.А. Управление качеством образования на основе принципа преемственности : учеб. пособие / Ю.А. Кустов, В.А. Гусев. – Тольятти : ТГУ, 2002. – 208 с.
62. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
63. Леонтьев, А.Н. Очерк развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : АПН РСФСР, 1947. – 212 с.
64. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
65. Лернер, И.Я. Проблема принципов обучения / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1980. – № 12. – С. 57–62.
66. Леушина, А.М. О путях создания преемственности программ обучения детей в детском саду и начальной школе / А.М. Леушина // Личность, образование и общество в России в начале XX века : межвуз. сб. науч. тр. – СПб. : ЛИРО. – 2001. – 45 с.
67. Лехнер, Н.А. Проблемы преемственности детского сада и школы, пути их решения : доклад / Н.А. Лехнер // Преемственность муниципальной системы образования в условиях модернизации. – Омск : [б. и.], 2005.
68. Макаренко, А.С. Сочинения: в 7 т. Т. 5. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе / А.С. Макаренко ; редкол.: И.А. Каиров [и др.]. – 2-е изд. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1958. – 558 с.
69. Мамардашвили, М.К. Мысли под запретом / М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1992. – № 5. – С. 109–115.
70. Маслов, В.И. Непрерывное образование: подходы и сущность / В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская, В.М. Корнилов // Труды ученых ГЦОЛИФКа : 75 лет : ежегодник. – М., 1993. – С. 102–116.
71. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности : тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М. : МГУ, 1982. – С. 108–117.
72. Махмутов, М.И. Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионального образования в среднем профучилище / М.И. Махмутов, В.С. Безрукова // Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся в среднем ПТУ / под ред. М.И. Махмутова. – М. : АПК СССР, 1983. – С. 4–21.

73. Махмутов, М.И. Рынок и профессиональное образование / М.И. Махмутов // Советская педагогика. – 1991. – № 5. – С. 85–93.
74. Мергтон, Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мергтон // Социологические исследования. – 1992. – № 2. – С. 118–124.
75. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / Н.В. Кузьмина [и др.]. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
76. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. – М. : МГУ, 1988. – 179 с.
77. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учеб. для вузов / А.В. Мудрик ; под ред. В.А. Сластенина. – 4-е изд., доп. – М. : Академия, 2003. – 199 с.
78. Нестеренко, В.М. Проектирование учебно-технической среды профессионально-личностного саморазвития студентов технических вузов : дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Нестеренко. – Тольятти : ТолПИ, 2000. – 569 с.
79. Огородников, И.Т. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И.Т. Огородников ; отв. ред. К.И. Беляев. – М. : Просвещение, 1968. – 374 с.
80. Олпорт, Г. Становление личности : избр. труды / Г. Олпорт ; под общ. ред. Д.А. Леонтьева ; пер. с англ. Д.А. Трубициной, Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 461 с.
81. Павлов, И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И.П. Павлов. – М. : Учпедгиз, 1950. – 264 с.
82. Парсонс, Т. О социальных системах / Т. Парсонс ; под общ. ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского. – М. : Академический Проект, 2002. – 831 с.
83. Педагогика : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. П.И. Пидкасистого. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : Пед. общество России, 1998. – 640 с.
84. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / В.А. Сластенин [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
85. Педагогика школы : учеб. пособие для вузов / под ред. Г.И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1977. – 384 с.

86. Первутинский, В.Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов [Электронный ресурс] / В.Г. Первутинский // Твои вершины : проект кафедры акмеологии РГГУ. – Режим доступа: <http://www.akmeo.ru>, свободный. – Загл. с экрана.
87. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях : кн. для воспитателя детсада / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
88. Пивнева, С.В. Методика обучения физике студентов технических вузов на основе поведенческой теории : дис. ... канд. пед. наук / С.В. Пивнева. – Тольятти : ТолПИ, 2000. – 187 с.
89. Попова, Н.Я. О преемственности в обучении математике / Н.Я. Попова, В.И. Стаховская, А.В. Сочнева. – М. : Новая школа, 1998. – 97 с.
90. Прокопьев, И.И. Принцип преемственности и его осуществление в летней деятельности пионеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Прокопьев. – М., 1970. – 22 с.
91. Просвиркин, В.Н. Новый взгляд на преемственность в системе непрерывного образования / В.Н. Просвиркин // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – № 3. – С. 74–78.
92. Пугачева, Е. Синергетический подход к системе высшего образования / Е. Пугачева // Высшее образование в России. – 2002. – № 2. – С. 41–45.
93. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе / Р.А. Должикова [и др.]. – М. : Школьная пресса, 2008. – 126 с.
94. Роджерс, К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии : тексты / под. ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М. : МГУ, 1986. – 344 с.
95. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : учеб. / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 705 с.
96. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой деятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 89–95.
97. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ / В.Н. Садовский ; отв. ред. А.И. Уемов. – М. : Наука, 1974. – 277 с.

98. Самарин, Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Ю.А. Самарин. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
99. Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома : психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н.В. Самоукина. – М. : Новая школа, 1993. – 135 с.
100. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании : концепции и технологии : монография / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
101. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
102. Скиннер, Б.Ф. Наука об обучении и искусство обучения / Б.Ф. Скиннер // Программированное обучение за рубежом / под ред. И.И. Тихонова. – М. : Просвещение, 1968. – С. 36–48.
103. Субетто, А.И. Новая парадигма цикличности / А.И. Субетто // Системогенетика и учение о цикличности развития : в 2 ч. / под ред. Н.Н. Александрова, А.И. Субетто. – Тольятти : [б. и.], 1994. – Кн. 1. Ч. 1, 2. – С. 256–276.
104. Субетто, А.И. Системная парадигма и системогенетика / А.И. Субетто // Системогенетика и учение о цикличности развития : в 2 ч. / под ред. Н.Н. Александрова, А.И. Субетто. – Тольятти : [б. и.], 1994. – Кн. 2. – Ч. 1, 2. – С. 229–255.
105. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 344 с.
106. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 271 с.
107. Украинцев, Б.С. Самоуправление системы и причинности / Б.С. Украинцев. – М. : Наука, 1972. – 254 с.
108. Усова, А.В. О статусе принципов дидактики / А.В. Усова // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике : межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – С. 12–24.
109. Четыз, Т.Н. Проблема преемственности обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста: деятельностный аспект / Т.Н. Четыз // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2005. – № 4 (19). – С. 217–221.

110. Шеварев, П.А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника / П.А. Шеварев. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 303 с.
111. Эльконин, Д.Б. Проблема готовности к школьному обучению / Д.Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1993. – 173 с.

***Примерная тематика проектов по проблеме управления
переходными педагогическими процессами в системе
непрерывного образования***

1. Управление переходом ребенка из семьи в дошкольное учреждение.
2. Обеспечение «плавного» перехода ребенка из дошкольного учреждения в начальную школу.
3. Родительская поддержка ребенка при переходе из семьи в начальную школу.
4. Педагогическая поддержка перехода учащихся из начальной в среднюю школу.
5. Педагогическая поддержка перехода учащихся школы к обучению в старших классах.
6. Пути решения проблем перехода учащихся школы в профучилище.
7. Трудности перехода учащихся школы к обучению в учреждении среднего профессионального образования и пути их преодоления.
8. Условия адаптации выпускников школы к вузовским условиям обучения.
9. Обеспечение готовности перехода студентов вузов к самостоятельной деятельности.
10. Роль пространства и времени в характеристике переходных педагогических процессов.
11. Психологическое обоснование перехода вещи или явления из внешнего мира в акт восприятия и осознания.
12. Переход от представлений о предметах и явлениях внешнего мира к научным понятиям.
13. Переход от совокупности понятий к теории в педагогике.
14. Процессы перехода от теории к практике и от практики к теории в педагогике.
15. Проявление закона перехода количественных изменений в качественные в педагогике и образовании.
16. Условия перехода развития в творческое саморазвитие личности.
17. Условия перехода обучения в самообучение учащихся.
18. Условия перехода воспитания в самовоспитание школьников.

19. Условия перехода образования в самообразование студентов.
20. Анализ изменений целей в звеньях системы непрерывного профессионального образования.
21. Преимущество содержания обучения в звеньях системы непрерывного образования.
22. Преимущество методов обучения при переходе от одного звена системы непрерывного образования к другим.
23. Преимущество форм обучения при переходе от одного звена системы непрерывного образования к другим.
24. Преимущество средств обучения при переходе от одного звена системы непрерывного образования к другим.
25. Обеспечение внутрипредметных переходов от одной темы программы к последующей.
26. Особенности перехода от изучения общих и гуманитарных дисциплин к общепрофессиональным в учреждениях профессионального образования.
27. Особенности перехода от изучения общепрофессиональных дисциплин к специальным в учреждениях профессионального образования.
28. Проблема перехода личности от одного вида деятельности к другой.
29. Проблема перехода личности от профессиональной деятельности к жизни пенсионера.
30. Динамика ценностей личностных качеств в процессе физического и умственного развития учащихся.
31. Динамика культуры личности в процессе непрерывного образования.
32. Переход от принципа гуманизации образования к философской антропологии.
33. Переход от самоорганизации и саморазвития в системе непрерывного образования к синергетическому подходу его организации.
34. Переход от изучения и обобщения передового педагогического опыта к герменевтическому подходу к практической организации образования.
35. Переход в работе учителя от преподавания к исследовательской деятельности.

Вопросы к зачету по курсу «Философия образования и науки»

1. Предмет курса «Философия образования и науки».
2. Цель и задачи курса «Философия образования и науки».
3. Образование в современном мире.
4. Наука в современном мире.
5. Проблемы связи науки, образования и производства.
6. Деструктивные тенденции в социализации современной молодежи и пути их преодоления.
7. Философско-педагогическая стратегия формирования компетенций личности в системе непрерывного образования.
8. Влияние новых социально-экономических условий на организацию образования.
9. Основы философско-педагогической стратегии совершенствования и развития образования.
10. Индивидуальное социокультурное пространство личности.
11. Личностно ориентированная система становления и развития специалиста сферы образования.
12. Концепция и модель региональной системы поэтапного повышения квалификации работников образования.
13. Системно-стратегический подход к совершенствованию образования.
14. Переходные процессы в системе непрерывного профессионального образования.
15. Интегративная функция философских знаний.
16. Методологические аспекты интеграции знаний в педагогике и образовании.
17. Концептуальные основы интеграции педагогических систем.
18. Диалектика единства дискретности и целостности процесса образования.
19. Пути реализации интегративного подхода к обучению.
20. Интеграция деятельности коллектива школы и вуза в профессиональной ориентации и подготовке молодежи к педагогической деятельности.
21. Система научно-педагогического знания.

22. Приоритетные педагогические категории и их диалектическая связь.
23. Философско-педагогическое обоснование специфики принципов профессионального образования.
24. Сущность преемственности в образовании.
25. Преемственность в формировании научных понятий.
26. Проблемы преемственности фундаментальной подготовки специалистов с востребованными работодателями практическими умениями.
27. Педагогика как наука, искусство и техника.
28. Политеоретический подход к научным исследованиям актуальных проблем совершенствования образования.
29. Многоаспектность проблемы социального партнерства в системе профессионального образования.
30. Связь разработки проблемы социального партнерства в профессиональном образовании с идеей связи обучения с жизнью, производством и производительным трудом.
31. Методология интегративного подхода к системе социального партнерства в образовании.
32. Научные предпосылки проектирования системы социального партнерства в профессиональном образовании.
33. Социально-профессиональное становление личности в системе: «семья — школа — вуз — производство».
34. Личность и общество.
35. Глобальные проблемы современности.

*Литература для самостоятельной работы**Обязательная литература*

1. Старикова, Л.Д. История педагогики и философия образования : учеб. пособие / Л.Д. Старикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 435 с. – (Высшее образование).
2. Рузавин, Г.И. Философия науки : учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – 2-е изд. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 400 с.
3. Бессонов, Б.Н. История и философия науки : учеб. пособие для вузов / Б.Н. Бессонов. – М. : Юрайт, 2010. – 394 с. – (Основы наук).
4. Зеленов, Л.А. История и философия науки : учеб. пособие / Л.А. Зеленов, А.А. Владимиров, В.А. Щуров. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 472 с.
5. Лешкевич, Т.Г. Философия науки : учеб. пособие для аспирантов и соискателей ученой степени / Т.Г. Лешкевич. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 171 с. – (Высш. образование).

Дополнительная литература

6. Интеграция в педагогике и образовании : сб. науч.-метод. работ / [редкол. ; науч. ред. сб. Ю.А. Кустов [и др.]. – Самара : [б. и.], 1994. – 241 с.
7. Кустов, Ю.А. Управление качеством образования на основе принципа преемственности : учеб. пособие / Ю.А. Кустов, В.А. Гусев. – Тольятти : ТГУ, 2002. – 208 с.
8. Кустов, Ю.А. Социальное партнерство в профессиональном образовании : учеб. пособие / Ю.А. Кустов, М.В. Оборин, В.А. Гусев. – Тольятти : ТГУ, 2009. – 282 с.
9. Социальная компетенция педагога : монография / Ю.А. Кустов [и др.]. – Тольятти : Самара : Изд-во СНЦ, 2010. – 234 с.
10. Кустов, Ю.А. Принципы и условия формирования целостной социально-профессиональной компетентности личности : учеб. пособие для магистрантов по курсу «Философия образования и науки» / Ю.А. Кустов, О.Ю. Щербакова ; ТГУ ; гуманит.-пед. ин-т ; каф. «Педагогика и методики преподавания». – Тольятти : ТГУ, 2012. – 123 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....3

Часть I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 1. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ.....6	
1.1. Исследование переходных процессов в системе непрерывного образования как педагогическая проблема.....6	
1.2. Пространственно-временные характеристики педагогических процессов.....18	
1.3. Проявление диалектического закона отрицания отрицания в методологическом принципе преемственности.....24	
1.4. Единые для всех систем последовательные стадии развития личности.....28	
Глава 2. ОСОБЕННОСТИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ.....35	
2.1. Акт преемственности как элемент реализации переходного педагогического процесса.....35	
2.2. Сущность дидактического принципа преемственности как системообразующего фактора реализации переходных педагогических процессов.....38	
2.3. Требования, функции и правила принципа преемственности.....44	
Глава 3. СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ.....51	
3.1. Сущность системного подхода в педагогических исследованиях.....51	
3.2. Структура и функции педагогических систем.....54	
3.3. Синергетический подход к моделированию переходных педагогических процессов.....65	

Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ.....	68
4.1. Основы теории поэтапного формирования умственных действий.....	68
4.2. Сущность ассоциативно-рефлекторной теории умственной деятельности.....	74
4.3. Место поведенческой теории в исследовании переходных педагогических процессов.....	78
Глава 5. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ.....	82
5.1. Стадии социализации личности.....	82
5.2. Модель социально ориентированной личности.....	86
5.3. Этапы формирования социальной компетентности будущего специалиста.....	88
Глава 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРЕХОДНЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	96
6.1. Основы теории развивающего обучения.....	96
6.2. Идея перехода развития в творческое саморазвитие личности.....	99
6.3. Сущность личностно-ориентированного профессионального образования.....	102
Глава 7. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	104
7.1. Концепция разработки системы переходных педагогических процессов.....	104
7.2. Модель системы переходных педагогических процессов.....	107
7.3. Модель реализации переходных педагогических процессов на примере системы «учреждение профессионального образования – производство».....	110

**Часть II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ
ПЕРЕХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>В.Ю. Порецкова.</i> Проблема и факторы разностороннего развития личности.....	122
<i>В.А. Каширина.</i> Особенности перехода ребенка из семьи в детский сад.....	126
<i>Т.П. Гапоненкова.</i> Проблема перехода ребенка из детского сада в школу.....	132
<i>Е.В. Беляева, Я.И. Бернацкая.</i> Проблема обеспечения плавного перехода ребенка из дошкольного учреждения в начальную школу.....	137
<i>А.А. Волжанина.</i> Родительская поддержка перехода ребенка из детского сада в школу.....	145
<i>Н.А. Измайлова.</i> Развитие коммуникативных универсальных учебных действий детей при переходе из детского сада в школу.....	153
<i>Ю.Л. Поспелова.</i> Преемственность в обучении детей математике в дошкольном образовательном учреждении и школе.....	163
<i>О.Ю. Сидорова.</i> Переход к обучению иностранному языку детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	169
<i>У.К. Шамсрахманова.</i> Рекомендации учителям и родителям по подготовке учащихся к переходу из четвертого в пятый класс.....	175
<i>А.А. Волкова, У.Ю. Ухаткина.</i> Обеспечение готовности учащихся к переходу из начальной в среднюю школу.....	183
<i>К.С. Бехтерева.</i> План педагогической поддержки учащихся при переходе из начальной в среднюю школу.....	193
<i>О.И. Матюхова.</i> Переход учащихся школы от детства к юности.....	204

<i>Е.В. Лефтор.</i> Переход от учения к профессиональному самоопределению школьников.....	209
<i>Е.А. Сарычева.</i> Переход учащихся школы к предпрофильной подготовке.....	213
<i>А.И. Волкова.</i> Оптимизация перехода выпускников школ к вузовским условиям обучения.....	217
<i>Ю.А. Хлебникова.</i> Факторы перехода выпускников школы к образованию в вузах.....	224
<i>К.В. Петухова, Е.Ю. Фадеева, В.Г. Дуняева.</i> Условия перехода воспитания в самовоспитание личности.....	232
<i>Е.А. Ефимова.</i> Подготовка к переходу на пенсию.....	240
Библиографический список.....	247
Приложения.....	257

Учебное издание

Кустов Юрий Андреевич
Порецкова Валерия Юрьевна
Каширина Виктория Александровна и др.

ПЕРЕХОДНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

Учебное пособие

Редактор *Г.В. Данилова*
Технический редактор *З.М. Малявина*
Вёрстка: *Л.В. Сызганцева*
Дизайн обложки: *Г.В. Карасева*

Подписано в печать 2013. Формат 60×84/16.

Печать оперативная. Усл. п. л. 15,46.

Тираж 50 экз. Заказ № 1-55-12.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

