

В данной статье на примере изучения частей речи по технологии УДЕ мы проследили некоторые лингводидактические средства технологии УДЕ, посредством которых этот сложный учебный предмет легко усваивается учащимися начальной школы, развивает личность и способствует повышению их познавательной культуры.

І.М.Мельничук

КОНТРОЛЬ ЯК СТИМУЛ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Пошуки оптимальних шляхів підготовки спеціалістів, їх постійного професійного зростання, позитивних особистісних самозмін базуються на принципах реформування освітньої системи. Серед них визначальними є активізація і стимулювання навчальної діяльності студентів, якісний контроль за результатами навчання, створення об'єктивної системи оцінювання, максимальна реалізація творчого потенціалу викладача і студента, враховуючи „пріоритетний розвиток наукових досліджень, спрямований на створення комфортних умов навчання” [3].

В умовах демократизації освіти вчитель одержує право на самостійність у виборі методики і технології викладання саме для створення педагогічного процесу, який сприятиме гуманізації навчання, спрямованого на максимальний розвиток здібностей особи, розкриття її потенціальних можливостей. Традиційна технологія вже не може повною мірою сприяти вирішенню цього завдання, оскільки була зорієнтована на виконання вузько прагматичних завдань, зокрема на масову підготовку „середніх” спеціалістів. Сучасні ж технології навчання спрямовані на ефективність, результативність, творчий характер навчання, активні його форми та самостійну і постійну навчальну діяльність студентів.

Однією із спонукальних причин, які породжують виникнення і практичне використання педагогічних

технологій, є потреба у здійсненні особистісно орієнтовного навчання, що задовольняє потреби студентів у активній пізнавальній діяльності, самовиявленні, самоствердженні, на що особлива увага звертається в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, де записано, що „гуманістично-особистісний напрям розвитку освіти в Україні повинен стати провідним. Цей напрям характеризується задоволенням індивідуальних освітніх потреб кожної людини відповідно до її здібностей, гуманізацією і гуманітаризацією освіти...”[3].

Найбільш повно, на нашу думку, цілям гуманізації освіти відповідає модульно-рейтингова технологія навчання, яка розглядається у вузькому і широкому розумінні – як технологія навчання і як засіб контролю знань студентів - одного з методів педагогічного стимулювання, про що відзначається в працях Алексюка А.М. [1], Андрющук А.О.[2], Романишиної Л.М.[6], Сікорського П.І.[7].

Від природи особистості залежить, що стає фактором її активності та стимулом для навчальної діяльності, щоб піднятися на вищий щабель у своєму розвитку. Адже внутрішні суперечності, що виникають у процесі навчальної діяльності студентів, спонукають до активності, спрямованої на їх подолання. Це суперечності між новими потребами, прагненнями особистості й досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення; між новими пізнавальними цілями, завданнями і попереднім досвідом студентів; усталеними узагальненнями і новими фактами; між рівнем навчальних досягнень студента і місцем, яке він посідає у системі контролю знань, що стимулює розвиток прагнення брати участь у нових видах особистісно значущої навчальної діяльності, реалізація якої дає нові стимули до подальшого розвитку.

Досконала система контролю і оцінювання знань студентів виконує свою мотиваційно-стимулюючу функцію, дає змогу вчасно проводити корекцію навчальної діяльності. Традиційне поточно-епізодичне оцінювання моделює таке ж епізодичне учіння студентів. Чим частіше здійснюється

контроль за ходом засвоєння знань, тим більша ефективність управління ним. Систематична рефлексія мобілізує розумову працю, спричиняє саморух студентів до самопізнання та самоаналізу і, відтак, резонує весь навчальний процес. Рейтингова система контролю впроваджується з метою стимулювання і самоорганізації систематичної навчальної праці студентів, забезпечення об'єктивності в оцінюванні знань, посилення мотиваційного компонента, формування самостійних дій та перетворення контролю у дійову складову управлінського процесу.

Особливої значущості стимулювання набуває під час навчання студентів у закладах освіти I-II рівнів акредитації, зокрема у технікумах, тому що вікові особливості підлітків і рівень їх підготовки на базі дев'яти класів не дають можливості забезпечити якісне вивчення загальноосвітніх дисциплін на I курсі, коли за один рік необхідно засвоїти програму 10-11 класів у нових умовах лекційно-семінарської форми навчання, рекомендованої для вищих закладів освіти.

Дослідження, яке проводилось на базі Тернопільського комерційного технікуму, показало, що саме рейтингове оцінювання всіх видів навчальної діяльності студентів на заняттях з хімії в експериментальних групах сприяло реалізації стимулюючої функції контролю, оскільки у студентів формувалась особиста зацікавленість у якісному оволодінні знаннями. Результати підсумкового контролю знань студентів показали, що в експериментальних групах збільшилась кількість студентів, які навчаються на „5” (на 4,2%) та „4” (на 9,5%) і зменшилась кількість „трійчників” (на 10,9%) та невстигаючих (на 2,8%) у порівнянні з контрольними групами, де навчання проводилось за традиційною технологією. Разом з тим систематичний контроль знань першокурсників нівелює складність психологічної адаптації підлітків, у яких ще недостатньо сформовані вміння і навички самоконтролю і самооцінювання до переходу від шкільної до вищої освіти.

Отже, в умовах взаємозалежності суб'єктів педагогічного процесу виникає необхідність впровадження

таких інноваційних технологій, при яких стимулююча функція контролю була б зорієнтована на особистість студента, його індивідуальність, знання, самосвідомість, на його потребу стати компетентним спеціалістом. Виникає необхідність розробки нового підходу до організації навчального процесу, контролю й оцінки навчальних досягнень, потреба в сучасних технологіях, що передбачають нові підходи до методів і форм особистісно-розвивального навчання, а також у контролі за його результативністю.

Література

1. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі // Проблеми вищої школи. – 1994. – Вип.79
2. Андрущук А.О. Рейтингова технологія оцінки знань у навчально-виховному закладі // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2001. – 26 вересня. – 3 жовтня.
4. Плахотник О.Ю. Інновація та інноваційний процес як педагогічні технології // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 3б. наук. пр. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000
5. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технологія // Педагогіка і психологія. – 1997
6. Романишина Л.М. Система контролю знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – 1996. – Ч. IV
7. Сікорський П.І. Положення про модульно-рейтингову систему навчання у вищих навчальних закладах / Л., 2001

МЕТОДИКА ОТБОРА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В условиях информатизации общества и образования все более важным и необходимым является получение объективной информации об уровне учебных достижений обучающихся, оперативный педагогический анализ образовательной статистики, оценка качества педагогического процесса и образовательной системы. При этом тестирование становится органичной составляющей образования, важнейшим условием обратной связи, благодаря которому обучение превращается в дифференцированный, лично-ориентированный процесс, обеспечивающий индивидуальный темп обучения и реализации идей педагогики сотрудничества [2,4].

Идеи соотнесения уровня подготовленности обучающегося и уровня трудности тестовых заданий являются одним из основных принципов эффективности контроля. Несмотря на кажущуюся простоту, эта идея оказалась продуктивной, в том случае, когда удастся выбрать функцию, описывающую успешность выполнения тестовых заданий от разности параметров уровня подготовленности обучающегося и уровня трудности тестовых заданий. В связи с этим, появилась возможность при контроле и обучении сопоставлять любое множество разных по трудности тестовых заданий с любым множествами испытуемых в соответствии с их индивидуальными зонами развития. Попытка введения подобных функций была предпринята в теории латентно-структурного анализа, где вероятность правильного выполнения задания задается как функция от разности параметров трудности заданий и подготовленности учащихся. Предполагается, что при контроле используются задания известной трудности или, так называемые, калиброванные, когда с помощью модели Г.Раша на репрезентативной выборке учеников по результатам оценки

параметра трудности заданий на шкале получается оценка испытуемого [5].

Анализ возможных значений разности позволяет сделать определенные выводы и наметить пути совершенствования средств и методов подготовки и самоподготовки. Если уровень знаний ученика намного больше трудности задания, то, скорее всего, ученик выполнит это задание успешно без помощи преподавателя с вероятностью, близкой к единице. Это задание, без сомнения, можно считать как уже освоенный уровень или соответствующий зоне актуального развития ученика. Для оценки уровня подготовки обучаемого такие задания будут бесполезны, так как они не обладают в силу излишней легкости способностью дифференцировать знание от незнания. В том случае, когда разность отрицательна и не слишком мала, знаний ученика явно недостаточно для самостоятельного успешного выполнения задания. Тогда вероятность выполнения такого задания стремится к нулю. Трудность этих заданий намного больше, чем уровень подготовленности ученика. Правильно выполнить данные задания без помощи преподавателя обучаемый, по-видимому, не сможет, поэтому эти задания, скорее всего, соответствуют его зоне ближайшего развития. По-видимому, последние задания и обеспечат необходимые условия для сотрудничества педагога и ученика.

Таким образом, оптимальные условия для возникновения сотрудничества заключаются в подборе заданий, соответствующих зоне ближайшего развития каждого ученика. Педагогический опыт также говорит о том, что слишком трудные задания, которые полностью непонятны обучаемому, могут оказаться неэффективными для развития, для совместной деятельности с педагогом в процессе их выполнения. Задания приобретут для обучаемого содержательный смысл и мотивацию совместной деятельности с педагогом в том случае, если обучаемый способен их понять [1]. Благодаря современному аппарату ИРТ и информационным методам предъявления

тестовых заданий в условиях адаптивного тестирования возникает возможность из банка калиброванных заданий выделять такие, которые обучаемый способен выполнить сам, а также те из них, которые обучаемый способен выполнить успешно только в сотрудничестве с педагогом [3]. Формирование установки на сотрудничество с педагогом легче всего реализовать при совместном выполнении заданий, соответствующих зоне ближайшего развития обучаемого. Процедуру определения зоны развития обучающегося можно осуществить, опираясь на современные достижения теории ИРТ, используя правило отбора заданий, соответствующих по трудности зоне ближайшего развития каждого обучаемого. Эти задания являются наиболее эффективными при организации контроля учебной деятельности учащихся в условиях педагогического сотрудничества. Таким образом, концептуальное решение вопроса о создании необходимых предпосылок для сотрудничества преподавателя и ученика практически реализуется при организации контроля знаний обучаемого в рамках теории и практики латентно-структурного анализа. Практика массового тестирования школьников позволяет отойти от упрощенного понимания принципа обучения на высоком уровне трудности, переосмыслить его взаимосвязь с принципом доступности в обучении и ввести формальную характеристику взаимосвязи между уровнем подготовленности испытуемого и уровнем трудности тестовых заданий.

Если накоплен репрезентативный банк тестовой калиброванной информации, то дальнейшая работа между преподавателем и учеником в условиях сотрудничества может быть автоматизирована путем подбора оптимальных по трудности для каждого ученика заданий на основе специальных алгоритмов. На первом шаге ученики выполняют входной тест, позволяющий дифференцировать обучающихся по уровню подготовки. На втором шаге в автоматизированном режиме в банке отыскивается оптимальное по трудности для каждого ученика задание,

относящееся к зоне его ближайшего развития и способствующее обращению за помощью к преподавателю или к компьютеру. Далее по результатам самостоятельного выполнения задания пересчитывается уровень знаний ученика и из банка подбирается очередное оптимальное по трудности задание продвижение каждого ученика по пути освоения новых знаний. При этом каждый обучаемый продвигается по своей образовательной траектории в том темпе и режиме, который позволяет усваивать учебный материал без пробелов в сотрудничестве с педагогом.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
2. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании. Учеб. пособие.- М: Логос, 2003.
3. Чельшкова М.Б. Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология). - М.: ИЦПКПС, 2001.
4. Чельшкова М.Б., Звонников В.И., Татур А.О. Основные направления модернизации системы контроля и оценки качества учебных достижений учащихся // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: Тез. докл. X симп. - М.: ИЦПКПС, 2002. - Ч.3.
5. Rasch, G, Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests //With a Foreword and Afterworld by B. D. Wright.- Chicago: The Univ. Press, 1968.

Л.Ф.Савинова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В современных условиях модернизации образования наблюдается усиленное внимание к вопросам профилизации молодежи, особенно школьной. Основные подходы к обоснованию системы работы в этом направлении

предопределены следующими факторами. Во-первых, в связи с возрастанием интенсивности труда, требующей от работника повышенной выносливости, а также профессиональной мобильности; во-вторых, для определения возможностей различных социальных институтов в формировании у школьной молодежи профессиональной карьеры в условиях конкуренции на рынке труда и успешности процесса адаптации к рыночным отношениям; в-третьих, для социальной защиты будущих выпускников от безработицы и конфликтов. Все это требует учета индивидуальных возможностей молодого человека в выборе предстоящего жизненного пути.

Спектр исследований по проблемам профессионального самоопределения, профилизации обучения старшеклассников весьма широк. В исследованиях Н.Ю.Бугаковой, Е.В.Воротниковой, М.М.Губановой, И.Зарецкой, О.Е.Меркурьевой, С.Н.Чистяковой, и др. рассмотрены педагогические условия формирования и развития готовности старшеклассника к выбору профессии. Общеметодологические аспекты профилизации учащихся затрагиваются в научных публикациях Л.Артемовой, А.П.Валицкой, О.Дымарской, Е.Шестернинова, Н.С.Лернер, Н.Ф.Родичева и др.

Базируясь на теоретических подходах к созданию системы непрерывного образования академика А.М.Новикова, считаем, что профилизацию старшеклассника можно соотнести с тремя объектами: личности, образовательного процесса, организационной структуры образования. Это означает следующее:

1) личность сама осуществляет свой жизненный путь с учетом способностей, возможностей и социально-экономических условий;

2) образовательный процесс характеризуется обоснованием соответствующих программ обучения, что определяет обязательный объем содержания: четкое обоснование оптимального соотношения в базисном плане базового (инвариантного), профильного и элективного

компонентов; разработка требований к уровню подготовки выпускников профильной школы, критериев оценки профильной подготовки учащихся;

3) с точки зрения организационной структуры образования. Профилизация в данном случае характеризуется сетью образовательных учреждений и их взаимосвязью, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворять все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельном регионе и у каждого человека. Таким образом, профилиность обучения обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения.

Системообразующим фактором профильного обучения выступает его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех подсистем и процессов. В Законе Российской Федерации «Об образовании» система образования трактуется как совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. Тем самым подчеркивается не организационно структурная основа, что характерно для жестко централизованной системы образования, а прежде всего ее содержательная основа. Это понимание определяет целесообразность содержательно-структурного подхода к построению системы профильного обучения старшекласников, которая означает приоритетность построения содержания профильного обучения перед его организационными формами.

Нами предпринята попытка проектирования содержательной модели функционирования профильного обучения старшекласников в образовательных учреждениях

Российской Федерации. Логика проектирования содержательной системы профильного обучения старшеклассника опиралась на теоретические положения, изложенные в работах В.П.Беспалько, Б.С.Гершунского, Е.А.Крюковой, В.М.Монахова, Т.К.Смыковской и др. Модель потребовала реализации комплекса логико-методологических процедур. Структурно модель представлена тремя модулями: методологическим, содержательно-процессуальным, дидактико-методическим.

В методологическом модуле обозначены цели, задачи, принципы профильного обучения. Первые два компонента - цели, задачи - подробно обоснованы в модели, принципы представлены схематично. Поэтому раскроем более детально содержательный аспект принципов. Итак, региональность определяется различиями рынков труда и образовательных услуг, социальных ожиданий выпускников школ. Вариативность реализуется на двух уровнях: гимназическом и углубленном реальном. Гимназическое, лицейское образование обслуживает тех, кто планирует получить высшее образование в университетах.

Второй модуль «Содержательно-процессуальный» представлен организационным блоком, направлениями получения профильного обучения и анализом соответствия направлений уровню контингента старшеклассников. Здесь же обоснованы условия успешной организации профильного обучения.

Третий модуль «Дидактико-методический» – 3-х компонентный: учебный процесс, учитель и организационные формы обучения. При организации учебного процесса необходимо искать наиболее продуктивные технологии обучения. Эффективность обучения определяется внешними и внутренними критериями (А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум.). В качестве внутренних критериев используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень наработанности умений и навыков, развития обучающегося, уровень обученности и

обучаемости. В качестве внешних критериев эффективность процесса обучения принимают: степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности; темпы роста процессы самообразования как пролонгированный эффект обучения; уровень образованности и профессионального мастерства, готовность обучения в течение всей жизни.

Спроектированная модель функционирования профильного обучения в образовательных учреждениях представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

М.Р.Просьянкина

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И КОМБИНИРОВАННАЯ СИСТЕМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧЕРЧЕНИЮ

В последнее время приоритетным направлением становится развитие наукоемких и высокотехнических производств. Возникает потребность привлечения в сферу науки, техники и производства большого числа работников, обладающих хорошо развитыми пространственными представлениями. Более того, можно констатировать, что в настоящее время в развитых странах мира происходит третья технологическая революция, связанная с широким применением информационных технологий.

Технологическая революция и возникновение постиндустриального общества привели к тому, что к человеку стали предъявляться новые функциональные требования. Учитывая, что около 80% выпускников школ начинают свою трудовую деятельность в различных сферах производств, технического сервисного обслуживания, возрастает роль предмета «Черчение» как общеобразовательного предмета.

В связи с этим в базисный учебный план (в инвариантную часть) общеобразовательных учреждений ПМР, утвержденный Министерством просвещения,

включена образовательная область «Технология». Одним из разделов данной области является «Черчение». Целью изучения предмета «Черчение» является приобщение к общему, целостному пласту культуры – графическому, появление которого обусловлено социально-экономическим развитием общества.

Черчение приводит в единую, целостную систему разрозненные представления о геометрических фигурах. Содержание предмета «Черчение» постоянно претерпевает изменения, которые определены социальными процессами, происходящими в обществе. Информатизация общества создала предпосылки и обусловила необходимость пересмотра целей, задач, содержания школьного курса черчения, что обусловило разработку новой программы по черчению.

В рамках исследовательской работы МОУ ТСШ №11 была разработана и внедрена программа «Основы проекционного черчения в 5-6 классах», показавшая положительные результаты. Программа содержит в себе начальные знания о черчении, как о способе передачи информации. Знакомит учащихся с основными законами и стандартами Единой Системы Конструкторской Документации в области оформления и построения чертежей. В основу дисциплины положены принципы опережающего обучения и междисциплинарной связи. Нами использовалась комбинированная система обучения черчению. Эта система предусматривает: глубокую дифференциацию и индивидуализацию обучения; приведение педагогической технологии в соответствие с психологическими особенностями процесса усвоения знаний, умений, навыков; переориентацию учебно-познавательной деятельности школьника на самостоятельное добывание знаний. Данная система обучения дает возможность каждому ученику работать над усвоением нового материала в свойственном ему темпе.

Обучение учащихся по комбинированной системе связано со значительными изменениями организации урока,

методики преподавания с использованием особых видов дидактического материала, дополняющих учебники и другие учебные пособия. Исходной идеей при разработке комбинированной системы явилась идея повышения активности учащихся на каждом уроке, что вызвало необходимость изменения общепринятой структуры урока. Комбинированная система организации учебно-воспитательного процесса включает пять основных типов уроков: урок разбора нового материала; комбинированное семинарское занятие (индивидуальная проработка материала); уроки обобщения и систематизации материала; (тематический зачет); уроки межпредметного обобщения и систематизации знаний (защита тематических заданий); практические занятия.

Кроме этого используются комбинированные уроки, уроки фронтальной проработки материала, уроки-диспуты, уроки-конференции и другие. На них последовательно рассматривается каждая учебная тема. Работа ведется по семиблочной системе Н.П.Гузика. Особые требования предъявляются к средствам обучения. После завершения изучения материала на уроке, разбора нового материала - работа над ним продолжается на комбинированных семинарских занятиях. На них организуется фронтальная и индивидуальная проработка материала учащимися. Работа на уроке может проходить в виде взаимоконтроля - опрос вопросов блока самими учащимися попарно, индивидуальная работа с изучаемым материалом по заданиям, работа с использованием разбора вопросов учебного блока, конспектов, вопросов параграфа, по дифференцированным программам. Уроки внутрипредметного обобщения проводятся после изучения каждой темы. На уроках межпредметного обобщения проводится систематизация знаний. В основу реализации идеи межпредметного обобщения и систематизации знаний положен технологический принцип подбора содержания обучения на уроке данного типа. Итогами изучения материала крупными блоками явились: активизация мнемической деятельности учащегося, всех

видов памяти; возможность для проведения большого количества практических, исследовательских работ, устойчивость интереса учащихся к изучаемому предмету; вариативность проверочных работ; объективное оценивание знаний учащихся.

СИТУАЦИОННО-СОБЫТИЙНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Содержание и процесс школьного воспитания в рамках личностной парадигмы могут быть представлены как последовательность ситуаций-событий самоопределения школьника в сфере собственного образования. Ситуационно-событийный характер воспитания определяется тем, что механизмом его служит ситуация развития личности [Сериков В.В., Слободчиков В.И., Крюкова Е.А.]. Причем «каждая ситуация бытия есть выбор вектора самодвижения» (Демакова И.Д.) [2]. Событие рассматривается как факт рождения у школьника вопроса духовно-нравственного, ценностно-ориентировочного характера. В связи с этим определены признаки «проявления» события: факты, явления, которые могут стать событием для школьника; причины того, что события являются факторами воспитания, т.е. поиска нового смысла (в значении открываемого каждым субъектом для себя индивидуально), в частности, смысла собственного образования. Суть разрабатываемой нами модели воспитания в том, что механизм воспитательного влияния на учащихся не может быть редуцирован к информационно-просветительным технологиям, а предполагает включение учащихся в последовательность развивающихся ситуаций их жизнетворчества, коллективного порождения, переживания и оценки событий, возникающих в ходе социально-проектного творчества, имеющего место в школьной жизни.

Представим модель воспитательной деятельности как последовательности ситуаций-событий через описание ее блоков.

1. Функционально-целевой блок. Цель воспитательной деятельности в общеобразовательной школе состоит в формировании нравственно-смыслового отношения к собственному образованию. Кроме того, в организационном плане ее можно описать в таких категориях как: а) обеспечение ценностно-смыслового принятия школьником ситуации образования как доминанты его жизнедеятельности на данном этапе личностного онтогенеза, эффективное включение школьника в собственное образование, объединяющее предметно-знаниевый и личностно-деятельностный компоненты; б) организация педагогической поддержки школьников в процессе осознания и принятия ими нравственных смыслов образования как основного пути вхождения школьника в пространство культуры, жизненной самоорганизации, самоутверждения, будущей жизненной и профессиональной карьеры. В содержательном плане цель определяет сформированность личностных функций индивида, таких как способность личности проявлять свою позицию, выбор, рефлексию, создавать свои жизненные принципы, рамки поведения, иерархию смыслов.

2. Позиционный блок. Структура воспитательной деятельности школы может быть представлена как взаимодействие двух личностно-развивающих подсистем – собственно образовательного процесса как основного инструмента социализации школьника в логике онтогенеза его личности и внеучебной культуротворческой социально-проектной деятельности.

3. Содержательный блок модели. Содержание воспитания есть перечень видов личностного, нравственно-смыслового опыта, который приобретается школьником в процессе учебной и внеурочной культуротворческой социально-проектной деятельности. *Опыт, передаваемый воспитанием*, имеет свою специфику. Современная

психологическая теория рассматривает развитие личности как обретение ею опыта: решения жизненных проблем, требующего от нее рефлексии собственной недостаточности и открытости новому опыту «в широком спектре значимых ситуаций» (Л.Р.Голдберг); интерпретации своей жизни (Дж.Келли) и построение ее гибкого, адаптивного образа; поиска смысла своей жизнедеятельности и выработки собственной жизненной позиции (Д.А.Леонтьев); а также опыта владения своей личностью, управления поступками.

Уточним перечень видов опыта, который осваивается в процессе школьного воспитания и который, собственно, и является его содержанием: *опыт нравственного самоопределения* школьника в области учебных смыслов; опыт осознания целей и мотивов образования, понимания смысла вкладывания собственных сил, затраты усилий в процесс школьного обучения и самоизменения на основе нравственных ценностей; опыт осознанного *выбора* тех областей знаний, учебных предметов для усвоения в школе, к которым школьник, возможно, имеет большие природные склонности и задатки и осознанное стремление их развивать; опыт совершения над собой *волевого усилия* в случае затруднений при изучении какой – либо образовательной области или отдельных тем в ней, а также при выполнении социально-ориентированных ролей и «добротворческих» дел; опыт напряженного труда, собственного усилия; опыт *рефлексии*, стремления и готовности анализировать процесс и результаты продвижения по *самостоятельно* выбранному (на основе педагогической помощи учителя, если необходимо) образовательному маршруту; опыт адекватной *оценки* своих достижений в образовании; *опыт принятия ответственности* перед самим собой, родителями, ближайшим окружением за результаты процесса обучения, культуротворческой социально-проектной деятельности; *опыт самостоятельности* школьника в организации учения в школе и дома как проявления ее значимости для достижения успешных результатов в усвоении знаний, приобретении ценностно-смыслового, духовно-

нравственного опыта; опыт творческой деятельности благодаря участию в личностно-развивающем учебно-воспитательном процессе.

5. Технологический блок. Любое эффективное воспитание всегда предполагает «запуск» процессов активного саморазвития и самокоррекции личности. «Мы даже полагаем, - подчеркивает А.А.Реан,- что главной задачей воспитания с «технологической» точки зрения как раз и является запуск механизма субъективности воспитания, запуск процесса самостроительства личности». Развитие нравственно-смысловой сферы личности наступает лишь тогда, когда актуализируются **признаки ситуации воспитания**: поддержка педагогом-воспитателем собственных усилий ребенка по самоизменению в нравственном направлении; ребенок становится союзником воспитателя в преодолении собственной «недостаточности», в усилении над собой; предмет внимания педагога - ценности, чувства, нравственные мотивы и поступки; проявление отношения к другому как к самоценности; способность к самоотдаче, к свободному, доброму, нравственному поступку; творческая (созидающая) жизнь с постоянной рефлексией целей и смыслов каждого дела и поступка; напряжение воспитанника, стремление увести себя с «легкого пути», жить по своему индивидуально-личностному плану, продвигаться по своей собственной траектории развития; фиксирование учителем-воспитателем внимания не на процессе и результате деятельности, а на том изменении или возможности его, которое ожидаемо; деятельность воспитанников социальна, добровольна, принимаема ими, нравственно мотивирована, самоорганизуема; имеется возможность проявления личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслов творчества, ответственности, воли, творчества и др.). Представим возможные типы отдельных ситуаций, составляющих в совокупности *целостную личностно-утверждающую педагогическую ситуацию*, в результате проживания которой у школьника формируется опыт

нравственно-смыслового отношения к образованию: а) ситуация осознания значимости учения как поля удовлетворения собственных потребностей в самовыражении; б) ситуация волевого усилия при вхождении в учебную деятельность; в) ситуация принятия позитивного отношения к ценностям авторитетных людей (в данном случае имеются в виду те, кто ответственно относился к учению); ситуация «столкновения» с событиями, миром вещей, поступков, где пробуждается желание усовершенствовать себя, переживание дефицита компетентности.

Новизна описываемого нами механизма воспитания состоит в преодолении одностороннего понимания воспитания и переходе в связи с этим в другую детерминацию: ситуационно-событийную. Последняя и создала новый механизм воспитания — личностно-развивающую ситуацию.

Н.В.Селзнев

ВОСПИТАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ЖИЗНИ

Потребность человека в определенных ценностях не приходит сама собой, чаще всего она формируется на основе правильного обоснованного оценочного отношения к вещам, явлениям, фактам, к людям и миру в целом. Оценочная привязанность превращает окружающий человека мир в значимые, необходимые для потребления ценности, оценочная же неприязнь блокирует такое потребление. Крупицы ценностей, на которых формируется весь жизненный опыт и образ жизни человека, приходят к нему в результате очень трудной, однако обязательной систематической его оценочной деятельности.

Можно дискутировать по поводу того, что первично: потребности человека или его оценочная деятельность. Некоторые рассуждают так: что мне требуется, в чем испытываю нужду, к тому стремлюсь, то и потребляю.