



ISSN 2310-9300

ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ

Выпуск 2

Чебоксары 2013

Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ

Научный альманах

Чебоксары 2013

Редакционная
коллегия:

Волкова М.В., доктор педагогических наук
Павлов И.В., доктор педагогических наук, профессор
Сироткин Л.Ю., доктор педагогических наук, профессор

Педагогика современности. Научный альманах. – Чебоксары,
НИИ педагогики и психологии. – 2013. – Выпуск 2. – 74 с.

Предлагаемый вашему вниманию научный альманах посвящен вопросам теории и методологии современной педагогической науки, психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса, вопросам подготовки педагогических кадров и семейного воспитания. Научный альманах включает в себя материалы дискуссий, организованных в рамках международной научно-практической конференции «Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях современного вуза» организованной Научно-исследовательским институтом педагогики и психологии совместно с Чувашским государственным педагогическим университетом им. И.Я. Яковлева, учеными Академии педагогических и социальных наук, Академии наук Чувашской Республики, специалистами-практиками.

В альманахе нашел отражение процесс развития педагогической науки по актуальным теоретическим и прикладным проблемам в условиях современности с учетом исторического наследия и достижений мировой педагогической мысли.

© НИИ педагогики и психологии

СОДЕРЖАНИЕ

Вопросы теории и методологии современной педагогической науки	
Волкова М.В.	
Постгуманизм как неоконструкт методологии современной педагогики.....	4
Филатов-Бекман С.А.	
Как рождается «математическая музыка»: педагогические аспекты.....	10
Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса	
Богданова В.А.	
Характеристика культурно-досуговой деятельности.....	16
Михалёва О.Г.	
Средства профилактики социальной дезадаптации подростков детского дома....	18
Тарасова Н.В.	
Социализация и дополнительное образование детей с особенностями в развитии...	24
Фальков Р.В., Бондаренко А.П., Чепурная О.В.	
Особенности построения образовательного процесса при организации обучения, способствующего формированию компетенций школьников.....	28
Вопросы подготовки педагогических кадров	
Конькова О.М.	
Формирование инновационной модели подготовки студентов.....	32
Семейное воспитание	
Ишембитова З.Г., Гиниятуллина А.Ш.	
Особенности современной семьи.....	38
Материалы научно-практических конференций	
II Международная научно-практическая конференция	
«Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях современного вуза» (2 декабря 2013 г.)	
Андраниов М.О.	
Непрерывное образование как основа становления будущего специалиста.....	42
Корчагина С.О.	
Модульный подход к содержанию отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения.....	45
Кутовая Н.В.	
Формирование диагностической компетентности студентов вуза и ее компонентный состав.....	48
Максимова О.Г.	
Развитие профессионально значимых качеств личности будущего учителя на основе компетентностного подхода.....	51
Милица С.В.	
Моделирование процесса формирования творческих способностей у курсантов вузов Министерства внутренних дел Российской Федерации в условиях дополнительного образования.....	54
Мулюкова И.В.	
Факторы формирования компетентности специалистов в системе высшего профессионального образования.....	60
Оболенская О.Н.	
Формирование профессиональной компетенции будущего учителя изобразительного искусства в образовательном пространстве вуза.....	63
Разливинских И.Н.	
Формирование математической компетентности будущих учителей начальных классов в условиях современного вуза.....	67
Рафикова В.М.	
Применение информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов.....	72

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

ПОСТГУМАНИЗМ КАК НЕОКОНСТРУКТ МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Волкова Марина Владиславовна

доктор педагогических наук, директор,

Научно-исследовательский институт педагогики и психологии,

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Человеческое общество претерпевает глобальные перемены, характеризующиеся необычайной сложностью и динамичностью. Это порождает хаос, в котором резко возрастает роль случайностей, динамицирующих нелинейную эволюцию бытия. Современный мир изменчив и полон неожиданностей. Динамика перемен настолько стремительна, что человек не успевает осмыслить происходящие изменения и самоопределиться в их потоке. Неопределенность положения человека усиливает ощущения того, что он живет в агрессивном мире и испытывает постоянную угрозу своему существованию. Цивилизационная среда оказывает вероятностное воздействие на человека: то активизируя, то подавляя саморазвитие. Затрудняется индивидуализация, культивируется обособленность, блокируется открытость. Подобная ситуация порождает дискомфорт существования и стремление актуализировать пространство позитивного развития.

Актуальность обсуждаемого вопроса связана не в последнюю очередь с утратой человеческой личностью своей неповторимости/的独特性, целостности/единства и полноты определенности, произошедших во многом под воздействием хаоса и случайностей, инициирующих деструктивные процессы распада и деформаций. Разрозненные и неуправляемые явления становятся в сознании человека проявлениями глобального уровня. Технократическая цивилизация нуждается в очеловечивании. При этом происходит осознание ограниченности жизненных сил человека.

Актуальность данной проблематики обусловлена также и тем, что доминирующие тенденции социальной эволюции порождают новые опасности, инициируемые деформациями человеческой личности, которые являются результатом ее негативных проявлений (агрессивность, страхи и т. д.). Настораживает и тревожит доминанта принуждения быть коллективистом, одиночество, отчужденность как расчеловечивание, подавленность бес смысленной информацией, манипулируемость в силу склонности к поверхностным культурам, фрагментарной логике, деструктивному сознанию и упрощенному языку. Преодоление угрожающих тенденций в развитии чело-

века усиливает актуальность выбора методологических подходов в социально-гуманитарных науках необходимостью сформировать личность, способную к рефлексии, духовно богатую, верную моральным принципам, императивам и нормам.

Стремительность изменений общества и человека задают темпы и определяют характер модернизации образовательных систем. Основной целью образования становится не только образование человека, но и оказание помощи в самоопределении в мире ценностей и идеалов. Самоопределенность достигается личностью динамически структурирующей в себе и отражающей индивидуальную неповторимость, традиционную культуру и универсальные ценности. В предлагаемой статье нами сделана попытка анализа сложившегося противоречия в современной методологии педагогических исследований между достаточно традиционным (классическим) подходом к отбору основных конструктов (компонентов, структурных единиц) и формирующимся в педагогической науке постнеклассическим идеалом, имеющим собственную трактовку обоснования фундаментальных посылок знания. Неклассическая парадигма современных педагогических исследований переходит от представлений о завершенном и неизменном знании как олицетворении абсолютной истины, автономности и независимости научных знаний от других сфер человеческой деятельности к пониманию их социокультурной и личностной ценности. Исходя из того, что современный педагогический процесс сориентирован на сотворчество субъектов, по-новому расставляются и акценты в организации обучения и воспитания: в центр внимания выносится творческая активность всех участников процесса. Возникающие при этом специфические проблемы (взаимопонимания, диалога, сотрудничества и т. п.) не могут быть решены в рамках устоявшейся методологии. Необходима методология «человеческого изменения».

Современная педагогическая практика нуждается в исследовательских проектах, исходные методологические идеи которых соответствовали бы запросам современной школы и педагогики. Изменение образовательно-воспитательных парадигм дает основание выделить направления познавательного поиска, которые способствуют становлению новой парадигмы методологического знания. В числе основных конструктов методологии, таких как диалектический метод, системный подход целесообразно выделить и философию постмодерна и постгуманизма.

ХХ век ознаменовал крах гуманизма, который был более многократно наблюдаем, чем обоснован и тем более утверждаем. Упомянем близкую отечественному читателю по духу, статью А. Блока «Крушение гуманизма» (1919 г.) – это начало века. «Крушение гуманизма № 2» (1991 г.) Вин. Ерофеева – это конец века. Обостренное сознание писателей и поэтов гиперчувствительно к происходящему. Это не образы, а диагностика. Прошедший под лозунгами социальной гармонии ХХ век сопровождался чудовищ-

ным пренебрежением человеком. Начавшееся ранее раскрепощение индивидуальности происходило одновременно с преступлениями против человечности. Гуманизм привел к утрате веры в человека. Это одна из весьма заметных тенденций в развитии мирового сообщества XX в. Гуманизм – явление омассовленной культуры, пользующийся примитивно-однозначным языком лжеистины. Неадекватный язык привел к неадекватному раскрытию человеческой сущности. Человек утратил потребность поиска смысла. Исчезает нормальная реакция на аномальное. Одномерность (односторонность) стала жизненной стратегией человека. Как конструкт уходящей эпохи и «натуры» гуманизм себя исчерпал.

Постгуманизм соотносится с постмодерном и рассматривается нами как его эпифеномен, претендующий на духовное основание эпохи. Это универсальный гуманизм, который включает в предмет своего анализа не только человека и человечество, но и все то, с чем они соприкасаются: общество, природу, космос, Вселенную. Постгуманизм предполагает взгляд на человека (человечество) со стороны, что позволит оценить себя более беспристрастно, избавиться от собственных стереотипов и открыть для себя много нового и поучительного. Постгуманисты подвергают символы гуманизма деконтекстуализации, снижающему перекодированию. Замкнутый в самом себе язык также подвергается деконструкции, обогащаясь гибридно-цифратным многоязычием постмодерна, где все языки равноправны, ни один не адекватен, но все самоцены и открыты. Деконструкция предполагает свободную творческую игру с кодами и знаками. Человек перестраивается в очередной раз, но не в артиста (Вагнер) и не в двойника (Достоевский), а в игрока, имитатора собственной сущности и смысла. Таким образом, реализуется постмодернистская концепция: жизнь – игра (творчество). Незыблемые догмы противопоставляются многозначным смыслам безбрежных текстов, что может породить самые неожиданные интерпретации.

Цель постгуманизма состоит в преодолении одномерности (односторонности), в переоценке устоявшихся мифологем и в выработке амифологизированного, многозначного и диалектического взгляда на человека (человечество).

Многозначность и диалектический взгляд рождается в парадигме дискурса. Парадигмальный характер дискурсивности разворачивается в междисциплинарном контексте, который когерентен синергетике. Синергетический дискурс формируется как топаз «личностных встреч». Это кросскультурный трансдисциплинарный и междисциплинарный диалог как научное направление. В данном направлении предпочтение отдается не монологовому, а диалоговому типу личности, как открытому, креативному и ориентированному на доверие к другому и предрасположенного к достижению устойчивого интерсубъективного согласия. Методология междисциплинарных исследований это горизонтальная, трансдисциплинарная связь реальности. Это связь ассоциативная с метафорическим переносом и сим-

вольным мотивом, который несет колоссальный эвристический заряд в отличие от вертикальной причинно-следственной связи «дисциплинарной методологии» (Э. Ласло).

Диалоговый принцип познания включает пять принципов становления как процесса: 1) нелинейность; 2) неустойчивость; 3) незамкнутость; 4) динамическая иерархичность; 5) наблюдаемость [1]. Перечисленные принципы с необходимой достаточностью и продуктивностью используются в человековедческих дисциплинах, а результатом использования этих принципов может стать переоткрытие известной истины «человек – мера всех вещей». «Сам синергетический контекст, – как отмечают В.И. Аршинов и В.Г. Баданов, – в принципе, предполагает, множественность и неоднозначность путей переоткрытия пространства и времени. В этом тоже одна из особенностей синергетического дискурса, как дискурса науки эпохи постмодерна или постнеклассической науки» [1, с. 81].

Задачи постгуманистических концепций человека: 1) обратиться к человеку далекому от совершенства, с тем, чтобы оградить его от преследующих разочарований, могущих повлечь за собой презрение к собственному роду; 2) переосмыслить канонизированное, перекодировать табуированное, десакрализировать сакрализированное; 3) внедрить в науку новый языковой код; 4) защитить человека от деструктивного потенциала коллективного бессознательного; 5) расширить и углубить возможности человека за счет активизации творческих сил бессознательного и сверхсознания.

В прикладном значении постгуманизм – это проблемно-структурирующий термин и эвристическое понятие, используемое для анализа проблемы человека постмодерна, а также тех социокультурных явлений, которые определяют человеческое бытие и отличают эпоху модерна от эпохи постмодерна.

Остановимся на двух принципиальных характеристиках идеала человека модерна – «гармонически развитой личности» в рамках сопоставительного анализа «целостности – фрагментарности» и «гармоничности – хаотичности».

Целостность – фрагментарность. Фрагменты приобретают значение символов. На месте одной целостности появляется несколько; они – составляющие отдельного человека, принадлежат всем и никому. Это знак (результат) стирания индивидуальности.

Гармоничность – хаотичность. Хаос бытия не укладывается в рамки гармонии. Он усиливает состояние растерянности человека перед будущим, которое не определено, а потому пугает. Человек не верит в перемены при сохранении существующего порядка вещей. Хаос – это неистребимая часть жизни, которая свидетельствует об ограниченности бытия, вырвавшегося за рамки регламентации и единомыслия; ему присуща непредсказуемость, что передает естественную непринужденность течения жизни и множественность ее смыслов. В этом плане преобладает жизнь-игра и жизнь-

творчество. Как видим, отличия настолько очевидны, что не позволяют их игнорировать.

В методологии постгуманизм предполагает множественность интерпретаций человековедческих концепций и многочисленность самих концепций. Общим для них является то, что все они направлены на преодоление гуманистической парадигмы человека, оформленной в эпоху Просвещения. Представляется, что концепция постгуманизма должна основываться на модели многомерного, многокачественного и полифункционального в человеке. Один из известных правариантов такого человека предлагает К.Г. Юнг. В его интерпретации это полный человек (сознание + бессознательное + сверхсознание) при акцентировании фактора бессознательного в постструктуральной децентрации субъекта. Впрочем, на этом предлагающиеся варианты не исчерпываются. Можно высказать самонадеянное предположение, что постгуманизм в понимании человека более близок к поиску адекватности, так как предполагает осуществить синтез в человеке добра и зла, хаоса и гармонии и т. д. Идею поиска адекватности невозможно реализовать без обстоятельно критического взгляда на человека, освобождения от иллюзий и романтизма, отказа от попыток идеализации. На этом фоне романтический ореол борцов и героев, порожденный вечным противостоянием, снижен до отметки, инициирующей равнодушие и иронию. Происходит переоценка человека как феномена антропологического. Это разрушение мифа о человеке, созданного и казенным, и «подлинным» гуманизмом. Применительно к современному обществу это преодоление героико-романтической концепции с ее культом сверхчеловека в большевистско-пролетарско-ништейнской интерпретации. Человек предстает не только как носитель добра, но и как источник зла. Современное российское общество переполнено «реальными историческими садистами» (Вин. Ерофеев), не говоря уже о менее масштабных фигурах и садистах нравственных.

В содержание предмета постгуманизма входит и поиск методов, раскрывающих роль деструктивных импульсов индивидуального и коллективного бессознательного в социальном поведении людей. Необходимо раскодировать то, что скрыто в глубине человеческой души и определяет индивидуальную, групповую и массовую психологию. Растигнуть табуированные зоны сознания человека возможно так же через дискредитацию или шок. Для современников тотального распада и перекодирования множества смыслов преодолеть абсурд реальности задача более чем практическая. Вероятно, суперсмысл может родиться из бессмыслицы и ужасов современной жизни, которая манифестирует об изначальной неустойчивости критериев добра и справедливости. К доброте как истине и ореолу вечной традиции добавляется злоба современной реальности. Поиск логики абсурда, посредством которой выявляется природа зла, становится еще одним доказательством многокачественности исторического бытия и наглядным свидетельством патологичности его отдельных сторон. Злоба и дикость экзи-

стенциально укоренены в структуре реальности. Признание этого факта требует поиска модели свободных отношений человека и социума, тормозящих распространение печали и препятствующих умножению скорби.

В парадигме деконструкции свободных отношений человека и общества постгуманизм анализирует усиливающуюся асимметричность восприятия человеком мира. Иллюстрацией высказанному тезису служит широко цитируемый пример, в котором отчетливо обнаруживается двойственность отношения к жизни. Жизнь – прекрасна – жизнь – ужасна. Этую антитезу хорошо отразил Вс. Некрасов в стихотворении «Живу и вижу» [2]. Оба полюса реальны, контрастируя, они оттеняют друг друга. Жизнь прекрасна, несмотря на то ужасное, чем она наполнена. Жизнь ужасна, несмотря на то прекрасное, что в ней есть. Этой антиномией и определяется сущность жизни. Зыбкость соотношения прекрасного-ужасного дополняет многовариантность восприятия, но не отменяет ее сущностной характеристики.

Постгуманизм актуализирует вечные истины (то, что уже было), показывая, что они по-разному усваиваются каждым поколением. Для каждого поколения вечные истины новы, как для неофитов с неподдельным пафосом восторга усваивающих то, что уже давно известно.

Постмодерн подключает человека к духовному полю культуры через неканоническое обращение – постмодернистскую игру. Игра в данном случае – синоним свободной, бескорыстной творческой активности, имеющей цель увидеть в человеке играющем (*homo ludens*) прообраз свободной личности. Игра в жизни – антитеза несвободы и принуждения. Через игру постмодерн расширяет пространства постгуманизма, а через него способствует одуховлению бытия.

Постгуманизм воспроизводит родовые черты личности, и одновременно снимает их. Взгляд человека постмодерна широк, непредвзят, свободен и дениерархичен. Он требует отказа от высказываний (дефиниций), претендовавших на истинность и формировавших мыслительные стереотипы. Это порождает дезориентацию человека. Дезориентированный человек приучен воспринимать окружающий мир посредством внедренных в сознание социальных и культурных мифов. Он не способен видеть и анализировать очевидное. Он легко манипулируем. Это марионетка обстоятельств, потерявший ощущение самости и переставший быть самим собой. В жизни далеко не все подвижники и герои. Они исключение. В массе своей люди слабы. Они лишь имитируют качества, которыми не обладают. Это люди – массы.

Массовость к исходу нынешнего тысячелетия достигла своего апогея. И чтобы принять и понять это, вовсе не обязательны многочисленные ссылки на авторитеты, подобные Ортеги-и-Гассету. Массовость – закономерный итог вековой тотальной нивелировки сознания и поведения людей. Дезориентированный человек вырос на мифах об обществе, о свободной личности, о правах человека и т. д. Иллюзорный мир включает и иллюзию о себе и о собственной уникальности. Время иллюзий кончилось. Исчезла иллюзия

собственной личности, ее исключительности и неповторимости. В современном российском обществе преобладает запуганный и запутавшийся конформист, уставший от неопределенности сообщества и успокаиваемый собственной дезориентированностью. Этот человек страшится обнаружить себя, чтобы оставаться в бездействии, не проявлять активность, инициируемую личностью. Обнажается индивидуальная аморфность. Личность оказывается беззащитной. Несостоятельность приобрела массовый характер. Человек постмодерна выпадает из общества в виртуальный мир. Такова плата за отказ от иллюзий однозначности.

Постгуманизм в посткоммунистической России обратился к раскрепощенным «демократизацией» низменным и жутким качествам человеческой натуры. Это с одной стороны. С другой – предлагает новый тип поведения, новый образ жизни, культивирует наслаждение творчеством и учит испытывать радость от жизни. Последнее важно для человека с психотерапевтических позиций; ибо убеждает в том, что мрак эпохи преодолим.

В исторической перспективе российское общество только начинает свой путь от утопии к традиции. Однако, вечная мечта, упорно не желая отступать, вновь готова бросить обществу вызов. Вызов нашей способности жить в условиях гражданского согласия и выработать методологию образования и педагогики, главной ценностью которой является человек, а необходимостью – торжество его прав в открытом пространстве свободы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аршинов В.И., Баданов В.Г. Когнитивные синергетики // В кн.: Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс – Традиция, 2002. – С. 67–108.
2. Некрасов Вс. Стихи разных лет // Дружба народов. – 1989. – № 8. – С. 121.

КАК РОЖДАЕТСЯ «МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МУЗЫКА»: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Филатов-Бекман Сергей Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВПО «Российская государственная специализированная академия искусств»; преподаватель, Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, г. Москва

В обширном спектре современной электроакустической музыки значительная роль принадлежит музыке компьютерной. Согласно классификации, приведенной в учебном пособии «Теория современной композиции», это – музыка, которая генерируется чисто компьютерными средства-

ми. Так, композитор, использующий синтезатор, создает симфоническое произведение, пользуясь обширными электронными банками тембров звучаний музыкальных инструментов. Произведение может соответствовать как классической музыкальной форме, так же и любому из направлений современной композиции; композитору в данном случае отведена роль «фиксатора» творческой музыкальной мысли.

Однако существует и иной подход: компьютер становится музыкальным соавтором композитора, а иногда и автором. В данном случае речь идет, а так называемой алгоритмической музыке; данное направление принадлежит к ареопагу компьютерной музыки.

Алгоритмическая музыка представляет собой музыкальный результата некоторого компьютерного алгоритма. Первым в России, кто осуществил построение подобного музыкального алгоритма, был наш выдающийся соотечественник Р. Зарипов; в его известной книге «Кибернетика и музыка» детально изложены идеи подобного алгоритма [1]. Не менее значительная роль принадлежит композитору с мировым именем Я. Ксенакису; используя идеи теории вероятностей и теории игр (например, генерация случайных чисел), французский музыкант создал целый пантеон ярких произведений. Его идеи изложены в книге «Формализованная музыка» [8].

Создание компьютерной музыки предполагает наличие специальных компьютерно-технических навыков и знаний.

Интенсивное развитие музыкальной информатики открывает перспективы, ранее совершенно недоступные для школьников и студентов с ограниченными возможностями здоровья, и оказывает серьезную, а подчас и принципиальную помощь в их социализации. Это направление, особенно в последнее время, приобретает необыкновенную актуальность еще и потому, что оно содействует развитию творческих способностей обучающихся.

Подходы к использованию **персонального компьютера** в рамках музыкальной педагогики интенсивно формируются со второй половине 80-х гг. прошлого столетия. Именно в это время стали доступными как цифровые музыкальные инструменты, так и мультимедийные компьютеры, хотя возможности ПК в сравнении с сегодняшним днем были в сотни тысяч раз более ограниченными. Однако благодаря создаваемым цифровым технологиям открылись принципиально новые, недоступные ранее средства синтеза и обработки звука.

Достаточно мощный ПК, оснащенный рядом музыкально-компьютерных программ, или **музыкальный персональный компьютер** (МПК), представляет большой интерес как средство, предназначенное для развития творческих способностей обучающихся. Возможности МПК по сравнению с клавишным синтезатором гораздо более обширны: можно сказать, что МПК является практически универсальным устройством.

Следующим широко распространенным инструментом в рамках современной музыкальной педагогики является **технология интерактивного**

мультимедиа. Это – совмещение компакт-дисков с МПК, что делает доступной обработку различных видов музыкальной информации (аудио, видео-, графической и др.) как для музыкального педагога, так и для обучающихся. Подобная технология предоставляет, к примеру, возможность не только прослушать исполнение какого-либо музыкального произведения, но и сравнить между собой тонкие нюансы интерпретаций одного и того же произведения рядом выдающихся мастеров. Это открывает огромные возможности как для педагогов-исполнителей, так и для педагогов-историков музыки: на смену сложному словесному описанию характеристик исполнения приходит аудиоинформация, которая может быть воспроизведена неограниченное число раз.

Параллельное и одновременное подключение видео- и графической информации (тексты, рисунки, фотографии, видеоклипы-интервью) позволяет связать особенности исполнения с исторической характеристикой времени и пространства (географической среды), в континууме которых творили и творят выдающиеся музыканты, как исполнители, так и композиторы.

С другой стороны, учащиеся получают возможность самостоятельного выбора направленности обучения (к примеру, в рамках самостоятельной и / или научно-исследовательской студенческой работы). Фактор, который стимулирует подобную деятельность, – наличие в технологии интерактивного мультимедиа элементов игровой стратегии. Вовлечение обучающихся в данную технологию основано на развитии их творческих способностей ответов на поставленные вопросы (в форме кроссвордов, сканвордов и т. п.), а также на основе включения простейших элементов компьютерного моделирования и обширной палитры яркой компьютерной графики.

Подробный обзор значительного количества компьютерно-музыкальных программ, нацеленных как на обучение, так и на компьютерную композицию, приведен в монографии [2].

Алгоритм, вложенный в компьютер, может представлять собой «неизменяемую» конструкцию, управление которой ограничивается, к примеру, лишь звуковысотностью, скоростью воспроизведения и возможностью «перестановки» исполняемых элементов. Подобный алгоритм, несмотря на свою очевидную сложность, представляет лишь ограниченный простор для творческой фантазии композитора.

Более сложным является алгоритм, допускающий возможность изменения со стороны музыканта (системного программиста или пользователя). В данном случае на сцену выступает компьютерная алгоритмическая интерактивная музыка [4]. Она, в свою очередь, может быть следствием некоторых теоретико-вероятностных моделей.

Однако в основу компьютерного алгоритма может быть положен и иной – достаточно жестко детерминированный – процесс. Подобный процесс определяет генерацию и эволюцию авторской «математической музыки».

Автором разработана численная модель, описывающая одну из сторон процесса взаимодействия излучения и вещества. Модель исследует эволюцию разреженных планетных атмосфер под воздействием длинноволнового излучения (верхняя стратосфера Земли; атмосфера Марса).

Модель основана на системе трех нелинейных уравнений в частных производных; численное интегрирование осуществляется на основе т. н. полуяявной схемы [3]. Таким образом, нами рассматривается нелинейная динамическая система.

Результаты интегрирования представляют собой некоторое множество чисел; их конвертация в музыкальный миди-файл осуществляется на основе компьютерной программы.

В ряде работ (см. напр., [5-7]) нами достаточно подробно изложены принципы построения модели; приводится анализ ряда примеров «математической музыки». Основываясь на сказанном выше, определим математическую музыку как компьютерно-алгоритмическую, интерактивную и детерминированную. Интерактивность следует из возможности оптимизации алгоритма; детерминированность проявляется в том, что каждой ноте ставится в соответствие определенное число, являющееся результатом численного интегрирования в рамках пространственно-временного континуума.

К настоящему времени разработаны шесть версий модели, отличающиеся друг от друга как формой и объемом представления физических процессов, так и элементами схемы численного интегрирования по времени. Седьмая версия является к. н. в. наиболее полной, т. к. содержит компактное представление исходной системы уравнений, базирующееся на расчете матрицы сложных прогностических коэффициентов.

Основными переменными являются: т. н. потенциальная температура, удельная влажность, а также специальная знакопеременная функция M , являющаяся суммой негазовых фракций влаги (т. е. капельной воды и льда). Явный расчет данных фракций представляет немалый интерес, т. к. фазовые переходы, происходящие под воздействием притоки энергии, представляют собой весьма сложный процесс.

Потенциальная температура выбрана нами в качестве одной из основных переменных по той причине, что для нее выполняется условие консервативности (т. е. равенства нулю полной производной); для остальных двух переменных данное условие может быть выполнено лишь приближенно.

На рисунке 1 представлена эволюция функции M в слое 24-42 км (верхняя стратосфера Земли) в течение 100 минут. Данный промежуток времени недостаточно велик для получения каких-либо серьезных заключений об особенностях поведения знакопеременной функции и носит скорее демонстрационный характер:

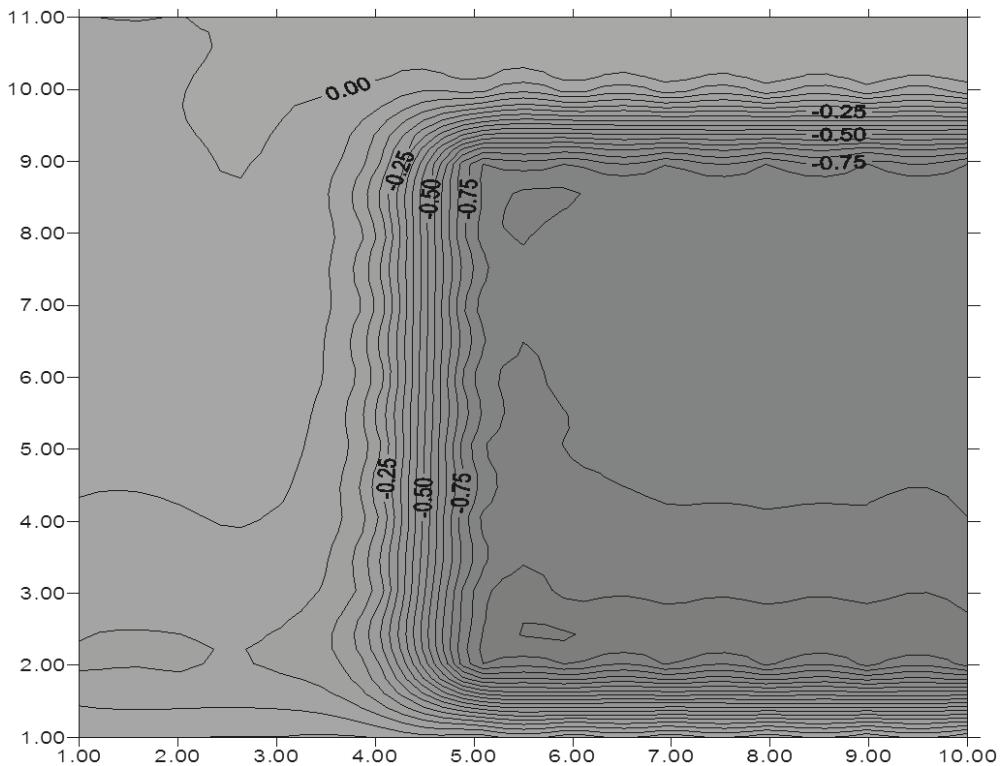


Рисунок 1. Эволюция знакопеременной функции M в слое 24–42 км
в течение 100 мин

По горизонтальной оси отложено время (в десятках минут), по вертикали – слой стратосферы от 24 км (1.00) до 42 км (11.00). Таким образом, вертикальное разрешение модели составляет 11 уровней.

Небольшой промежуток интегрирования позволяет, тем не менее, сделать вывод о достаточно динамичном характере поведения функции M ; в начальные моменты времени она близка к нулю, затем приобретает слабые отрицательные значения. Физический смысл этого процесса достаточно ясен: атмосфера на подобных высотах содержит исключительно малое количество влаги, и, скорее всего, мы можем получить лишь «околонулевые» осцилляции. Эти осцилляции, проявляющиеся в волнообразном характере изолиний, отмечаются во всей толще «модельного» слоя, для которого проводится численное интегрирование.

Музыкальный результат, который следует ожидать после конвертации чисел в команды миди-файла, так или иначе должен содержать некоторые характерные черты описанного физического процесса. Именно в этом и проявляется детерминистический характер математической музыки.

Реальные эксперименты должны охватывать значительно более протяженный интервал по времени (до 5–8 суток); именно на подобных временных отрезках можно получить низкочастотные колебания негазовых фракций влаги, являющиеся следствием нелинейной природы исходных уравнений.

Возможности музыкальной обработки и интерпретации полученных модельных данных весьма обширны. Одна и та же физическая величина, вычисленная на разных уровнях (рисунок 1), порождает полифоническую ин-

терпретацию, отражающую особенности модельной эволюции специфическим музыкальным языком. Одновременное озвучивание нескольких модельных переменных позволяет получить своеобразный музыкальный «коллаж», воспроизводящий поведение независимых (или частично независимых) переменных.

В чем заключается педагогический аспект синтеза математической музыки? Студенты-музыканты и музыкальные звукорежиссеры, с которыми работает автор, во многих случаях страдают серьезными нарушениями зрения (частичная или полная зрительная депривация). Реальная деятельность таких людей в области практической звукозаписи неизбежно связана со значительными трудностями. Однако будущие звукорежиссеры профессионально владеют рядом компьютерных программ – музыкальных редакторов. Поэтому, как показывает многолетняя педагогическая практика автора, многие из студентов с большим интересом ориентируют себя на деятельность в области профессиональной компьютерной композиции. Примеры математической музыки являются для них во многом «строительными элементами» их будущих собственных произведений, что стимулирует процесс социализации и содействует развитию творческого потенциала обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зарипов Р.Х. Кибернетика и музыка. – М.: Знание, 1963. – 56 с.
2. Полозов С.П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2002. – 208 с.
3. Самарский А.А. Введение в численные методы: Учебн. пособие для вузов. – М.: Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987. – 288 с.
4. Теория современной композиции: Учебное пособие. – М.: МУЗЫКА, 2005. – 624 с., нот.
5. Филатов-Бекман С.А. К вопросу о математико-музыкальном моделировании с позиций синергетики // Современное музыкальное образование – 2004: Материалы международной научно-практической конференции (26-29 октября 2004 г.) – СПб.: ИПЦ СПГУТД, 2004. – С. 71-72.
6. Филатов-Бекман С.А. К вопросу о понятии «математическая музыка» // Сакральное, иррациональное и мифологическое: Сборник материалов 7-й конференции из цикла «Григорьевских чтений». – М.: ACM, 2005. – С. 92-99.
7. Филатов-Бекман С.А. Введение в компьютерно-музыкальное моделирование для учащихся с ограничениями физических и сенсорных возможностей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Научно-методический журнал. – 2009. – Том 15. – Основной выпуск. № 2 апрель-июнь. – С. 426-429.
8. Xenakis I. *Musiques formelles, nouveaux principes formels de composition musicale*. Paris, 1963.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ХАРАКТЕРИСТИКА КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Богданова Василиса Анатольевна

магистрант,

ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет», г. Белгород

Культурно-досуговая деятельность во все времена являлась процессом создания, умножения и распространения духовных ценностей. Н.Ф. Масютин подчеркивал что: «Культурно-досуговая деятельность есть специализированная подсистема духовно-культурной жизни общества, функционально объединяющая социальные институты, призванные обеспечить распространение духовно-культурных ценностей, их активное творческое освоение людьми в сфере досуга в целях формирования гармонично развитой, творчески активной личности» [1].

При рассмотрении сущностных характеристик культурно-досуговой деятельности необходимо раскрыть понятия: «досуг»; выявить объект, предмет, определить функции и принципы культурно-досуговой деятельности. В современной теории и практике понятие «досуг» чаще всего употребляется в следующих значениях: как синоним свободному времени либо его части, как синоним нерабочей деятельности, как синоним состояния или психологического переживания человека на данный момент. Предметом культурно-досуговой деятельности является изучение различного рода механизмов общественного сознания, отражающих целостную картину общественной жизни, ее духовных, а так же материальных аспектов. Культурно-досуговая деятельность представляет собой способ индивидуального самоутверждения личности. Только с учетом личностной психологии, психологии групп людей, всей общественной массы в целом можно говорить о содержательности культурно-досуговой деятельности, использовании тех или иных форм и методов. Тем самым объектом культурно-досуговой деятельности является содержание, формы, средства, методы и инструменты, необходимые для интеллектуального и эмоционального воздействия на личность, группу или массу людей. Соответственно культурно-досуговая деятельность является как коллективным, так и индивидуальным способом жизнедеятельности людей, отличающихся лишь рядом общих признаков.

В свою очередь, система культурно-досуговой деятельности рассматривается как процесс постоянного развития в неразрывной целостности тео-

рии, организации и методики. В данной системе следует различать четкую структуру, совокупность всех ее элементов. Система культурно-досуговой деятельности охватывает такие компоненты как: учреждения культуры разных типов (клубные учреждения, парки культуры и отдыха, музеи, библиотеки, центры досуга, культурные комплексы, молодежные кафе, ночные клубы и т. п.); высшие и средние учебные заведения, институты и курсы повышения квалификации; материально-техническая база учреждений культуры. Самым эффективным институтом в культурно-досуговой деятельности являются учреждения культуры. Именно в них культурно-досуговая деятельность приобретает систематический и творческий характер.

Поскольку культурно-досуговая деятельность носит разноплановый характер, соответствующий многообразию потребностей, интересов и запросов членов общества, то ее функции определяются социальным назначением и структурой общества. Основной функцией культурно-досуговой деятельности является приобщение человека к культуре, создание культурно-развивающей среды. Большинство ученых трактуют функции культурно-досуговой деятельности таким образом:

- производство новых знаний, а так же норм, ценностей, ориентаций и значений;
- накопление, распространение и хранение знаний, норм, ценностей;
- воспроизведение духовного процесса через поддержание его преемственности;
- коммуникативная функция, обеспечивающая знаковое взаимодействие между субъектами деятельности, их дифференциацию и единство;
- социализирующая, обеспечивающая через создание структуры отношений, опосредованных культурными компонентами, социализацию общества;
- рекреационная, или игровая, культура, действующая в отведенной для нее сфере.

Приоритетной функцией культурно-досуговой деятельности является рекреационная функция. Она позволяет снять утомление, восстановить силы, отдохнуть. Из рекреационной функции плавно вытекает гедонистическая, направленная на получение наслаждения и удовольствия от культурно-досуговой деятельности. Так же она обладает функцией разрядки напряжения, формирует и обеспечивает условия для проведения досуга, отдыха и развлечения. Названные функции взаимосвязаны друг с другом, и многие формы культурно-досуговой деятельности могут выполнять одновременно несколько функций.

Под принципами культурно-досуговой деятельности принято понимать ряд основных требований, которыми следует руководствоваться для ее организации. Раскрытие и детализация принципов позволяет обосновать совокупность теоретических, социально-политических и организационных основ ее функционирования. Главенствующим принципом культурно-досуговой деятельности является ее неразрывная связь с жизнью, практическими задачами реформирования нашего общества. Основным направлением культурно-

досуговой деятельности является возрождение духовного наследия предшествующих поколений, подготовка населения к решению социально-общественных задач, экономических и культурных задач. Реализация принципов культурно-досуговой деятельности с жизнедеятельностью, с повседневными общественными проблемами предполагает соблюдение ряда условий:

1. Целенаправленность культурно-досуговой деятельности, выражаясь в донесении до человека всего богатства культуры, общечеловеческих ценностей. Этой цели подчиняется вся практическая деятельность учреждений культуры.

2. Конкретность культурно-досуговой деятельности. Каждое учреждение культуры осуществляет свою деятельность в социуме, решая ежедневно присущие ему задачи.

3. Оперативность учреждений культуры. Своевременно подмечать новое, не отставать от событий, очень важно вовремя информировать людей о событиях в жизни страны и общества в целом.

4. Непрерывность процесса культурно-досуговой деятельности. Важна повседневная, настойчивая, систематически проводимая работа.

Следовательно, культурно-досуговую деятельность следует рассматривать как самостоятельное, устоявшееся явление культурно-общественной жизни, имеющее собственные функции. Способное комплексно воздействовать на личность, ее ценно-эстетическое самоопределение. Культурно-досуговые учреждения являются основными носителями культурного наследия современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жарков А.Д., Чижиков В.М. *Культурно-досуговая деятельность*. – М., 1998. – 461 с.
2. Масютин Н.Ф. *Культурно-досуговая деятельность*. – Казань, 1995. – 21 с.
3. Мосалев Б.Г. *Досуг: методология и методика социологических исследований*. – М., 1995. – 92 с.

СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Михалёва Ольга Геннадьевна

воспитатель,

КГОКУ «Детский дом № 4», г. Владивосток

Если сформулировать кратко итог социальной адаптации детей и подростков, можно определить его, как овладение присущими возрасту знаниями, умениями и навыками, включая: социальное общение, социальное познание, всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обя-

занностей, изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие.

Эти задачи приобретают особое значение, когда речь идет о детях-сиротах, лишенных родительской поддержки, приобретших негативный социальный опыт, отличающихся ослабленным физическим и психическим здоровьем, нравственной неустойчивостью.

Характерным результатом указанных негативных факторов выступает высокий уровень социальной дезадаптации этих детей. Нарушения механизмов социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, приводят к дисгармонизации отношений личности с социальной средой, что проявляется низкой социализацией воспитанников детских домов, неприспособленностью к жизни, школьной дезадаптацией, а зачастую девиантным поведением.

Проблема состоит в том, что в социально-образовательных учреждениях недостаточно занимаются профилактикой социальной дезадаптации воспитанников, что приводит к проблемам в их дальнейшем включении в социальную действительность. Существует насущная потребность в разработке средств профилактики социальной дезадаптации у воспитанников детского дома.

Согласно А.В. Гоголевой, под социальной дезадаптацией следует понимать: «нарушение взаимодействия индивидуума со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям» [2].

Обобщая исследования социологов, психологов, медиков социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных (отклоняющихся агрессивной ориентации, так и социально-пассивного типа) формах поведениях [1] и деформации системы ценностных ориентации, в утрате социальных связей с семьей и школой, внеумение общаться, в резком ухудшении нервно-психического здоровья, увеличении ранней подростковой алкоголизации [7], правонарушениями, преступлениями, бродяжничестве, суициде [3].

Анализ научных исследований Й. Лангмайера и З. Матейчека показал, что социальная дезадаптация у подростков детских домов является результатом деструктивного влияния социальной ситуации, усиленной материнской, социальной, эмоциональной и сенсорной депривацией на общее развитие ребенка [6]. Е.Н. Трухманова отмечает, что подростки, воспитывающиеся в детских домах, составляют особую категорию дезадаптированных детей и подростков: во-первых, многие из них поступают в детские дома, будучи уже дезадаптированными; во-вторых, их личностное развитие проекает в психологически особых жизненных условиях, в специфической социальной микросреде, которая в большинстве случаев изначально дефицитна, значительно негативно нагружена [9].

Профилактическая деятельность должна выстраиваться таким образом, чтобы уменьшить уже существующее дезадаптивное поведение и предупредить возникновение новых отклонений в процессе социальной адаптации.

Профилактика социальной дезадаптации должна быть направлена на подростка, как субъекта адаптации и заключаться в повышении его адаптивных возможностей [8].

В этой связи важная роль отводится проблеме поиска психолого-педагогических средств профилактики социальной дезадаптации.

В контексте средств психопрофилактики социальной дезадаптации интегративно и в определенной последовательности выступают все виды деятельности практического психолога (психодиагностика, психологическое просвещение, консультативная и коррекционно-развивающая работа), в совокупности с методическим средствами (развивающие программы, формы и методы). Экспериментальные исследования проводились на базе КГОКУ «Детский дом № 4» г. Владивосток в марте 2013 г.

Цель исследования: выявить уровень социальной дезадаптации подростков детского дома.

В состав экспериментальной группы вошли 16 воспитанников подростков в возрасте 14-15 лет. Выборка испытуемых имела следующие особенности: 16 подростков, из них 50% девочки и 50% – мальчики.

Для исследования уровня социальной дезадаптации были использованы три методики: анализ документации детского дома, методика «Определение склонностей к отклоняющему поведению (СОП)» А.Н. Орел [4], методика «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского [5].

Результаты исследования показали, что 81% испытуемых склонны к самоповреждающему, саморазрушающему поведению: имеет низкую ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущения; 50% воспитанников с нарушениями в волевом контроле эмоциональных реакций; 31% имеют уровень коммуникабельности ниже среднего; 31% подростков соответствуют принадлежности к группе риска; 25% подростков с превышением по шкале к агрессии и насилию.

Анализ результатов диагностики психолого-педагогического эксперимента подтвердил актуальность проблемы, констатировав у большинства подростков детского дома высокий уровень социальной дезадаптации по имеющимся показателям, что доказал необходимость в психопрофилактике и разработке психолого-педагогических средств профилактики социальной дезадаптации.

В качестве психолого-педагогических средств профилактики социальной дезадаптации была предложена программа профилактики социальной дезадаптации.

Пояснительная записка

Цель программы: содействие социальной адаптации, развитие и формированию необходимых навыков, позволяющих противостоять негативным жизненным ситуациям, предупреждение саморазрушающего и агрессивного поведения.

Задачи программы:

- создать условия для развития эмоционально-волевой сферы;
- формировать у подростков: умения общаться с окружающими, умения понимать их поведение; умения выражать чувства и эмоции, умения конструктивно разряжать негативные эмоции; умения контролировать свое поведение;
- развивать у подростков: навыки волевой регуляции поведения; навыки уверенного поведения; навыки бесконфликтного и эффективного общения; навыки избегания ситуаций, связанных с употреблением ПАВ и другими формами саморазрушающего поведения.

Программа направлена на работу с подростками 14-15 лет.

Основная форма работы – групповой тренинг.

Методы, используемые в программе: обсуждение, дискуссия, беседа; игровые упражнения; интерактивные игры; арт-терапия.

Программа включает в себя 12 занятий.

Частота занятий – два раза в неделю.

Длительность – от 60-90 минут.

Структура занятий включает:

1. Ритуал приветствия.

Цель: создание позитивного настроя на занятие.

2. Разминка.

Цель: активизация участников группы, введение в рабочую атмосферу.

3. Основная часть занятия: разыгрывание этюдов; использование телесно-двигательных, игровых техник; изобразительная деятельность.

Цель: обмен чувствами, анализ произошедшего, ответы на вопросы ведущего.

4. Ритуал прощания.

Цель: создание ощущения завершенности, позитивного настроя и желания встретиться снова.

Критерием эффективности работы является усиление личностных ресурсов, препятствующих развитию агрессивному и саморазрушающих форм поведения; наличие навыков: уверенного поведения, бесконфликтного и эффективного общения.

Тематический план

Тема	Цели	Наименование форм работы, упражнений	Оборудование, материалы
1	2	3	4
Вступительное занятие	Представления программы, знакомство. Установление контакта с воспитанниками. Ознакомление с задачами и правилами группы. Создание доверительной атмосферы.	«Поиск общего»; «Знакомство по парам»; «Снежный ком»; «Дни рождения»; «Групповой рисунок»	Ватман, маркеры
1	2	3	4
	Достижение взаимопонимания в целях работы программы.		
Эмоции и чувства	Актуализация опыта и знаний, относящихся к эмоциональной сфере. Тренировка умение выражать свое эмоциональное состояние.	«Пальцы»; Беседа: «Эмоции»; «Имена» чувств; Обсуждение; «Зеркало»; «Пиктограмма»; «Скультор-глина»	Бумага, ручки, карточки с обозначенными эмоциональными состояниями
«Я и другие»	Активизация процесса рефлексии. Дальнейшее самораскрытие, самопознание, прояснение Я-концепции. Раскрытие важных качеств для эффективного межличностного общения.	«Подарок»; «Футболка с надписью»; «Послание самому себе» Обсуждение; «Части моего «Я»; «Ассоциация»; Ролевая игра «Приятный разговор»; Обсуждение; «Листок за спиной»	Бумага, ручки
Самоконтроль поведения	Развитие умения контролировать ситуацию, принимать ответственность за собственную жизнь.	«Мозговой штурм»; «Подростковый театр: взлет и падение хорошего парня»	Ватман, мелки, карандаши, краски
Человек среди людей	Осознание собственной потребности и способности к общению. Решение некоторых проблем в общении.	«Невербальное знакомство»; Игра «Кораблекрушение»; Игра «Слепые паровозики»	Списки для раздачи к игре «кораблекрушение», бумага, ручки.
Эффективное общение	Знакомство с приемами общения. Расширение представлений о способах самоанализа в сфере общения. Развитие базовых коммуникативных умений.	«Испорченный телефон»; Беседа; «Что помню?»; «Спина к спине»; «Пересказ текста»; «Гость»	Ручки, карандаши, бумага, маркеры, газета

Конфликт и его разрешение	Знакомство с понятием конфликта и особенностями поведения в конфликтной ситуации. Отработка навыков принятия решений.	«Просяба»; «Разожми кулак»; Ролевая игра «Нахал»; «Вокзал»	Мяч
Агрессия – «за» и «против»	Изучение реакции на собственный гнев и гнев других людей. Осознание ошибочных представлений о гневе	«Альтернатива гневу»; «Выпускание пара»	Ручки, бумага карандаши, маркеры, газета
1	2	3	4
Уверенное поведение	Знакомство с различными видами поведения: агрессивное, пассивное, асертивное (уверенное). Развитие навыков уверенного поведения.	«Скульптор и глина»; «Выход - вход в круг»; «Комplимент»	Не требуется
Умение говорить «Нет»	Развитие умения принимать на себя ответственность за собственную жизнь. Развитие навыков устойчивости к давлению среды.	«Камешки дружбы»; Дискуссия «Типы давления среды и способы его осуществления»	Бумага, карандаши, ручки, маркеры, мелки, корзина с камешками
Забота о себе и защита своего «Я»	Формирование навыков противостояния групповому давлению и насилию. Осознание права и необходимости защищать себя.	«Третий лишний»; Ролевая игра «Волк и семеро козлят»; «Доверяющее падение»; Работа с конвертом «Я забочусь о себе»	Листочки бумаги с названиями ролей: «волк», «коza», «коzленок».
Заключительное занятие	Подведение итогов групповой работы Получение обратной связи от участников Создание позитивной атмосферы прощения	«Поздравительная открытка»; «Написание поэмы»; Чаепитие с участниками	Плотные листы цветной бумаги, карандаши, ручки, фломастеры.

Методическое обеспечение программы

Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.

Гедзь Е. Профилактика девиантного поведения подростков: психологический тренинг внутригруппового взаимодействия // Школьный психолог: приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – № 29. – С. 9-24.

Сирота Н.А. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения, ООО Центр полиграфических услуг «Радуга», 2004. – 192 с.

Программа по нашим предположениям усилит адаптационные возможности подростков, препятствующие развитию агрессивных и саморазрушающих форм поведения; способствует формированию необходимых навыков: уверенного поведения, бесконфликтного и эффективного общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Соц. здоровье России, 1994. – 221 с.
2. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЕК, 2003. – 240 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 272 с.
4. Карелина А.М. Психологические тесты. – М.: Владос, 2005. – 248 с.
5. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. – М.: Сфера, 2003. – 159 с.
6. Лангмайер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авиценум, 1984. – 334 с.
7. Степин В.В. Специфические особенности работы психолога в социальном приюте. – М., 2004. – 42 с.
8. Холостова Е.И. Технологии социальной работы. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 400 с.
9. Трухманова Е.Н. Особенности личности подростков-воспитанников детских домов как фактор их дезадаптации. Труды СГА. Выпуск 7 (июль). Юриспруденция. Образование. Психология. Экономика. Филология. Политология. – М.: СГУ, 2011. – 143 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Тарасова Наталья Валерьевна

магистр педагогики, воспитатель,

ГКУ «Детский Дом-интернат для умственно отсталых детей № 15»,

г. Москва

Проблема социализации инвалидов сегодня изучается психологами, педагогами, социологами, философами. В последнее время это понятие распространилось на более поздние этапы в жизни человека.

На сегодняшний день, в нашей стране, по данным Министерства здравоохранения и социального развития, более 13 миллионов человек являются инвалидами [1].

В современной науке существует значительное количество подходов к теоретическому осмыслению проблем социальной реабилитации и адаптации лиц с ограниченными возможностями. Разработаны также и методики решения практических задач, определяющих специфическую сущность и механизмы этого социального феномена. Так анализ социальных проблем

инвалидизации общества и социальной реабилитации рассматривались как социальная проблема конкретного индивида.

Педагогическая реабилитация для детей с особенностями в развитии – это мероприятия воспитательного характера, направленные на то, чтобы ребенок овладел необходимыми навыками и умениями по самообслуживанию, получил школьное образование. Очень важно выработать у ребенка психологическую уверенность в собственной полноценности и создать правильную профессиональную ориентацию. Подготовить к доступным им видам деятельности, создать уверенность в том, что приобретенные знания в той или иной области окажутся полезными в последующем трудоустройстве.

В процессе реабилитации происходит изменение ориентации – от медицинской модели (установка на болезнь) к антропоцентрической (установка на связь индивида с социальной средой). В соответствии с этими моделями и решается, кем и какими средствами, а также в рамках каких государственных учреждений и общественных структур должна осуществляться терапия [2].

Структурные нарушения, ярко выраженные или распознаваемые медицинской диагностической аппаратурой, могут привести к утрате или несовершенству навыков, необходимых для некоторых видов деятельности, в результате чего и формируются «ограниченные возможности»; это при соответствующих условиях будет способствовать социальной дезадаптации, неуспешной или замедленной социализации [4]. Например, ребенок, которому поставлен диагноз «церебральный паралич», при отсутствии специальных приспособлений, упражнений и лечения может испытывать серьезные затруднения с передвижением. Такое положение, усугубляемое неумением или нежеланием других людей общаться с таким ребенком, приведет к его социальной депривации уже в детском возрасте, затормозит выработку навыков, необходимых для общения с окружающими.

Принципами планирования и реализации коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей-инвалидов являются следующие:

1. Принцип комплексного воздействия. В соответствии с этим принципом определяется стратегия междисциплинарного взаимодействия специалистов различных профилей (единство требований и распределение функций) по следующим направлениям:

- принятие коллегиальных решений в отношении каждого ребенка на основе данных комплексной диагностики;
- учет ее результатов всеми специалистами при построении индивидуального маршрута ребенка (индивидуальной программы развития, далее ИПР);
- уточнение и корректировка этого маршрута в соответствии с динамикой развития, или отсутствием таковой [3].

2. Принцип гуманистической направленности педагогического процесса. В ходе коррекционно-развивающих занятий, в режимных моментах моделируются различные ситуации взаимодействия, когда ребенок начинает

общаться с педагогом, а через него и с окружающими, постепенно приобретая опыт равноправных отношений. Важным условием является создание атмосферы психологической безопасности как необходимой базы личностного роста. Факторами, определяющими степень активности ребенка, являются: направленность на совместную деятельность, включенность в формирование межличностных отношений, готовность к вступлению в равноправные отношения [5].

Основными условиями успешного сотрудничества специалистов различных профилей являются выработка единого понятийного аппарата и стратегии междисциплинарного взаимодействия; овладение методами и приемами смежных наук, их органичное включение в структуру работы каждого специалиста с учетом его профессиональных приоритетов. Специалисты различных профилей используют методы и приемы смежных наук. Например, в структуре любого педагогического занятия важное место занимают упражнения по развитию мелкой моторики рук [5], координаторные упражнения, обеспечивающие успешное осуществление предметно-практической, других продуктивных видов деятельности ребенка с задержкой в развитии. Их вариативное использование в качестве организующего момента в начале занятия, физкультурной минутки в середине занятия позволяет специалистам создавать и поддерживать оптимальный двигательный режим на занятии. Применение комплексных дифференцированных приемов с опорой на движение, имеющих различное целевое назначение, повышает результативность усвоения программного материала.

В процессе творческих занятий ребенок развивается интеллектуально и эмоционально, приобретает опыт коллективного взаимодействия, совершенствует навыки работы с различными инструментами и материалами, свое умение владеть телом, голосом, речью [8]. Творческая деятельность детей появляется в виде импровизаций (рассказы, стихи, мелодии, танцевальные движения, игры) и созданных в процессе нее рисунков, лепных поделок, вышивок, аппликаций, литературных произведений, художественных композиций, монтажей. Выявление наиболее талантливых детей, подростков и молодежи с ограниченными физическими возможностями здоровья, реабилитация и социализация детей, раскрывает их личностный потенциал, воспитывает в них активную творческую и жизненную позицию.

Замечательно зарекомендовали себя творческие мастерские детей совместно с педагогами дополнительного образования к праздникам, где дети помогают создавать эскизы к детским спектаклям, создают декорации, шьют сами костюмы для выступлений на концертах.

В детском доме-интернате № 15 г. Москва в настоящее время работает творческая группа изостудии «Синяя птица», которая насчитывает 52 воспитанника. Это дети школьного отделения 7-12 лет. Процесс занятий изобразительным искусством развивается с учетом особенностей интеллектуального, физического и эмоционального развития детей. Ведущей идеей

обучающих занятий является «педагогика сотрудничества», согласно которой отношения между учителем и учениками строятся по принципу творческого взаимодействия. Непредсказуемый результат творчества детей с особенностями в развитии не является «невыполненным» или «плохо выполненным» уроком, а становится еще одним «особенным» творческим вариантом решения поставленной творческой задачи.

Обучение изобразительному искусству в изостудии «Синяя птица» осуществляется по программе, которая была разработана в 2008 г. и вошла в «Пакет программ социальной реабилитации детей-инвалидов 7-12 лет, проживающих в условиях детских домов-интернатов», опубликованного Аналитическим научно-методическим центром «Развитие и коррекция», Методический комплект к «Программе воспитания и обучения в детском саду» [под ред. Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой] 2005 г. по изобразительному искусству, лепке, аппликации [8].

Курс занятий изобразительным искусством ставит следующие основные задачи:

- способствовать коррекции недостатков психофизического развития воспитанников средствами художественной деятельности;
- развивать мотивационно-ценностные устремления, художественные способности воспитанников ДДИ, как условие их успешного личностного становления;
- развивать сенсорных способностей восприятия, чувства цвета, ритма, композиции, умения элементарно выражать в художественных образах предметы и явления действительности;
- приобщение детей к лучшим образцам отечественного и мирового искусства;
- формировать систему жизненных навыков и умений, необходимых для успешной социализации воспитанников.

Решение этих задач реализуется в ходе занятий по следующим направлениям: декоративное рисование, тематическое рисование, упражнения, зарисовки.

3. Принципы построения коррекционно-развивающих занятий:

- системность и последовательность;
- индивидуально-дифференцированный подход;
- максимальное использование игровых методов обучения;
- психологическая безопасность.

Таким образом, система коррекционной учебно-воспитательной работы представляет собой целостный комплекс психолого-педагогических, мероприятий, направленных на всестороннее развитие психических и физических возможностей каждого нетипичного ребенка, а также, максимальную коррекцию, компенсацию нарушений его развития и дальнейшую социализацию в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стенографический отчет о заседании Совета по делам инвалидов. г. Москва, 7 апреля 2009 г. – URL: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2009/04/214924.shtml>.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 189 с.
3. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – М.: Магистр, 1993. – 144 с.
4. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. – Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – 400 с.
5. Зацепина М.Б. Культура – основа развития ребенка дошкольного возраста: Монография. – М.: РИЦ МГГУ им. Шолохова, 2011. – 184 с.
6. Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью [Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития]: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. – М., 2003. – 372 с.
7. Комарова Т.С. Обучение дошкольников технике рисования. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ, СПОСОБСТВУЮЩЕГО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Фальков Роман Владимирович

директор, МБОУ «Кустовская средняя общеобразовательная школа»,
с. Кустовое, Белгородская область

Бондаренко Людмила Павловна

заместитель директора по учебной работе,
МБОУ «Кустовская средняя общеобразовательная школа»,
с. Кустовое, Белгородская область

Чепурная Ольга Владимировна

заместитель директора по учебной работе,
МБОУ «Кустовская средняя общеобразовательная школа»,
с. Кустовое, Белгородская область

В последнее время все чаще высказывается идея о том, что ученик должен не вообще получить образование, а достигнуть некоторого уровня компетентности в способах жизнедеятельности в человеческом обществе, которая позволит творчески решать сложные профессиональные задачи [4;

2]. Формирование компетентности школьников в образовательном процессе на уровне уроков рассматривается нами как особым образом организованная модель взаимодействия участников образовательного процесса на уровне «учитель–ученик», «ученик–ученик», через формирование предметных образовательных компетенций.

Эффективность формирования компетенций в образовательном процессе на уровне уроков обеспечивается реализацией определенных компонентов и педагогических условий [6].

Структуру модели составляют взаимосвязанные компоненты: целевой, содержательно-процессуальный и результативный. Целевой компонент содержит цель и теоретико-методологическую основу, в качестве которой выступает компетентностный подход и принципы: выбора, управляемости, целенаправленности, образовательной рефлексии, доверия и поддержки.

Содержательно-процессуальный компонент рассматриваемой включает прогностический, формирующий и оценочно-результативный компоненты. Субъектами процесса формирования рассматриваемых компетенций выступают ученики и учитель, их рациональное взаимодействие в образовательном процессе на основе модели приводит к формированию исследуемых компетенций.

Прогнозируемым результатом (за счет внедрения предложенных педагогических условий) является повышение уровня сформированности образовательных компетенций школьника, что составляет основу результативного компонента.

Разработанная модель позволяет представить формирование образовательных компетенций школьника средствами предмета как процесс, который можно корректировать в соответствии с заданной целью, а, следовательно, и осуществлять управление формированием рассматриваемых компетенций более эффективно.

Теоретический анализ и анализ отечественного и зарубежного опыта позволил выявить следующие педагогические условия эффективности предлагаемой модели:

- обеспечение становления школьника, как субъекта учебной деятельности, с помощью решения учебных (теоретических) задач, исследующих взаимосвязь и процесс происхождения теоретических понятий, способствующих формированию учебно-познавательной мотивации и обобщенных способов действий;
- систематическое вовлечение каждого учащегося в образовательный процесс, применение приобретенных знаний на практике и четкого осознания, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены;
- содействие развитию рефлексивных умений учащихся [1; 3; 5; 7].

Разрешение проблемы данных условий возможно в рамках учебной и внеучебной деятельности. Важнейшим условием формирования образовательных компетенций школьника в процессе обучения является глубоко продуманный отбор содержания учебного материала, показ богатства, за-

ключенного в научных знаниях. При построении уроков, обеспечивающих формирование образовательных компетенций педагог должен стремиться к тому, чтобы ученик четко для себя представлял, что и как он изучает и каким образом он сможет использовать полученные знания в последующей жизни. Для развития предметных образовательных компетенций возможно использовать следующие приемы:

Перед изучением новой темы учитель рассказывает учащимся о ней, а учащиеся формулируют по этой теме вопросы, которые начинаются со слов: «зачем», «почему», «как», «чем», «о чем», далее совместно с учениками оценивается самый интересный, при этом стремится к тому, чтобы не один из вопросов не остался без ответа. Если регламент урока не позволяет ответить на все вопросы, ученикам предлагается дома поразмышлять над вопросами и в последующем на уроках или во внеурочное время учитель обязательно возвращается к ним. Данный прием позволяет ученикам понять не только цели изучения данной темы в целом, но и осмыслить место урока в системе занятий, а, следовательно, и место материала этого урока во всей теме.

Предварительно поставив задачи – определить главное в пункте, выписать новые свойства, установить на какие из ранее изученных свойств они опираются, учитель может предоставлять возможность ученикам самостоятельно изучить параграф учебника и составить краткий конспект этого параграфа в качестве домашнего задания. В ходе такой деятельности учащиеся не только более глубоко понимают изучаемый материал, но и учатся выбирать главное, обосновывать его важность не только для других, но и, самое главное, для себя.

Многие учителя знают, что ученики, уверенно использующие некоторое умение на одном предмете, далеко не всегда смогут применить его на другой дисциплине. Для преодоления этого барьера нужна специальная работа, в которой учитель помогает ребенку прояснить задачу, выделить предметную составляющую, показать применение известных способов в новой ситуации. Например, при решении текстовых физических задач дети испытывают трудности использования имеющихся математических знаний. Разрешение этой проблемы возможно следующим образом: педагог демонстрирует некоторые способы работы с символическим текстом на предметных и непредметных материалах, раскрывая смысл, логику, особенности преобразований; педагог организует групповую или самостоятельную индивидуальную работу с символическим текстом, в которой необходимо перевести текст с обычного языка на математический, с геометрического – на язык векторов, а также переводить модель, заданную одним способом, в иную модель; для формирования грамотной, логически верной речи учитель использует устные математические диктанты, включающие задания на грамотное произношение и употребление имен числительных, математических терминов и др.; во время устной работы всегда следует за грамотностью речи учеников и просит об этом самих учащихся, если допускается

ошибки в устной речи, то указать на нее учитель просит сначала учеников, и только если они затрудняются это сделать, оказывает помощь; предлагает ученикам для решения задачи, в условиях которых могут быть умышленно пропущены единицы измерения, предлагая выбрать из записанных на доске те, которыми могла быть выражена данная величина (скорость, цена, масса, м², литры и др.).

Решение нестандартных, занимательных задач, а также проблемный способ изложения новой темы, проведения мини-исследований на основе изучения материала также способствуют развитию образовательных компетенций школьника.

Положительное влияние на процесс формирования компетенций школьников оказывает использование задач прикладного характера, решение задач с «лишними данными», решение задачи различными способами. В результате решения таких задач у учащихся не только формируются образовательные компетенции, но и накапливается жизненный опыт.

Подтверждением положительного результата проведенной работы будет повышение мотивации к предмету, осознание значимости данного предмета, повышение уровня сформированности компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 36-41.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 4.02. 2010. – URL: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/>.
3. Осмоловская И.М. Ключевые компетенции и отбор содержания образования в школе // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 77-80.
4. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 08 декабря 2011 г. – http://minsvyaz.ru/ru/doc/?id_4=685.
5. Тестов В.А. Некоторые методологические проблемы определения качества образования // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 22-28.
6. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Конькова Ольга Михайловна,

кандидат социологических наук, доцент, Ярославский филиал

ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет экономики,

статистики и информатики», г. Ярославль

Концепция модернизации российского образования определила его главную цель – подготовка современно образованных, нравственных, предпримчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающих развитым чувством ответственности за судьбу страны. Одним из условий достижения данной цели является инновационное развитие вузов, формирование и внедрение инновационной модели подготовки студентов.

Для подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться к условиям современного общества, необходимо активное внедрение в образовательную вузовскую систему широкого спектра инновационных технологий и методов. Это обусловлено рядом следующих характеристик современной российской действительности, которые сформулировал Г.И. Окань [5, с. 266]:

- развитие наук, «в том числе их прикладных аспектов, охватывающих различные стороны социальной жизни, вследствие чего основными навыками, неотъемлемыми атрибутами профессиональной деятельности выпускников вузов становятся разработка гипотез, нахождение оптимальных и при этом нетривиальных решений, проектирование, моделирование»;
- формирование «современного конкурентного рынка труда, мотивирующего выпускников на осознанный выбор будущей профессиональной специализации уже во время обучения в вузе и на закрепление необходимых компетенций в учебной, производственной, преддипломной практиках»;
- динамичное совершенствование «социальной сферы, сферы услуг, диктующих необходимость постоянного освоения новых приемов, способов, технологий, форм разнообразной деятельности, нахождения эффективных методов решения проблем».

Происходящие изменения не должны пройти мимо современной системы вузовского образования, которая, с одной стороны, должна включить механизм инновационного обновления с учетом передового опыта подго-

товки специалистов за рубежом, с другой – сохранить лучшие традиции российского образования.

Условия реализации этой задачи в период модернизации высшего профессионального образования предъявляют к вузам определенные требования. А.С. Сырчиков и В.Д. Паначев выделили следующие [8, с. 47]:

- «разработки и принятия практических стратегий;
- разработки инновационных моделей устройства вузов и совершенствования систем управления ими;
- внедрения в учебный процесс современных образовательных технологий;
- перехода на кредитно-модульную организацию учебных программ;
- разработки и внедрения системы управления качеством образования».

Указанные требования, по сути, означают направления деятельности вузов по формированию инновационной модели подготовки студентов, что следует рассматривать как одну из ключевых задач модернизации.

Решению этой задачи посвящено немало научных публикаций, где высказывались интересные идеи, причем некоторые реально внедрены в вузовскую практику, и уже можно дать оценку их полезности. Большое внимание авторы уделяют проблеме наращивания материальных активов [2, с. 206-212] и использования передовых достижений научно-технического прогресса [3, с. 351-354]. Эти направления деятельности следует рассматривать в качестве базовых для инновационного обновления вузов, но не достаточных для перехода к новой модели обучения.

Успешная реализация задач образования в современном вузе во многом зависит от того, как идет процесс информатизации по созданию оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей учебной и научно-исследовательской деятельности. Приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями модернизации обеспечивают оснащение компьютерных классов и кафедр персональными компьютерами, подключение их к интернету, создание образовательного сайта кафедр и интегрированной образовательной среды (ИОС) для дистанционного обучения, переподготовка преподавателей в области информационно-компьютерных технологий.

Новые информационные технологии являются инновационным средством подготовки специалистов и важнейшим инструментом самообразовательной деятельности. Они позволяют объемно получать информацию из многообразных научных интернет-источников, хранить ее на электронных носителях, иметь возможность свободно пользоваться ею в любое удобное время. Активно развивается электронная библиотека.

Компьютеризация образовательного процесса является необходимыми условием интернационализации образования. В условиях глобализации вузы не могут избежать включения различных международных аспектов в исследовательскую, преподавательскую и административную деятельность. Интернационализация, как мировая тенденция развития, стала фактором, определяющим конкурентоспособность национальных учебных заведений.

В.В. Алтунина представляет интернационализацию как «способы мышления и деятельности, не сдерживаемые государственными границами или традициями, и активный поиск вдохновения и свежих идей из других стран. Интернационализация образования, по сути, осуществляет процесс распространения обучения физически или виртуально по всему миру» [1, с. 58]. Интернационализация образовательной деятельности включает в себя:

- обучение студентов, не являющихся гражданами Российской Федерации (интернационализация студенческого контингента);
- реализацию образовательных проектов совместно с иностранными вузами;
- открытие на территории РФ филиалов иностранных вузов либо филиалов российских вузов за рубежом;
- международный обмен инновационными педагогическими технологиями и методиками;
- активное изучение иностранных языков и культуры их носителей, как необходимое условие, обеспечивающее эффективные межнациональные коммуникации, участие в совместных проектах, образовательных программах.

Другим направлением формирования инновационной модели обучения студентов является диверсификация образовательной деятельности вуза, то есть «разностороннее развитие, расширение видов предоставляемых услуг, осуществление новых видов деятельности, не свойственных ему ранее» [1, с. 58]. Потребность в диверсификации обусловлена тем, что требования образовательных стандартов не успевают за динамикой требований к выпускникам вузов со стороны рынка труда, поэтому весьма актуально для студентов приобретение дополнительных знаний, навыков, компетенций, квалификаций. Решению этой задачи будет способствовать подготовка студентов по дуальным образовательным программам. Главным условием, обеспечивающим реализацию дуальных программ, является индивидуализация процесса обучения, что в наше время становится реально с использованием информационных компьютерных технологий.

В работах многих современных исследователей справедливо обращается внимание на то, что переход к инновационной модели обучения невозможен без формирования организационной культуры с инновационным характером. Функции такой организационной культуры отмечает Е.А. Ларичева: «обеспечивает восприимчивость людьми новых идей, их готовность и способность поддерживать инновации, отражает целостную ориентацию человека, закрепленную в мотивах, знаниях, умениях и навыках, а также образах и нормах поведения, показывает как уровень деятельности соответствующих социальных институтов, так и степень удовлетворения людей участием в них и его результатами» [4, с. 133]. Такая культура становится мощным организационно-управленческим и правовым импульсом к развитию творческих способностей и реализации креативного потенциала субъектов образовательной деятельности. Связующим элементом инновационных факторов в образовательной деятельности вуза является, в первую очередь, организационная культура профессорско-преподавательского состава.

Для наиболее эффективной работы с инновационными образовательными технологиями необходимы соответствующие организационно-педагогические условия: формирование навыков работы с электронными документами; согласование содержательного наполнения профессиональных дисциплин с особенностями электронных технологий; разработка и внедрение единых методов преподавания на основе новых информационных технологий; создание обучающей информационной среды вуза. Практическая реализация перечисленных выше условий, по сути, означает трансформацию традиционных образовательных систем, освоение в учебном процессе новых форм, методов и средств обучения, а также непрерывную адаптацию содержания образования к требованиям рынка труда.

Такая связка не случайна, поскольку в качестве доминирующей стратегии в профессиональном образовании студентов определена методология компетентностного подхода. На данный момент главным в подготовке выпускников становится не передача знаний, а формирование базовых компетенций; передача универсальных способов деятельности; формирование принципиальных представлений об устройстве сфер деятельности; передача норм и правил осуществления профессиональной деятельности.

Постоянное появление новых технологий в различных отраслях стало типичной закономерностью развития современного общества, поэтому цель компетентностного подхода – это подготовка компетентных специалистов на основе формирования и развития у них многообразных личностных и профессиональных компетенций. Владение базовыми компетенциями является основным условием эффективного выполнения молодыми специалистами инновационных видов деятельности в рамках полученной профессии.

Кафедры должны иметь обширные контакты с работодателями в соответствующих сферах, чтобы своевременно учитывать запросы рынка труда в содержании учебных программ и обеспечивать студентов базой для практики с возможностью последующего трудоустройства.

Чтобы достичь цели компетентностного подхода, в процессе обучения студентов перед преподавателями ставятся следующие задачи: формирование устойчивой будущих специалистов мотивации на инновационную деятельность; развитие исследовательских и креативных качеств личности; формирование навыков проблемного мышления; развитие инициативы студентов. В свете этих задач растет актуальность проектной деятельности. Это доказывают Н.Ю. Прияткина и М.Н. Бердникова, рассматривая проектную деятельность как способ формирования инновационной активности студентов. Авторы утверждают, что «проектная деятельность способствует развитию инновационных компетенций, повышает инновационную активность молодежи», формирует у нее целостные представления о содержании и механизмах инновационного цикла и помогает освоить практику реализации инновационных проектов. Это возможно, потому что проектная деятельность «во-первых, инициирует нестандартные решения; во-вторых, она

практикоориентирована, всегда направлена на конкретные нужды; в-третьих, она развивает познавательную, социальную активность молодого поколения» [7, с. 156-157].

Участие студентов в научно-исследовательской работе (НИРС), как и проектная деятельность погружает их в проблемно-информационное поле, которое заставляет думать и является способом развития инновационного типа мышления. Исследовательская работа развивает у студентов способность видеть противоречия в исследуемых объектах, чувствовать проблемы, развивая креативность мышления, любознательность, потребность в непрерывном нестимулируемом профессиональном развитии, способность к саморефлексии.

Консолидирующей составляющей в инновационной модели обучения выступает тьюторское сопровождение в сочетании с балльно-рейтинговой системой (БРС) оценки успехов студента в обучении. Использование информационно-компьютерных технологий позволяет тьютору усилить акцент на индивидуальной работе со студентом по дуальным программам, диверсифицировать обучение через проектную деятельность студентов с учетом требований компетентностного подхода.

Балльно-рейтинговая оценка является хорошим стимулом образовательной активности студентов. Ее ведущим принципом является формирование рейтинга студента на протяжении всего обучения в вузе. В основе рейтинговой оценки лежит успеваемость студента в изучении дисциплин, измеряемая по установленным критериям и в конкретно установленные точки промежуточного и итогового контроля. При этом целесообразно разделение каждого курса на ряд более или менее самостоятельных, логически завершенных блоков и модулей. В этих условиях можно добиться прозрачного и объективного оценивания учебной деятельности студента, что должно стать основой его конкурентности при назначении повышенной стипендии или при определении права доступа к бесплатному высшему образованию при наличии бюджетных мест.

Новая инновационная модель подготовки студентов должна способствовать не только профессиональному обучению, но и личностному развитию студентов с учетом их индивидуальных особенностей, так как одной задачей высшего образования сегодня является передача определенного набора навыков и знаний, необходимых для самореализации личности в непрерывно изменяющейся социальной реальности. Н.Ю. Прияткина считает, что для решения этой задачи необходима особая инновационная образовательная среда, имеющая личностный и социальный смысл для студентов. «Личностный смысл инновационной образовательной среды состоит в создании условий для развития «всех существенных сил» и творческих потенциалов студента и построении на этой основе базиса для успешной профессиональной подготовки и карьеры. Социальный смысл инновационной образовательной среды состоит в подготовке конкурентоспособного специалиста» [6, с. 260].

Рассмотренные направления модернизации деятельности российских вузов (компьютеризация, интернационализация, диверсификация и компетентностный подход) формируют особую образовательную среду, как элемент инновационной организационной культуры вуза. Именно в этой среде осуществляется контекстное взаимодействие преподавателя и студента. Такая модель, отталкиваясь от достижений научно-технического прогресса, запросов рынка труда и общества, будет способна, с одной стороны, используя достижения научно-технического прогресса, применить в практике обучения инновационные методы и технологии, с другой, удовлетворить предъявляемые запросы соответствующим качеством подготовленных выпускников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алтунина В.В. Модернизация высшего образования: цели и способы // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – Т.8. – № 4. – С. 58-61.
2. Горюнова Е.В. Финансирование и внедрение инноваций в российских вузах: мировой опыт и возможности его использования в России // Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). – 2010. – № 3. – С. 206-212.
3. Кочеткова О.В., Васильев М.П. Эффективная ИТ стратегия вуза как ключевой фактор повышения его инновационного потенциала // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12-2. – С. 351-354.
4. Ларичева Е.А. Инновационная культура как фактор успешного внедрения инноваций // Экономические проблемы становления рыночных отношений в РФ. Материалы научно-практической конференции. – Брянск, 2004. – С. 133-136.
5. Окань Г.И. Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения // Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 266-271.
6. Прияткина Н.Ю. Условия формирования инновационных компетенций студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования, 2012. – № 4. – С. 260.
7. Прияткина Н.Ю., Бердникова М.Н. Проектная деятельность как способ формирования инновационной активности студентов // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 8. – С. 156-157.
8. Сырчиков А.С., Паначев В.Д. Инновационная роль компетентностного подхода в техническом вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2011. – № 8. – С. 46-48.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Ишембитова Зифа Гадельшиновна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики,
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,
г. Уфа, Республика Башкортостан

Гиниятуллина Алина Шайдулловна

аспирант, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,
г. Уфа, Республика Башкортостан

Семья всегда была, есть и будет началом начал для каждого человека. Здесь он вынашивается, рождается, вскармливается... Здесь делает первый шаг, говорит первое слово, начинает осваивать огромный, все расширяющийся окружающий мир.

Здесь постепенно формируются у растущего человека ценностные ориентации, которые ложатся в основу мировоззрения и жизнедеятельности человека, его жизненные позиции. Нет надобности доказывать значимость главных устоев семейного воспитания, особенно в современных условиях бытия.

Изначальная специфика семейного воспитания (в отличие от общественного – детсадовского, школьного...): воспитательная позиция взрослых в семье основана, прежде всего, на чувстве, а потом уже на общественном долге.

Стержнем семейных отношений, как правило, является любовь, определяющая нравственную атмосферу этой социальной группы, стиль и тон взаимоотношений всех ее членов; проявление нежности, ласки, заботы, терпимости, великодушия, умения прощать, естественного чувства ответственности и долга.

Лишеные родительской любви дети вырастают менее коммуникабельными, более агрессивными. Если попытаться объяснить причину широко распространившейся ныне жестокости недостатками воспитания, то мы увидели бы их в отсутствии любви и внимания к детям. Именно в семье становится возможным разноликое и столь многообразное влияние разных поколений. А это значит – богатство знания и жизненного опыта, различные ценностные ориентации, различные идеалы, точки зрения, убеждения...

Еще одной особенностью семейного воспитания является то, что семья черпает свой воспитательный потенциал в ежедневно организуемой жизнедеятельности ребенка вместе с другими ее членами – в самых разнообразных видах деятельности: трудовой, познавательной, ценностно-ориентационной, художественной, физкультурной, игровой, в деятельности свободного общения.

Семейное воспитание имеет широкий временной диапазон воздействия: оно начинается задолго до рождения ребенка и продолжается всю жизнь человека, его благотворное (либо неблаготворное) влияние человек испытывает даже тогда, когда он вне дома – в школе, на работе, в служебной командировке.

«Не думайте, – подчеркивал А.С. Макаренко, обращаясь к родителям, – что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент своей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы обращаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеетесь, читаете газету – все это имеет для ребенка большое значение» [2].

В наше сложное время – время коренных преобразований в обществе – экономических, политических, культурологических, социальных – современная семья представляет собой своеобразный феномен, рассматривается с различных точек зрения. Какие же новые проблемы воспитания детей возникли в современной семье?

Современная семья переживает сложный этап – переход от традиционной модели к новой. Наряду с традиционными функциями, связанными с рождением и воспитанием ребенка, с решением повседневных проблем, семья призвана быть надежным психологическим «укрытием», помогающим человеку выживать в трудных, быстро изменяющихся условиях современной жизни.

Семья обеспечивает своим членам экономическую, социальную и физическую безопасность, заботу о малолетних, престарелых и больных, условия для социализации детей, молодежи и, что важнее всего, объединяет своих членов чувством любви, общности и дает возможность разделять с другими трудности и радости жизни [2, с. 68].

За последние годы наблюдается сокращение состава и структуры семьи (рост разводов, рождение детей одинокими матерями и др.).

Сегодня преобладающий тип семьи — это простые нуклеарные семьи, состоящие из супругов с детьми или без них. Значительную долю составляют неполные семьи. В подавляющем числе случаев это семьи одиноких матерей, разведенных женщин и вдовцов. В большинстве этих семей один, реже два ребенка. В материальной поддержке государства нуждается большинство семей одиноких матерей. Аналогичные трудности испытывают семьи военнослужащих срочной службы; семьи, в которых один из родителей уклоняется от уплаты алиментов; семьи с детьми-инвалидами; семьи с родителями-инвалидами; семьи, взявшие детей под опеку (попечительство); многодетные семьи; семьи с малолетними детьми (в возрасте до трех лет). В особом положении находятся студенческие семьи с детьми. В большинстве случаев они являются иждивенцами родителей. К семьям, нуждающимся в особой поддержке государства, относятся семьи беженцев и вынужденных переселенцев, семьи безработных, имеющие несовершеннолетних детей.

Особый разряд семей составляют девиантные семьи. Это семьи алкоголиков, наркоманов, правонарушителей и др.

Проблемы, возникшие как следствие переживаемого кризиса семьи. Проблемы, порожденные преобразованиями в обществе. Эти проблемы волнуют всех – педагогов, родителей и самих детей. Попробуем охарактеризовать эти новые проблемы и их воспитательные последствия.

Анализ этих новых проблем предполагает выделение двух основных курсов:

– специфика воспитания, обусловленная состоянием и особенностями современной семьи;

– современные реалии детства как такового, порожденные особенностями экономического, политического, социального состояния нашего общества. Всем ясно, что в нашем перестраивающемся обществе в семьях произошло расслоение, прежде всего, экономически:

1. Семьи, живущие «нормально»: не бедствующие, имеющие прожиточный минимум материальных благ, но и не имеющие особых излишеств.

2. Семьи, находящиеся за чертой бедности, которые не могут обеспечить детям материального благополучия и комфортного состояния, решения важнейших жизненных проблем духовного развития.

3. Семьи богатые, имеющие даже материальные излишества. И, как следствие данного материального расслоения, болезненного перехода к рынку, выступают такие проявления в детской среде, как неприязненные взаимоотношения детей, возникновение ссор и драк, враждебных группировок, рост имущественных преступлений несовершеннолетних. И еще одна интересная особенность. Современное общество породило такой тип семьи, который профессор А.Н. Елизаров назвал «карьерный». Психолог И. Медведева отмечает то, что это люди с большим самомнением, некоторые из них «не только с плохим характером, но и с непреусazonенным интеллектом». Дети страдают от усталости и раздражительности отцов (много работают, находятся под давлением рэкета или угроз быть убитым, ограбленным), мать, чаще всего – неработающая, относится к ребенку, как к доверенному лицу. Дети из таких семей становятся с раннего возраста нервозными.

Кризисные явления в духовной сфере, размывание ценностных ориентаций в обществе и в семье требуют осмыслиения особенностей воспитания личности, в условиях быстро меняющихся общественных отношений, диктуют необходимость изучения роли этнокультурной воспитательной среды, механизмов трансляции этнокультурных ценностей в этом процессе.

В историческом опыте народного воспитания много поучительного: крепкие семьи, уважение и почитание детьми родителей, отсутствие разводов, брошенных детей. Проблема воспитания детей в семье стала особенно актуальной в наши дни, и разрешение ее невозможно без учета опыта прошлого, без преемственности традиций, имеющих глубокие корни в сознании людей. Это и заставляет нас сегодня обратиться к опыту народного воспитания, народной педагогике [1, с. 55].

Сегодня перед родителями, педагогами, в целом перед народом стоит серьезная задача воспитания такой личности, которая сумела бы сохранить и передать будущим поколениям то ценное, что накоплено нашими предками, которое сумело бы противостоять разрушительным физическим, психическим и энергетическим силам. Процесс формирования личности не может быть эффективным, если не решается задача индивидуальности, способностей, талантов, присущих данному человеку.

Свобода, автономность личности как проявление индивидуальности рождается только на основе усвоения социальных ценностей. Всякое их отсутствие ведет к стандартизации, усреднению индивида, лишает его возможности активно действовать. Эта проблема, как правило, выступает одним из тормозящих факторов развития личности в башкирской семье, в которой испокон веков ценились такие качества, как послушание, скромность, терпимое отношение к другим.

В условиях сегодняшнего дня, когда строится рыночная экономика, эти качества являются отнюдь не лучшими, они формируют у ребенка ложную скромность, неумение отстаивать свои позиции, ясно выражать свои жизненные убеждения. С первых дней ребенок привыкает к запрету: «Это нельзя, то не положено, перед старшими веди себя скромно». В дальнейшем ребенок привыкает к тому, что все его поступки подчинены интересам взрослых.

Как показывает исследование, такое отношение к развитию ребенка формирует следующие качества: нерешительность, духовную зависимость от окружающих, безответственность, безынициативность, равнодушие, безразличие.

Применение на практике воспитания этнопедагогических обычаем и традиций подтверждают, что родителей, которые своевременно и постоянно окружали большой требовательностью, любовью и заботой своих детей, не покидало чувство исполненного долга перед собой и обществом. Перецень новых проблем воспитания детей можно и продолжить. Эти проблемы своеобразны в каждой семье.

В заключение отметим, что, несмотря на все сложности, семья и в новых для страны социально-экономических условиях продолжает оставаться основным институтом социализации детей. И насколько родители смогут адаптироваться к новым реалиям, вызванным резким изменением социально-экономических условий, в которых протекает жизнь семьи, настолько успешно будет осуществляться ее социализирующая роль, а также ее влияние на ценностные ориентации молодого поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Домашнее воспитание. – № 3. – 1998.
2. Макаренко А.С. Лекции о воспитании. – (Сочинения: в 7 т. Т.4). – М., 1957. – 347 с. Малenkova L.I. Педагоги, родители и дети. – М., 1994. – 243 с.

**МАТЕРИАЛЫ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ**

II Международная научно-практическая конференция
«ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА»
(2 декабря 2013 г.)

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА
СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

*Андреанов Михаил Олегович
аспирант, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
им. И.Н. Ульянова», г. Чебоксары, Чувашская Республика*

Сфера образования является своеобразным функциональным механизмом, влияющим на развитие экономики, как в целом, так и на его отдельные компоненты. С одной стороны она обеспечивает «кадровый потенциал инфраструктуры экономики, с другой стороны, образование становится постоянно нарастающим по масштабам самостоятельным рынком услуг» [1].

Ориентированность сферы профессионального образования на рынок труда необходимо осуществлять через систематизированное взаимодействие системы образования и работодателей в виде требований к выпускникам [3].

Организация производственного цикла на предприятиях и компаниях имеет различия, что определяет различия в требованиях к специалистам. В результате теряется четкая идентификация профессий, увеличивается количество специальностей, возникает «гибкость мира труда». На место устойчивой профессии приходит динамичная профессиональность.

Специалист в любой сфере в настоящее время оценивается термином «компетентный», который постепенно заменяет термин «квалифицированный». Под компетентностью понимается подтвержденная способность использовать знания, ноу-хау, умения, отношения, опыт в знакомых и новых рабочих ситуациях. В современных условиях требования рынка труда к специалисту определяются не только базовыми компетентностями. Возникла необходимость в «мобильной» компетентности, т. е. в способности адаптации и гибкости специалиста к новым условиям труда и требованиям. Особую значимость приобретают новые базовые компетенции, получившие

название когнитивных, требуемых практически во всех сферах деятельности. Развитие как общих/базовых, так и мобильных компетенций основывается на автономном обучении. Освоение компетенций происходит в результате решения проблем реальной деятельности, что требует постоянно непрерывного получения знаний в процессе профессиональной деятельности [4].

Чтобы соответствовать этим условиям, специалисту необходимо иметь представление о структуре и функционировании компаний, знать основные этапы будущей профессиональной деятельности, вписаться в действующую систему. Кроме этих знаний, требуются определенные деловые качества: интеллектуальное любопытство, организованность, методичность и коммуникативные способности. Совокупность профессиональных знаний и деловых качеств определяют необходимый уровень компетентности специалиста. Следовательно, все вышеизложенное требует новых подходов к формированию компетенций и технологиям подготовки специалистов для современных предприятий.

На сегодняшний день потенциальные работодатели могут влиять на профессиональную подготовку студентов несколькими путями: через традиционную производственную или преддипломную практику, выбор тематики дипломного проектирования и привлекая студентов к работе по совместительству. Эта последняя форма уже стала неофициальной, но весьма полезной практикой. Именно такие проверенные кадры имеют наилучшие перспективы трудоустройства после окончания вуза [2].

Все основные тенденции развития современного образования строятся в рамках новой парадигмы «образование через всю жизнь», сменившей прежнюю «образование на всю жизнь». Согласно новой парадигме системы образования не в состоянии обеспечить человека знаниями на всю жизнь. Темп развития общества и технологий таков, что человеку, чтобы соответствовать требованиям жизни, необходимо учиться в течение всей жизни.

Одной из ведущих идей современного образования является идея непрерывного образования. В системе с тремя другими ведущими идеями – гуманизации, демократизации образования и опережающего образования – она составляет идейный базис, отражающий коренные интересы основных участников образовательного процесса (личность, общество, производство, система образования).

Ведущая идея непрерывного образования – идея постоянного в течение всей жизни развития человека, создание благоприятных условий и широких возможностей для общего и профессионального саморазвития.

Основным компонентом системы непрерывного образования является система непрерывного профессионального образования, имеющая не только «вертикальное», но и «горизонтальное» строение. Это означает, что любой человек имеет возможности не только повышать уровень своего образования, совершенствуя профессионализм, но и выбирать образовательные

программы в пределах любого уровня, осваивая смежные и новые для себя виды деятельности. Это означает также (в контексте непрерывного в течение всей жизни развития человека, профессионала) ключевую роль системы непрерывного профессионального образования.

В Концепции непрерывного образования постулирован отказ от ориентации на «среднего» учащегося, то есть, по сути дела, на передний план выдвинут личностно ориентированный подход.

Заметное влияние на развитие системы непрерывного профессионального образования в России оказывают идеи болонского процесса, среди которых с точки зрения данного исследования следует выделить идею двух ступеней высшего профессионального образования. Важнейшим для профессионального образования России направлением участия в болонском процессе является переход к двухуровневой системе высшего профессионального образования.

Среди других важных принципов и задач непрерывного образования – разработка системы диагностики личности и создание на этой основе вариативной системы обучения, а также принцип интеграции образовательных структур.

Основная роль в реализации и институционализации непрерывного профессионального образования принадлежит государству. Государство, как законодательный и управляющий орган, должен формировать основные цели и механизмы регулирования образовательной политики: создавать условия как для развития рынков труда и системы профессионального образования, так и для их эффективного взаимодействия, создавать, организовывать, финансировать и регулировать непрерывное профессиональное образование, обеспечивать равенство в образовании и обучении, создавать стимулы для привлечения работодателей, нести ответственность за обеспечение качества обучения и его эффективность. Государственная политика России в ответ на мировые изменения в области экономики и образования наметила свои пути выхода из кризисной ситуации. План по реализации основных направлений антикризисных действий и политики модернизации Российской экономики Правительства Российской Федерации включает проект по развитию непрерывного образования Российской Федерации до 2015 года [5].

В современной России непрерывность образования основывается на потребностях быстро развивающейся экономики. В модели «Российское образование – 2020» она заняла достойное место. В документе утверждается новый подход к пониманию роли и места образования в жизни человека: образование перестает быть сущностным признаком только детства и юности и становится неотъемлемой частью жизни взрослого человека. Стратегическая цель государственной политики заключается в построении модели образования для экономики, основанной на знаниях, получаемых и обновляемых в соответствии с требованиями времени и достижениями науки и тех-

ники. Соответственно программой предусматривается обновление организационно-экономических механизмов на всех уровнях системы образования в соответствии с перспективными направлениями экономического развития и общественными потребностями с целью повышения практической ориентации отрасли, ее инвестиционной привлекательности [6].

Таким образом, система непрерывного образования призвана решать две основные задачи: обеспечение кадрового потенциала российского рынка труда и содействие гармоничной социализации личности в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Можаева Г.В. Философско-антропологические аспекты информатизации образования. – URL: <http://ido.tsu.ru/cd-dvd/0/1720/>.
2. Наумова В.И. Конкурентоспособность архитектурного образования через инновации. Теория и практика // Известия Алтайского государственного университета. – 2007. – № 3/4. – С. 152-155.
3. Новиков В.Г. Образование и проблемы модернизации // Налоги. Инвестиции. Капитал. – №1-2. – 2002. – С. 59-63.
4. Основы обучения в течение всей жизни – предпосылки возникновения и история развития в странах ЕС. Связь с Лиссабонской стратегией // Национальный офис TEMPUS в Российской Федерации. – URL: <http://www.tempus-russia.ru/prep-zayavka/LLL-general.pdf> (дата обращения 10.03.2011).
5. Протокол заседания коллегии Министерства образования и науки РФ «О проекте концепции развития непрерывного образования РФ» от 22.02.2011 // Официальный сайт министерства образования и науки РФ/ – URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/8282/11.02.22-3.pdf> (дата обращения 28.03.2011).
6. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ ОТРАСЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Корчагина Светлана Олеговна

преподаватель, аспирант, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород

Изменение подходов к профессиональному обучению актуализирует задачу подготовки педагогов профессионального обучения соответствующих возросшим требованиям образовательной системы и способных

эффективно работать в современных, быстро меняющихся социально-экономических условиях.

Для осуществления профессиональной деятельности педагог профессионального обучения должен знать сложности рабочей профессии, ее теоретические основы; владеть практикой формирования профессиональных компетенций на основе учета закономерностей психологии и профессиональной педагогики; уметь применять информационные технологии, использовать современное оборудование. Обеспечить указанные требования позволяет интегрированный подход к организации процесса обучения, включающий психолого-педагогическую, отраслевую подготовку и подготовку по рабочей профессии.

Модульное обучение, впитав динамику развития современных дидактических теорий, синтезировало в себе их особенности, что позволило более удачно сочетать различные подходы к отбору содержания, его представлению и способам организации учебного процесса. Модульный подход к содержанию профессионально-педагогического образования представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Модуль, включенный в данную программу, представляет собой относительно самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование определенной профессиональной компетенции или группы компетенций [2]. Иными словами, модуль – это заключенная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе. Соответственно, модульная образовательная программа – это совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации. Ключевым принципом модульного подхода выступает ориентация на цели, значимые для сферы труда [1].

Теоретический анализ модульного обучения позволил выделить следующие его особенности:

- модульное обучение обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в модульной программе и модулях;
- модульное обучение предполагает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения;
- модульное обучение предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Отбор и структурирование учебного материала производится, исходя их анализа видов профессиональной деятельности, каждая из которых конкретизируется посредством действий и операций педагога профессионального обучения.

Выделяют следующие принципы структуризации содержания обучения: принцип компоновки содержания учебной дисциплины вокруг базовых понятий и методов, принцип систематичности и логической последовательности изложения учебного материала, принцип целостности и практической значимости содержания, принцип наглядного представления учебного материала [3].

Совокупность теоретических знаний выстраивается после детального описания всех составляющих деятельности и выделения базовых компонентов знаний, умений и навыков по специальности, по предметам профессионального цикла, по содержанию и организации практической деятельности студентов. Затем происходит уточнение и корректировка учебных и рабочих планов, программ, основанных на модульной технологии.

Проектирование модульных программ и модулей базируется на дидактических принципах модульного обучения. Принципы структуризации и проблемности обеспечивают иерархию дидактических целей, последовательность и целостность изложения, логическую завершенность и автономность модулей, проблемность содержания, наглядность представления модуля. Принцип адаптивности отражается в таксономии дидактических целей, в проектировании модуля преемственности, в профессионально-прикладной направленности учебных элементов модулей, в вариативности модулей. Принцип реализации обратной связи требует, чтобы процесс усвоения знаний был управляемым и существовала возможность его корректировки и контроля.

Гибкость модульных образовательных программ профессионально-педагогического образования, основанных на компетенциях, позволяет оперативно обновлять или заменять конкретные модули при изменении требований к специалисту вследствие изменений в технологиях и организации труда, обеспечивая качество подготовки специалистов на конкурентоспособном уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блохин Н.В. Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения: Методическое пособие / под ред. Н. В. Блохин, И. В. Травин. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – 14 с.
2. Чошанов М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – Казань, 1996.
3. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1990.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ЕЕ КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ

Кутовая Наталья Валентиновна

аспирант, ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет
им. академика И.Г. Петровского», г. Брянск

В настоящее время формирование разного рода компетентностей студентов высших учебных заведений является необходимым условием выпуска грамотного специалиста. Диагностическая деятельность педагога в условиях современного образовательного процесса позволяет выявлять потребности, проблемы, потенциал учеников, и, следовательно, дает возможность эффективно управлять учебно-воспитательным процессом, позволяет довольно широко и всесторонне изучить его предпосылки, условия и результаты, налаживать обратную связь.

Формирование диагностической компетентности студентов вуза мы рассматриваем как двусторонний процесс. С одной стороны – это обучение будущих учителей сбору, анализу и оценке информации, позволяющей диагностировать качество подготовки учащихся и принимать решения по совершенствованию данных процессов, с другой стороны – это самодиагностика студентов, или развитое умение воспринимать и осмысливать образовательную информацию, критически оценивать ее, обрабатывать, формулировать собственное мнение, обосновывать его, принимать решения по воплощению результата самодиагностики в процесс самообразования. Таким образом, диагностическую компетентность студентов мы понимаем как единство психолого-педагогических знаний, практической готовности к осуществлению диагностической деятельности и стремления к творческому преобразованию педагогического процесса на основе самодиагностики.

Целью диагностической деятельности педагога, в конечном счете, является получение объективной информации для управления (контроля и коррекции) качеством педагогического процесса, повышения эффективности педагогической деятельности [1, с. 9]. Однако содержание диагностической деятельности будущего учителя определяется не только тем, что он делает, но и тем, как эта деятельность должна осуществляться. Опираясь на теорию организации содержания образования, можно говорить о том, что в составе компетентности на любом этапе ее формирования, можно выделить четыре общих элемента:

- потребности и мотивации, обуславливающие отношение субъекта к миру и его систему ценностей;
- имеющиеся знания о мире и способах деятельности;

- практический опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;
- опыт исследовательской деятельности, выражющийся в готовности к решению новых задач, стоящих перед личностью [2, с. 4].

Мы рассматриваем процесс формирования диагностической компетентности у студентов вуза, используя ее основные составляющие компоненты, которые коренным образом перекликаются с положениями, процитированными нами выше, а именно: мотивационно-целевой компонент, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Становление каждого компонента связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

Мотивационно-целевой компонент указывает на наличие у студента мотива достижения цели в области педагогического диагностирования и самодиагностики, интереса и готовности к диагностической деятельности, осознание им целей педагогической диагностики в целостном образовательном процессе.

Когнитивный компонент включает знания об объектах диагностического исследования и способах работы с ними, позволяет осознать профессиональные задачи и использовать аппаратные средства в процессе анализа, классификации, систематизации педагогической информации. Однако сами знания о способах диагностической деятельности не обеспечивают реальных профессиональных умений и навыков практической деятельности. Они остаются «мертвым грузом», если не будут обращены к деятельности, проявляющейся в соответствующих ей диагностических умениях. Для того чтобы знание о способе практической диагностической деятельности превратилось в умение или навык, необходимо выработать реальный путь его формирования и становления. Поэтому следующим элементом диагностической компетентности выступает деятельностный компонент, демонстрирующий эффективность и продуктивность диагностической деятельности на практике, определяющий постоянное ее совершенствование.

В структуре диагностической компетентности мы также отводим важное место компоненту, который определяет уровень развития самооценки, ответственность за результаты диагностической деятельности, стимулирует развитие самопознания, позволяет оценить собственную самореализацию на профессиональном уровне. Таким компонентом, на наш взгляд, является рефлексивный. Рефлексивный компонент проявляется, прежде всего, в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и определять уровень своего профессионального развития, стимулирует рост личностных достижений и таких важных качеств, как инициативность, направленность на сотрудничество, уверенность в себе, склонность к самоанализу, способность прогнозировать результаты своей деятельности.

В обобщенном виде компоненты диагностической компетентности можно представить в виде следующей таблицы (таблица 1):

Таблица 1

КОМПОНЕНТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Мотивационно-целевой компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент
Включает: – наличие мотивов изучения основ педагогической диагностики, постановку и осознание целей диагностической деятельности; – готовность к постановке педагогического диагноза и интерес к работе с информационными и коммуникативными технологиями.	Раскрывает: – наличие знаний о способах получения, переработки, передачи и хранения диагностической информации; – способность применять имеющиеся знания в профессиональной диагностической деятельности.	Выявляет: – умение применять диагностические знания, использовать диагностические средства в профессиональной деятельности. Определяет: – понимание общих принципов диагностирования; – способность выбирать диагностический инструментарий в соответствии с поставленной диагностической задачей.	Предполагает: – развитие умений самоанализа и саморегуляции для решения задач диагностирования и самодиагностики.

Формирование основных компонентов диагностической компетентности будущих учителей осуществляется поэтапно, но все они взаимосвязаны и находятся в единстве, что позволяет проследить и строить работу со студентами логично и целенаправленно.

В заключение необходимо отметить, что вопрос формирования диагностической компетентности актуален и неоднозначен, так как «трудно представить себе более сложную область познавательной деятельности, чем диагностический процесс, в котором предельно тонко и многогранно переплетаются объективные и субъективные, достоверные и вероятностные моменты и приемы познания» [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
3. Тарасов К.Е. Общая методология процесса диагностики, как специфического вида познания: автореф. дис. докт. филос. наук. – М., 1969. – 33 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Максимова Ольга Григорьевна

доктор педагогических наук, профессор,

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика

Совершенствование системы подготовки высококвалифицированного специалиста сферы образования и формирование его личности в ходе профессиональной подготовки является одной из важнейших задач педагогического вуза. В настоящее время в условиях модернизации системы высшего профессионального образования компетентностный подход к процессу подготовки будущего учителя становится одним из ключевых составляющих методологии ее реформирования. В ФГОС ВПО третьего поколения обозначен новый подход к определению качества подготовки будущих учителей – уровень сформированности у них общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [2].

Анализ результатов исследований, проведенных отечественными учеными по проблемам высшей школы, и опыта педвузов России по подготовке будущих учителей с позиции компетентностного подхода показал, что одним из основных направлений деятельности высшей педагогической школы по формированию у студентов вышеуказанных компетенций является развитие у них профессионально значимых личностных качеств [1].

Рассмотрению тех или иных аспектов проблемы развития у студентов педвуза профессионально значимых качеств личности в последние десятилетия были посвящены исследования многих ученых (О.А. Абдуллина, Ф.Н. Гонобolina, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова, А.И. Щербакова и многих других). В них были определены сущность, содержание и структура этих качеств, раскрыта теоретическая и методическая основы их формирования в ходе профессиональной подготовки и обоснованы пути совершенствования работы педагогических коллективов высшей школы в этом направлении.

Вместе с тем происходящая в стране модернизация системы профессионального образования вызывает необходимость переосмыслиния существующих концептуальных положений и подходов к организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей, их адаптации к особенностям компетентностно-ориентированного образовательного процесса, осуществляемого в условиях современного педагогического вуза.

Анализ материалов вышеуказанных ученых позволил определить комплекс наиболее важных для успешной профессиональной деятельности пе-

дагога качеств личности. Вслед за О.А. Абдуллиной, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным, В.Д. Шадриковым и др., нами были выделены следующие наиболее важные качества личности учителя: любовь к детям, гражданственность, оптимизм, справедливость, такт, коммуникабельность, требовательность, толерантность, способность к эмпатии, креативность и др.

В соответствии с задачами исследования были изучены рабочие учебные программы по целому ряду дисциплин гуманитарно-социального, общепрофессионального и предметного циклов ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование.

Проведенная нами работа показала, что изучение студентами всех дисциплин, так или иначе, создает благоприятные условия для развития профессионально значимых качеств личности у будущих учителей. Особое место в этом процессе занимают гуманитарные и социальные дисциплины, создающие хорошую основу для формирования личности учителя в ходе изучения студентами дисциплин общепрофессионального и профессионального циклов.

Как показало наше исследование, реализация задач, связанных с совершенствованием процесса развития у студента профессионально значимых качеств личности учителя, вызывает необходимость выявления и обоснования педагогических условий эффективного его функционирования в условиях модернизации системы профессионального образования, а также обусловила потребность в определении особенностей содержания высшего профессионального образования с позиции компетентностного подхода.

Исследования ученых и наше собственное исследование показали, что специфика содержания высшего педагогического образования, согласно требованиям федеральных государственных стандартов третьего поколения, состоит, прежде всего, в том, что образовательный процесс осуществляется на кредитно-модульной основе, обеспечивающей его нелинейный характер, гибкость содержания образования, мобильность по отношению к запросам студентов и рынка труда и т. д., а результатом компетентностно-ориентированного процесса профессиональной подготовки является уровень сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у выпускника педагогического вуза.

Поиск оптимальных путей осуществления процесса развития у студентов профессионально значимых качеств личности учителя в ходе реализации ФГОС ВПО третьего поколения вызвал необходимость выявить и обосновать педагогические условия для его дальнейшего совершенствования.

Теоретическую базу нашего поиска составили: теория воспитывающего обучения (В.С. Ильин, В.М. Коротов, Е.Н. Щуркова), основные положения личностно-ориентированного подхода в обучении (Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), идеи субъектного развития личности учителя (О.А. Абдуллина, В.И. Андреев, Р.М. Асадулин, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) и технологии модульного обучения (А.А. Вербицкий,

М.А. Чошанов, П. Юцявичене), а также передовой опыт подготовки будущих учителей в условиях современной высшей педагогической школы.

Основными педагогическими условиями, создание которых в педвузе позволит, на наш взгляд, более эффективно развивать у студентов профессионально значимые качества личности учителя с учетом требований современного общества, являются: организация образовательного процесса на основе компетентностного и системного подходов; реализация содержания профессионального педагогического образования на основе блочно-модульной технологии обучения; осуществление соответствующего программно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки, в т. ч. и развития у студентов профессионально важных качеств личности учителя; активизация субъектной позиции обучающегося; проведение педагогического мониторинга процесса развития у студентов профессионально важных качеств личности учителя на протяжении всех лет их обучения в вузе.

Как показало наше исследование, важным фактором совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих учителей является разработка и внедрение в педагогический процесс вуза его научно обоснованной, компетентностно-ориентированной модели, одной из основных задач которого является развитие у студентов профессионально значимых качеств личности педагога.

Основными направлениями содержания работы вуза по развитию у студентов профессионально значимых качеств личности учителя являются личностно-мотивационный, процессуально-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

В основе деятельности педагогического коллектива по развитию у студентов профессионально значимых качеств личности учителя лежат следующие положения (принципы) системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов: профессиональная направленность содержания образования, интеграция и преемственность профессионального образования, связь обучения с практикой, индивидуализация методов, приемов и средств обучения и др.

В ходе развития профессионально значимых качеств у будущего учителя важно использовать весь арсенал организационных форм, методов и средств обучения и воспитания, в т. ч. и современные технологии обучения (развивающего обучения, дифференцированного обучения, контекстного обучения и др.).

Уровень развития у студентов профессионально значимых качеств личности учителя, как показало наше исследование, можно оценить по когнитивному, нравственно-волевому и операционально-деятельностному критериям. Для его оценки можно использовать методы диагностики личности, предложенные отечественными психологами и педагогами (16-факторный опросник Кеттела, анкетирование, тестирование, наблюдение,

экспертная оценка, изучение результатов учебной и квазипрофессиональной деятельности студентов и др.).

Таким образом, как показали многочисленные исследования ученых и наше собственное исследование, подготовка любого специалиста, в т. ч. и учителя, формирование его личности всегда была и есть важной задачей высшей школы. Профессиональное обучение студентов педвузов в условиях модернизации системы образования связано и с развитием у них профессионально значимых качеств личности педагога, как «индивидуальных качеств субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лобанова Е.А. Формирование профессионально важных качеств личности специалиста сферы муниципального управления в вузе: автореф. дис. ... к.п.н. по спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2002. – 23 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 «Педагогическое образование (степень «бакалавр»). – М., 2011. – 16 с.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Милица Светлана Владимировна
аспирант, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»,
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Изучение материалов исследований ученых и опыта вузов системы МВД РФ в направлении моделирования процесса формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ в условиях дополнительного образования показало, что для эффективного использования его потенциала важно разработать и внедрить в вузах системы МВД РФ научно обоснованную модель процесса формирования творческих способностей курсантов.

Вопросам моделирования педагогического процесса, разработки и реализации системного подхода в педагогической теории и практике посвящены исследования А.В. Барабанщикова [1], Е.В. Бондаревской [2], Н.В. Корепановой [3] и других.

Модель формирования творческих способностей курсантов в условиях дополнительного образования является выражением социального заказа и требований общества и государства, предъявляемых к офицеру-выпускнику военного вуза, и состоит из целевого компонента, содержательного компонента, процессуально-деятельностного компонента и оценочно-результативного компонентов, которые были определены в процессе нашей опытно-экспериментальной работы.

Анализируя целевой компонент, следует отметить, что специфика воспитательной работы с курсантами заключается в необходимости подготовки всесторонне развитого профессионала. Главными целями воспитательной работы в военном вузе являются: создание единой направленности в воспитательной работе, становление и формирование личности будущих офицеров, стимулирование обучающихся к постановке профессионально значимых целей через систему оценок деятельности по овладению профессией и дисциплинарную практику, воспитание потребностей к самоформированию и самоактуализации в последующей профессиональной деятельности. Исходя из общих целей воспитательной работы в военном вузе, мы считаем, что необходимо создать условия, позволяющие более продуктивно реализовать цели воспитания курсантов в процессе обучения в военном вузе.

Основной целью в рамках системообразующего компонента проектируемой нами модели должно стать формирование творческих способностей курсантов с использованием потенциала дополнительного образования. Для ее достижения необходимо решить следующие задачи:

- вооружить курсантов знаниями о природе творчества и процессе подготовки к творческой деятельности, интеллектуальных способностях человека и его эстетических чувствах;
- обеспечить развитие психических качеств, эстетических чувств и интеллектуальных способностей;
- сформировать потребность в творческой деятельности и готовности к совершенствованию качеств, характеризующих творческую личность;
- создать условия для проявления творческих способностей и дальнейшего развития соответствующих качеств личности, а также умений и навыков.

В основу процесса формирования у курсантов вузов системы МВД РФ творческих способностей в условиях дополнительного образования были положены следующие принципы: профессиональной и гуманистической направленности, активности и сознательности, систематичности и последовательности, сотрудничества, постепенного усложнения деятельности и др.

Содержательный компонент нашей модели является связующим звеном и обеспечивает целостность модели формирования творческих способно-

стей курсантов в культурно-досуговой деятельности. В нашей модели данный компонент представлен Программой формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ в системе дополнительного образования. Программа реализуется во всех сферах жизнедеятельности курсантов и направлена на формирование творческих способностей курсантов. Офицер-воспитатель или офицер-специалист, в процессе работы по программе проводит усложнение целей и постановку новых задач перед курсантами для дальнейшего формирования их творческих способностей. А.С. Макаренко писал: «... в процессе воспитания необходимо создать такую цепь упражнений и цепь трудностей, которые необходимо преодолевать и благодаря которым выходит хороший человек...» [4].

Содержательный компонент включил в себя направления работы вузов системы МВД РФ по формированию у курсантов творческих способностей с использованием потенциала дополнительного образования. Основными направлениями работы по формированию у курсантов творческих способностей являются:

а) личностная подготовка:

- осуществление диагностики уровня сформированности у курсантов творческих способностей;
- формирование у курсантов положительной мотивации к участию в творческой деятельности и процессу соответствующей теоретической и практической подготовки;
- развитие у будущих сотрудников правоохранительных органов качеств творческой личности (находчивость, гибкость мышления, энергичность, упорство, критичность, целенаправленность, независимость суждений, смелость и др.);

б) теоретическая подготовка:

- ознакомление курсантов с отечественными и мировыми шедеврами культуры;
- создание в вузах системы МВД РФ творческой среды для проявления их творческой активности;
- вооружение их знаниями о природе творчества и различиях его проявлений в обществе и жизни человека; о важности творческих способностей в успешном выполнении профессиональных функций; о путях и способах самосовершенствования творческих способностей в ходе профессиональной подготовки, в том числе и средствами дополнительного образования;

в) практическая подготовка:

- выработка у курсантов умений и навыков, необходимых для осуществления того или иного вида деятельности (общественно-полезной, художественно-исполнительской);
- подготовка и проведение мероприятий культурно-досугового содержания при активном участии будущих сотрудников органов внутренних дел;

– развитие у них интеллектуально-творческих способностей в ходе выполнения деятельности (познавательной, художественно-эстетической, общественно-полезной, культурно-досуговой).

Процессуально-деятельностный компонент нашей модели включает в себя основные направления формирования творческих способностей курсантов в культурно-досуговой деятельности. Данный компонент является связующим звеном для всей модели формирования творческих способностей курсанта в условиях культурно-досуговой деятельности. Формы и методы проведения мероприятий культурно-досуговой деятельности, входящие в основные направления формирования творческих способностей курсантов, являются общеизвестными, но в то же время позволяют проявлять творческую активность в их модернизации и инновации.

Оценочно-результативный компонент модели формирования творческих способностей курсанта включает в себя критерии формирования способностей курсантов в культурно-досуговой деятельности, определенные нами в первой главе нашего исследования, а также уровни формирования этих критериев.

Включение оценочно-результативного компонента в перечень основных элементов модели обусловлено необходимостью получения достоверной информации о траектории формирования творческих способностей курсантов, становлении воинского коллектива.

В процессе формирования творческих способностей курсант проходит ряд этапов, учет которых необходим при планировании и проведении воспитательной работы. Первый: включение курсанта в процесс воспитания и обучения в военном институте. На этом этапе формируется мотивация, которая является главной предпосылкой активности курсанта. Курсант выступает на данном этапе в роли помощника или рядового исполнителя. Второй: включение курсанта в творческую деятельность, которая характеризуется интересом к работам творческого характера, умением самостоятельно разобраться в новой нестандартной ситуации, применением своих знаний, умений и навыков в решении служебных и учебных задач. На этом этапе курсант может выступать в роли рядового исполнителя, помощника и посредника. Третий этап: происходит получение продукта творческой деятельности (не только в виде материальных предметов, но и в виде дополнительных знаний, умений и навыков), что характеризуется устойчивым уровнем творческих способностей и твердым убеждением общественной значимости своего дела. На данном этапе курсанты в дополнении к вышеизложенным ролям выполняют роли организатора и лидера. Мы отмечаем, что в процессе формирования творческих способностей курсант как бы «ищет себя», не замыкаясь на каком-то одном направлении (кружке или клубном объединении), осуществляет постепенный переход от одного вида культурно-досуговой деятельности к другому, тем самым находя для себя «место»

и возможность выполнения ролей лидера или организатора. При этом в остальных мероприятиях он может выполнять и остальные роли.

Разработанная модель формирования творческих способностей курсантов в процессе дополнительного образования предлагает последовательную работу по изучению основ культурно-досуговой деятельности и основ проведения мероприятий культурно-досуговой направленности на первом и втором курсе обучения курсантов. Это обуславливается тем, что уровень творческих способностей курсантов достаточно низок, они не в состоянии самостоятельно осуществлять подготовку и проведение культурно-досуговых мероприятий. На этих курсах необходимо проводить следующие мероприятия:

- ознакомительные лекции, в которых раскрывается значение понятий «творческие способности» и «культурно-досуговая деятельность» и их взаимодействие друг на друга;
- экскурсии по филиалу музея Академии МВД России, достопримечательностям города, культоходы в театры и музеи города;
- видео-экскурсии по музеям России и мировым сокровищницам;
- показ отечественной и зарубежной кинопродукции с последующим их обсуждением;
- организация и проведение смотров-конкурсов художественной самоактивности и самодеятельного изобразительного творчества, мероприятий по библиотечному обслуживанию и мероприятий по привлечению курсантов в различные кружки военного института.

На старших курсах курсанты обладают достаточно высоким уровнем формирования творческих способностей и уже способны после соответствующей подготовки самостоятельно готовить и проводить культурно-досуговые мероприятия. Помимо проведения вышеупомянутых мероприятий курсанты начинают привлекаться непосредственно к проведению самих мероприятий сначала как помощники, а затем как руководители данных мероприятий. Курсанты старших курсов самостоятельно проводят занятия не только со своими товарищами, но и на младших курсах.

Организационными формами процесса формирования у курсантов творческих способностей в условиях дополнительного образования могут быть: кружки, клубы, военно-научные объединения, различные мероприятия культурно-досугового направления.

К основным методам формирования творческих способностей курсантов в условиях дополнительного образования следует отнести:

- группу методов формирования сознания (беседы, рассказ, дискуссии, пример);
- группу методов организации деятельности и формирования соответствующего опыта (приучение, упражнение, требование, создание ситуации);
- методы стимулирования деятельности (поощрение и соревнование).

Средствами, создающими благоприятные условия для формирования творческих способностей у курсантов в условиях дополнительного образования, могут стать: СМИ, культурный центр, функционирующий в вузах системы МВД РФ; различные объединения по интересам, учебно-материальная база института.

Рассматривая модель процесса формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ в условиях дополнительного образования, следует отметить, что она характеризуется проведением последовательной работы по изучению основ культурно-досуговой деятельности и основ проведения мероприятий культурно-досуговой направленности на первом и втором курсе обучения курсантов. Это обуславливается тем, что уровень творческих способностей курсантов достаточно низок, они не в состоянии самостоятельно осуществлять подготовку и проведение культурно-досуговых мероприятий.

Содержательный компонент модели процесса формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ в условиях дополнительного образования включает инвариантную и варианту составляющие. Инвариантная заключается в том, что она определяет общее количество часов, установленных регламентом служебного времени для реализации программы; ее основные компоненты-лекции, семинары, групповые и практические занятия; также в рамках данной составляющей определяется порядок подготовки и проведения основных компонент модели.

Вариантная составляющая в соответствии со спецификой проводимых мероприятий предусматривает изменение тематики проводимых лекционных и групповых занятий, а также перераспределение часов между теоретическими и практическими занятиями в пользу последних. Осуществляется также предоставление возможности курсантам самостоятельно изучать материал, осуществлять поиск интересной информации или решения творческой задачи, ее обработка и доведение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабанчиков А.В. Проблемы методической культуры преподавателей вузов (К вопросу о сущности педагогической культуры). // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 71-77.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 23-27.
3. Корепанова Н.В. Профессионально-личностное становление и формирование учителя // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66-71.
4. Макаренко А.С. О воспитании молодежи: сб. избр. педагогических произведений. – М.: Трудрезервзидат, 1951. – 396 с.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мулюкова Ирина Вадимовна

преподаватель, ФГБОУ ВПО «Поволжская академия физической культуры
спорта и туризма», г. Набережные Челны, Республика Татарстан

Оптимизируя процесс подготовки студентов вуза, необходимо формировать взаимосвязи между профессионально-квалификационной и профессионально-личностной составляющими компетенций.

В научной философии и педагогике не только глубоко и всесторонне раскрыты те факторы и условия, под влиянием которых формируется личность, но и показаны взаимосвязь и механизмы воздействия этих факторов на ее развитие [4].

Опираясь на исследования Е.В. Гущиной, И.С. Кона Л.А. Коростылевой В.С. Куликова, А.В. Лидак, А.В. Петровского, А.А. Реана можно заметить, что при профессиональной подготовке компетентных кадров одними из ведущих внутренних факторов, оказывающих действие на достижение цели обучения, являются профессиональное самоопределение, саморазвитие, саморегуляция и самореализация. Эти качества можно соотнести с формированием профессиональной компетентности у студентов вузов, т. к. получаемые знания и информация, необходимы для активной и ответственной жизни, а также для проведения сопоставлений, для осознания и оценки жизненных процессов.

Определение профессиональной самореализации связывается с наибольшим использованием потенциала человека в профессии (С. Ребер, Е.Ю. Чеботарева). Поскольку целью профессионального обучения является формирование компетентного специалиста, способного реализовывать свои потенциальные компетенции профессионального и профессионально-личностного характера, следовательно, она может характеризовать заранее запланированный и ожидаемый результат обучения.

В идеале все стороны, участвующие в подготовке молодого специалиста стремятся к полной самореализации будущего работника в условиях, предоставленных предприятием. При этом под самореализацией личности подразумеваются такие характеристики будущего работника, как:

- самостоятельность (способность к планированию, регулированию, целенаправленности своей деятельности, к рефлексии);
- творчество (способность к концентрации творческих усилий, креативности в деятельности);
- независимость (выбор концепций, выдвижение собственных версий);
- ответственность за свои действия.

Теоретические исследования о влиянии внутренних факторов на формирование и развитие компетентности специалистов в системе высшего профессионального образования были проверены в ходе диагностического эксперимента, с помощью методик диагностирования.

Для этого диагностированию подвергались студенты первого курса специальности «Социально-культурный сервис и туризм» дневной и заочной формы обучения ФБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». В ходе эксперимента определялась закономерность интеллектуальных и поведенческих реакций испытуемых на различные способы обучения во взаимосвязи с производственным процессом. Данные реакции определялись путем тематических опросов и тестирования, предусмотренных в диагностических методиках. Первоначально рассматривались вновь пришедшие студенты-первокурсники, которые обладают определенным начальным теоретическим и практическим набором знаний, умений и навыков.

В данном случае результаты определялись согласно ключам к тестам методик:

– К.М. Левитана можно диагностировать уровень общительности (умение слышать собеседника, кратко и ясно излагать свои мысли), конфликтности, направленности профессиональной деятельности, отношения к себе (формирования «я-концепции») [3];

– комплексный метод «Ассессмент-центр», включающий сразу несколько оценочных процедур – тестирование, интервью, ролевые игры. По утверждению Д.А. Ефимова данный способ оценки применяется, если необходимо спланировать карьерное и перспективное развитие группы выпускников или индивидуальное развитие студента [1]. Результаты эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты начального диагностического эксперимента		
Факторы определяющие компетентность	Студенты дневной формы обучения	Студенты заочной формы обучения
самореализация	36%	53%
самоопределение	42%	85%
саморегуляция	72%	41%
саморазвитие	61%	48%

Если сопоставить полученные результаты эксперимента с уровнями компетентности, то можно сделать следующий вывод о том, что студенты дневной формы обучения, на первоначальном этапе оценки способны к саморазвитию (обладают некоторыми первоначальными компетенциями, имеют мотивацию изучения дисциплин, преподаваемых в вузе, способны к развитию способностей профессионального характера); обладают достаточными характеристиками для быстрой адаптации к условиям академического обучения (открытость в общении, способность слышать и слушать, способность к быстрому усвоению информации и пр.); сложно определяются в во-

просах применения своих способностей в профессии; слабо представляют свою реальную (потенциальную) профессиональную деятельность и производственную среду, в которой им придется работать (некоторые студенты не желают работать по специальности после окончания вуза).

Что касается студентов заочной формы обучения, то в данном случае результаты эксперимента показали, что многие знают свой «максимальный уровень» реализации на производстве, реальные возможности продвижения по карьерной лестнице, внедрения новых авторских разработок на производстве и пр.; однако студенты, знающие все эти положения, слабо адаптируются к новым (академическим и лабораторным условиям), не всегда могут подстроиться под ритм обучения, не всегда понимают, для чего необходимо изучать тот или иной цикл дисциплин; студенты, достигшие определенного уровня знаний и умений, не стремятся развивать их дальше, потому что не способны увидеть перспективу такого развития.

Таким образом, студенты различных форм обучения на первоначальной стадии обучения обладают различными внутренними факторами, которые, для получения соответствующего качества обучения, возможно, изменить в процессе формирования компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефимов Д. Оценка сотрудников по компетенциям // Генеральный директор. – 2008. – № 5. – С. 28-31.
2. Кон И.С. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 92 с.
3. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. – М.: Наука, 1994. – 192 с.
4. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А.М. Талдыбаевой; науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н.Н. Акулиной. – СПб.: Питер, 1997. – 178 с.
5. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма. – Ростов н/Д., 1996. – 142 с.
6. Романова И.Б. Управление конкурентоспособностью высшего учебного заведения. – Ульяновск: Средневолжский научный центр. – 2005. – 140 с.
7. Сафонова А.В. Социальные технологии в сфере сервиса и туризма. – М.: Академия, 2007. – 128 с.
8. Смотрова Д.И. К вопросу об определении понятия «конкурентоспособность личности» // MagisterDixit. – 2012. – № 2 (06).
9. Третьякова Т.Н. Методологические основы инновационной профессиональной подготовки будущих специалистов. – Челябинск: ЮрГУ, 2000. – 199 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Оболенская Ольга Николаевна

кандидат философских наук, доцент,

ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород

Смена парадигм образования с классической, целью которой была подготовка учащегося к жизни и труду путем передачи ему известных образцов знаний, умений и навыков, на прогрессивную, основной целью которой является создание условий самоопределения и самореализации личности, предполагает изменение понятия профессиональной компетентности педагогов.

Исследования по проблеме профессиональной компетентности можно разделить, на наш взгляд, по нескольким направлениям. Такие ученые как Ю.Н. Кулюткин, И.В. Фастовец, А.И. Щербаков и др. вопросы профессиональной компетентности педагога рассматривают в тесной взаимосвязи с разработкой основ формирования педагогической направленности учителя. Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин в своих исследованиях прослеживают логику развития профессионально важных качеств личности учителя в целом. В.И. Загвязинский, Ю.Н. Кулюткин и др. профессиональную компетентность связывают с развитием педагогического творчества. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. психологи предпринимают попытку проанализировать психологические основы профессиональной деятельности учителя и соотнести их с процессом развития профессиональной компетентности.

В целом, обобщая подходы по данному вопросу названных исследователей, можно сделать следующий вывод: профессиональная компетентность – это личностное образование, развитие которого объективно обусловлено системой знаний, умений, навыков, способами деятельности, психологическими качествами, необходимыми для ее осуществления. Все эти компоненты как составляющие профессиональной компетентности, развиваются в процессе непосредственной педагогической профессиональной деятельности. Вместе с тем, будущий педагог овладевает тонкостями своей профессии, будучи студентом педагогического вуза. Именно в условиях образовательного пространства вуза студент делает окончательный, осознанный выбор своего профессионального и жизненного пути. Неслучайно, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др. образовательное пространство вуза рассматривают как форму существования многообразных отношений,

складывающихся в результате выполнения содержательной совместной деятельности; как динамическую систему образовательных сред, взаимовлияния и взаимодействия субъектов образования; как важнейшее педагогическое условие, способствующее профессиональному становлению специалиста.

В период вузовского обучения специалиста возникают и укрепляются смыслы и цели профессиональной деятельности. Вместе с тем, в профессионально-педагогическом образовании недостаточна концентрация усилий преподавателей и студентов на приобретение профессионально значимых знаний, умений и навыков. При этом профессиональное самоопределение будущего учителя изобразительного искусства в условиях вуза можно рассматривать как сложный, многоплановый, многоступенчатый процесс, который осуществляется через учебно-воспитательную, выставочную и конкурсную деятельность, научно-исследовательскую работу, самовоспитание и самообразование.

Идеи саморазвития, самообразования, самореализации личности определили появление личностно-ориентированной парадигмы образования, основная суть которой заключается в следующем:

- изменяется представление о личности, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономию, независимость, способность к выбору, саморегуляции и т. п., в связи с чем меняется ее роль в педагогическом процессе, она становится его системообразующим началом;
- главные цели современного образования заключаются в создании условий для развития личности, а также в педагогической поддержке индивидуальности;
- подвергается пересмотру отношение к учащемуся как объекту педагогических воздействий, который окончательно признается субъектом образовательного процесса;
- в педагогической практике становятся востребованными результаты новейших исследований о психологических механизмах развития личности; наряду с интериоризацией (переводом внешних воздействий во внутренний план личности), которая прежде рассматривалась как главный механизм личностного развития, большое значение придается персонализации, самоидентификации, стремлении к самоактуализации, самореализации и другим внутренним механизмам индивидуального саморазвития;
- меняется общий взгляд на образование как на процесс, суть которого проявляется в творческих и гуманистических способах взаимодействия его участников.

Личная ориентация учебного процесса действует на все компоненты системы образования (образовательные и воспитательные цели при обучении каждому учебному предмету, содержание обучения, технологии обучения) и на весь учебно-воспитательный процесс в целом (взаимодействие

преподавателя и обучающегося, средств обучения), способствуя созданию благоприятной обучающей и воспитывающей среды.

Важнейшую роль в формировании профессиональной компетенции, становлении и самоопределении будущего учителя изобразительного искусства играет практическая деятельность. Постоянное участие в выставочной деятельности, в творческих конкурсах и фестивалях, повышает индивидуальную ответственность студента, совершенствует профессиональные качества, помогает студенту укрепить свои позиции в избранной им профессии учителя изобразительного искусства.

Формирование творческого начала в профессии учителя изобразительного искусства неразрывно связано с его профессиональным самоопределением, которое можно рассматривать как сложный, длительный, многоаспектный процесс. Профессиональное самоопределение будущего учителя – это процесс поэтапного принятия решений личностью и согласования собственных предпочтений и потребностей общества; это формирование индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

Целью профессионального самоопределения будущего педагога является формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению модели собственного поведения и перспектив своего развития; готовность рассматривать себя развивающееся личностью, самостоятельно находить личностно значимые смыслы, выстраивать свое поведение, формировать профессионально значимые качества.

Помимо практической деятельности важным аспектом в формировании профессиональной компетентности студента является его участие в научно-исследовательской работе (написание рефератов, курсовых и дипломных проектов, выступление на конференциях и работа в творческих группах), что способствует развитию творческой индивидуальности, приобретению уверенности в правильности выбора профессии, закрепляет полученные в учебном процессе знания, формирует исследовательские навыки. В целом все это положительно влияет на формирование профессионального самоопределения личности студента и развитие позитивной «Я» концепции.

Кроме того, педагогическая деятельность разных факультетов вуза и деятельность каждого педагога и студента создает единое образовательное пространство вуза в целом. Педагогическая деятельность по своей сути является совместной, поскольку в ней активно участвуют две стороны педагогического процесса: студент и преподаватель, которые воздействуют друг на друга. Именно поэтому Н.В. Бордовская и А.А. Рean характерной чертой образовательного пространства вуза считают организацию деятельности по «ансамблевому» принципу [3, с. 150]. Студенту легче определить свое место в вузе, у него формируются мотивы, убеждающие в правильности сделанного им выбора профессии.

Опытно-экспериментальная работа показала, что в образовательном пространстве педагогического вуза процессу становления профессиональной компетенции будущего учителя изобразительного искусства способствуют такие формы и методы учебной деятельности, как: мастер-классы, творческие группы, отчетные выставки, конкурсы, деловые игры, моделирование и анализ педагогической ситуации, семинары по инновационным методам художественной педагогики.

Таким образом, в образовательном пространстве педагогического вуза создается определенный психолого-педагогический микроклимат, способствующий не только духовно-нравственному становлению, развитию художественно-эстетической культуры, но и в целом профессиональной компетенции будущего учителя изобразительного искусства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41-54.
2. Бондаревская Е.В. Проектирование инновационного пространства педагогического образования в Федеральном университете // Педагогика. – 2013. – № 7. – С. 31-42.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 184 с.
6. Кузьмина Н.В. Способность, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985. – 128 с.
8. Леонтьев А.Н. Психология общения. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
9. Лернер И.Я. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
10. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
11. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2008. – 255 с.
12. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
13. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2004. – 187 с.
14. Фастовец И.В. Формирование профессиональной направленности личности учителя: автореферат дисс. ... к. псих. н. – М., 1991. – 20 с.

15. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего профессионального образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 268 с.
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
17. Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3-13.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Разливинских Ирина Николаевна
старший преподаватель, кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»,
г. Шадринск, Курганская область

Переход в настоящее время на стандарты третьего поколения привлекает к усиленному формированию умений, навыков и использованию приобретенных знаний в практической деятельности и повседневной жизни.

Если раньше предлагались знаниеевые или квалификационные модели, то сегодня в социуме общепризнан компетентностный подход, описывающий способности специалистов, их духовные ценности, готовность к различным ситуациям и обеспечивающий уровень профессиональной подготовки и социального существования личности в обществе. В образовательной системе введение компетентностного подхода обусловлено еще и общеевропейской тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики и, в частности, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования» [1].

Достигнуть нового качества образования, т. е. решить не востребованные ранее задачи, можно только комплексным путем, найдя и применив новые подходы к отбору содержания образования, совершенствованию образовательного процесса и обновлению системы оценки образовательных достижений и качества образования.

Компетентностный подход предусматривает иную роль студента в учебном процессе. В его основе – работа с информацией, моделирование, рефлексия. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям.

ям. Поступая на работу, молодой специалист должен тратить минимум усилий на «вхождение в колею».

Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов весьма многогранна и включает в себя как психолого-педагогическую, так и предметно-содержательную подготовку (математическую, филологическую, естественнонаучную и т. п.). Наибольшую трудность у студентов вызывает предметно-содержательная, в частности математическая подготовка, которая представляет собой обучение и передачу студентам необходимых знаний, умений и навыков в области математики. Между тем будущий учитель должен не только изучить предмет, но и овладеть им так, чтобы впоследствии успешно преподавать соответствующий учебный предмет.

Поскольку математическая подготовка является составной частью профессиональной подготовки будущего учителя, ее цель определяется с учетом цели профессионально-педагогической подготовки в качестве, которой на основе компетентностного подхода выступает формирование компетентного специалиста педагога. Таким образом, целью математической подготовки будущих учителей начальных классов является формирование математической компетентности будущих учителей.

Анализ понятия «компетентность» позволил выявить разнообразие и разноплановость трактовок, свидетельствующих о сложности и многогранности данного феномена, его относительной новизне в педагогической науке и различия научных подходов, на которые опираются ученые при его определении.

При определении понятия «математическая компетентность учителя начальных классов» мы учитывали диссертационные исследования Т.А. Долматовой, Г.С. Ковалевой, Э.А. Красновской, Л.П. Краснокутской, К.А. Краснянской, Н.Г. Ходыревой. С учетом этого *математическая компетентность учителя начальных классов* нами понимается как интегративная характеристика личности, включающая совокупность мотивационно-оценочного, когнитивно-ориентированного и операционально-технологического компонентов, обеспечивающих достижение высоких результатов в процессе преподавания математики в начальной школе.

Опираясь на имеющиеся исследования по обозначенной проблеме и учитывая сущность и структуру понятия «математическая компетентность учителя начальных классов», мы сформулировали рабочее определение формирования математической компетентности у будущих учителей начальных классов, понимая его как целостный педагогический процесс, направленный на овладение будущими учителями целостной динамичной базой общепедагогических, методических и специальных (предметных) знаний, умений, развитие положительной мотивации учебно-познавательной деятельности и интереса к преподаванию математики в начальной школе.

Формирование математической компетентности является сложной, многогранной проблемой, поэтому мы считаем, что для ее решения необходимо

применить различные методологические подходы. С учетом особенностей предмета нашего исследования мы считаем целесообразным в качестве методологических оснований избрать компетентностный, профессионально - личностный и интегративно-деятельностный подходы.

Компетентностный подход позволяет выявить сущность и структуру математической компетентности будущих учителей начальных классов и в соответствии с этим определить новые методы, средства и формы передачи знаний, а также цель, задачи и содержание данного процесса. Профессионально-личностный подход позволяет рассматривать процесс формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов как неотъемлемую составную часть становления личности педагога в процессе профессиональной подготовки, а также выявить педагогические возможности различных дисциплин предметной подготовки студентов в решении задач исследуемого процесса. Интегративно-деятельностный подход в нашем исследовании ориентирован на подготовку будущего учителя к компетентному осуществлению профессиональной педагогической деятельности (и к преподаванию математики в начальном звене общеобразовательной школы в том числе) на основе интеграции дисциплин общепрофессионального и предметного циклов и включения студентов в различную по содержанию, видам и формам деятельность.

Составляя методологическую основу нашего исследования и дополняя друг друга, компетентностный, профессионально-личностный и интегративно-деятельностный подходы, применяемые в совокупности, позволяют рассмотреть исследуемый процесс в различных аспектах и обеспечивают его целостность.

Выделенные методологические подходы дают основание определить сущность, структуру и содержание процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов педвуза.

Опираясь на имеющиеся исследования по обозначенной проблеме и учитывая сущность и структуру понятия «математическая компетентность будущих учителей начальных классов», мы рассматриваем формирование математической компетентности будущих учителей начальных классов как целостный педагогический процесс, основанный на принципах целенаправленности, интегративности, непрерывности и последовательности, вариативности, профессионально-педагогического самосовершенствования и функциональной полноты. Процесс этот направлен на овладение будущими учителями целостной динамичной базой общепедагогических, методических и специальных (предметных) знаний и умений и развитие положительной мотивации к учебно-познавательной деятельности, интересу к преподаванию математики в начальной школе.

Сущность исследуемого процесса в соответствии с сущностью целостного педагогического процесса заключается в том, что заданные требования к образовательной подготовке (знания, умения, навыки) на основе освоения

студентами соответствующего педагогического опыта и развития положительной мотивации переходят в их личностное достояние – характеристику личности, обеспечивающую эффективность осуществления профессиональной педагогической деятельности – в целом и преподавания математики в начальной школе – в частности.

Структура процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов определялась нами с учетом традиционной структуры целостного педагогического процесса, разработанной в трудах ведущих отечественных педагогов (Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, П.И. Пидкасистого и др.). При этом мы исходили из положения о том, что данный процесс является органической частью процесса профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Т. е. его структура соответствует структуре целостного педагогического процесса и включает несколько взаимосвязанных компонентов: целевой, содержательный, операциональный, результативный. Их совокупность обеспечивает эффективную реализацию данного процесса и достижение его цели.

Целевой компонент характеризует социальный заказ, цель и задачи исследуемого процесса.

Социальный заказ на повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов содержит требования государства и общества к формированию у студентов профессиональной компетентности, отражающей многоплановый характер педагогической деятельности учителя начальных классов. Это определяет цель и задачи образовательного процесса, которые реализуются в соответствии с Государственным образовательным стандартом.

В качестве цели данного процесса выступает повышение уровня математической компетентности будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки. Конкретизация цели процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов позволила определить его задачи:

1) обеспечение студентов совокупностью общепедагогических, методических и специальных (предметных) знаний в процессе профессиональной подготовки;

2) развитие общепедагогических, методических и специальных (предметных) умений, необходимых для достижения качества и результатов педагогической деятельности по обучению младших школьников математике;

3) создание условий для развития мотивов учебно-познавательной деятельности, направленных на усвоение знаний и саморазвитие.

Назначением целевого компонента является определение конечного результата осуществляемого педагогического взаимодействия.

Содержательный компонент процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов отражает его содержание, определяемое с учетом принципов, составляющих основу деятель-

ности преподавателя и студентов в процессе профессиональной подготовки (принципы: целенаправленности, интегративности, непрерывности и последовательности, вариативности, профессионально-педагогического самосовершенствования, функциональной полноты). Структура содержания исследуемого процесса может быть представлена тремя взаимосвязанными блоками: общепедагогическим, методическим, специальным (предметным). При этом в каждом блоке присутствует деятельность, направленная на формирование всех выделенных компонентов математической компетентности будущих учителей начальных классов – когнитивно-ориентированного, операционально-технологического и мотивационно-оценочного.

Функцией содержательного компонента исследуемого педагогического процесса является выполнение им роли предмета познавательной деятельности педагога и обучаемых, средства их практической деятельности и средства управления их развитием.

Процесс формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов предполагает применение широкого арсенала методов, средств и форм организации обучения, которые представлены в **операционном компоненте**, выполняющем функцию передачи и воспроизведения содержания реализуемого процесса. В процессе формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов используются не только методы (беседы, дикussion и др.), средства (учебники, учебные пособия, наглядные средства обучения, ТСО и пр.) и формы организации обучения (лекции, семинарские, практические и лабораторные занятия, педагогическая практика и пр.), характерные для высшей школы, но и специфические методы (математическое моделирование) и средства (математические символы, условные знаки, схемы, чертежи, графики и т. д.). Операционный компонент выполняет функцию передачи и воспроизведения содержания реализуемого процесса.

Результативный компонент процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов предполагает оценку преподавателями и самооценку студентами достигнутых в процессе обучения результатов, установление их соответствия поставленным задачам, выявление причин обнаруживаемых отклонений и внесение при необходимости корректиров в педагогическую деятельность.

Все компоненты процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов находятся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости. Цель процесса определяет его содержание, реализация которого осуществляется с помощью определенных методов, средств и форм организации обучения, что обеспечивает достижение определенного результата.

Сегодняшний выпускник факультета начальных классов является компетентным специалистом, если он имеет такой уровень психологопедагогической и предметной осведомленности, что может уверенно реализовать свою готовность к профессиональной деятельности, быстро сориен-

тироваться в ситуации, отобрать оптимальные и адекватные условиям технологии обучения, проявить авторскую позицию и подходы в своей работе.

Таким образом, можно отметить, что внедрение новых образовательных стандартов – серьезная задача, требующая значительных усилий со стороны преподавателей вузов. Но от решения этой задачи зависит место, которое будет занимать российское образование в мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Реформы образования: Аналитический обзор / под ред. В.М.Филиппова. – М.: Центр образовательной политики, 2003. – 82 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Рафикова Венера Мунировна

кандидат педагогических наук, доцент, Стерлитамакский филиал

ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,

г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

Самостоятельная учебная работа студентов – это усвоение содержания образования и формирование профессиональных компетенций во внеаудиторное время по темам или разделам тем, определенным рабочей программой учебной дисциплины для самостоятельного изучения. Анализ учебных планов показывает, что на самостоятельное изучение дисциплины отводится в среднем 50-60 % от общего количества часов.

Как показывает практика, качество обучения во многом зависит от того, как организована внеаудиторная самостоятельная работа студентов по изучению дисциплины. Умения самостоятельно пополнять и обновлять знания, вести самостоятельный поиск информации, анализировать информацию, структурировать ее, аргументировано высказывать свою точку зрения становятся актуальными требованиями к личным и профессиональным качествам современного специалиста [9].

Самостоятельная работа студентов выполняет развивающие, информационно-обучающие, стимулирующие, воспитывающие и, что особенно важно, исследовательские функции. Различные аспекты организации самостоятельной работы студентов исследовали С.И. Архангельский, Т.В. Габай, Б.П. Есипов, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Т.А. Ильина, А.Л. Ермаков, Н.А. Галатенко, П.И. Пидкастый и др.

При анализе научной литературы [2, 7, 10], можно выделить следующие цели проведения самостоятельной работы:

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений;

- углубление и расширение теоретических знаний;
- формирование умений работать со справочной и специализированной литературой;
- развитие познавательных способностей и активности студентов;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к само-развитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие исследовательских умений;
- формирование профессиональных компетентностей.

Традиционными формами организации самостоятельной работы являются: индивидуальное задание, подготовка к тестированию, экзаменам и зачетам, занятиям, проводимым с использованием активных форм обучения, курсовые работы, подготовка научных докладов, рефератов и др.

Абитуриенты, имеющие хорошие и отличные оценки в аттестате, могут иметь разный уровень умений и практических навыков самостоятельной работы в области информатики. В связи с этим необходима методика, позволяющая максимально индивидуализировать обучение, научить их грамотно, четко, лаконично излагать теоретический материал с использованием соответствующей научной терминологии и развить навыки и умения проведения внеаудиторной самостоятельной работы.

Методика включает в себя несколько этапов:

- разработку теоретического демонстрационного материала и лабораторного практикума, что дает студентам возможность заранее подготовиться к практической аудиторной работе;
- разработку правил поведения студентов в учебной лаборатории и правил проведения защиты работ, что позволяет студентам развивать навыки и умения самостоятельного выполнения задания, более рациональной организации работы и взаимодействия с коллективом;
- разработку правил для проведения исследовательских работ, за которые проставляются дополнительные баллы за творчество.

Исследовательский метод – высшая форма воспитания творческой инициативы студентов, их самостоятельности. Студенты при этом являются не потребителями готовой информации, а соучастниками творческого процесса. Цель учебной исследовательской деятельности – приобретение навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции на основе приобретения новых знаний.

Самостоятельная исследовательская работа, может быть представлена как в виде статичных страниц, так и в виде последовательного визуального ряда. Для более эффективной подачи информации может быть выполнены презентации по соответствующей теме. Когда студенты индивидуально отвечают по пройденному теоретическому материалу при защите лабораторной работы или сдают на проверку созданный дома файл с записанным ответом или разобранной методикой работы в программе, это приучает их

разбираться со своими вопросами и заданиями самостоятельно, развивая навыки грамотного изложения мыслей.

Разработку правил выполнения контрольных работ и иных видов контроля, в том числе и тестовых. Наличие правил выполнения контрольных работ по вариантам позволяет студентам быть более уверенными в собственных знаниях.

Придерживаясь данной методики при проведении практических занятий, удается значительно индивидуализировать процесс проведения практических работ [3].

Студенты самостоятельно проектируют учебный процесс, идут от практики к теории и затем к новой практике, многократно по-разному повторяют учебный материал. Работа в группах и в движении способствует их заинтересованности в результатах учебного труда и повышению качества образования. Преподаватель на занятиях выступает в роли консультанта и аудитора работ с последующим выставлением баллов за активность на занятиях, самостоятельную и творческую работу.

Расширение спектра информационных технологий, используемых в работе, позволяет актуализировать студенческие исследования. Интеграция информационных технологий в процесс организации самостоятельной работы студентов в современных условиях способствует подготовке специалиста, компетентного не только в области информационных технологий, но прежде всего, профессионально компетентного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1980. – 369 с.
2. Абиссова М.А., Фокин Р.Р. Сервисы обучения информатике и информационным технологиям в высшей школе. – СПб.: изд-во СПбГУСЭ, 2010. – 154 с.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М.: Академический проект, 2003. – 496 с
4. Абрамян Г.В., Катасонова Г.Р. О методике проведения практических занятий по информационным технологиям управления бакалаврам управлена-ческих специальностей. // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. – 2013. – № 1. – С. 36-39.
5. Емельянов А.А. Организация сервиса коллективной разработки сложных комплексов программ. – СПб.: СПбГУСЭ, 2010. – 234 с.
6. Ермаков А.Л., Галатенко Н.А. Основы самостоятельной работы студента. – Н.Новгород: изд-во Нижегородского ГУ, 2001. – 150 с.
7. Осетрин К.Е., Пьяных Е.Г. Информационные технологии в организации самостоятельной работы студентов. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 13. – С. 210-213.
8. Пидкастый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.