НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ

Чебоксары 2011

ЧУВАШСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ АКАДЕМИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
АКАДЕМИЯ НАУК ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.Я. ЯКОВЛЕВА
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ

Материалы Международной заочной научно-практической конференции

6 июня 2011 года

Чебоксары
2011

УДК 371
ББК 74.04
С 56

Редакционная коллегия:
Сироткин Лев Юрьевич, д-р пед.наук, профессор
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор
Волкова Марина Владиславовна, канд. пед. наук, доцент
Краснова Любовь Александровна, канд. пед. наук, доцент

Научный редактор
М.В. Волкова

Компьютерная верстка
Т.Г. Кузякова

Современное образовательное пространство: **пути модернизации:** материалы Международной заочной научно-практической конференции. 6 июня 2011 г./ Научный редактор М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – 200 с.

ISBN 978-5-904752-18-7

В сборнике представлены материалы Международной заочной научно-практической конференции «Современное образовательное пространство: пути модернизации».

Сборник материалов содержит статьи, посвящѐнные проблемам духовно-нравственного воспитания, формирования толерантности, личностных качеств учащихся и студентов, профессиональной компетентности будущих педагогов. Участниками конференции рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения учащихся, использования информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе.

Представленные на конференцию работы способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационно-образовательной среды.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию. За содержание предоставленных материалов организаторы ответственности не несут.

Предназначен для преподавателей, учителей, воспитателей, организаторов учебно-воспитательного процесса и всех, интересующихся вопросами и проблемами современного образования.

© Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук, 2011
© Академия наук Чувашской Республики, 2011
© ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011
© Научно-исследовательский институт педагогики и психологии, 2011

ISBN 978-5-904752-18-7

СОДЕРЖАНИЕ

Александрова Г.Н., Александрова Е.А.
Усиление воспитательного потенциала системы дополнительного образования……..7

Андреев А.В.
Вопросы развития гражданских качеств студентов современного вуза в условиях поликультурной среды……..10

Андреенков Е.В., Статников И.Н., Фирсов Г.И.
Использование студентами идей многокритериального анализа на стадии курсового и дипломного проектирования……..…...17

Басова О.А.
Профессиональное самоопределение современных старшеклассников: проблемы и пути решения……22

Березянский И.М., Степанова Г.А.
Применение современных педагогических технологий как условие формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по управлению персоналом……..26

Бирман Н.И.
Система психологического сопровождения учащихся 9–11 классов в предэкзаменационный и экзаменационный период……....32

Булуева Ш.И.
Особенности полоролевого поведения юношей и девушек в вайнахских семьях……..41

Быкасова Л.В., Середа Д.Н.
Гуманизация современной школы……...47

Вавилова Л.Н., Кузнецова И.Ю.
Образовательная среда учреждения повышения квалификации как фактор развития субъектной позиции педагога……50

Гимазетдинов М.А.
Методы активного обучения……53

Дидук И.А.
Воспитание ответственности школьников в образовательном пространстве современного урока…….....56

Ермилов Б.Е.
Информатизация учебного процесса……..66

Ермилова Е.Б.
Методы педагогического воздействия на студентов для решения учебных задач……70

Ермошкина Н.Н.
Модернизация работы с одарѐнными детьми в старших классах……74

Ершов Б.Л.
Электронный обучающий ресурс «лабораторные работы «создание простого приложения в среде visual basic»……80

Жуланова И.В., Медведев А.М.
Проблема субъектности в высшем образовании: намерения и возможности….84

Зубцова Л.К.
Модернизация процесса обучения иностранному языку в современных условиях……..90

Иванова Е.Н.
Предметные пробы как возможный инструмент индивидуализации образования…….……...93

Казаков А.В., Казакова И.А.
Народные ремесла в системе средств формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства……98

Каменская Ж.Н.
Персонифицированные образовательные программы дополнительного профессионального образования…….....101

Легенчук Д.В.
Объективная характеристика роли студента и его учебно–познавательной деятельности в контексте преемственного многоуровневого образования…..107

Лосева Л.П.
Проблемы формирования толерантности в условиях профессионального образования……110

Медведева И.А.
Значение комплексного подхода в изучении музыкального искусства будущими учителями……113

Мицель А.А., Погуда А.А.
Технология обработки информации в задачах тестирования на основе нейронной сети ……...122

Морозов В.В.
Профессиональное образование в контексте современных социальных изменений……127

Парфенова И.А.
Интегративные взаимодействия в методике преподавания английского языка и зарубежной литературы……..133

Полухина Е.А.
Пути совершенствования преподавания химии методами погружения студентов в этнопедагогическую образовательную среду……....140

Попова А.М.
Организация самостоятельной работы студентов по безопасности жизнедеятельности в вузе……...143

Селезнѐва Е.В.
Уровни интеграции русского языка и литературы в свете задач духовно-нравственного воспитания старшеклассников……..146

Семенова Т.Г.
Формирование дивергентного мышления как способ повышения исследовательской активности студентов……150

Сергеева И.В.
Формирование мультикультурной компетенции студентов в процессе использования интерактивных методов обучения иностранному языку……....156

Смолянская Л.В., Медведев А.М.
Проективные техники и метод проектов как средства выявления этностереотипов и повышения этнической толерантности……159

Сокмоева Б.В., Назарова Е.В.
Применение метода case-study в обучении иностранному языку в вузе……165

Спиридонова М.В., Тютякова Н.А.
Методический проект «использование элементов модульного обучения при интеграции»……..169

Столяров А.В., Коновальчук В.Е.
Модульный подход в современном образовании……176

Сысоева И.П.
Обучение решению проблем……..179

Тафаев Г.И.
Место художественной литературы на уроке истории и культуры родного края……..…..183

Тимофеева Л.Н.
Проблемы профессиональной ориентации……...187

Черкасова О.А.
Рассмотрение понятия «педагогическое взаимодействие»……191

Чистякова С.А.
Публичный отчет старшеклассников «портфолио»……194

Яворская С.И.
Личностно-ориентированная концепция как ведущий фактор развития современного педагогического процесса……..197

УСИЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Н. Александрова,
Е.А. Александрова

В Концепции модернизации образования в Российской Федерации особое внимание уделяется системе дополнительного образования, которая играет значительную роль в процессе формирования личности ребенка. В современных условиях возникает необходимость в активном творческом человеке, обладающим гражданской ответственностью и правовым самосознанием, самостоятельностью, способностью к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Поэтому приоритетным направлением в работе педагогов дополнительного образования является помощь ребенку в личностном и профессиональном определении.

Не стоит забывать, что предъявленным требованиям может отвечать только целостная система образования. Комплексный подход обеспечивает полноценное развитие ребенка. Школьное образование направлено на получение базовых знаний в одинаковом объеме согласно государственному стандарту. А дополнительное образование в полной мере отвечает требованиям гуманистической педагогики (приоритетного направления реформы образования), оставаясь личностно ориентированным в отличие от школьного предметно ориентированного образования. Основными принципами организации образовательной среды являются открытость, адаптивность, партнерство и вариативность. Дополнительное образование способно решить целый ряд задач направленных на гуманизацию (выровнять стартовые возможности развития личности, создать ситуацию успеха, содействовать самореализации) [1].

По своей сути данная система дополнительного образования является всеохватывающей и гибкой, именно поэтому она в состоянии удовлетворить самые разнообразные интересы личности. Причем в ДДТ ребенок сам может выбирать форму образования, вид деятельности и педагога. Дополнительное неформальное образование дает возможность индивидуального подхода к каждому учащемуся, а также создает условия для расширения поля межличностного взаимодействия, формирования навыков содержательного поведения досуга, развития склонностей и интересов человека. Именно в стенах ДДТ происходит ранняя профориентация его воспитанников.

Воспитание как первостепенный приоритет в образовании, должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Воспитательный потенциал развивающей среды определяется созданием коллектива взрослых и детей на принципах равенства и взаимоуважения. Работа с родителями (анкетирование, беседы с педагогами, открытые занятия, выставки) позволяет установить их позицию, т. к. они

являются главными заказчиками дополнительного образования. Педагог является помощником родителям в воспитании нравственности ребенка, т. к., наблюдая за воспитанниками в стенах ДДТ, имеет возможность изучать их в ситуациях, которые в основном недоступны для родителей.

Организация занятий в ДДТ направлена на раскрытие заложенного в детях потенциала, приобщение их к духовно-нравственным ценностям. Воспитанники знакомятся с народными промыслами обычаями и историей своего края.

Эффективность и качество дополнительного образования во многом зависит от профессионального уровня педагогов [2]. Обмен опытом работы, повышение квалификации, непрекращающийся личностный рост педагогов являются неотъемлемой частью модернизации образования, ведь на них лежит более ответственная работа, чем у школьных учителей. Дополнительное образование – это вариативная, поисковая, практическая, творческая деятельность, опирающаяся на нетрадиционные методы, стимулирующая познавательные навыки. Интегративный подход направлен на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. Это значит, что педагог должен грамотно оперировать знаниями из различных областей, выстраивать индивидуальную образовательную работу с каждым обучающимся, формировать модель выпускника за счет объединения образовательных, воспитательных и развивающих возможностей разных учебных предметов.

Сложности возникают также из-за того, что в нашей стране нет учебных заведений, специализирующихся на подготовки педагогов дополнительного образования. Чаще всего ими становятся школьные учителя. Необходимо создавать совместные метод объединения школьных учителей и педагогов дополнительного образования.

Построение педагогической ситуации является системным, целостным, но очень непрочным образованием. Инновации всегда сопровождаются потенциальными рисками дестабилизировать данную структуру. Педагог должен в этой ситуации их свести к минимуму.

Кроме того, значительная часть воспитанников обладает определенными страхами (боязнь сценического пространства, социального одиночества, неуспешности в работе). Эти ситуативные страхи поддаются коррекции при грамотном педагогическом воздействии [3]. Для этого в ДДТ проводятся праздничные выступления, экскурсии, тренинговые упражнения, работа с родителями, активное предупреждение возникновения острых проблем.

Необходимо проводить также мероприятия, связанные с обеспечением безопасности ребенка не только в стенах ДДТ, но и за его пределами (знакомство с правилами дорожного движения, поведения на льду).

У воспитанников формируются практические навыки здорового образа жизни, умение противостоять негативному воздействию окружающей среде.

Снизить напряженность и агрессивность среди детей представляется возможным увеличением педагогического влияния, повысить их занятость соци-

ально значимым делом. Занятость учащихся во внеурочное время способствует укреплению самодисциплины, развитию самоконтроля.

Очень важно уметь создать микроклимат в коллективе, благотворно влияющий на возможность достижения им положительных результатов. Для этого педагог постоянно проводить мониторинг каждого занятия. Педагог сравнивает с прошлыми успехи каждого воспитанника, полученные сегодня, опираясь на этот опыт, ставит задачи на следующее занятие. Результаты ребенка должны сравниваться не с результатами других детей, а только между собой (вчера и сегодня). Разноуровневая система обучения – одна из современных технологий, опирающаяся на идеи личностно-ориентированного подхода.

Мониторинг должен стать неотъемлемой составляющей процесса дополнительного образования детей. Отличительной особенностью мониторинга качества образования в ДДТ от школы является то, что, оценивая результаты ребенка, сохраняется безоценочная система.

Предметом мониторинговых исследований являются не только практически все составляющие образовательного процесса, но и различные факторы, так или иначе влияющие на систему образования. Они позволяет объективно определить эффективность образовательных программ, выявить в них слабые места, а также качество самой работы педагогов. У педагогов дополнительного образования появляется возможность оценить используемый ими инструментарий, критически переосмыслить свой потенциал. Профессиональное прогнозирование также возможно осуществлять в рамках мониторинга образовательного процесса.

Кроме того, появление на образовательном рынке платных услуг дополнительного образования способствует формированию здоровой конкуренции, вносит новое содержание в образование.

Образовательные программы в отличие от учебных должны выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционную функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка в образовательном процессе и, следовательно, предполагает построение системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Основанием для проектирования образовательных программ для любой ступени образования является возрастно-нормативная модель развития ребенка определенного возраста, в которой дается харак-теристика его развития в виде последовательности ситуаций и типов развития. В основе образовательного процесса лежат дополнительные образовательные программы, определяемые стандартами. Однако остается широкое поле возможностей варьирования учебным процессом. Учебный план ДДТ позволяет эффективно решать учебно-воспитательные задачи. При его составлении учитывают основные принципы модернизации дополнительного образования, заказ региона, индивидуальные, социокультурные потребности детей и их родителей. Дополнительные образовательные программы углубляют и расширяют знания по основным предметам, адаптируют детей к определенным аспектам жизни в современных

условиях. Такая целенаправленная деятельность педагогов по формированию ориентации на успех благотворно сказывается на личности ребенка.

Современная российская школа для обеспечения подрастающему поколению нового качества образования должна построить принципиально иную функциональную модель своей деятельности, базирующуюся на принципе полноты образования. Необходимость комплексного образования обусловлена новыми требованиями к человеку XXI века. Ориентиром становятся не только предметные знания, но и его разностороннее развитие как личности, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к самообразованию и самосовершенствованию, поэтому образовательный процесс должен быть направлен не только на передачу определенных знаний, умений и навыков, но и на разноплановое развитие ребенка, раскрытие его творческих возможностей, способностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1 Абраухова В.В. Инновационные подходы к деятельности учреждения дополнительного образования как средство его развития: дис. канд. пед. наук – Ростов-на-Дону, 1997. – 279 с.
2 Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – №9. – С. 3 – 9.
3 Голованов В.П. Становление и развитие региональной системы дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях – М.: Центр «Школьная книга», 2001. – 167 с.

Об авторах
Александрова Галина Николоевна *– педагог дополнительного образования, ДДТ Первомайского района, г. Ростов-на-Дону.*
Александрова Елена Александровна *– аспирант, ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения», г. Ростов-на-Дону.*

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

А.В. Андреев

В настоящее время важным направлением в воспитательной работе образовательного учреждения является формирование гражданских качеств обучающихся. Гражданские качества – это качества личности, характеризующие ее способность к активному проявлению своей гражданской позиции через социально значимую, практико-ориентированную деятельность. Граж-

данственность можно назвать качеством личности, являющимся фундаментом социально-нравственного поведения и деятельности.

По определению Г.Н. Филонова, «гражданственность – это комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций – осознанной законопослушности, патриотической преданности Родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовые, межнациональные и межличностные отношения» [6].

Важнейшим периодом в формировании гражданских качеств личности являются годы профессиональной подготовки, особенно – этап обучения в вузе. Безусловно, этапы, предваряющие высшее профессиональное учебное заведение (дошкольное и школьное образование), играют немаловажную роль в жизни человека, в его профессиональном становлении. Они создают предпосылки к гражданскому «созреванию» и обретению твердых жизненных взглядов и убеждений. Задачей нашего исследования является попытка акцентировать внимание на актуальности феномена гражданственности.

Понимая актуальность и важность гражданского воспитания студентов, мы в последние десятилетия исследуем социальные, психолого-педагогические аспекты феномена гражданственности. Так, исследования, проведенные в 2000-2005 г. г., показали, что 35% учащейся молодежи в этот период хотели уехать из страны. В результате рейтингового анализа определились три группы учащейся молодежи. Первая группа включает 20% опрошенных, их объединяет индивидуализм и потребительство, это – карьеристы-честолюбцы и маргиналы, около 9% из них – гедонисты, для которых главные приоритеты – развлечения, удовольствия, наслаждения. Вторая группа включает около 30% опрошенных – это молодежь с недостаточно определившейся направленностью личности, со слабым уровнем социально-политического развития. Третья группа (примерно 40%) – это люди социальной направленности. Для них главное не материальные, а духовные ценности. Цель жизни – честно трудиться на благо народа.

Все это объясняется тем, что становление молодежи пришлось на годы реформ, период социально-экономической, идеологической и культурной ломки. Изменившиеся идеалы и ценности, усложнение социальной структуры, идейный и нравственный плюрализм, безработица и правовой беспредел, резкое обнищание многих семей и платное образование – на фоне данных условий изменилось отношение к родине: появилось очень много людей, желающих уехать из страны.

Используя методы педагогического наблюдения, опросов и бесед, анализируя статистические данные военного комиссариата г. Новочебоксарска (Чувашская республика), мы разработали стратегическое направление организации учебно-воспитательной работы посредством усиления гражданского воспитания обучающихся. Чувашская республика – многонациональный регион, что определяет поликультурность пространства обитания обучающихся. Основное

население республики составляют: русские, чуваши, татары, евреи, марийцы и т. д. Поликультурное пространство вуза является отражением общего социального, межнационального сообщества республики, что требует развития качеств гражданина в духе толерантности, межкультурного обмена традициями, обычаями и требует от субъектов учебно-воспитательного процесса высокого уровня культуры общения, проявления духовности и уважения к окружающим.

Педагогическая модель, разработанная с учетом этого обстоятельства, имеет общекультурную основу и ориентирована на подготовку специалистов с экономическим уклоном.

История развития человечества наглядно показывает, что гражданский дух и гражданственность формировались издревле.

Согласно исследованиям А.М. Князева становление педагогической системы гражданского воспитания прошло ряд исторических этапов. V–XVII в. в. раздробленные славянские племена принудительно объединяются. Происходит насаждение и внедрение идеи государственности в сознание людей до окончательного объединения русских земель и строительства цивилизованного государства с соответствующим гражданским законодательством, когда отмечается усиление гражданского воспитания чиновничества, служилых людей Дальнейшее усиление идеи гражданственности необходимо связать с именем Петра Великого, демократическими реформами и отменой крепостного права Александром II, что послужило мощным стимулом развития государства и государственности до возникшего политического и социального кризиса в стране, когда гражданское воспитание входит в противоречие с изменившимися ценностями граждан. За годы советской власти происходит реформирование государственного устройства, упрочение новых гражданских ценностей на основе идей правящей партии. В это время во многом развитию гражданственности способствовала Великая Отечественная война и необходимость активного послевоенного строительства до кризиса государственной и политической власти, снятия идеологической завесы, когда общее напряжение общества привело к расшатыванию гражданственности, а воспитание гражданственности, да и вообще воспитание граждан не популяризировались и даже игнорировались. С середины первого десятилетия XXI века начинается восстановление системы воспитания гражданских качеств, но, к сожалению, к этому времени уже были в той или иной степени утрачены населением, особенно – молодежью, многие ценности и гражданские качества.

Гражданское воспитание в западно-европейской античной и классической педагогике связано с именами Платона, Аристотеля, Руссо. Платон и Аристотель видели гражданское воспитание в формировании уважения к государству, законопослушании. Ж.Ж. Руссо понимал гражданское воспитание как своеобразное развитие личности, самовыражение. Наиболее полно педагогические идеи гражданского воспитания разработал немецкий педагог Г. Кершенштейнер, который отметил необходимость целенаправленного формирования гражданственности. В российской педагогике цели и задачи гражданского воспита-

ния нашли отражение в трудах А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена и др.

Идея народности в трудах К.Д. Ушинского основывалась на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитании гражданина.

Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности. Особое место занимает труд В.А. Сухомлинского «Воспитание гражданина», в котором обобщен и систематизирован теоретический и практический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию.

В настоящее время значимость воспитания гражданских качеств возрастает в связи с утратой людьми нравственно-духовных ценностей. Становление современной молодежи пришлось на годы реформ, которые перевернули многие устоявшиеся взгляды. На первое место вышли потребности индивидуалистические, прагматические, а общественные и нравственно-духовные ценности ушли на задний план. Перестройка ослабила семью как основную ячейку общества. Обнищание российских семей усугубляется проблемой неполных семей, где воспитанием будущего мужчины занимается мать. Эта же тенденция наблюдается в системе общего школьного образования.

В последние годы, в начале XXI века, пришло осознание того, что воспитанием гражданина необходимо заниматься очень серьезно. Назрела острая необходимость создания новой воспитательной системы, адекватной новому времени и ориентированной на воспитание Гражданина Отечества. Гражданин Отечества – это одна из важнейших целей образовательно-воспитательной деятельности, ее конечная цель. Эта цель нашла отражение в Законе РФ «Об образовании». В качестве основных направлений в нем выделяются следующие: политическое воспитание, правовое обучение, воспитание ответственности за судьбу Отечества, экологическое воспитание, воспитание патриотизма, воспитание таких качеств, как толерантность, культура межнационального общения.

Воспитание гражданских качеств, по мнению исследователей, сопряжено строгим соблюдением таких принципов, как: народность, толерантность, историзм, духовность, патриотизм, конкурентоспособность. Принцип народности предполагает опору на народные традиции, на опыт народа в проявлении нравственно-духовной высоты в сложные периоды жизни страны. Принцип толерантности предполагает наличие плюрализма мнений, подходов, различных идей для решения одних и тех же проблем, терпимость к мнениям других людей, учет их интересов, терпимость к другому образу жизни и поведению людей, не выходящему за нормативное требование законов, а также знание и признание прав разных народностей на нормальную достойную жизнь, прав на свободу, образование, на человеческое счастье. Принцип историзма предполагает использование истории развития страны, своего народа для формирования способности объективно оценивать различные аспекты развития истории своей

страны. Принцип духовности проявляется в формировании у студентов «смысложизненных» духовных ориентаций, потребностей к освоению и производству ценностей культуры, соблюдению общечеловеческих норм гуманистической морали, интеллигентности и менталитета российского гражданина. Принцип патриотизма предполагает формирование национального сознания у студенческой молодежи как одного из основных условий жизнеспособности молодого поколения, обеспечивающего целостность России, связь между поколениями, освоение и приумножение культуры во всех ее проявлениях, воспитание гражданских качеств и социальной ответственности за благополучие своей страны. Принцип конкурентоспособности обеспечивает формирование личности специалиста, способного к социальной и профессиональной мобильности, смене деятельности, нахождению эффективных решений в сложных условиях конкурентной борьбы во всех сферах жизнедеятельности.

Исследуя проблему развития гражданских качеств студентов в современном вузе, мы обратились к трудам отечественных ученых.

К.Д. Ушинский горячо осуждал надсадное желание чернить родную страну, ее историю, обычаи. Он считал, что это дикость, вандализм, так как только варварам свойственно не иметь своей истории. Русский философ И.А. Ильин, касаясь проблем воспитания, настаивал на том, чтобы с пяти-шести лет ребенок знал своих национальных героев. Р. Гамзатов в книге «Мой Дагестан» писал: «Если мы выстрелим в прошлое из винтовки, будущее выстрелит в нас из пушки». Историк и писатель Карамзин акцентировал внимание на патриотической составляющей гражданственности, выделив такие разновидности любви к Отечеству: физическую любовь, т. е. привязанность к месту своего рождения, малой родине; нравственную – любовь к согражданам, с которыми человек растет, воспитывается, живет; политическую – любовь ко благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях. По мнению Н.А. Добролюбова, патриотизм – это одно из видовых проявлений любви к человечеству, поэтому важны мысли о том, как воспитать патриота, но не националиста, как каждому народу войти во всемирное сообщество, но со своим собственным лицом, не забывая, что человечество многонационально.

Учитывая актуальность данной педагогической проблемы, на втором этапе нашей экспериментальной деятельности мы создали модель развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза.

Таблица 1

Педагогическая модель развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза

1. Цель развития гражданских качеств студентов современного вуза.	Воспитание гражданина, осознающего ответственность за судьбу Родины, обладающего толерантностью, политической грамотностью, общественной активностью, любовью к Отечеству, носителя знаний в области права, экономики, государственного устройства.

2. Задачи.	1. Разработка концепции развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза. 2. Исследование потенциала учебных дисциплин в развитии гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза. 3. Создание модели развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза. 4. Реализация модели развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза. 5. Создание учебно-воспитательной системы развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза.
3. Содержание деятельности.	1. Использование потенциала учебных дисциплин на основе анализа стандартов 2-го поколения и учебно-методических комплексов. 2. Спецкурс «Гражданином быть обязан». 3. Целенаправленно организованная воспитательная деятельность: военно-патриотическая, исследовательская, просвещенческая. 4. «Выход в народ» (использование традиций народной педагогики).
4. Технологии и методы.	Технологии: – социально-педагогические (тренинги в больших группах, имитация и импровизация «выхода в народ»); – психолого-педагогические (рефлексия, интроспекция, психологическое консультирование). Методы: – исследование; – анализ; –синтез; – создание проблемных ситуаций; – кейс-методы.
5. Механизмы реализации модели.	1. Организация деятельности профессорско-преподавательского коллектива по развитию гражданских качеств студентов. 2. Создание системы взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса современного экономического вуза в поликультурной среде. 3. Включение в образовательно-воспитательный процесс институтов воспитания и социализации (церковь, мусульманские храмы, социальные центры, военкоматы, совет ветеранов Великой Отечественной войны, афганской и чеченской войн).
6. Принципы реализации модели.	1. Демократизм. 2. Толерантность. 3. Системность.

	4. Последовательность. 5. Духовно-нравственная направленность.
7. Педагогические условия.	1. Индивидуально-личностная ориентация всей проводимой работы. 2. Создание ситуации толерантного межличностного общения субъектов поликультурной среды. 3. Создание атмосферы проявления гражданских позиций профессорско-преподавательским составом среди студентов. 4. Создание ситуации приоритета духовно-нравственных ценностей в учебно-воспитательном процессе. 5. Использование потенциала макро (многонациональная страна, многонациональный мир), мезо (поликультурная среда города) и микросреды (поликультурная среда вуза) в развитии гражданских качеств.
8. Результат.	Выпускник вуза, ориентированный на гражданское служение Родине, осознающий ответственность за ее будущее.

Наша исследовательская деятельность показала направления воспитательной работы по развитию гражданских качеств современных студентов, такие, как:

1. Мировоззренческая подготовка молодежи к пониманию роли Отечества в развитии современной цивилизации.
2. Приобщение студентов к законам государства, раскрытие объективной необходимости их выполнения, формирование гражданской ответственности.
3. Приобщение к культуре своего Отечества, народа, формирование потребности в высоких культурных и духовных ценностях.
4. Формирование общечеловеческих норм морали (доброты, взаимопонимания, терпимости).
5. Развитие внутренней свободы, способности студентов к объективной самооценке и регуляции в поведении, чувства собственного достоинства, самоуважения.
6. Воспитание у студентов трудолюбия как высокой ценности в жизни, развитии потребности в творческом труде.
7. Воспитание и развитие потребности в здоровом образе жизни, стремления быть хорошим семьянином, жить счастливо, служа Отечеству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Запесоцкий А., Файн А. Эта непонятная молодежь. – М., 1990. – 224 с.
2. Николаев Г.Г. Воспитание гражданских качеств подростков в детских общественных объединениях. – Издательство Уральского университета, 2004. – 133 с.
3. Следзевский И.В., Вяземский Е.Е., Саватеев А.Д. Концепция гражданского образования в общеобразовательных учреждениях // Преподавание истории и обществознания в школе. – М., 2002. – №4. – С. 17–23.

4. Ступич М.А. Гражданское воспитание студентов как направление деятельности классного руководителя: диссертация канд.пед.н.: 13.00.01 – М., 2010. – 183 с.
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 45–51.
7. Филонов Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24–29.

Об авторе
Андреев Альберт Викентьевич *– директор Новочебоксарского филиала ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права (г. Казань)», г. Новочебоксарск, Чувашская Республика.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТУДЕНТАМИ ИДЕЙ МНОГОКРИТЕРИАЛЬНОГО АНАЛИЗА НА СТАДИИ КУРСОВОГО И ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Е.В. Андреенков,
И.Н.Статников,
Г.И. Фирсов

Очевидно, на наш взгляд, что решение проблем повышения конкурентоспособности производимой продукции на внутреннем и внешнем рынках, особенно для нынешней ситуации в нашей стране, сильно увязано с ростом профессиональной культуры выпускаемых специалистов технических вузов. И одной из важнейших составляющих такой культуры является понимание, что изготовляемая продукция должна обеспечивать и индивидуальному потребителю, и предприятию свободу выбора по различным критериям (стоимость, качество, экологичность и т. д.), т. е., уже на стадии проектирования продукции предусматривается ее многовариантность. И нам представляется, что подвести к такому пониманию будущего специалиста очень удобно на стадии курсового и дипломного проектирования. Представляется полезным, чтобы на защите курсового проекта студент, исполняя в чертежах, как и прежде, один вариант проекта («базовый»), все же еще имел табличку из 3–5 вариантов своего проекта, и устно мог объяснить достоинства и недостатки каждого из вариантов, то есть, проанализировать связь между значениям критериев и параметрами проекта. Для дипломника было бы полезно на «последней страничке» пояснительной записки иметь таблицу из 5–10 вариантов своего проекта. Эту же таблицу надо иметь на защите дипломного проекта.

Для появления многовариантности у курсовых и дипломных проектов руководитель должен при выдаче задания сформулировать набор критериев

качества (одинаковый для всей группы) и ряд функциональных ограничений (которые могут несколько варьироваться по граничным значениям для каждого студента или подгрупп студентов). В качестве критериев для дипломного проекта могут быть различные количественные характеристики изделия (габариты, производительность, степень вредных воздействий на экологию цеха или внешней среды и т. д.). Анализируя варианты, студент должен объяснить, что в каждом варианте по сравнению с другими «теряется», а что — улучшается. Такие объяснения студентом результатов расчета по заданию могут свидетельствовать о том, что выпускаем молодого специалиста (если это дипломный проект), готового к практической работе в области проектирования и технологической разработки изделия.

Все это должно быть сформулировано руководителями курсового и дипломного проектов в виде набора зависимостей $F = (\Phi_1(\bar{\alpha}), \Phi_2(\bar{\alpha}),...,\Phi_K(\bar{\alpha}))$, где $\bar{\alpha} = (\alpha_1, ..., \alpha_J)$ – вектор варьируемых параметров, входящих в расчеты проектного задания; J – количество варьируемых параметров и K – количество сформулированных критериев. Также должна быть задана область изменения значений варьируемых параметров (хотя бы приблизительно) в виде системы двухсторонних неравенств: $\alpha_{jн} \le \alpha_j \le \alpha_{jв}$, где $\alpha_{jн}$ и $\alpha_{jв}$ – соответственно нижнее и верхнее граничные значения j-го варьируемого параметра.

В данной работе демонстрируется решение многокритериальной и многопараметрической задачи проектирования сложного технического устройства на примере тягового расчета двухцепного скребкового конвейера из [1]. Авторы [1] стремились (и показали), как важен при тяговом расчете учет дополнительных сопротивлений, возникающих на криволинейном участке конвейера, по сравнению с расчетами конвейера как прямого, что следует из следующих результатов: необходимая мощность двигателя при расчете конвейера как прямого составит 42,5 кВт, в то время как для конвейера с начальным криволинейным участком длиной 166,5 м мощность составит 58 кВт, а при начальном прямолинейном участке длиной 166, 5 м мощность достигает значения 70,4 кВт. При этом максимальное натяжение цепи составит 28,7, 39,8 и 59,6 кН соответственно. Иначе говоря, неучет дополнительных сопротивлений на изогнутом участке конвейера может привести к преуменьшению максимального натяжения в цепном контуре более чем на 107.7% ((59.6 - 28.7) / 28.7) ≈ 1.077), а также к преуменьшению потребной мощности двигателя более, чем на 65% ((70.4 / 42.5) – 1) ≈ 0.66). Однако реальные условия залегания подземных пластов, содержащих полезные ископаемые требуют использования конвейеров сложной конфигурации. Естественно, возникает задача рационального подбора такого сочетания (сочетаний) параметров, когда определяемые значения характеристик (критериев) работы конвейера наименьшим образом отклонялись бы от вышеприведенных значений в сопоставимой метрике. В данном исследовании для тягового расчета двухцепного скребкового конвейера ставится студентам на вербальном уровне следующая задача: найти такую область варьируемых параметров α_j (j

$=\overline{1,J}$, где J – число варьируемых параметров), которая содержала бы наибольшее (концентрированное) количество (множество) вариантов конвейера, соответствующих минимуму потребной мощности электродвигателя, минимуму максимального натяжения в цепи и минимуму отношения максимального натяжения цепи к минимальному. Выполнение всех указанных условий обеспечивает возможность создания наиболее экономичных и долговечных вариантов рассматриваемого устройства.

Приведем описание процедуры тягового расчета, опираясь на упрощенную кинематическую схему конвейера ([1], рис. 6.8), и формализованную постановку решения задачи. Задан вектор варьируемых параметров $\bar{\alpha}=(\alpha_1,...,\alpha_6)$, физический смысл и размерности составляющих которого следующие: α_1 – угол наклона конвейера к горизонту, рад; α_2 – шаг изгиба конвейера, м; α_3 – длина кривой изгиба, м; α_4 – длина прямолинейного участка, м; α_5 – натяжение цепи в точке сбегания для ведущей звездочки с левой стороны (по ходу цепи) конвейера j_1, Н; α_6 – отношение натяжений цепи в точках сбегания ведущих звездочек с левой и правой стороны конвейера соответственно j_1 и j_2, и исходная область его допустимых значений (варьирования) $G_0(\bar{\alpha})$:

$$0.170 \le \alpha_1 \le 0.262;\ 1.6 \le \alpha_2 \le 1.8;\ 12.5 \le \alpha_3 \le 14.5;$$
$$0 \le \alpha_4 \le 167;\ 2800 \le \alpha_5 \le 3200;\ 0.95 \le \alpha_6 \le 1.05. \qquad (1)$$

Задано лишь одно геометрическое ограничение (функциональное): общая длина конвейера (расстояние между осями тяговых и ведомых звездочек) ≤ 180 м. Сформулированы три критерия качества: $\Phi_1(\bar{\alpha})$ – мощность двигателя (кВт), определяемая по формуле (6.31) из работы [1] (во всех расчетах скорость движения тягового органа принята v = 0.6 м/с., как в [1]), $\Phi_2(\bar{\alpha}) = F_{max}$ – максимальное натяжение в цепных контурах данного варианта (Н) и $\Phi_3(\bar{\alpha}) = (F_{max}/F_{min})$ – равнопрочность цепного контура в данном варианте. Как было сказано выше, искались области допустимых решений $G_k(\bar{\alpha})$, где k = 1,2,3, соответствующие минимумам этих критериев. В совокупности все описанное и определило математическую модель тягового расчета.

В последующих расчетах для сравнения эффективности различных подобластей использовалась идея об «идеальной» математической модели и связанная с ней нормировка реальных критериев качества:

$$\lambda_k = \frac{\Phi_k^{**} - \Phi_k}{\Phi_k^{**} - \Phi_k^{*}} \text{ при } \Phi_k \to \min. \qquad (2)$$

В этой формуле Φ_k^{**} и Φ_k^{*} – соответственно верхнее и нижнее допустимые значения k -го критерия, определяемые либо из физических соображений, либо из литературных источников, либо из данных вычислительного эксперимента. В настоящей работе в соответствии с результатами [1] и данным предварительного вычислительного эксперимента на математической модели были приняты такие значения для Φ_k^{**} и Φ_k^{*}: Φ_k^{**} = (100; 100; 20) и Φ_k^{*} = (10; 10; 5). В даль-

нейшем во всех вычислительных экспериментах эти величины не пришлось уточнять. Очевидно, что $0 \le \lambda_k \le 1$ и ―идеальность" математической модели $G_{01}(\bar{\alpha})$ предполагает, что одновременно все $\lambda_k = 1$ (т. е., для «идеальной» модели $\sum \lambda_k = k$, что, безусловно, нереально). Но такая идея указывает направление поиска рациональных значений параметров в связи с формулированными требованиями и отыскания, при необходимости, компромисса при выборе окончательного проектного решения.

Покажем, чего хотелось бы видеть и слышать от студента втуза на стадии курсового и, тем более, дипломного проектирования. По данным вычислительных экспериментов были выделены три подобласти концентрации наилучших решений $G_{01}(\bar{\alpha})$, $G_{02}(\bar{\alpha})$ и $G_{03}(\bar{\alpha})$ соответственно:

$$\{\alpha_1 \in (0,21;0,26);\ \alpha_2 \in (1,6;1,8);\ \alpha_3 \in (12,5;14,5);$$
$$\alpha_4 \in (90;167);\ \alpha_5 \in (2800;3200);\ \alpha_6 \in (0,9;1,1)\};$$
$$\{\alpha_1 \in (0,21;0,26);\ \alpha_2 \in (1,6;1,8);\ \alpha_3 \in (12,5;14,5);$$
$$\alpha_4 \in (90;167);\ \alpha_5 \in (2850;3000);\ \alpha_6 \in (0,9;1,1)\};$$
$$\{\alpha_1 \in (0,21;0,26);\ \alpha_2 \in (1,6;1,8);\ \alpha_3 \in (12,5;14,5);$$
$$\alpha_4 \in (90;167);\ \alpha_5 \in (2950;3200);\ \alpha_6 \in (0,97;1,1)\}.$$

Конечно, все три выделенные подобласти входят в исходную область поиска решений $G_0(\bar{\alpha})$. В каждой из указанных подобластей было проведено по NO = 32 экспериментов (небольшая статистика) и рассмотрены несколько наилучших решений по каждому критерию. Из каждой подобласти выбраны по два лучших варианта и результаты расчетов по этим вариантам помещены в табл. 1. Жирным шрифтом выделены наилучшие значения по каждому критерию из соответствующей подобласти, а в последнем столбце приведены значения сумм λ_k для каждого из шести вариантов, вычисленных по формуле (2). Теперь проведем анализ вариантов, приведенных в этой таблице. Сравнивая по сформулированным критериям данные табл. 1 с вышеприведенными величинами из работы [1], мы видим, что и с учетом изгиба конвейера можно отыскать варианты, когда максимальное натяжение в цепи превышает аналогичную величину при расчете конвейера как прямого всего на 16.05% (вариант 3) и на 16.07% (вариант 4). В то же время в обоих этих вариантах максимальная потребная мощность электродвигателя больше аналогичной величины из работы [1] только на 15.75%. Сравнивая варианты по первому критерию (потребной мощности электродвигателя) видим, что из двух вариантов 1 и 2 максимальное превышение мощности по сравнению с аналогичной величиной из работы [1] составляет всего 15.73%, а для варианта 1 – 15.66%. При этом для рассматриваемых вариантов превышение максимального натяжения в цепном контуре практически такое же, как и для вариантов 3 и 4. Что касается результатов по третьему критерию, не сформулированному в [1] (варианты 5 и 6), то здесь чуть-чуть подрастают максимально возможные превышения потребной мощности электро-

двигателя (21.65%) и максимального натяжения в цепном контуре (22.66%). Разумеется, и в этом случае приведенные результаты не идут в никакое сравнение с приведенными выше результатами из работы [1] (в пользу первых). Важно подчеркнуть, что конструктивные параметры во всех вариантах табл. 1 физически реализуемы.

Студент может сделать следующие выводы:

– расчет конвейера как прямого дает наилучшие результаты по критериям Φ_1 и Φ_2, а варианты табл. 1 дают наилучшее приближение к ним и это – следствие наличия ограничения на расположение и длину конвейера;

– каждая из подобластей $G_{01}(\bar{\alpha})$, $G_{02}(\bar{\alpha})$ и $G_{03}(\bar{\alpha})$ позволяет получать неограниченное множество вариантов по каждому критерию, аналогичных вариантам из табл. 1, что представляет богатый выбор вариантов при проектировании конвейера; однако, решение проблемы выбора единственного варианта из множества найденных (а такая проблема имеет практическое значение) требует привлечения методов теории принятия решений;

Таблица 1

№ вар.	Φ_1, кВт		Φ_2, Н		Φ_3		$\Sigma\lambda_k$, k=1,2,3
	α_1	α_2	α_3	α_4	α_5	α_6	
1	49,157		32312		11,190		1,904
	0,257	1,613	13,625	162,188	2925	0,988	
2	49,187		32248		11,940		1,855
	0,258	1,719	14,438	150,156	2863	1,084	
3	49,193		32264		11,898		1,857
	0,258	1,719	14,438	150,156	2873	0,944	
4	49,125		32268		11,280		1,899
	0,257	1,613	13,625	162,128	2897	0,988	
5	51,170		34100		10,682		1,896
	0,237	1,606	14,313	145,344	3192	1,072	
6	49,340		32627		10,775		1,926
	0,257	1,613	13,625	162,188	3028	1,027	

– если же для проектировщика первоначально все критерии равнозначны, то можно выбрать единственный вариант по максимуму $\sum\lambda_k$; при этом наилучший вариант будет находиться в подобласти, образованной комбинацией пересечений или объединений, или того и другого, подобластей $G_{01}(\bar{\alpha})$, $G_{02}(\bar{\alpha})$ и $G_{03}(\bar{\alpha})$;

– использование численных методов позволяет достаточно найти просто области рациональных значений конструктивных параметров, дающих устойчиво решения, намного лучшие в сравнении с приведенными в третьем и чет-

вертом столбцах табл. 1 («крайние» варианты в сравнении с вариантом конвейера, рассчитанного как прямой).

Такие объяснения студентом результатов расчета (или, еще более подробные), могут свидетельствовать о том, что выпускаем молодого специалиста (если это дипломный проект), готового к практической работе в области проектирования и технологической разработки изделия на достаточном профессиональном уровне.

В качестве инструментария для выполнения подобного многовариантного просмотра возможного построения требуемого устройства или прибора могут выступать также как широко известные универсальные математические пакеты типа Mathcad, MATLAB, Mathematica или Maple, так и популярный процессор электронных таблиц Excel, входящий в пакет Microsoft Office.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Давыдов Б.Л., Скородумов Б.А. Статика и динамика машин. – М.: Машиностроение, 1967. – 431 с.

Об авторах
Андреенков Евгений Васильевич *– кандидат технических наук, профессор, зав. кафедрой «Прикладная механика», Московский государственный университет дизайна и технологии, г. Москва.*
Статников Исак Наумович *– кандидат технических наук, с. н. с., ведущий научный сотрудник, Институт машиноведения им. А.А. Благонравова РАН; доцент, Московский государственный университет дизайна и технологии, г. Москва.*
Фирсов Георгий Игоревич *– с. н. с., Институт машиноведения им. А.А. Благонравова РАН, г. Москва.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

О.А. Басова

Происходящие в настоящее время преобразования в России направлены на совершенствование и модернизацию различных отраслей экономики, промышленности, социальной сферы в соответствии с потребностями государства и общества в целом. Успешность преобразований во многом связана с обеспечением полноценного образования молодого поколения. Страна без сильной системы образования не способна занимать лидирующие позиции в

мире, поэтому возрастает роль образования и образованности в масштабах всего государства. Президент и Правительство Российской Федерации неоднократно подчеркивали, что «современной России нужна конкурентоспособная образовательная система, поскольку происходящие в стране глубочайшие социально-экономические сдвиги и вхождение ее в постиндустриальную эпоху привели к некоторому отставанию всех уровней профессионального образования от запросов общества» [2].

Министерство образования и науки Российской Федерации готовится принять новый стандарт среднего образования, по которому каждый учащийся будет выбирать сам, какие предметы ему изучать, тем самым приоритетным направлением развития общеобразовательной школы становится ее профилизация. Возникает вопрос: готов ли старшеклассник выбирать предметы и какова его мотивационная готовность к профессиональному самоопределению. От того, насколько правильно будет выбрана профессия, зависит вся дальнейшая жизнь: место в социуме, степень профессиональной реализованности, психологическое и душевное самочувствие. В Послании Президента России Дмитрия Медведева Федеральному Собранию РФ от 30 ноября 2010 г. говорится о том, что усилия школьных учителей надо направить на то, чтобы «раскрыть способности каждого ребѐнка и максимально подготовить его к выбору профессии» [5].

Таким образом, в плане становления человека как полноценного члена современного общества, проблема профессионального самоопределения старшеклассников становится актуальной.

Проблема мотивации личности представлена в работах И. Аткинсона, Н. Аха, Д. Берлайна, К. Берча, Л.И. Божовича, В.К. Вилюнаса, Э. Даффи, У. Джеймса, Е.П. Ильина, К. Левина, А.Н. Леонтьева, М.Ш. Магомед-Эминова, У. Мак-Дауголла, Д.К. Маккеланда, А. Маклакова, А. Маслоу, Г. Мюррея, В.Н. Мясищева, Г. Олпорта, К.К. Платонова, И.П. Павлова, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, Е.Н. Соколова, Э. Торндайка, Д.Н. Узнадзе, З. Фрейда, Х. Хекхаузена и др.; теоретико-методологические основы проблемы профессионального самоопределения старшеклассников представлены в работах А.Г. Асмолова, В.А. Бодрова, Е.М. Борисовой, М.Р. Гинзбурга, К.М. Гуревича, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, И.С. Кона, Т.В. Кудрявцева, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова, Д. Сьюпера, Д. Холланда, С.Н. Чистяковой и др.

Психолого-педагогические условия и факторы формирования мотивационной готовности старшеклассников исследовали А.Е. Голомшток, С.С. Гриншпун, Л.Л. Кондратьева, Е.А. Климов, О.А. Конопкин, Н.И. Крылов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Осницкий, Б.А. Федоришин, Д.И. Фельдштейн, З.А. Фарапонова, В.В. Чебышева, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир, П.Г. Щедровицкий и др.

Анализируя проблемы формирования мотивационной готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению можно выделить основные проблемы.

В настоящее время существует большое разнообразие профессий, и школьники хорошо информированы о них. Во многих школах открыты проф-

ориентационные кружки. Но зачастую школьники делают выбор, полагаясь на мнение родителей, старших товарищей, уже поступивших в те или иные высшие учебные заведения, сведения из средств массовой информации. Проблема формирования профессионального самоопределения во многом связана с «неготовностью выпускников общеобразовательных учреждений сделать осознанный, самостоятельный выбор профессионального пути и потребностью работодателей в профессионально ориентированной личности специалиста, способного к личностному и профессиональному продвижению, осуществлению социальных преобразований» [6].

Выпускники в основном ориентированы на профессии, которые имеют престиж, большой заработок и востребованность на рынке труда. В свою очередь, современный рынок труда предъявляет к выпускникам свои требования – быть профессионалом в своей области, обладать способностью и желанием пополнять свои знания, умения и навыки, уметь быстро адаптироваться в новой профессиональной сфере. Профессиональное самоопределение связано с «потребностью старшеклассников в выборе профессии и отсутствием у них необходимых знаний о своих способностях и возможностях дальнейшей адаптации в профессиональной сфере» [6].

Велика роль личностных качеств и психики в целом в принятии решения старшеклассником о дальнейшем пути профессионального развития. Без специального педагогического руководства даже хорошо успевающему школьнику трудно сегодня обрести нужную ориентировку в мире профессий, необходимую для самостоятельного обдумывания вариантов своей будущей жизни [3].

Таким образом, проблема формирования профессионального самоопределения связана с отсутствием эффективных программ психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательных учреждениях.

На основании вышеуказанного определились пути решения проблем профессионального самоопределения современных старшеклассников:

1. Чтобы самоопределиться в мире профессиональной деятельности, нужны представления о ней, благодаря которым работа превращается в предмет мысли, стимулирует поиск средств и способов, необходимых для ее осуществления. При этом важнейшим компонентом самоопределения является способность к самопознанию – интерес к своему «Я», своим возможностям, результатам своей деятельности [1]. Необходима организация системы психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, связанная с формированием у учащихся способностей планировать жизненные и профессиональные перспективы, развитием системы жизненных ценностей, осознанием старшеклассником индивидуальных потребностей и жизненных целей.

2. Согласно И. Кону, профессиональное самоопределение человека начинается далеко в его детстве, когда в детской игре, ребенок принимает на себя разные профессиональные роли, и проигрывает связанное с ним

поведение. И заканчивается в ранней юности, когда уже необходимо принять решение, которое повлияет на всю его дальнейшую жизнь человека [4]. Существует тесная взаимосвязь между типами родительских отношений и профессиональным самоопределением старшеклассников: тип отношения «кооперация» социально желательный образ родительского отношения, способствует успешному профессиональному самоопределению старшеклассников [7].

3. Одним из основных направлений модернизации современной школы становится ее профилизация. От правильного выбора профиля в значительной степени зависит дальнейшая судьба старшеклассников. Выбор профиля дальнейшего обучения учащимися не должен быть случайным. Поэтому большое внимание уделяется самоопределению старшеклассников на этапе предпрофильной подготовки. Предпрофильное обучение должно сформировать у школьников умение объективно оценивать свои способности обучению различным профилям, осуществлять выбор профиля, соответствующего способностям и интересам, сформировать готовность школьников прикладывать усилия для получения качественного образования, то есть высокий уровень учебной мотивации обучению избранному профилю.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ангеловская М.А. Формирование готовности подростков к профессиональному самоопределению в условиях учреждений дополнительного образования: дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 196 с.

2. Булаев Н.И. Совершенствование подготовки кадров в системе профессионального образования в свете современных требований [Электронный ресурс] // Федеральный справочник «Образование в России». – 2009. – Т. 4. – Режим доступа: http://ed.informika.ru/edusupp/normpravdoc/pubtext/7275, свободный.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения – М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 304 с.

4. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей – М.: Просвещение, 1980. – 265 с.

5. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 30.11.2010 «Послание Президента РФ Дмитрия Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск. – 2010. – 1 декабря.

6. Фролова, С.В. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников: автореф. дис. канд. психол. наук / С.В. Фролова; Моск. пс.-соц. инст-т. – М., 2009. – 19 с.

7. Шафигубдинова М.Р. Взаимосвязь типов родительских отношений и профессионального самоопределения старшеклассников [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10337.php, свободный.

Об авторе

Басова Ольга Анатольевна *– зав. отделением по работе с одаренными детьми факультета довузовского образования, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Республика Татарстан.*

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ

И.М. Березянский,
Г.А. Степанова

Система образования в нашей стране получила импульс к модернизации и развитию благодаря радикальным социально-экономическим преобразованиям в обществе. Наблюдается постепенное преодоление противоречий между новыми запросами социума и профессиональным образованием, его содержательной, организационной и технологической структурами.

В целях формирования конкурентоспособного специалиста сложившаяся ситуация в образовании требует разрешения проблемы повышения активности учащегося, его самоорганизации, что определяет необходимость пересмотра содержания и характера процесса обучения, а также целей обучения. Целью обучения становится самосовершенствование и саморазвитие личности, что предполагает приобретение учащимися знаний о мире и о себе посредством организации деятельности.

Одним из средств решения вышеописанных задач становится закрепленный в Болонской декларации компетентностный подход, основной целью которого является формирование профессиональной компетентности специалиста. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании способствует подготовке квалифицированных специалистов требуемого уровня, конкурентоспособных на рынке труда, обладающих необходимым уровнем интегрированных знаний, умений и навыков, свободно владеющих профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности, готовых к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности.

На основании определения понятий, данных авторами [6, 7, 8], под профессиональной компетентностью мы понимаем интегративное личностно-деятельностное новообразование, которое представляет собой сбалансированное сочетание знаний, умений и сформированной профессиональной позиции, позволяющее самостоятельно и качественно выполнять задачи профессиональной деятельности и находящееся в отношениях диалектической зависимости с профессиональной направленностью личности.

В то же время следует учитывать тот факт, что к необратимым изменениям системы образования приводят процессы информатизации и модернизации современного социального пространства. Переосмысление основных

ориентиров образования становится необходимым по причине технологической детерминанты современного общества: подготовка специалистов способных к ориентированию в непрерывно меняющихся условиях современного мира должна обеспечиваться именно системой образования. Традиционная система образования, будучи направленной на усвоение заданных массивов знаний, нормативных в данном сообществе, была ориентирована на подготовку специалистов, способных применять знания, полученные в процессе обучения, в практической деятельности. Основанием такого подхода к образованию можно считать определенную стабильность социальных механизмов, позволяющую прогнозировать деятельность в различных областях социальной реальности.

Однако в современном мире объем социального знания непрерывно умножается, что делает его усвоение в рамках образовательных институтов невозможным. Наблюдается изменение потребностей социальной системы: рост необходимости в специалистах, умеющих оперировать полученными знаниями и, соответственно, способных к профессиональной переориентации и самостоятельному образованию.

Противоречие между необходимостью формирования профессиональной компетентности специалистов по управлению персоналом в области кадрового обеспечения и недостаточной разработанностью теоретических и технологических основ решения данной проблемы, между сложностью целей и задач профессионального образования и ограниченным количеством часов, отводимых на дисциплину «Подбор персонала» на менеджерских специальностях привело нас к осознанию необходимости разработки и введения в процесс обучения будущих специалистов в области управления персоналом спецкурса «Основы подбора персонала» с использованием современных педагогических технологий, поскольку именно современные педагогические технологии ориентированы в первую очередь на вариативность и индивидуализацию образовательного процесса и на академическую мобильность учащихся.

Понятие «технология» является достаточно новым для педагогической терминологии. Прежде всего, следует отметить, что технология является процессуальной категорией, ее можно представить как совокупность методов изменения состояния объекта. В Глоссарии терминов по технологиям образования Организации Объединѐнных Наций по вопросам образования, науки и культуры ЮНЕСКО педагогическая технология трактуется как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [4].

Особенностью педагогических технологий является тот факт, что для каждого технологического звена, системы, цепочки, приѐма необходимо найти своѐ определенное место в целостном педагогическом процессе. Активность учащихся проявляется в возрастающей самостоятельности, в осуществлении взаимообучения на основе технологического инструментария, в процессе техноло-

гического творчества. Психологическая установка на глубокое освоение информации, введение игровых элементов, а также постановка перспектив опережающего характера получают огромное значение в ходе активизации деятельности учащихся в технологическом процессе.

В процессе подготовки будущих специалистов по управлению персоналом в области кадрового обеспечения эффективно использование различных современных педагогических технологий, основанных на активизации и интенсификации деятельности студентов.

Под современными педагогическими технологиями в рамках нашего исследования мы понимаем систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, отличающуюся использованием современных научных разработок, запрограммированную во времени и в пространстве, привносящую изменения в педагогический процесс и приводящую к намеченным результатам.

Современные педагогические технологии разделяются на имитационные и неимитационные технологии обучения, а также технологии, основанные на эффективности управления и организации учебного процесса [2, 5, 10]. К имитационным технологиям обучения относятся технологии обучения, основанные на игровых методах (деловые игры, ситуационно-ролевые игры, организационно-деятельностные игры) и методах работы с конкретными ситуациями (кейс-технология, имитационное упражнение). Неимитационные технологии обучения не связаны с моделированием процесса профессиональной деятельности, к ним относят проблемные лекции, тематически дискуссии, мозговой штурм. Активизации и интенсификации деятельности студентов способствуют такие педагогические технологии, как технология индивидуализации обучения, технология программированного обучения, информационные (компьютерные) технологии обучения, технология модульного обучения.

В спецкурсе «Основы подбора персонала» нами было апробировано применение нескольких современных педагогических технологий: технология деловой игры, кейс-технология, тематическая дискуссия, а также модульный подход в обучении.

Деловая игра – это имитационное моделирование процессов управления производством и профессиональной деятельностью людей в условных ситуациях с целью изучения и решения возникших проблем [11]. Педагогическая технология деловой игры используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления уже изученного материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, дает возможность студентам понять и изучить учебный материал с различных позиций.

Следует отметить, что основная цель проведения деловых игр – дать практику принятия решений в условиях, приближенных к реальным. Использование деловых игр в процессе обучения повышает интерес к учебным занятиям и к тем проблемам, которые моделируются и разыгрываются на деловых играх. Также применение технологии деловых игры способствует росту познаватель-

ности обучаемых, которые получают и усваивают большее количество информации, основанной на примерах конкретной действительности, что способствует приобретению ими навыков принятия конструктивных решений, и, следовательно, изменяется их мотивация к освоению инновационных знаний. Кроме этого накопленный в процессе деловой игры опыт дает возможность использовать его в профессиональной деятельности и более правильно оценивать возможные реальные ситуации. В процессе деловой игры развивается инновационное, аналитическое, экономическое и психологическое мышление обучаемых, а также реализуется системный подход к решению поставленной проблемы, ход которого можно проследить от начала до конца в условиях «сжатого времени», что, в конечном счете, влияет на ментальность обучаемых.

Кейс-технология (от англ. *case* – ситуация, случай, обстоятельства) известна также как технология анализа конкретных ситуаций или кейс-метод. Данная технология пришла к нам из практики преподавания в западных бизнес-школах. Особую популярность в России она получила с развитием системы бизнес образования. На наш взгляд, возможности ее использования очень широкие.

По области применения кейс-технология относится к технологиям решения сложных, слабоструктурированных проблем, предполагающих использование творческого потенциала исследователя, ориентацию на инновацию, что, в свою очередь, не исключает пригодности ее использования для отработки нормативных, стандартных решений.

Опыт использования кейс-технологии при обучении показал ее высокую эффективность с точки зрения развития навыков структурирования информации и идентификации проблем, научения технологиям выработки управленческих решений различного типа (стратегических, тактических), актуализации и критического оценивания накопленного опыта в практике принятия решений, эффективных коммуникаций в процессе коллективного поиска и обоснования решения, разрушения стереотипов и штампов в технике и организации поиска верного решения, стимулирования инноваций за счет синергетики знаний, повышения мотивации на расширение базы теоретического знания для решения прикладных задач.

Технология тематической дискуссии используется для выработки разнообразных решений в условиях неопределенности или спорности обсуждаемого вопроса путем разрядки межличностной напряженности; определениям мотивации участия и побуждения каждого присутствующего к детальному выражению мыслей; возрождения ассоциаций, ранее скрытых в подсознании человека; стимуляции участников; оказание помощи в высказывании того, что участники не могут сформулировать в обычной обстановке; корректировки самооценки участников и содействия росту их самосознания [1].

Технология модульного обучения предполагает замену официальных учебников и жестких программ профессиональными методическими материалами, помогающими преподавателю и студенту в их совместной работе.

Отличительными чертами модульного обучения являются четкая структуризация содержания обучения, которое представлено в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках); вариативность обучения, адаптация процесса обучения к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся; самостоятельная работа обучающегося; изменение формы общения преподавателя и студента, которое становится паритетным и др.

В процессе профессиональной подготовки специалистов по управлению персоналом все используемые современные педагогические технологии показали свою эффективность. Для проверки эффективности применения современных педагогических технологий нами было проведено анкетирование студентов до и после внедрения в процесс обучения спецкурса «Основы подбора персонала».

Поскольку достижение профессиональной успешности связано с обеспечением необходимого уровня профессиональной компетентности, то для качественной оценки изменения профессиональной компетентности будущих специалистов по управлению персоналом в области кадрового обеспечения мы использовали шкалу сформированности профессиональной компетентности, предложенную С.А. Дружиловым [3].

В модели обучения можно выделить четыре этапа, характеризующие процесс профессионального обучения, начиная от этапа ознакомления с новым материалом (профессиональными знаниями, навыками, концепциями) и заканчивая этапом полностью сформированной профессиональной компетентности.

На первом этапе, этапе бессознательной некомпетентности, у человека отсутствуют необходимые знания, умения, навыки, и он не осознает данное отсутствие, а также не воспринимает их как необходимые для успешной деятельности. Данный этап сформированности профессиональной компетентности можно охарактеризовать следующей профессиональной самооценкой: «Я не знаю, что я не знаю». В случае осознания человеком недостатка знаний, умений, навыков, необходимых для ведения данного вида деятельности он переходит на второй этап.

На втором этапе, этапе сознательной некомпетентности, учащийся уже осознает нехватку профессиональных знаний, умений, навыков. Важно отметить, что на данном этапе возможны два исхода дальнейшего развития профессиональной компетентности: конструктивный (проявление личностной и профессиональной активности) и деструктивный (проявление социальной пассивности). При конструктивном пути развития ситуации субъект осознает свою профессиональную некомпетентность, что способствует повышению его мотивации на приобретение недостающих профессиональных знаний, умений, навыков. Деструктивный исход характеризуется возникновением чувства неуверенности в своих силах, психологическим дискомфортом, повышенной тревожностью и др., что мешает дальнейшему профессиональному обучению. Для второго этапа формирования профессиональной компетентности характерна следующая профессиональная рефлексия индивида: «Я знаю, что я не знаю».

На третьем этапе формирования профессиональной компетентности, этапе сознательной компетентности, человек знает, что составляет содержание его профессиональных знаний, умений и навыков и может их эффективно применять в своей профессиональной деятельности. Для третьего этапа характерна следующая профессиональная самооценка: «Я знаю, что я знаю».

На четвертом этапе, этапе бессознательной компетентности, происходит полная интеграция профессиональных навыков в поведение человека; профессионализм становится неотъемлемой частью личности.

В рамках исследования учебного процесса в системе среднего профессионального образования мы считаем целесообразным включение в оценку влияния применения современных педагогических технологий на профессиональную компетентность учащихся трех первых уровней шкалы сформированности профессиональной компетентности, рассмотренной выше.

Согласно результатам оценки уровня профессиональной компетентности студентов до и после проведения спецкурса «Основы подбора персонала» с применением современных педагогических технологий у 83% учащихся уровень профессиональной компетентности в соответствии с вышеприведенной шкалой сформированности профессиональной компетентности изменился минимум на один порядок.

Таким образом, использование современных педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки специалистов по управлению персоналом в области кадрового обеспечения способствует изменению уровня профессиональной компетентности учащихся и, соответственно, формированию конкурентоспособного специалиста, обладающего интегрированными знаниями, умениями и навыками, способного к эффективной работе по специальности, готовому к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев В.И. Основы педагогики высшей школы: учеб. пособие – Минск: РИВШ, 2005. – 194 с.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: материалы фестиваля педагогического творчества, 28-29 августа 2000 года. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – С. 32–33.

4. Глоссарий терминов по технологии образования – Париж, Юнеско, 1986. URL: http://catalogue.nla.gov.au/Record/404433 (дата обращения: 25.10.2010).

5. Кукушина В.С. Педагогическое технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма – М., 1996. – 308 с.

7. Мычко Е.И. Практико-ориентированная технология как средство воздействия в процессе профессиональной подготовки // Проблемы педагогического образования. Сборник научных статей: Выпуск 8. – М.: МПГУ – МОСПИ, 2001. – С. 32–35.

8. Проданов И.И. Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: Дис. доктора пед. наук – СПб., 1998. – 432 с.
9. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Технологии обучения студентов в ВУЗе: Учебное пособие для студентов магистратуры / Под ред. Г.П. Синицыной. – Омск, 2002. – 179 с.

Об авторах
Березянский Илья Михайлович *– аспирант, менеджер по персоналу, ООО «Урологическая клиника», г. Челябинск.*
Степанова Галина Алексеевна *– доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарного института Югорского государственного университета, ГОУ ВПО «Югорский государственный университет», г. Челябинск.*

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 9–11 КЛАССОВ В ПРЕДЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ И ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ ПЕРИОДЫ

Н.И. Бирман

Среди актуальных проблем реформирования современного образования наиболее острой является обеспечение условий сохранения и укрепления здоровья школьников, разработка психопрофилактических и коррекционных программ и методов работы педагогов и практических психологов для обеспечения и поддержки физического и психического развития детей на всех этапах онтогенеза.

Оценка знаний и достижений – это постоянный спутник жизни многих людей. Чаще других с оценкой своей деятельности сталкиваются учащиеся и студенты. Они постоянно выполняют контрольные и проверочные работы, сдают зачеты и экзамены. Не все учащиеся успешно справляются с волнением, охватывающим их перед очередной проверкой их знаний и умений. Для некоторых это волнение перерастает в постоянно сопутствующую сильную тревогу, мешающую успешно справляться с предлагаемыми заданиями.

Школьникам необходима психологическая помощь. Поэтому важно своевременно выявлять учащихся групп риска и оказывать им своевременную помощь [2].

Но какие бы методы сохранения и укрепления здоровья учащихся не использовались в школе, ожидаемого эффекта не будет, если у самих школьников

не сформированы потребности и привычки в осознанном и разумном отношении к собственному здоровью, не выработаны умения и навыки в совершенствовании своего здоровья, культуре организации умственного труда.

В данной работе предлагается рассмотреть опыт практической деятельности по психологическому сопровождению учащихся 9–11 классов в период подготовки и сдачи экзаменов в МОУ «Гимназия № 2», апробированный в течение шести лет.

Актуальность разработки данной программы именно для МОУ «Гимназия №2» заключается в том, что в ситуации обучения по программе повышенного уровня сложности и многочисленных проверок знаний, в школе, в сознании учащихся, создана атмосфера приоритетности высоких учебных показателей. Гимназисты являются постоянными участниками олимпиад школьного, городского, регионального и российского уровней, принимают участие в международных проектах.

Результаты психологических наблюдений и исследований показывают, что для многих гимназистов характерны следующие черты: повышенный уровень ответственности и притязаний, зачастую очень высокий уровень личностной тревожности. Следствием чрезмерно загруженного учебой распорядка дня является дефицит времени на полноценный отдых. Кроме того, у многих родителей и педагогов наблюдается отсутствие навыков самопомощи в стрессовых ситуациях и, естественно, они не могут оказать грамотную помощь учащимся в подобные моменты их жизни.

По результатам проведенных психодиагностических исследований было принято решение о необходимости разработки программы психологического сопровождения учащихся 9–11 классов в предэкзаменационный и экзаменационный период.

Представляемая технология психологического сопровождения рассчитана на работу с учащимися с 9 по 11 класс. Такой подход обусловлен рядом факторов:

– длительная, сочетающая в себе различные формы и методы подготовка к экзаменам дает возможность более осознанно, рефлексивно отнестись к приобретенным в ее ходе знаниям, умениям, техникам, позволяет оказать более существенное влияние на такие устойчивые характеристики личности, как мотивация, самооценка, тревожность;

– есть возможность неоднократного использования полученного опыта на практике (ГИА в 9 классе, олимпиады, пробные ЕГЭ);

– в десятом классе школьники не так загружены предметной подготовкой к ЕГЭ, как в одиннадцатом, и у них есть время для занятий с психологом;

– результаты промежуточной диагностики позволяют корректировать способы деятельности, изменять структурные элементы программы.

Системообразующим ориентиром в процессе данной работы является понятие психологической готовности выпускника, которую следует понимать как

сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик, поведенческих навыков, обеспечивающих успешность выпускника при сдаче ЕГЭ, что, в свою очередь, является интегральным результатом работы школы [19].

Данная проблема требует системности и комплексного подхода, поэтому достижение поставленной цели предполагает не только повышение уровня психологической грамотности школьников, но и помощь со стороны учителей и родителей.

Поэтому, цель разработки системы профилактики предэкзаменационного и экзаменационного стресса учащихся 9–11 классов достигается через реализацию следующих задач:

1. Создать условия, способствующие формированию у учащихся навыков управления факторами, вызывающими стресс; развитию саногенного мышления, эмоционально-волевой сферы, внимания к себе и доверия к окружающим.

2. Создать условия, способствующие снижению напряжения родителей учащихся.

3. Создать условия, способствующие формированию психологической компетентности педагогического коллектива в вопросах профилактики и преодоления предэкзаменационного и экзаменационного стресса учащихся.

В соответствии с этими задачами можно выделить следующие направления работы:

1) организационная работа;
2) психологическая диагностика;
3) методическая работа;
4) консультативно-просветительская работа;
5) психопрофилактическая работа;
6) аналитическая работа;
7) экстренная помощь (при необходимости).

Организационная работа предполагает определение конкретных целей работы, постановку задач и разработку основных путей их реализации.

1)Встреча с классными руководителями (беседа, обозначение актуальных проблем, планирование совместной работы).

2) Встреча с родителями учащихся / с родительскими активами (ознакомление с целями работы).

3). Встреча с учащимися (формирование мотивации на совместную работу и мотивации самоизменения; презентация групповых занятий).

Психолого-педагогическая диагностика. Диагностические срезы проводятся до начала каждого цикла психопрофилактических занятий и после их окончания. Выявляются учащиеся «группы риска».

Показателями ***психодинамического аспекта*** критериев подверженности учащихся экзаменационному стрессу выступали темперамент и тревожность; показателями ***мотивационно-личностного аспекта*** – самооценка и уровень притязаний; показателями ***продуктивно-результирующего аспекта*** – ответы на во-

просы промежуточного и итогового анкетирования и тестирования, результаты наблюдения за учащимися во время и вне учебной деятельности (в экзаменационный период), характер отзывов учащихся, их родителей и педагогов.

Методы исследования:

– личностный опросник Г. Айзенка (подростковый вариант) [14];

– шкала ситуационной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным [5];

– опросник оценочной тревожности Ч.Д. Спилбергера [4];

– методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [14];

– анкета для учащихся;

– наблюдение за учащимися;

– беседы с учащимися, педагогами и родителями.

Методическая работа:

1) Самопросвещение по данной проблеме.

2) Обработка полученных результатов психодиагностического исследования, обобщение и систематизация; составление аналитических справок. Прогноз возможных трудностей, с которыми учащиеся могут столкнуться при сдаче экзаменов.

3) Далее методическая работа осуществляется психологом совместно с администрацией гимназии по результатам психодиагностических исследований и направлена на:

– выработку стратегии поддержки конкретных учащихся с учетом их индивидуальных особенностей;

– совершенствование учебно-воспитательного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся и спецификой класса.

4) Подготовка материалов для родительских собраний и психолого-педагогических семинаров, составление рекомендаций для педагогов и родителей.

5) Разработка групповых профилактических и развивающих занятий с учащимися.

Консультативно-просветительская работа. Основные цели данного направления деятельности:

– Психологическая помощь учащимся в решении личностных проблем.

– Уменьшение напряжения родителей, вызванное ожиданием предстоящих трудностей через расширение их знаний о сущности и процедуре предстоящих экзаменов.

– Создание условий, способствующих развитию у родителей и педагогов мотивации поддержки детей в период подготовки и сдачи экзаменов и демонстрируемых ими конструктивных форм поведения:

1) встреча с классными руководителями по итогам диагностического обследования учащихся (обсуждение результатов проведенных психодиагности-

ческих исследований; возможности эффективного взаимодействия с учащимися и их родителями);

2) проведение родительских собраний-практикумов в девятых и одиннадцатых классах на тему «Как помочь ребенку в период подготовки и сдачи экзаменов. Практические рекомендации для родителей».

В организации и проведении родительского собрания участвуют:

– представитель администрации (знакомит с документацией муниципального, регионального и федерального уровней; подробно объясняет процедуру и сроки проведения письменных и устных экзаменов);

– классный руководитель (знакомит с организационными вопросами, правилами поведения, внешним видом учащихся во время экзаменов и т. п.);

– педагог-психолог (представляет родителям индивидуальные результаты психодиагностического исследования его ребенка с практическими рекомендациями общего и специального характера; проводит практикумы для родителей с целью знакомства и практической проработки навыков совладания с эмоциональными переживаниями, тревожными ожиданиями).

Таким образом, экзаменационная ситуация представляется родителям с различных сторон:

1) индивидуальное консультирование педагогов и родителей по запросам;

2) консультативная работа с учащимися. Осуществляется по запросу учащихся или инициируется психологом по результатам психодиагностических исследований.

Выпускники гимназии, претендующие на получение медали по окончании школы, приглашаются педагогом-психологом на индивидуальное консультирование в течение года.

– Проведение психолого-педагогических семинаров для педагогов, целью которых является организация условий для успешной школьной адаптации учащихся в период подготовки и сдачи экзаменов. Работа с педагогами включает практические рекомендации по работе с особыми категориями детей «группы риска»: тревожными, астеничными, неуверенными, перфекционистами, детьми с ограниченными возможностями здоровья [19].

Психопрофилактическая работа. Специфика данных занятий состоит в следующем:

– система психологического сопровождения учащихся составлена на основе личностно-ориентированной технологии;

– основное содержание занятий направлено не столько на информирование, сколько на проживание, получение определенного опыта, акцент делается на активные формы работы;

– психопрофилактические занятия педагога-психолога носят интегрированный характер, которые направлены на формирование универсальных учебных действий (психология-биология: раздел «Высшая

нервная деятельность»; психология-обществознание: тема «Девиантное поведение»).

Приемы и техники, используемые для профилактики и коррекции тревожности учащихся: самоанализ; переинтерпретация симптомов тревожности; настрой на определенное эмоциональное состояние; использование роли; контроль голоса и жестов; ритмичное дыхание; мысленная тренировка; репетиция экзамена; доведение до абсурда; переформулирование задачи; выработка критериев собственного успеха.

В ходе реализации программы применяются следующие формы работы:

– психогимнастические упражнения, деловые игры, психологические практикумы, игры-драматизации;

– мини-лекции. Групповое обсуждение: дискуссия, мозговой штурм, метод проекта, работа в мини-группах;

– психотерапевтические методы: релаксация, активная визуализация, элементы аутотренинга, ролевое моделирование, арттерапия, сказкотерапия.

Программа рассчитана на три года (14 занятий) и условно разделена на три блока:

1. Цикл занятий с элементами тренинга для учащихся 9 классов «Волнуйтесь спокойно, скоро экзамены!» (6 занятий).

Цель занятий – отработать с учащимися навыки психологической подготовки к экзаменам ГИА и экзаменам в традиционной форме, повысить их уверенность в себе, в своих силах при сдаче экзаменов.

Задачи:

– обучить способам релаксации и снятия эмоционального и физического напряжения, повысить сопротивляемость стрессу;

– обучить способам волевой мобилизации и поддержания рабочего самочувствия в ходе подготовки к экзаменам;

– обучить оптимальным способам работы с текстом, способам эффективного запоминания и концентрации внимания, эффективного усвоения материала при подготовке к экзамену, логичной организации своего ответа.

Тематическое планирование:

1. Как подготовиться к экзаменам и сохранить здоровье [11, 12, 13, 18].
2. Приемы волевой мобилизации и совладания со своими чувствами [10].
3. Память и приемы запоминания. Методы запоминания текстов [8, 12].
4. Приемы релаксации и снятия напряжения [17, 21].
5. Борьба с тревожными ожиданиями [10].
6. Поведение на экзамене [6, 14, 21].

2. Цикл занятий с элементами тренинга для учащихся 10 классов «Повышаем стрессоустойчивость» (5 занятий).

Цель занятий – тренинг навыков саморегуляции эмоционального и физического состояния учащихся.

Задачи:

– организовать условия, способствующие повышению сопротивляемости стрессу;

– продолжить тренировку навыков волевой мобилизации и поддержания рабочего самочувствия в процессе учебной деятельности;

– помочь учащимся выработать эффективные стратегии управления временем.

Тематическое планирование:

1. Цели обучения в старшей школе [7, 16].
2. Моѐ время [7, 8, 16].
3. Уверенность в себе [7, 9, 12, 16].
4. Оптимальное интеллектуальное состояние [8, 13].
5. Повышаем стрессоустойчивость [9, 15, 17].

3. Цикл занятий с элементами тренинга для учащихся 11 классов «Экзамены? Нет проблем!» (3 занятия).

Цель занятий – отработка навыков психологической подготовки к ЕГЭ, закрепление положительной установки учащихся, веры в успех, концентрации сил для достижения поставленных целей.

Задачи:

– сформировать адекватное реалистичное мнение о ЕГЭ и развить установку на успешную сдачу ЕГЭ;

– актуализировать внутренние ресурсы выпускников для преодоления тревожащих мыслей и возможных негативных последствий экзаменационного и послеэкзаменационного периода;

– создать условия, способствующие преодолению психологических барьеров, мешающих успешной сдаче ЕГЭ;

– организовать условия, способствующие формированию конструктивной стратегии деятельности на ЕГЭ.

Тематическое планирование:

1. Экзамены? Нет проблем! [17, 19, 20].
2. Эффективные стратегии деятельности на ЕГЭ [1, 7, 12, 20, 21].
3. Уверенность на экзамене. Мои ресурсы [7, 14, 15, 17, 21].

Аналитическая работа:

– подведение итогов, отслеживание динамики эмоционального состояния учащихся и анализ результативности работы, составление аналитической справки;

– планирование дальнейшей работы.

Экстренная помощь:

– применение методов быстрого снятия сильного эмоционального и/или физического напряжения;

– психологическое консультирование.

Эффективность данной технологии подтверждается при помощи сравнительного анализа результатов диагностики учащихся в 9 классе (ноябрь – ян-

варь) и в 11 классе (январь, май); результатов пробных экзаменов и ЕГЭ; самооценивания учащихся при помощи опросника «Итоги ЕГЭ».

Лонгитюдное исследование выявило, что ситуативная тревожность обучающихся повышается с приближением ЕГЭ. Мы сравнили показатели роста ситуативной тревожности у одиннадцатиклассников экспериментальных групп с показателями выпускников предыдущих лет, не прошедших подготовку по представленной программе. Рост тревожности у сегодняшних выпускников существенно ниже: повышенная тревожность отмечалась у 12% обучающихся (у предыдущих выпускников – 32,4%), высокая тревожность – соответственно у 14,5% и у 21,2% обучающихся.

Считая ГИА в 9 классах и ЕГЭ в 11 классах итогом обучения в среднем и старшем звене и подразумевая, что кроме предметной готовности у обучающихся сформирована психологическая готовность к сдаче ЕГЭ, логично считать, что баллы, полученные на экзамене, могут совпадать с итоговой отметкой по данному предмету или быть выше ее. Из результатов проведенного итогового исследования следует, что процент учащихся, подтверждающих свои знания по предмету на ЕГЭ, не снижается, а по некоторым аспектам даже увеличивается.

Анализ результатов реализации программы психологического сопровождения учащихся 9–11 классов с целью профилактики предэкзаменационной и экзаменационной тревожности в течение шести лет в МОУ «Гимназия № 2» г. Саров доказывает, что, несмотря на повышение учебной нагрузки учащихся, личностной и жизненной значимости проверочных испытаний, достигнуты показатели, способствующие оптимальному эмоциональному состоянию выпускников, их психологической готовности к предстоящим выпускными и вступительными экзаменами.

Ожидаемые в начале работы результаты получили свое подтверждение:

Образовательный эффект заключается в том, что повысился уровень осведомленности школьников о различных способах снятия психофизического и эмоционального напряжения, правилах организации подготовки к экзаменам, психотехническим приемам работы с большим объемом информации, об эффективных стратегиях деятельности на экзамене (в традиционной форме, ГИА, ЕГЭ).

Психотерапевтический эффект заключается в снижении эмоциональной напряженности учащихся, уровня их экзаменационной тревожности до оптимального уровня, проявляющегося в конструктивном реагировании и разрядке негативных эмоциональных переживаний, повышении уровня самооценки и учебной мотивации школьников, а также их доверия к педагогу-психологу, стремления к контакту с ним, открытости и интересе к занятиям.

Развивающий эффект заключается в том, что учащиеся, их родители и педагоги в своих отзывах подчеркивают повышение сознательности, ответственности выпускников. Школьники могут эффективно осуществлять саморегуляцию и самоконтроль не только в ситуации подготовки и сдачи экзаменов, но и в обычных жизненных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:
1. Бурмистрова Е., Косолапова Л. Метод быстрого снятия сильного эмоционального или физического напряжения // Школьный психолог. – 2004. – № 37. – 20 с.
2. Доскин В.А. Профилактика экзаменационного стресса / Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.М. Громбаха. – М.: Медицина, 1988. – С. 147–160.
3. Кабаева В.М. Организация психолого-педагогического исследования осознанного отношения подростков к собственному здоровью: методические рекомендации для педагогов-психологов. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 56 с.
4. Карандашев В.Н., Лебедева М.С. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию методики Ч. Спилбергера. – СПб.: Речь, 2004. – 80 с.
5. Краткое руководство по применению шкалы реактивной и личностной тревожности / Разработано проф. Ю.Л. Ханиным. – Н.Новгород: НГПИИЯ, 1993. – 16 с.
6. Коноваленко С.В. Экзамен?... Нет проблем! Или Как психологически подготовиться к экзаменам и успешно сдать их. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 24 с.
7. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
8. Никитин В.В. Резервы вашего интеллекта: Технологии интенсивной подготовки к экзаменам. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 112 с.
9. Поляков С., Ерхова М. Психопрофилактика экзаменов: приемы и рассуждения // Школьный психолог. – 2006. – № 8. – 24 с.
10. Родионов В.А. «Антистрессовый» классный час // Школьный психолог. – 2006. – № 8. – 28 с.
11. Родионов В., Ступницкая М. Экзамены как повод поиграть // Школьный психолог. – 2002. – № 16. – 15 с.
12. Родионов В., Ступницкая М. Экзамены как повод поиграть // Школьный психолог. – 2002. – № 20. – 12 с.
13. Родионов В., Ступницкая М. Экзамены как повод поиграть // Школьный психолог. – 2002. – № 21. – 10 с.
14. Савченко М.Ю. Профориентация. Личностное развитие. Тренинг готовности к экзаменам (9-11 класс): Практическое руководство дл классных руководителей и школьных психологов / Под науч. ред. Л.А. Обуховой. – М.: Вако, 2005. – 240 с.
15. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. – 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256 с.
16. Стишенок И.В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
17. Тушканова О.И. Психологическая подготовка к экзаменам, выступлениям, ответам на уроках. – Волгоград: Центр психологии и педагогики, 1999. – 64 с.
18. Фадеев М.Ю., Голушко А.А. Волнуйтесь спокойно – у вас экзамены. – М.: «Эйдос», 1996. – 64 с.
19. Чеботарева Е. Как психологически подготовиться к сдаче единого государственного экзамена // Школьный психолог. – 2006. – № 8. – 16 с.
20. Чернышова Ю. Как подготовиться к экзаменам и сохранить здоровье / Школьный психолог. – 2002 – № 19. – 11 с.
21. Чибисова М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ: работа с учащимися, педагогами, родителями / М. Ю. Чибисова. — М.: Генезис, 2009. (Серия «Психолог в школе»). – 184 с.

Об авторе

Бирман Наталья Ильинична *– педагог-психолог, МОУ «Гимназия № 2», г. Саров, Нижегородская область.*

ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В ВАЙНАХСКИХ СЕМЬЯХ

Ш. И. Булуева

История культуры показывает, что разные эпохи несут в себе много специфического как в уровнях романтизации, способах эстетизации, так и в формах внешнего проявления любовных чувств к противоположному полу. Сказанное относится и к нормативной регуляции любовных отношений со стороны разных этнокультур в пределах одной исторической эпохи и одной страны. «Совокупность социальных норм, этикета, обычаев и идеала делали любовь феноменом культурно-исторической реальности. Поэтому о смысле любовных переживаний можно судить только в зависимости от принятого в конкретном обществе способа их кристаллизации и ритуализации».

Без учета этого принципиально важного положения невозможно разобраться в характере, причинах и местных особенностях проявления тех изменений в области половой морали, о которых пишут социологи на протяжении последних 30 лет. Обширные социологические исследования под руководством крупных ученых свидетельствуют о том, что в практике межполовых взаимоотношений происходят такие процессы, которые трудно понять с позиции традиционной морали не только рядовому читателю, но и ведущим специалистам в этой области. Одни ученые оценивают эти процессы как кризисные явления, другие – как эволюцию в сфере половой морали. Ясно одно – эти процессы вышли за рамки традиционной морали. Традиционная мораль, в духе которой воспитаны люди старшего поколения, связывает любовь с последующим браком между любимыми, а брак – с половой жизнью и деторождением. То есть, последовательные этапы: любовь – брак – деторождение – представляются неразрывными, в принципе не обособляемыми в нравственном сознании звеньями одной цепочки.

Сегодня же и демография, и социология отмечают, что деторождение уже обособилось от полового и брачного поведения, стало автономным; стала также реальным фактом внебрачная рождаемость (А.Г. Вишневский, С.И. Голод). Обособилась и любовь, по данным тех же наук. Поиск и встреча любимого (любимой), по С.И. Голоду [2, с. 156], создание семьи для одних и тех же людей – события не тождественные. По его данным, для 79,2% молодых людей более значимо встретить любимого (-ую) и только для 38,9% – «создать семью». «Значит, – заключает С.И. Голод, – юноши и девушки сегодня не видят в каждом партнере будущего супруга, любовные отношения могут привести к заключению брака, но они ценны и сами по себе». Не только любовь, но и сексуальность, по мнению С.И. Голода, выходит за пределы брака, происходит активная переориентация на сексуальные отношения вне института брака. Все эти изменения автор связывает с зарождением новой системы ценностей, а сами

изменения считает революционными по глубине и значению. И все же нравственная оценка учеными подобных «революционных» перемен, а также отношение к ним молодежи далеко не однозначны» [5, с. 49–52].

Что касается нашего личного мнения и наших данных, полученных в бывшей Чечено-Ингушетии, то они показывают значительное «изменение моральных норм» лишь в дезорганизованных семьях. В целом же наши данные согласуются с позицией И.С. Кона по этому вопросу. Вслед за И.С. Коном мы приходим к выводу о несостоятельности представления о некоей «современной молодежи» вообще. «Как и в других сферах жизни, ценностные установки и реальное сексуальное поведение молодых людей чрезвычайно сильно варьируют в зависимости от национальных традиций, социальной принадлежности, семейного воспитания и прочих условий» [3, с. 234]. Следует к этому добавить, что многое зависит от морально-психологической и духовно-эстетической атмосферы внутри социальных институтов, которые формируют общественное мнение и, особенно, школы и семьи, где находятся молодые люди, от их особенностей психологического развития.

В Чечне терпимого отношения, или даже «цивилизованной» реакции со стороны родителей и других родственников на добрачную половую жизнь девушек, или эротические игры вне брака, внебрачную рождаемость, внесемейную сексуальную экспансию замужних женщин не ожидается. Не изменились исторически сложившиеся взгляды у вайнахов на коллективную ответственность рода, фамилии за моральную безупречность девушек; имеют место советы, на которых выдача их замуж обсуждается коллективом рода, фамилии. Не выдают, как правило, замуж без их согласия. Расширились мотивы взаимовыборов вступающих в брак. Высокой в тоже время остается значимость родительского мнения при выборе сыном или дочерью спутника жизни в чечено-ингушских семьях. Уважительное отношение к родительскому мнению в равной мере относится как к рабочей, так и к вузовской молодежи. Высокая достоверность этих и других наших данных, о которых речь пойдет ниже, не вызывает сомнений, так как из результатов исследований, ежегодно проводимых на кафедре педагогики и психологии ЧГУ, мы берем только те факты и тенденции, которые повторяются в почти неизменном виде. В частности, значительную адаптацию русского населения к элементам семейно-родственных норм и отношений чеченцев, ингушей и других кавказских народов.

Опрошенные нами девушки русской национальности (студентки 2 курса филологического факультета) все без исключения осуждают терпимое отношение родителей к фактам внебрачных рождений их детьми, о котором пишется по результатам исследований в западных и центральных регионах страны. Высказывались против того, чтобы девушки оставались с парнями на ночь или до глубокой ночи на праздновании дней рождений у кого-либо дома при отсутствии родителей, а более 28% – даже в присутствии родителей. От 60 до 80% респондентов русской национальности считают необходимым регламентировать досуговое времяпрепровождение своих будущих дочерей вне семьи до выхода

их замуж. Высказываются категорически против их возможных добрачных половых связей, если даже они будут заканчиваться браком. Считают необходимым интересоваться материальными возможностями будущего зятя, для обеспечения семьи признают необходимым при неблагополучии, в этом вопросе постараться воспрепятствовать браку (30–40%). Указанные позиции молодежи русской национальности намного ближе, а в ряде позиций совпадают с нормами и ценностями молодежи чеченской и ингушской национальности, чем с соответствующими позициями русской молодежи из центральных и западных регионов страны. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить наши данные с соответствующими материалами, полученными исследователями в западных и центральных регионах страны. Поскольку наибольшей известностью пользуются исследования С.И. Голода, приведем таблицу из его статьи, опубликованной в журнале «Семья и школа» (Москва, 2009, № 3), в которой представлены оценки выпускниками школ добрачных сексуальных отношений (таблица 1).

Таблица 1

Оценки выпускниками школ добрачных сексуальных отношений

Отношение к добрачным половым связям	Школьники		Студенты	
	парни	девушки	парни	девушки
Оправдывают	53,0%	38,0%	62,0%	55,0%
Осуждают	16,0%	14,0%	14,0%	7,0%
Неопределенное мнение	31,0%	35,0%	24,0%	38,0%

Интерпретируя эти данные, автор пишет: « ...обращает внимание... высокий процент студентов и, особенно интеллигенции, одобряющих добрачное сексуальное общение. Велик процент молодых, отказывающихся высказать отрицательное отношение к данному явлению» [указанный журнал, с. 17]. Вместе с тем у студентов русской национальности, проживающих на территории Чеченской республики, обнаруживается большая строгость в прогнозируемых нормах регуляции поведения своих будущих детей по сравнению с собственной уступчивостью воле своих родителей. У старшеклассников же чечено-ингушской национальности нет противоречия, несоответствия, несоразмерности между степенью их податливости родительскому мнению, с одной стороны, и прогнозируемыми требованиями к своим будущим детям – с другой.

Единокровные и межпоколенные связи воспринимаются чеченской и ингушской молодежью вовсе не как необязательной и дополнительной системой по отношению к связи с типа муж-жена. О «запасе» прочности родственных отношений в системе социальных ценностей молодежи чеченской и ингушской национальности говорят и результаты, полученные по второму вопросу в нашем исследовании. На вопрос, будут ли учтены мнения дяди или тети в процес-

се принятия брачного «решения», более 30% студентов коренной национальности ответили положительно, уточнив, что речь идет только о мнении дяди. Остальные считают, что это зависит от решения родителей. Все студенты русской национальности ответили отрицательно, многие из которых выразили недоумение по поводу самого вопроса.

Таким образом, наглядно предстает устойчивая потребность юношей и девушек чечено-ингушской национальности в том, чтобы их любовно-брачные выборы соответствовали родительским ожиданиям. Видна готовность согласовать свои позиции в этих вопросах с родительскими, идя им навстречу вплоть до отхода от сделанного уже собственного выбора потенциального брачного партнера, если этот выбор не одобряется родителями. Конечно, такая коррекция происходила не без больших и малых душевных драм. Юные чеченцы и ингуши идут на это, потому что альтернативное решение, т. е. пренебрежение родительскими мнениями, намного тяжелее и драматичнее: родительскую обиду юноша или девушка переживают порой больнее, чем сами родители, плюс к тому разрушается в этом случае и положительный образ своей собственной личности. Известно, что авторитет отца традиционно высок в чечено-ингушских семьях. Дети воспринимают совет отца в большинстве своем в качестве руководства к действию, не обсуждая и не подвергая сомнению. «Если отец не согласен, значит, у него есть свое мнение по этому поводу, – пишет студентка (ингушка по национальности). «Есть мнение отца. Что еще нужно?» – так можно понимать ее лаконичный ответ.

Нужно учесть и то, что любовь в чечено-ингушском этносознании не так романтизирована, т. е. романтизирована не до такой степени сентиментальности и гедонизма, чтобы в ее переживании чрезмерно преобладал бы чувственный, эмоциональный элемент, при котором легко сбиться с правильного пути над рассудочным, рациональным. Здесь более сурово осуждается переоценка половой любви в ущерб долгу, чести, простому приличию. Любовь – это чувство. Необходимость меры в ее переживании отмечается многими советскими исследователями В.Т. Лисовской, в частности, пишет: «Если любовь полностью поглощает человека, уводит его от действительности в сферу грез и мечтаний, она творит зло. Любовь, ушедшая в себя, может погубить человека» [4, с. 40–44].

Интересна, на наш взгляд, и такая мотивировка податливости, послушности родительской воле влюбленного (-ой) в чечено-ингушской семье, согласно которой удовлетворение от своей способности выполнить долг перед родителями компенсирует эмоциональные потери, связанные с переориентацией в брачном выборе. В самом деле, страдание перестает быть страданием, когда осознается его высокий смысл. С другой стороны, родители тоже хорошо чувствуют меру психологической трудности, которую испытывают их сын или дочь при согласовании своих брачных ориентации с родительскими ожиданиями, и, если молодые сильно настаивают, соглашаются с их выбором.

«Неудовлетворительные отношения, обусловленные серьезными взаимными обидами, у чеченцев и ингушей сохраняются порой так долго, что событие,

расстроившее их, порой относится к 40-50-летней давности, и, естественно, молодые могут толком и не знать как о самой причине, так и ее возможных последствиях без соответствующих разъяснений старших. Советы молодым никогда не носят характера докучливых морализирований, они конкретны, предметны, потому действенны» [1, с. 40-44]. Студентка филологического факультета ЧГУ Мадина Т. пишет, анализируя последствия ссоры между двумя односельчанами 30-летней давности: «Чеченская девушка не станет влюбляться в недруга своего рода или фамилии, каким бы идеальным он ей ни казался. Она заранее знает, что замуж за него выйти невозможно по соображениям родовой памяти, как невозможно выйти за принца из сказки или за прекрасную статую. Но старики рассказывают, что для примирения сторон иногда роднились, но это другое дело». В ответах студентов русской национальности на вопросы по тем же аспектам вовсе не упоминаются род, племя, люди одной фамилии. Они значительно проще смотрят на выбор брачного партнера не только внутри своего этноса, но и вне его. Снижение роли родственных связей происходило повсеместно, хотя и в неодинаковой мере в разных этносредах. В семьях с низким духовно-гуманистическим потенциалом, в дезорганизованных семьях независимо от национальности эта тенденция проявляется сильнее; и в этих семьях вряд ли можно ее остановить, не затрагивая более широкого социального контекста.

Определенный вред нормальному развитию культуры родственных отношений нанесли некоторые чиновники идеологических учреждений застойного времени, назойливо говорившие о стариках как «носителях реакционных взглядов», «чуждой и идеологии» и тому подобных политических и мировоззренческих пороков. Правда, особого успеха такие выпады в среде чечено-ингушского студенчества не имели хотя бы потому, что у вайнахов старость имеет свои преимущества. То есть, авторитет старого человека, родителя поддерживается в чечено-ингушской среде не только традицией, но и своеобразием этнопсихологических механизмов поддержания как микрогруппового единства, так и этнической целостности: межродового, межобщинного равновесия. Отойдя от общественных занятий, они берут на себя заботы по улаживанию разного рода конфликтов, отправлению сложных бытовых обрядов, ритуалов и т. д. Пока существует специфика в нормативной системе, регулирующей семейно-бытовые и межродовые отношения, старый опытный человек, хорошо все это знающий, не теряет не только уважения, но и утилитарно-бытовой ценности, полезности. В силу комплексного влияния всех этих факторов в чечено-ингушских семьях практически не бывает случаев, когда старые родители, имеющие детей, либо племянников оказывались бы в одиночестве или в домах для престарелых. Таким образом, противопоставить отцов и детей советская система смогла не во всех этнокультурах. В чечено-ингушских семьях даже престарелые родители, давно переставшие обеспечивать семью материально, с утратой экономических позиций не утрачивают активной роли в жизни семьи и рода, еще долго сохраняют главенствующее положение в сфере межличностных отношений и внесемейной «дипломатии».

Родительское мнение ценно для юношей и девушек чечено-ингушской национальности и в тех специфических ситуациях, когда необходимо узнать моральное «лицо» рода, фамилии избранника (избранницы): не было ли вражды между родственниками брачующейся пары, не остались ли в памяти старших взаимные обиды, не запятнан ли ее или его род фактом, пусть когда-то давно случившегося, женского «грехопадения» или мужского бесчестия: доносительство, трусость, неверность долгу, нечестность во взаимоотношениях с соседской или сельской общиной и т. д.

Таким образом, полоролевое поведение юношей и девушек в разных этнобытовых культурах народов, будучи близкими в общественном идеале, отличны друг от друга по нормативному воплощению. Корни этих различий – в своеобразии культурно-исторического прошлого этих народов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Албакова Ф.Ю. Символ в традиционной культуре вайнахов, переизд. – М., 2008. – 130 с.
2. Голод С.И. Анализ развития взглядов на семью и брак с историко-социологической точки зрения – М.: Глобус, 2010. – 279 с.
3. Кон И.С. Юношеский возраст. – М., 2010. – 455 с.
4. Лисовский В.Т. Ценности жизни и культуры современной молодежи (социологическое исследование) Тугариновские чтения. Материалы научной сессии. Серия «Мыслители», выпуск 1. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С.40–44.
5. Гаспарян Ю.А. Семья на пороге XXI века (социологические проблемы) – Санкт-Петербург: Петрополис, 2011. – 220с.

Об авторе

Булуева Шумисат Исмаиловна *– старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Чеченский государственный университет, г. Махачкала, Республика Дагестан.*

ГУМАНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Л.В. Быкасова,
Д.Н. Середа

Предметом рассмотрения статьи является деятельность современных образовательных и воспитательных институтов России.

Основу воспитательного процесса составляет приобщение человека к культуре в широком смысле слова. Причины скрыты в уникальности культуры:

– культура является фундирующей в процессе воспитания;

– культуры помогает индивиду реализовать свои социально-ценностные цели;

– культура ведет человека к познанию благодаря способности к трансформации, динамике, детерминации соответствующей эпохи.

В развитии культуры необходимо учитывать исторический контекст для понимания и теоретического обоснования тех художественных практик, которые влияют на формирование личности, ее развитие, образование и воспитание.

Современное воспитание имеет гуманистический вектор. Рассмотрим понятие «гуманистический», являющееся производным от понятия «гуманизм», что в переводе с латинского языка означает «человечность». Объект гуманизма – ценность человека. По мнению древних римлян, гуманизм – это высшее культурное и нравственное развитие человеческих способностей.

Культура неразрывно связана с нравственным воспитанием личности, что образует гармонию. Гармоничное формирование человека возможно в русле гуманитарной педагогики, в которой ребенок является главным действующим лицом. В преломлении к образованию можно говорить о формах, принципах, методах организации учебного процесса. Так, новыми формами образования могут являться видеолекции, лабораторные работы по заданному шаблону, программированная форма обучения и т. д.

Современными принципами организации учебного процесса в школе правомерно назвать:

– соответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям учащихся;

– адекватность требований школы индивидуальным физиологическим, психомоторным возможностям обучаемых;

– рациональность организации учебных занятий (использование школьных помещений после уроков) и т. д.

Новые методы, активно внедряемые в российские школы – интерактивные. Ценность данных методов заключается в получении «обратной связи» от обучаемых. К интерактивным методам относятся: ТРИЗ – теория решения изобретательных задач; мозговой штурм, лекция-online и др.

Истоками гуманизации являются народные воспитательные традиции, принципы природосообразности, демократизации и др. Гуманизация образования – это регулируемый, многогранный процесс, задачей которого является развитие ценностной ориентации и нравственных качеств личности, ее самоопределение, раскрытие потенциала. Выполнение указанных задач возможно при условии гуманитаризации образования и воспитания, проявляющейся в усиленном внимании к культуре и изучению предметов гуманитарного цикла: религии, искусства, истории, литературы.

Российская наука рассматривает гуманитаризацию образования в широком смысле как расширение перечня гуманитарных дисциплин и как углубление интеграционных процессов для получения системного знания. Успех гуманитаризации будет зависеть от предоставления равных шансов детям и подросткам из различных социальных страт для получения образования.

Исторические, геополитические, экономические, социокультурные изменения, происходящие в России, усиливают роль гуманистического подхода в воспитании и образовании личности. Это связано, в первую очередь, с проблемой разжигания национальной и религиозной розни, усилением экстремизма, активизацией радикально настроенных групп населения. Усиление внимания к вопросам воспитания детей и подростков, привитие толерантного отношения к людям иного вероисповедания и цвета кожи может явиться мерой, способной предотвратить социальную катастрофу. От успеха в деле воспитания, образования, попытки сохранения лучших традиций гуманизма будет зависеть будущее России.

Отечественные ученые предлагают систему механизмов, направленных на регуляцию взаимоотношения между людьми, нормализацию возникающих конфликтов, преодоление разногласий. В сфере образования это может быть:

1. Создание мобильной образовательной системы, способной оперативно реагировать на изменения в общественной, социальной и культурной жизни.

2. Исследование потенциала системы образования, что позволит установить «точки роста» и «болевые точки», требующие вмешательства специалистов.

3. Расширение влияния педагогов-гуманитариев посредством проведения международных, Всероссийских конференций и симпозиумов, научных школ, Интернет-конференций.

4. Активизация контактов в системе практикующий учитель – Министерство образования.

5. Привлечение неправительственных и религиозных организаций к решению вопросов гуманистического воспитания детей и юношества и т. д.

Особое место в системе данных механизмов отводится учителю как образцу для подражания, как медиуму, как носителю собственной воспитательной стратегии. В связи с высоким предназначением педагога в деле успешной организации гуманистического подхода, необходимо обозначить приоритеты в подготовке учителя: фундаментальное образование и постоянное самообразование.

Гуманистический смысл подготовки учителя заключается в его реализации в профессии.

Рассмотрим факторы и функции гуманистического воспитания. На гуманистический характер воспитания влияют такие факторы как развитие содержания гуманистического воспитания, разработка новых методов обучения и воспитания, составление программ и методических материалов.

Функции гуманитарного воспитания:

– социализирующая (изменение представления о возможностях воспитания и образования в формировании культурного облика человека);

– селекционная (применение различных моделей организации учебного процесса);

– формирующая (фундирование основ культуры современной личности) и др.

Воспитание детей и подростков неразрывно связано с образованием. Образование выполняет ряд функций, главными из которых являются:

– гуманитарная функция, сущность которой заключается в сохранении экологии человека (включающей телесное и душевное здоровье, а также подразумевающей формирование нравственности);

– социализирующая функция, значение которой заключается в формировании социальной позиции субъекта, его самосознания, отношения к миру;

– культуросозидающая функция, осуществление которой предполагает ориентацию образования на воспитание личности, усваивающей коды, смыслы, нормы, образцы культуры, что способствует развитию культурной идентификации субъекта.

Российское образование и воспитание имеет гуманистические тенденции: сохранение традиций, самоопределение личности, развитие духовности и др. При этом главной тенденцией является ориентация на развитие личности.

Из данных гуманистических тенденций образования и воспитания можно вывести следующие закономерности:

– зависимость гуманизации и гуманитаризации образовательного и воспитательного процессов от применяемого креативного подхода;

– зависимость развития личности от уровня освоения гуманитарной культуры;

– зависимость продуктивности деятельности личности от степени овладения общечеловеческой культурой.

Резюмируя сказанное, отметим, что гуманизация современной школы создаст благоприятные условия для формирования гуманитарного каркаса личности нового типа, способной в изменяющихся политических, экономических, исторических, социокультурных условиях в полной мере реализовать свой нравственный и культурный потенциал.

Об авторах
Быкасова Лариса Владимировна *– доктор педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова», г. Таганрог.*
Середа Диана Николаевна *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова», г. Таганрог.*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА

Л. Н. Вавилова,
И.Ю. Кузнецова

Важной задачей учреждений повышения квалификации работников образования становится формирование и развитие у педагогов способностей к самоорганизации, саморазвитию для достижения высокого уровня продуктивности профессиональной деятельности.

Необходимость обучения в течение всей жизни, обновления и пополнения полученного в вузе образования, ориентация на актуализацию творческих возможностей педагога и вместе с тем на преодоление таких издержек профессии, как ригидность, боязнь самостоятельности, использование готовых образцов, кризис компетентности – выдвигает проблему реализации эффективных подходов к организации процесса обучения в системе повышения квалификации (ПК) в число наиболее приоритетных направлений непрерывного образования.

Профессионально-личностное становление и развитие педагога с высоким уровнем субъектной позиции соответствуют задачам, определѐнным в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Национальной образовательной стратегии – инициативе «Наша новая школа»», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», «Концепции развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 года».

Субъектная позиция педагога предполагает его активность в учебной деятельности в роли не только исполнителя, но и организатора этой деятельности, т. е. участия в целеполагании, планировании, рефлексии.

Чтобы обеспечить развитие субъектной позиции педагога процесс повышения квалификации должен:

– стать для слушателей значимым событием, обладающим эмоциональным воздействием, что возможно благодаря созданию в учебном пространстве раз-

вивающей образовательной среды – особого пространства взаимодействия, в котором обучающийся чувствует себя личностно включенным в проживаемую на занятиях ситуацию, осознает значимость приобретаемого опыта;

– вызывать потребность осмысления происходящего, чтобы учебный процесс оценивался обучающимся как самоизменение, а не как «насаждение» ему со стороны обучающих чужих целей, задач и т. д.;

– стимулировать слушателей к самостоятельному освоению необходимых знаний, саморазвитию личностно значимых педагогических умений и профессиональных компетенций.

В ситуации повышения квалификации создается локальная образовательная среда как «функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются разноплановые групповые связи» [1, с. 12].

Образовательная среда, кроме участников образовательного взаимодействия со своими смыслами, ценностями, установками, возможностями, интереса ми, способностями, моделями профессиональной деятельности, включает содержательное поле взаимодействия (психолого-педагогическое, общекультурное, профессиональное, рефлексивное), пространственно-временные рамки взаимодействия, психологическую атмосферу, в которой происходит образовательное взаимодействие, образовательные средства.

Организация образовательной среды в системе повышения квалификации как система влияний, условий и возможностей для развития личности должна быть насыщена также информационными обучающими средствами (электронные словари, электронные пособия, библиотечный фонд, Интернет-ресурсы и т. п.).

Спектр образовательных услуг ГОУ «КРИРПО» предполагает возможность выбора различных форм повышения квалификации: модульное обучение, дистанционное обучение, очно-дистанционное обучение, накопительная система, вебинары. В последнее время более востребованными становятся дистанционное обучение, позволяющее обучаться без отрыва от основной профессиональной деятельности и накопительная система, которая представляет собой систему учета общего времени обучения слушателей через различные виды повышения квалификации по одной дополнительной профессиональной программе или по нескольким программам – модулям (на выбор слушателей).

В системе повышения квалификации образовательные программы составляются заранее, до встречи со слушателями, но они могут быть скорректированы на основе изучения потребностей, затруднений, запросов участников курсов. Здесь очень эффективен модульный подход, который дает возможность каждому педагогу-слушателю курсов после самодиагностики определить цель собственной работы на курсах, разработать индивидуальный план-программу деятельности с учетом профессиональных и творческих возможностей, выбрать форму защиты итоговой работы или творческого отчета. Оценка результатов обучения осуществляется не только преподавателем, но и самими курсантами с

помощью методик обратной связи, самотестирования, самооценки, что обеспечивает рефлексию их самодвижения в процессе обучения.

На сайте «КРИРПО» открыт форум для общения с преподавателями-андрагогами и профессионально-педагогическими работниками области, сетевая методическая копилка, «Интернет-журнал педагога» построенный по принципам социальной сети, включает в себя систему блогов, интернет-дневников преподавателей с выделением групп, объединений (мастер-класс, открытый урок и другие), «Виртуальная выставка». Кроме этого существует возможность выбора спецкурсов по различной тематике, например по усовершенствованию навыков владения компьютером, проблемам взаимоотношений с обучающимися и коллегами, актуальным вопросам образования и др., которые можно посетить в дополнительное от основных занятий время.

Выбор образовательной траектории педагогами актуализирует личный интерес, рефлексивные процессы, провоцирует кризис компетентности, способствует запуску механизма саморазвития и проявления субъектной позиции.

Можно сделать вывод, что образовательная среда учреждения повышения квалификации является достаточно насыщенной как в организационном, так и содержательном плане и помочь педагогам определиться с выбором наиболее оптимальных форм, методов и сроков обучения могут преподаватели – андрагоги, осуществляющие андрагогическое сопровождение образовательной деятельности педагогов.

Показателями эффективности андрагогического сопровождения педагога в специально организованных условиях образовательной среды учреждения непрерывного профессионального образования выступают:

– субъектная позиция педагога, выражающаяся в осознанном поиске и принятии наиболее продуктивных для субъекта образовательных и профессиональных целей и технологий деятельности;

– сформированность мотивации на непрерывное профессиональное образование;

– удовлетворенность образовательным процессом и результатами своей деятельности;

– открытость для принятия нового опыта и общения;

– навыки самостоятельного целеполагания;

– рефлексивные умения педагога;

– проявления творческой активности педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды – М.: Сентябрь, 2000. – 123 с.

Об авторах

Вавилова Лидия Николаевна *– кандидат педагогических наук, доцент, зав. лабораторией андрагогики, ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово.*

***Кузнецова Ирина Юрьевна** – методист лаборатории андрагогики, ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово.*

МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

М.А. Гимазетдинов

Разработка и внедрение активных методов обучения представлена в разных областях научного знания и исследована многими педагогами и психологами, среди которых можно назвать Г.С. Абрамову, В.А. Степанович, В.П. Беспалько, Л.С. Выготского, В.В. Гузеева, М.В. Короткову, Н.П. Мирошниченко, А.А. Палаева, Г.К. Селевко, А.М. Смолкина и др.

Активное обучение на уроках истории – одно из мощнейших направлений современных педагогических исканий. Проблема поиска методов активизации учебно-познавательной деятельности обучающих остро ставилась в разное время разными авторами. Предлагались самые разнообразные варианты ее решения: увеличение объема преподаваемой информации, ее спрессовывание и ускорение процессов считывания; создание особых психологических и дидактических условий учения; усиление контрольных форм в управлении учебно-познавательной деятельности; широкое использование технических средств [28, с. 52].

В 70-е гг. XX столетия проблема поисков методов активного обучения нашла отражение в исследованиях М.И. Махмутова, И.Я. Лернера и других по проблемному обучению.

Одной из ключевых проблем педагогики продолжает оставаться интенсификация обучения. Информационный взрыв и современные темпы прироста научной информации, которую нужно успеть передать учащимся за время обучения, побуждают учителей школ искать выход из создавшегося положения и ликвидировать цейтнот за счет новых педагогических приемов. Одним из таких приемов является интенсификация учебной деятельности.

Интенсификация обучения – это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний [28, с. 54].

Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

В современных условиях стратегическим направлением интенсификации и активизации обучения должно стать создание дидактических и психологических условий для осмысленности обучения, включения в этот процесс учащихся не только на уровне интеллектуальной, но и социальной и личностной активности.

Какие бы методы обучения – активные, интенсивные или проблемные – ни применялись, для повышения эффективности школьного обучения важно создать такие психолого-педагогические условия, в которых учащийся может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности. Нет нужды противопоставлять понятие «активный» и «пассивный».

Речь должна идти об уровне и содержании активности учащегося, обусловленной тем или иным методом обучения. Дидактический принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении обусловливает систему требований к учебной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя в едином учебном процессе [28, с. 57].

В эту систему входят внешние и внутренние факторы, потребности и мотивы, образующие иерархию. Соотношение этих характеристик определяет выбор содержания воспитания, конкретных форм и методов обучения, условия организации всего процесса формирования активной творческой личности.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы.

Для формирования профессиональных умений и навыков, активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения следует наряду с традиционными методами, использовать активные методы обучения.

Активные методы обучения в преподавании необходимо использовать систематически и целенаправленно.

При использовании групповых и коллективных форм организации работы с учащимися необходимо учитывать индивидуальные особенности учебной группы и каждого ученика в отдельности.

При использовании активных методов обучения необходимо учитывать уровень развития и подготовленности учащихся, определяя индивидуальный подход к каждому учащемуся.

С целью формирования специальных умений и навыков рекомендуем учитывать специфику содержания изучаемого материала, задач подготовки, времени, особенности состава учащихся, наличие средств обучения.

Использование рассмотренных нами активных методов обучения допускает их аналогичное использование по другим школьным дисциплинам.

Использование активных методов обучения позволяет учителю создать положительный микроклимат в классе, что будет создавать атмосферу свободного общения на уроке.

Использование активных методов обучения в школе эффективно сказывается на подготовке учащихся, их успеваемости по предмету.

Практика показала, что уроки истории с использованием игровых ситуаций, делая увлекательным учебный процесс, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников. На таких занятиях складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в группе: ее победа зависит от личных усилий каждого. Достаточно часто это требует от ученика преодоления собственной застенчиво-

сти и нерешительности, неверия в свои силы. Таким образом, реализуется принцип развития, который выражается не только в развитии интеллекта, но и в обогащении эмоциональной сферы и становлении волевых качеств личности, формировании адекватной самооценки.

Игра на уроке истории – активная форма учебного занятия, в ходе которой моделируется определенная ситуация прошлого или настоящего, «оживают» и «действуют» люди – участники исторической драмы. Игровое состояние, возникающее у школьников в ходе игрового урока – специфическое, эмоциональное отношение к исторической действительности. Ученики заполняют «безлюдную» историю персонажами, которые они сами же и изображают в исторических играх разного типа.

Историческая игра побуждает ученика перевоплотиться в другого человека из прошлого или современности, заставляет его «прыгнуть выше себя», ибо он изображает взрослого, «примеривая на себя» далекий от его повседневной практики образ. Через понимание мыслей, чувств и поступков героев, которых учащиеся изображают в игре, школьники моделируют историческую реальность. При этом знания, приобретаемые в игре, становятся для каждого ученика личностно значимыми, эмоционально окрашенными, что помогает ему глубже понять, лучше «почувствовать» изучаемую историческую эпоху.

Естественно, такая трудная задача требует от ученика мобилизации всех умений, побуждает осваивать новые и углублять полученные знания, расширять кругозор, а самое главное, заставляет овладевать целым комплексом важных, «взрослых» умений, в первую очередь – коммуникативных. Так же исторические игры развивают способности школьников к критическому восприятию окружающей действительности и сопереживанию.

Исторические игры полнофункциональны. Они очень гармонично объединяют фактический и теоретический материал, обычное восприятие информации и творческую работу, эмоциональный и логический способы восприятия – словом, заставляют активно функционировать разные уровни познавательной деятельности учащихся.

Игра на уроке истории создает условия для того, чтобы учащиеся могли вообразить то, чего в их непосредственном жизненном опыте не было; она вооружает ученика доступными для него способами воссоздания исторической действительности. Проигрывание какой либо роли внутренне раскрепощает ребенка, что создает условия для развития творческой личности.

Историческая игра эмоциональна по своей природе и потому делает самую сухую информацию яркой и запоминающейся.

Игра вовлекает в активную работу на уроке каждого ученика. Игра – форма работы, противостоящая пассивному слушанию. В процессе игры интеллектуально пассивные дети обычно выполняют такой объем учебной работы, какой им недоступен в обычной учебной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С., Степанович В.А. Деловые игры: теория и организация. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 192 с.
2. Айламазьян А.М. Актуальные методы воспитания и обучения: деловая игра. – М.: Владос-пресс, 2000. – 147с.
3. Алапьева В.Г. Методические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 113 с.
4. Алексеева Н.М. Игры на уроках истории. // Преподавание истории в школе. – 1994. – № 4. – С. 22–26.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. – М.: Педагогика, 1998. – 192с.
6. Борзова Л.П. Игры на уроках истории. – М.: Владос-пресс, 2003. – 160 с.
7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 71–75.
8. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Как сегодня преподавать историю. – М.: Просвещение, 1999. – 112 с.
9. Голов А.А. Методологический анализ игры. Проблемы методологии. – М., 1984. – 208 с.
10. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения. // Классный руководитель. – 2001. – № 8. – С. 113–122.

Об авторе
Гимазетдинов Марат Амирханович *– преподаватель, ГАОУ НПО «Профессиональное училище № 122», г. Менделеевск, Республика Татарстан.*

ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

И.А. Дидук

Современный этап общественного развития принято называть постиндустриальным (информационным, технотронным), характеризуется:

– высокой социальной мобильностью;
– общественной динамикой, связанной с расширением информационного пространства;
– изменением ценностных ориентаций личности;
– развитием массового производства;
– демократизацией общества;
– усложнением производственного процесса;
– глобализацией социально-экономических, политических процессов и т. д.

Поэтому у государства и общества возрастает потребность в профессиональной, коммуникативной, умеющей работать в команде, инициативной, обра-

зованной личности. Среди личностных качеств современного человека важное место занимает ответственность. Как показывает история, во всем мире растет количество техногенных катастроф – крупных аварий, влекущих за собой массовую гибель людей и экологические катастрофы. В качестве главной причины этих негативных для общества явлений выступает «человеческий фактор». Вот только несколько примеров подобных фактов, произошедших за последние 33 года:

– 28 марта 1979 года – авария на АЭС «Три-Майл Айленд» (США), в ходе которой произошел выброс в атмосферу от 2,5 до 13 миллионов кюри радиоактивных газов; работы по устранению аварии обошлись США в 975 млн. долларов;

– 3 декабря 1984 года – катастрофа на химическом заводе американского концерна Union Carbide (Индия), в результате которой произошел выброс более 40 тонн отравляющего вещества – паров метилизоцианата, пострадало 150–600 000 человек;

– 26 апреля 1986 года – взрыв на Чернобыльской АЭС (СССР), в результате которой 31 человек погиб в течение первых трех лет; через 15 лет погибло от лучевой болезни от 60 до 80 человек; 134 человека перенесли тяжелую лучевую болезнь; более 115 000 человек из 30-километровой зоны были эвакуированы; для ликвидации последствий были мобилизованы значительные ресурсы, более 600 000 человек участвовали в ликвидации последствий аварии;

– 4 июня 1989 года – железнодорожная катастрофа на Транссибирской магистрали (СССР), в результате которой погибло более 700 человек;

– 21 сентября 2001 года – взрыв на химическом комбинате в Тулузе (Франция) результатом которого стала гибель 30 человек, более 3500 человек были ранены, получили повреждения 79 школ, 11 лицеев, 26 колледжей, 2 университетов, 184 детских садов, 27 000 квартир, без крова осталось 40 000 человек, прекратили деятельность 134 предприятия. Общая сумма ущерба составила 3 млрд. евро [9].

Такое положение требует от российской системы образования новых подходов к организации духовно-нравственного воспитания, базовым компонентом которого является процесс формирования ответственности школьника.

Проблема воспитания ответственности личности нашла отражение, как в педагогическом наследии предшествующих поколений педагогов, так и в нормативных документах государства, которое ставит перед образованием задачу «способствовать становлению социально ответственной, критически мыслящей личности, члена гражданского общества, человека, способного к адекватному целеполаганию» [2, с. 12]. Такие базовые ориентиры деятельности образовательной системы на данном этапе ее существования зафиксированы в Государственных образовательных стандартах второго поколения, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и других нормативных документах.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даль сопоставляет понятие «ответственность» со словом «отвечать», что означает какую-то обязанность, повинность, ручательство за что-либо или долг, давать в чем-то ответ [1, с. 717]. Современное толкование термина «ответственность» можно встретить в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова. Автор обращает внимание на то, что «ответственность – это положение, при котором лицо, выполняющее работу, обязано дать полный отчет в своих действиях и принять на себя вину за все могущее возникнуть последствия в исходе порученного дела, в выполнении каких-нибудь обязанностей, обязательств» [8, с. 12]. Эти и другие трактовки понятия «ответственность» сводятся к одному: обязанность отвечать, отчитываться за свои действия и поступки. Ответственность человека определяется мерой свободы, предоставляемой ему обществом. В повседневную практику прочно вошли такие характеристики свободного воспитания как «свободный урок», «свободный выбор», «свободное мнение». Они позволяют представить свободного и ответственного человека в качестве идеальной модели выпускника современной школы.

Ответственность – сложное по структуре и содержанию личностное образование, компонентами которого являются:

– когнитивный (знания о социальных нормах, личных и общественных ценностях, способах ответственного отношения к ним);

– аксиологический (отношение личности к социальным нормам; степень осознания личных и общественных ценностей; социальные мотивы и ориентация на проявление ответственного поведения);

– эмоционально-волевой (положительное отношение к личным и общественным ценностям; способность делать осознанный, ценностный выбор; готовность к совершению волевого усилия и воплощению в жизнь принятого решения);

– деятельностный (осознанная регуляция личностью собственного действия относительно личных и общественных ценностей; умения ответственно относиться к себе, другим людям, природе, объектам материального и духовного мира; опыт по овладению общими для всех и субъективно значимыми навыками и приѐмами ответственного поведения);

– прогностический (способность предвидеть социальные последствия деятельности);

– рефлексивный (способность анализировать и давать критическую оценку своей деятельности с позиций ответственности).

Воспитание ответственности школьников осуществляется в культурно-образовательной среде современной школы, структурно-функциональной единицей которой, выступает урок. Несмотря на длительность истории существования классно-урочной системы, мнение теоретиков образования о ее устаревании, на сегодняшний день достойной альтернативы ей нет.

Самым распространенным типом урока является комбинированный, содержание и структура которого может способствовать успешному воспитанию ответственности школьников. В структуре комбинированного урока традиционно выделяют три этапа: ориентировочно-мотивационный, операционно-исполнительский и рефлексивно-оценочный.

На ориентировочно-мотивационном этапе происходит ориентация и выход на учебную задачу урока, определяется его тема, организуется мотивация, целеполагание и планирование деятельности. Осуществлять это можно в форме беседы. Для того, чтобы беседа была ориентирована на воспитание ответственности школьникам необходимо задавать направленные (к конкретному ученику) и ненаправленные (ко всему классу) вопросы. В процессе беседы важно задавать вопросы всем учащимся, распределяя их следующим образом: «сильным» – сложные, требующие размышлений, «слабым» – простые и конкретные. С помощью такой техники задавания вопросов, сочетающей направленные и ненаправленные вопросы, учитывающей индивидуальные и возрастные особенности школьников создается ситуация выбора, когда они сами решают отвечать на вопросы или нет основываясь на ценностном отношении к знаниям, потребности в общении, интересе и т. д. Существенным аспектом деятельности учащихся вообще и на данном этапе урока, в частности, является целеполагание. Для достижения школьниками высоких образовательных результатов необходимо учить их ставить перед собой цель, ориентировать на выражение готовности проявлять волевые усилия для ее реализации. Цель должна быть четкой, реальной, достижимой, измеримой. Следует разъяснять школьникам, для чего организуется тот или иной вид деятельности, какое значение и последствия она играет для самой личности, ученического коллектива, общества. Планирование деятельности – универсальное учебное действие, позволяющее школьнику представить этапы действий для достижения результата. При этом следует формировать способность школьников критически мыслить, предвидя социальные последствия собственной деятельности. В настоящее время существует большое число педагогических технологий, которые можно применять в процессе воспитания ответственности школьников. Так на втором (операционно-исполнительском) этапе урока предлагаем использовать элементы адаптивной системы обучения (АСО) и коллективного способа обучения (КСО), которые предполагают организацию коллективной (групповой) или парной работы. Такая деятельность способствует формированию личностных, предметных и метапредметных компетенций школьников:

– знаний об объектах материального и духовного мира;
– коммуникативных умений;
– умений учитывать индивидуальные особенности другого человека;
– навыков устной речи;
– мотивов ответственной деятельности;
– ценностного отношения к знаниям, окружающим людям;

– положительного отношения к осуществляемой деятельности;

– готовности прилагать волевые усилия для достижения поставленной цели;

– способности анализировать и давать критическую оценку своей деятельности;

– умений выбирать наиболее эффективные учебные действия.

Содержание урока необходимо модифицировать с учетом воспитания ответственности школьников включая информацию о социальных нормах, правах и обязанностях граждан, о том, что такое ответственность, ответственное поведение, как правильно взаимодействовать с людьми, природой и т. д. Такие сведения служат основой предметов гуманитарного цикла, в которых цели, содержание, виды предполагаемой деятельности могут способствовать воспитанию ответственности школьников. Например, в курсе литературы в теме «Древнерусская литература» учащимся предлагается следующие виды деятельности (на уровне учебных действий):

– воспринимать древнерусский текст в современном переводе и его фрагменты в оригинале;

– читать выразительно фрагменты произведений древнерусской литературы;

– характеризовать героя древнерусской литературы;

– выявлять характеристики для произведений древнерусской литературы, темы, образы и приемы изображения человека [5, с. 36].

Итогом изучения этой и других тем в курсе литературы могут стать следующие результаты:

– личностные (совершенствование духовно-нравственных качеств личности) [5, с. 6];

– метапредметные (умение самостоятельно организовывать деятельность, оценивать ее, определять сферу своих интересов)

– предметные (приобщение к духовно-нравственным ценностям русской литературы [5, с. 7].

В курсе обществознания при изучении темы «Когда и как человек учится социальному поведению» учащиеся выполняют следующие виды деятельности (на уровне учебных действий):

– характеризовать основные этапы социализации;

– конкретизировать примерами культурные нормы и ценности;

– описывать реальные связи и зависимости между воспитанием и социализацией [6, с. 20].

Итогом изучения этой и других тем в курсе обществознания могут стать следующие результаты:

– личностные (ценностные ориентиры, основанные на осознании своей ответственности за судьбу страны перед нынешним и грядущим поколениями);

– метапредметные (оценка своих учебных достижений, поведения, черт своей личности с учетом мнения других людей, в том числе для корректировки собственного поведения в окружающей среде; выполнение в повседневной жизни этических и правовых норм) [6, с. 9];

– предметные (знание основных нравственных и правовых понятий, норм и правил, понимание их роли как решающих регуляторов общественной жизни, умение применять эти нормы и правила к анализу и оценке реальных социальных ситуаций, установка на необходимость руководствоваться этими нормами и правилами в собственной повседневной жизни) [6, с. 10].

Предметы естественно-математического цикла также ориентированы на воспитание ответственности школьников. Например, в курсе биологии в теме «Здоровый образ жизни» в разделе «Человек и его здоровье» учащимся предлагается следующие виды деятельности (на уровне учебных действий):

– осваивать приемы рациональной организации труда и отдыха, проведения наблюдений за состоянием собственного организма;

– приводить доказательства (аргументация) необходимости соблюдения мер профилактики стрессов, вредных привычек;

– выявлять эстетические достоинства человеческого тела [3, с.30].

Итогом изучения этой и других тем в курсе биологии могут стать следующие результаты:

– личностные (знание основных приемов и правил отношения к живой природе, основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий);

– метапредметные (способность выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках по отношению к живой природе, здоровью, своему и окружающих) [3, с. 11];

– предметные (приведение доказательств (аргументации) родства человека с млекопитающими животными; взаимосвязи человека и окружающей среды; зависимости здоровья человека от состояния окружающей среды) [3, с. 12].

В курсе основ безопасности жизнедеятельности при изучении раздела «Защита населения Российской Федерации» учащиеся должны:

– уметь характеризовать основные мероприятия по защите населения от чрезвычайных ситуаций;

– определять правила оповещения и эвакуации населения и правила использования средств защиты;

– анализировать права и обязанности граждан в области безопасности жизнедеятельности в случае возникновения чрезвычайных ситуаций [7, с. 15].

При этом учащиеся продвигаются в достижении следующих результатов:

– личностных (воспитание ответственного отношения к сохранению окружающей природной среды, личному здоровью как индивидуальной и общественной ценности);

– метапредметных (овладение умениями формулировать личные понятия о безопасности; освоение приемов действий в чрезвычайных ситуациях; форми-

рование умений взаимодействовать с окружающими, выполнять различные социальные роли во время и при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций);

– предметных (формирование убеждения в необходимости безопасного и здорового образа жизни; понимание личной и общественной значимости современной культуры жизнедеятельности и др.) [7, с. 6].

Изучая тему «Историко-культурные регионы страны» в курсе географии, учащиеся осуществляют следующие виды деятельности:

– давать характеристику географического положения региона;

– выявлять причины особенностей материальной и духовной культуры и т. д. [4, с. 40].

Освоение учащимися данного содержания позволяет им достигнуть следующих результатов:

– личностных (ценностные ориентации: осознание себя как члена общества; осознание целостности природы, населения и хозяйства Земли) [4, с. 8];

– метапредметных (умение ориентироваться в окружающем мире, выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках, принимать решения) [4, с. 9];

– предметных (умения применять географические знания в повседневной жизни и оценки разнообразных явлений и процессов и др.) [4, с. 10].

Каждый учебный предмет или совокупность учебных предметов является отражением научного знания о соответствующей области окружающей действительности. Поэтому в начальной школе школьники учатся нести ответственность в учебной деятельности, связанной с формированием умений учиться, адаптироваться в коллективе, читать, писать и считать. В основной школе формируется ответственность, связанная с учебной деятельностью по овладению элементами научного знания и учебной деятельностью, лежащими в основе формирования познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, эстетической, технико-технологической, физической культуры, формируемой в процессе изучения совокупности учебных предметов. При этом ответственность формируется в результате взаимодействия всех учебных предметов и их циклов, в каждом из которых преобладают определенные виды деятельности и соответственно определенные учебные действия. В предметах естественно-математического цикла ведущую роль играет познавательная деятельность и соответствующие ей учебные действия; в предметах коммуникативного цикла – коммуникативная деятельность и соответствующие ей учебные действия и т. д. В связи с этим в примерных программах для основной школы в разных учебных курсах превалируют различные виды деятельности.

Для организации целостного восприятия окружающей действительности на основе приобретенных знаний; формирования ценностного отношения к себе, природе, людям; проявления школьниками ответственного поведения необходимо интегрировать содержание предметов всех циклов. Осуществляя про-

цесс воспитания ответственности школьников важно поставить единые цели, применять общие принципы, осуществлять единые подходы, выбирать адекватные возрасту и индивидуальным особенностям учащихся формы воспитания.

На третьем (рефлексивно-оценочном) этапе урока осуществляется подведение итогов урока, рефлексия, определение домашнего задания, оценка учителем деятельности учащихся, само и взаимооценка деятельности учащихся, ориентация и выход на учебную задачу следующего урока, определение темы следующего урока.

Ответственность школьников за результаты собственной деятельности невозможна без наличия у школьников навыка рефлексии. В современной педагогической практике обнаруживается скудность и непоследовательность приемов, посредством которых предполагается формирование ответственности. Наиболее распространенными формами является письменный опрос и устный обмен мнениями. Одна из трудностей, с которой сталкиваются педагоги – это своеобразная культура молчания учеников. Школьники не всегда выражают готовность анализировать собственную деятельность, давать ей критические оценки. Кроме того, ученики не всегда могут высказать собственные затруднения, четко и последовательно сформулировать мысль, эмоциональное переживание относительно чего-либо. Поэтому на уроке, организуя рефлексию, учитель должен поддерживать желание учащихся говорить о собственных достижениях и недостатках, формировать навыки устной речи. При этом важно снимать психологические и коммуникативные барьеры.

Следующая трудность, с которой сталкиваются учителя, формируя рефлексию школьников, это ложное представление учащихся об отсутствии проблем, если они о них не говорят. У учащихся формируется мнение о том, что если они публично заявляют о своих проблемах или затруднениях, то у его одноклассников складывается о нем впечатление как некомпетентной личности. Учащиеся начинают маскировать свои ошибки, постепенно формируя у себя культуру конспирации. Культуре конспирации можно противопоставить культуру рефлексивной практики в ученическом коллективе. Демонстрация модели критической рефлексии должна стать обязательным умением, которым владеет каждый ученик. Разновидностями рефлексии являются индивидуальная и коллективная (групповая). Осуществляя рефлексию необходимо учитывать возрастные особенности школьников. Например, в подростковом возрасте наиболее адекватным видом рефлексии является групповая, так как именно групповые ценности являются преобладающими в данном возрасте. Подростки ориентируют свое поведение на мнение группы, которая становится для них референтной. При организации рефлексии можно применять приемы, заимствованные из технологии критического мышления. Например, в ходе защиты проектов учащимся, слушающим выступления одноклассников, предлагается заполнить таблицу «ПМИ» (плюс – минус – интересно). «Плюс» – это то, что удалось, что, безусловно, полезно другим. «Минус» – недостатки, недоработки или отрица-

тельный результат. «Интересно» – то, что показалось интересным, о чем хочется подумать, задать вопросы. После выступлений организуется обсуждение с использованием записей в таблицах. Этот прием можно переносить с процесса формирования общеучебных умений и навыков на процесс формирования специфической рефлексии связанной с осмыслением собственного поведения, его соответствия с ответственной деятельностью. Еще одна форма групповой рефлексии пользуется большой популярностью у учащихся – «Шесть шляп». Для работы используются идеи одного из известнейших исследователей механизмов творчества Эдварда де Боно, который разработал метод, обучающий эффективно мыслить. Шесть шляп – шесть разных способов мышления. Учащиеся делятся на шесть групп (шляп):

– белая – беспристрастное и объективное изложение фактов;

– красная – эмоциональное объяснение собственного (субъективного) отношения к факту;

– черная – поиск того, что в данных фактах неправильно, нуждается в доработке или просто ошибочно;

– желтая – настойчивый поиск положительных моментов, присущих данной ситуации, построение позитивных умозаключений; необходимость сделать все возможное, чтобы найти обоснование своему оптимизму. Этот образ мыслей имеет еще и прямое отношение к предвидению, прогнозированию социальных последствий предполагаемой деятельности;

– зеленая – активизация мышления;

– синяя – управление мыслительным процессом, применение шляп других расцветок; обобщение всего достигнутого к настоящему времени, исполнение роли фотографа, беспристрастно фиксирующего плоды деятельности каждой из перечисленных выше шляп, прекращение споров.

Рефлексивная деятельность организуется учителем на разных этапах урока в зависимости от его типа. На комбинированном уроке такую деятельность рекомендовано осуществлять в заключении урока, на рефлексивно-оценочном этапе.

В условиях стремительно меняющегося социально-культурного бытия общество нуждается в самостоятельных, активных, свободных гражданах, способных отвечать за свои действия и поступки перед самими собой и обществом. Такое положение требует от системы образования новых подходов к организации духовно-нравственного воспитания, базовым компонентом которого является процесс воспитания ответственности школьников. Воспитание ответственности школьников – целенаправленный процесс, осуществляемый в культурно-образовательной среде школы, структурно-функциональным компонентом которой является урок. Образовательное пространство современного урока имеет большой воспитательный потенциал, ориентированный на воспитание ответственности. Условиями успешной реализации этого потенциала являются:

– модификация содержания образования, ориентированного на ознакомление учащихся с представлениями о социальных нормах, личных и общественных ценностях, правах и обязанностях, способах ответственного поведения;

– предоставление учащимся свободы выбора;

– постановка учащихся в ситуацию ценностного выбора, обучение их соотносить свои права с обязанностями;

– использование активных форм работы, в которых школьники поставлены в позицию субъекта и имеют возможность применить знания, отработать умения и навыки ответственного поведения, проявить волевые усилия для достижения поставленной цели в практической деятельности;

– осуществление рефлексии – ситуации самоанализа и самооценки результативности собственной деятельности с позиций ответственного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. – М.: Рус. яз, 1998. – 779 с.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
3. Примерные программы по учебным предметам. Биология. 5–9 классы: проект. – М.: Просвещение, 2011. – 54 с.
4. Примерные программы по учебным предметам. География. 6-9 классы: проект. – М.: Просвещение, 2010. – 71 с.
5. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы: проект. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
6. Примерные программы по учебным предметам. Обществознание. 5–9 классы: проект. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 42 с.
7. Примерные программы по учебным предметам. Основы безопасности жизнедеятельности. 5–9 классы: проект. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 47 с.
8. Толковый словарь русского языка. В. 4 т. Т. 2. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Астрель, АСТ, 2000. – 1040 с.
9. [Электронный ресурс] – Рехим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki// Человеческий фактор.

Об авторе

Дидук Ирина Алексеевна *– преподаватель, ГАУ ДПОС «Смоленский областной институт развития образования», г. Смоленск.*

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Б.Е. Ермилов

Ученые, исследующие проблему информатизации образования полагают, что использование информационных технологий является предпосылкой в реализации ряда целей, среди которых – развитие личности студентов, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества, развитие мышления, эстетическое воспитание за счет использования компьютерной графики, технологии Мультимедиа, развитие коммуникативных способностей. Многие авторы полагают, что применение информационных технологий в образовании способствует реализации социального заказа, обусловленного информатизацией общества, способствует интенсификации всех уровней образовательного процесса повышении эффективности и качества процесса обучения за счет реализации возможностей информационных технологий.

Основная цель информации заключается в том, чтобы обеспечить качественно новый уровень решения всего комплекса проблем, стоящих перед обществом, и перевести его на принципиально новый уровень развития, который именуется информационным обществом. Информационное общество – это то состояние цивилизации, когда с помощью новейших средств информатики общество овладевает процессами производства и использования, в максимальной степени удовлетворяет свои потребности и реализует не только свободный доступ человека к информации как общечеловеческому достоянию, но и его право участвовать в выработке всех социально значимых решений. Достижение этого возможно посредством информатизации общества как социотехнологического процесса освоения информации в качестве ресурса развития, с целью гуманистической перестройки всех сфер жизнедеятельности человека, включая сферу образования. При этом под информацией образования понимается процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или, как принято их называть, новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания; информатизация образования есть процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества.

Информационная технология при этом есть представленное в проектной форме концентрированное выражение научных знаний и практического опыта, позволяющее рациональным образом организовывать тот или иной достаточно часто повторяющийся информационный процесс.

Информатизация учебного процесса является приоритетной задачей, обеспечивающей качественно новый уровень подготовки специалистов всех направлений. При этом под информатизацией следует понимать не только ис-

пользование ПЭВМ, но и широкое внедрение современных технических средств обучения, в том числе мультимедийных.

В условиях жестких финансовых ограничений целесообразно сосредоточить усилия на организации компьютерных классов коллективного пользования с централизованным техническим обслуживанием. Классы должны комплектоваться с учетом специфики преподаваемых дисциплин. Особое внимание следует уделять приобретению периферийных устройств, отвечающих требованиям учебного процесса, и лицензионных программных продуктов.

Для реализации Концепции информатизации в учебном процессе приоритетными являются следующие основные направления:

– разработка и внедрение научно-методического и учебно-методического обеспечения для обучения новым информационным технологиям;

– разработка и внедрение технологической базы для создания компьютерных курсов учебного назначения;

– разработка и внедрение эффективных средств компьютерного обучения;

– сертификация и оценка качества программных средств, придание им коммерческих свойств.

Для реализации этих направлений необходимо:

продолжая разработку, приобретение и внедрение обучающих и контролирующих программ, использовать в ряде случаев в учебном процессе электронные (компьютерные) учебники;

внедрять при создании методического обеспечения различных учебных курсов гипертекстовые мультимедиа технологии, принятые при публикации документов на WWW в Интернет, создавая тем самым основы для создания систем дистанционного образования;

распространять литературу и учебные пособия в электронном виде;

для повышения качества и придания коммерческой пригодности обучающим программам и электронным учебникам, создавать творческие коллективы разработчиков, включающих методистов-постановщиков задач и программистов.

для сокращения сроков подготовки и привлечения к разработке компьютерных обучающих программ непрофессиональных пользователей ЭВМ внедрять специализированные инструментальные средства и наполняемые оболочки для создания гипертекстовых систем;

для пропаганды достижений в области НИТ, использования мультимедиа технологий в учебном процессе, при проведении конференций, семинаров и других мероприятий, организовать и укомплектовать демонстрационный зал общевузовского пользования;

вернуться к широкомасштабному использованию учебного телевидения, расширяя его возможности за счет современных достижений в области компьютерных технологий и машинной графики.

При разработке учебных программ одним из первых вопросов является вопрос предназначения создаваемого программного средства: будет ли оно обучающим, справочным, контролирующим и т. п. Естественно, для каждого из упомянутых типов программ приходится подбирать свои способы и формы представления знаний, организации пользовательского интерфейса, методов подачи материала, контроля знаний и др. В настоящей работе автор на основе собственного опыта разработок учебных программ предприняли попытку изложить собственное видение подходов к разработке учебных программ типа *лекция* (компьютерный конспект лекций) и *многофункциональных учебных программ* (представление знаний, тренинг, контроль усвоения знаний и др., – работающие с единой базой знаний). Основное внимание уделяется вопросам формализации знаний и вопросам (в том числе – дидактическим) подачи учебного материала.

Разработка учебных программ типа лекции все еще оказывается нечастым явлением в сфере разработки учебных средств. Попытка разработки системы такого вида была продиктована следующими соображениями – в вузах накоплен очень большой учебно-научный потенциал в написании учебных пособий и монографий. В представлении учебного материала в этих монографиях также отработаны свои дидактические приемы и методы. Представляется весьма интересной разработка компьютерных версий таких монографий с максимальным сохранением авторского стиля подачи материала:

– учитывая современные проблемы с публикацией учебников и монографий, а также доступа студентов к учебной литературе, было бы естественно создать компьютерную версию учебника, которая могла бы легко копироваться и в которую несложно было бы вносить всевозможные изменения и дополнения;

– применение компьютеров в учебном процессе стало настолько широким, что для многих студентов использование компьютерных учебных программ является более доступным приемом в обучении, нежели даже чтение учебной литературы;

– во многих зарубежных университетах использование компьютерных учебных программ является более доступным способом обмена учебными пособиями, нежели адаптация печатных монографий.

Современное общество называют информационным. Широкое развитие средств вычислительной техники и связи позволило собирать и хранить, обрабатывать и передавать информацию в таких объемах и с такой оперативностью, которые были немыслимы раньше. Благодаря новым информационным технологиям производственная и непроизводственная деятельность человека, его повседневная сфера общения расширяются за счет вовлечения опыта, знаний, а сама экономика все в меньшей степени характеризуется как производство материальных благ и все в большей – как создание и распространение информационных продуктов и услуг.

В современных социально-экономических и культурных условиях России развитие системы образования в значительной степени определяется тем, насколько эффективно осуществляется управление всеми ее звеньями. Рыночные отношения коренным образом изменили характер функционирования традиционной системы управления. Четко обозначился переход от вертикальной, авторитарно-бюрократический системы управления к корпоративному стилю, основанному на союзе профессионалов и обеспечивающему управление деятельностью любой структуры по горизонтали.

Говоря об управлении информационными технологиями, необходимо учитывать, что управление должно быть оптимальным. Основной проблемой оптимального управления учебным процессом является выбор аналитических методов и численных алгоритмов нахождения оптимального решения.

Здесь возникает важный вопрос – что понимать под качеством образования?

«Управление качеством образовательного процесса – это целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие как на данный процесс в целом, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам и стандартам». Качество подготовки специалистов, совокупность свойств и характеристик, определяющих готовность специалистов к эффективной профессиональной деятельности, включающей в себя способность к быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владение профессиональными умениями и навыками, умение использовать полученные знания при решении профессиональных задач.

Полученные результаты могут найти практическое применение при организации учебного процесса в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аганович Б.Л., Богатырь Б.Н., Ямпольский В.З. Системный анализ стратегий информатизации высшей школы – 1997. – № 3.
2. Карпенко М.П. Телеобучение. – М.: СГА, 2008.
3. Свириденко С.С. Современные информационные технологии. – М.: Радио и связь, 2000. – 303 с.
4. Трифонов Ю.В., Трифонов Д.Ю. Информационная среда как необходимый сектор рыночной экономики. В сб. международного конгресса «Маркетинг и проблемы информатизации предпринимательства». – СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 2000. – с. 128–130.
5. Хентце И, Хайнеке А. Содержание и задачи информационного менеджмента на предприятии. – «Проблемы теории и практики управления», – 2005. – № 4. – с. 48–54.

Об авторе

Ермилов Борис Евгеньевич *– доцент; директор Стерлитамакского филиала НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.*

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СТУДЕНТОВ ДЛЯ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Е.Б. Ермилова

Если в традиционных системах обучения основная функция педагога заключается в трансляции знаний и социального опыта, то с позиций образовательной технологии СГА, думается, педагог должен реализовывать функцию проектирования и направления хода интеллектуального развития каждого конкретного студента. И именно та сфера деятельности педагога, которая связана с его взаимоотношениями со студентами, занимает ключевую позицию с точки зрения успешности обучения в целом.

Педагогическим процессом называется реализация целей воспитания и образования. Систему воспитательных и образовательных средств именуют методом воспитания либо методом обучения. Прием воздействия – совокупность средств и алгоритм их использования. Методы воздействия – совокупность приемов, реализующих воздействие на: 1) потребности, интересы, склонности, т. е. источники мотивации активности, поведения человека; 2) на установки, групповые нормы, самооценки людей, т. е. на те факторы, которые регулируют активность; 3) на состояния, в которых человек находится (тревога, возбужденность или депрессивность и т. п.) и которые изменяют его поведение.

Для должного функционирования педагогического процесса нужно, как минимум, пять групп методов воздействия на личность:

1) убеждение;
2) упражнения и приучения;
3) обучение;
4) стимулирование;
5) контроль.

Таким образом, метод воздействия на личность – это система педагогических приемов, позволяющих решать те или иные педагогические задачи. Методы воздействия призваны изменить поведение человека, его взгляды, мнения и установки.

Убеждение – это разностороннее воздействие на разум, чувства и волю человека с целью формирования у него желаемых качеств. В зависимости от направленности педагогического воздействия убеждение может выступать как доказательство, как внушение, или как их комбинация.

Учитывая, что в процессе обучения по образовательной технологии СГА часть научной, культурной и другой учебной информации студент должен добывать самостоятельно, роль педагога здесь заключается также в направлении студента на выбор одной или нескольких классификаций учебных умений, оказании помощи в освоении алгоритмов работы с ними.

При выборе методов педагогического воздействия на студента для решения поставленных перед ним учебных задач, необходимо учитывать и мотивацию студента. Мотивация человека многообразна, но для обучения важна специфическая группа мотивов. Прежде всего, можно выделить познавательный мотив. Наилучшим вариантом был бы непосредственный познавательный интерес студента к учебному материалу. Второй мотив – мотив достижения успеха. Если мотив достижения успеха будет одним из ведущих, то это может вести к поддержанию высокой успешности решения учебных задач.

Методы обучения подразделяют по доминирующим средствам: словесные, наглядные и практические.

Наиболее оптимальной представляется классификация методов обучения, в которой за основу берется характер учебно-познавательной деятельности (или способ усвоения) обучаемых в усвоении ими изучаемого материала. Эта классификация включает в себя пять методов:

1) объяснительно-иллюстративный метод (лекция, рассказ, работа с литературой и т. п.);
2) репродуктивный метод;
3) метод проблемного изложения;
4) частично-поисковый (или эвристический) метод;
5) исследовательский метод.

Объяснительно-иллюстративный метод. Его иначе можно назвать и информационно-рецептивным, что отражает деятельность учителя и ученика при этом методе. Он состоит в том, что обучающий сообщает готовую информацию разными средствами, а обучаемые воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию. Они слушают, смотрят, манипулируют предметами и знаниями, читают, наблюдают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной, и запоминают. Объяснительно-иллюстративный метод – один из наиболее экономных способов передачи обобщенного и систематизированного опыта человечества. Этот метод реализуются на слайд-лекциях.

Репродуктивный метод. Для приобретения навыков и умений через систему заданий организуется деятельность обучаемых по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности.

Оба охарактеризованных метода обогащают обучаемых знаниями, навыками и умениями, формируют у них основные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование и т. д.), но не гарантируют развития творческих способностей, не позволяют планомерно и целенаправленно их формировать. Эта цель достигается продуктивными методами.

Продуктивные методы обучения. Анализ основных видов творческой деятельности показывает, что при ее систематическом осуществлении у человека формируются такие качества как быстрота ориентировки в изменяющихся условиях, умение видеть проблему и не бояться ее новизны, оригинальность и продуктивность мышления, изобретательность, интуиция и т. п., т. е. такие качества, спрос на которые очень высок в настоящем и несомненно будет возрас-

тать в будущем. Этот метод реализуют индивидуальные компьютерные тренинги, тесты-тренинги, предэкзаменационное тестирование.

Целью компьютерных занятий является изучение теоретического материала и тренинг умений и навыков по модулю. Все компьютерные учебные места объединены в единую систему. Технология обучения предлагает следующие виды компьютерных обучающих и тренирующих программ. Эти занятия проводятся для приобретения и отработки профессиональных умений и навыков с применением, как компьютерных моделей, так и лабораторного оборудования

Тест-тренинг – вид тренингового учебного занятия, задачей которого является закрепление учебного материала, а также проверка знаний студента как по модулю дисциплины в целом, так и по отдельным темам модуля. Если тест студентом не пройден, он может повторить тестирование в рамках того же занятия.

Предэкзаменационное тестирование проводится для дисциплин, завершающихся экзаменом, после прохождения всех контрольных процедур по всем модулям дисциплины. Предэкзаменационное тестирование по дисциплине служит основанием для допуска студента к экзамену

Методы стимулирования. Стимулировать – значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию.

Поощрение. Чувство удовлетворения, которое испытывает поощренный воспитанник, вызывает у него прилив сил, подъем энергии, уверенность в своих силах и, как следствие, сопровождается высокой старательностью и результативностью. Но самый главный эффект от поощрения — возникновение острого желания вести себя так и действовать таким образом, чтобы испытывать это состояние психического комфорта как можно чаще.

В то же время поощрение не должно быть слишком частым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех. Предметом особой заботы педагога должно быть недопущение раздела воспитанников на захваленных и обойденных вниманием.

Педагог обязательно должен создавать студентам хорошую репутацию, которую они будут стараться оправдать. Для него также будет лучше, если он будет выражать подчиненным одобрение по поводу малейших их удач и отмечать каждый их успех. Важно поощрять людей, стимулировать их деятельность, показывать, что преподаватели и студенты – это, в первую очередь, сотрудники, один коллектив.

Наказание – один из самых старейших методов воспитания. Наказание корректирует поведение воспитанника, заставляет его задуматься, где и в чем он поступил неправильно, вызывает чувство неудовлетворенности, стыда, дискомфорта. Наказание – это самоутверждение наоборот, которое порождает потребность изменить свое поведение, а при планировании будущей деятельности – чувство опасения пережить еще раз комплекс неприятных чувств. Однако наказание не должно причинять воспитаннику ни морального унижения, ни физического страдания.

Педагогические требования к применению мер наказания следующие:

1) нельзя наказывать за неумышленные поступки;

2) нельзя наказывать наспех, без достаточных оснований, по подозрению: лучше простить десять виновных, чем наказать одного невинного;

3) сочетать наказание с убеждением и другими методами воспитания;

4) строго соблюдать педагогический такт;

5) опора на понимание и поддержку общественного мнения;

6) учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Метод контроля. Контроль - процесс обеспечения того, что организация действительно достигла своей цели. Этот метод реализуется с помощью системы автоматизированного контроля знаний студентов – это принципиально новый метод оперативных аттестаций студентов. Она позволяет не только повысить уровень знаний студентов, но и обеспечить объективность контроля. Кроме того, наличие системы автоматизированного контроля знаний студентов расширяет возможности индивидуального учебного планирования.

Электронные экзамены и зачеты проводятся с использованием информационной системы.

К экзамену/зачету по дисциплине допускаются студенты, имеющие положительные результаты текущего контроля успеваемости по всем модулям дисциплины, предэкзаменационного тестирования

После выполнения всех заданий результат экзамена (оценку) или зачета («зачтено»/ «не зачтено») студент видит на экране монитора.

Студент, нарушающий дисциплину (устраивающий переговоры, списывающий, пользующийся мобильным телефоном и т. д.), лишается права сдавать экзамен/зачет, и ему предлагается покинуть аудиторию. При этом в экзаменационной ведомости ЭВ-1 проставляется отметка «нарушение правил».

Методы воздействия на личность направлены на формирование новых потребностей или изменение мотивов поведения. Изменение целевых, смысловых установок и последующее коренное изменение его поведения и целей называется – педагогический процесс. Выделяют несколько основных методов, таких как убеждение, упражнение, приучение, обучение, стимулирование и контроль.

Убеждение – это разностороннее воздействие на разум, чувства и волю человека с целью формирования у него желаемых качеств, для этого используются такие приемы как беседа, лекция, диспут. Эффективность методов убеждения зависит от авторитета руководителя учебного процесса; искренности, конкретности, доступности убеждения; и многого другого.

Упражнение – это организованное выполнение студентами различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности. Приучение – это упражнение с целью выработки хороших привычек. Эти два метода педагогического воздействия применяются для решения самых разнообразных задач гражданского, нравственного, физического и эстетического восприятия и развития. Методы стимулирования побуждают, дают импульс, толчок мысли, чувству и действию. Многие руководители выделяют три основных типа: соревнование, поощрение и наказание. И, конечно же, неотъемлемый спо-

собом воздействия, является метод контроля, который представляет собой процесс обеспечения того, что процесс обучения действительно достиг своей цели.

Необходимо помнить, что любая деятельность приносит результат, если она системна, а потому и преподавателю для решения студентом поставленных перед ним учебных задач необходимо использовать систему методов педагогического воздействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Бордовский В.А.Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе. – СПб., 2001. – 169 с.
2. Карпенко М.П. Телеобучение. – М.: СГА, 2008 – 800 с.
3. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
4. Симонов В.М. Гуманизация естественного образования в контексте развития компьютерных технологий: Учебное пособие. – Волгоград, 1997. – 108 с.
5. Успенский В.Б., Чернявская А.М. Введение в психолого-педагогичесскую деятельность: Учебное пособие для вузов. – М.: Владос-пресс, 2003.

Об авторе
Ермилова Елена Борисовна *– кандидат педагогических наук, доцент, зам. директора Стерлитамакского филиала НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.*

МОДЕРНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Н.Н. Ермошкина

Воспитывать – значит организовывать
жизнь; в правильной жизни правильно растут дети.
Л.С. Выготский

Одним из пунктов утверждённого распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 сентября 2010 года №1507-р плана действий по модернизации образования на 2011–2015 годы является развитие системы поддержки талантливых детей. Общеизвестно, что талантливые, одарённые дети составляют 15–20 процентов от общего количества школьников, и именно они имеют наибольший шанс стать если не новыми Ломоносовыми или Чайковскими, то Профессионалами с большой буквы. Однако, возможность – еще не действительность. К сожалению, в неблагоприятных условиях творческое начало нередко слабеет и даже угасает по мере взросления школьников. Именно от педагогов, от их умения «правильно организовывать жизнь» таких детей

на уроках и во внеурочное время во многом зависит как личная судьба одарѐнных школьников, так и, по большому счету, будущее страны. Положение учителя, обучающего одарѐнных школьников, что называется, обязывает. Что может сделать конкретный учитель, к примеру русского языка и литературы, работающий с такими детьми в старших классах негуманитарного профиля

Учитывая, что у одарѐнных детей особенно проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности, которая позволяет обучающимся погрузиться в творческий процесс самообучения и воспитывает в них жажду знаний, стремление к открытиям, к достижениям, к активному умственному труду и самопознанию, автор активно использует на уроках в старших классах *проектную технологию,* тем более что обучающиеся старшей образовательной ступени уже хорошо владеют техникой создания и реализации ученических проектов. Так, проект «Нетленные рукописи М. Булгакова», разработанный группой одиннадцатиклассников, лѐг в основу всего блока уроков литературы в выпускном классе по творчеству М.А. Булгакова, а проектная работа «Три мира в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» была использована ШМО учителей русского языка и литературы в качестве основы для создания методической разработки «Учебник на один урок», представленной позже на республиканский конкурс «Учитель года-2009». Проектная работа «Сатира в повести М.А. Булгакова «Собачье сердце» послужила основой для интерактивного урока – *либерального клуба* «Эксперимент профессора Преображенского: за и против». Эта ролевая игра предполагает работу в группах, каждая из которых представляет определѐнную профессию, социальную группу: политики, юристы, священнослужители, философы, старушки у подъезда… Каждая из групп готовит текст в защиту или обвинение доктора Преображенского, учитывая специфические особенности менталитета, лексики представителей той или иной сферы деятельности, аргументируя свои доводы цитатами из текста, фрагментами критических статей. Учитывается также знание исторических реалий начала XX века. Время выступления оговаривается в начале игры, оно должно быть не более 3–5 минут. Выступающим напоминаются правила ведения дискуссии, на данном уроке они проецируются на экран. Другие участники должны задать вопросы, стараться опровергнуть доводы выступающей группы – этим поддерживается внимание класса к выступающим. «Редакторы» фиксируют высказывания, затем резюмируют их. Учителю отводится роль модератора. По типу ролевой игры был построен также урок литературы в 10 классе «Критика и Базаров», на котором обучающиеся выступали в роли известных критиков романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». Работа предполагала отличное знание не только представляемой критической статьи, но и особенностей историко-литературного процесса II половины XIX века в целом, а также определѐнного актѐрского мастерства участников процесса. Запомнилась десятиклассникам и ролевая игра «Суд над Раскольниковым» на заключительном уроке по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», где ребята перевоплощались в героев романа. Подобные уроки развивают навыки работы с

литературой (словарями, научными изданиями, справочниками, изданиями периодической печати), т. к. для игры нужны конкретные факты; способности к выбору главного, умению написать хороший конспект (время выступления ограничено 5 минутами и надо успеть сказать самое важное); навыков внимательного слушания (речь оппонента надо потом опровергать, значит надо хорошо понять, о чем он говорит); логического мышления (на основе сказанного надо сделать правильные выводы, построить цепочку рассуждений); быстрого реагирования, концентрации внимания за короткий промежуток времени (особенно на раунде перекрестных вопросов, когда надо не только быстро задавать вопросы, но и хорошо на них отвечать); структурированной речи (надо сначала представить аспекты – позиции, с которых рассматривается тема, затем аргументы – это те факты, на которых все основывается, затем привести примеры и обязательно сделать выводы); способностей к публичным выступлениям, ораторскому искусству; умений работать в команде. Таким образом, подобные ролевые игры ведут к всестороннему развитию личности. Вероятность во время игры оказаться проигравшим не останавливает учащихся от новых игр и еще больших стараний. Подобные уроки развивают в детях критическое мышление, помогает развить в детях самостоятельность, ответственность, умение адаптироваться к сложившейся ситуации.

Описанные выше уроки являются также примером использования на уроках *метода кейсов (кейс-технологии)*, который предполагает рассмотрение предложенных случаев, жизненных или профессиональных ситуаций. Это метод анализа конкретной ситуации. Суть метода в том, что обучающемуся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию или взятую из художественной литературы, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, которые необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Суд над Родионом Раскольниковым позволил старшеклассникам почувствовать себя в роли профессионалов, решающих судьбу человека. Мысленное экспериментирование представляет собой важнейший методологический атрибут кейс-метода. Образовательное и воспитывающее значение мысленного эксперимента заключается в том, что он учит видеть причинно-следственные связи, пути развертывания будущего, скрытую динамику. Фраза «Представьте себе, что…» совершенно незаменима при использовании мысленного эксперимента. Например, десятиклассники получают домашнее задание: «Представьте себе, что вы – художники. Нарисуйте отношения Сони Мармеладовой и Раскольникова. Деятельность учителя при использовании кейс-метода включает две фазы. Первая – сложная работа по созданию кейса и вопросов для его анализа. Вторая – деятельность в классе, где учитель выступает со вступительным и заключительным словом, организует деловой настрой, оценивает вклад обучающихся в анализ ситуации.

Кейс-метод (метод ситуационного анализа) как одна из разновидностей кейс-технологии часто используется мной на уроках подготовки к ЕГЭ по части

С. Предлагаемые для написания эссе тексты – готовые кейсы. Разделѐнному на 4 группы классу остаѐтся лишь выполнить свою часть работы: 1 – прорабатывает примерное вступление; 2 – находит одну проблему и комментарий к ней; 3 – определяет авторскую позицию, место еѐ в тексте, цитирует выбранные фразы; 4 – выбирает из «Энциклопедии аргументов» (готовые «раздатки» для целого класса) возможные аргументы. В качестве домашнего задания ребята должны, пользуясь заполненным ими рабочим листом, написать сочинение по исходному тексту.

Активно используется автором на уроках русского языка также *блочно-модульная технология.* Эта технология используется в процессе изучения материала крупными блоками; для этого мной для обучающихся 5–9 классов создаются конспекты-концентры, старшеклассники уже сами создают такие конспекты, лучшие работы используются на уроках как образец. Каждый блок состоит из 6 уроков, распределѐнных по модулям в соответствии с общими требованиями к каждому блоку:

1. Концентрическая подача нового материала на основе текстов, примеров, тестов. Материал разработан в трѐх вариантах: для визуалов, для аудиалов, для кинестетов.

2. Закрепление материала на основе текстов, словарных диктантов.

3. I контрольный срез для взаимопроверки и самопроверки. Анализ и прогноз ошибок.

4. Погружение в тему на основе концентрации: текст, занимательные упражнения, таблицы.

5. Контрольный срез: 1) тест, 2) текст.

6. Работа над ошибками. Прогноз ошибок. Составление учащимися собственного текста.

Уроки русского языка, а в особенности уроки литературы в старших классах предполагают работу с довольно объѐмными текстами, как фрагментов художественных произведений, так и критических статей. Очень продуктивным здесь является практикуемое автором статьи чтение методом *«ИНСЕРТ»* (INSERT – Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking – прием маркировки текста – интерактивная система заметок для эффективного чтения и размышления).

Пометки делаются карандашом на полях текста:

знак «галочка» (V) – отметьте в тексте уже известную вам информацию;

знак «плюс» (+) – отметьте новую информацию;

знак «минус» (-) – отмечается то, что идет вразрез с имеющимися у вас представлениями, то, о чем вы думали иначе;

знак «вопрос» (?) – отмечается то, что осталось непонятным и требует дополнительного изучения и понимания, то, о чем вы бы хотели узнать подробнее. Знак «восклицательный знак» (!) – отмечается то, что вызвало интерес и желание узнать об этом больше.

При чтении удобно заполнять таблицу:

V (уже знал)	- (новое или противоречащее прежним знаниям)	+ (интересно)	? (неясно, есть вопросы)	! (хочу узнать больше)

Таким образом обеспечивается вдумчивое, внимательное чтение. Условные значки помогают читать более внимательно, превращают чтение в увлекательное путешествие, становятся помощниками в запоминании материала. Прием ИНСЕРТ и таблица делают зримыми процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому». Важным этапом работы становится обсуждение записей, внесенных в таблицу. На стадии размышления ученик может осмыслить всю полученную информацию, присвоить новое знание, сформировать собственное отношение к изучаемому материалу.

Работа учителя русского языка и литературы – это большая внеклассная работа. Здесь тоже часто используется проектная технология. Как пример можно привести проект «Этот День Победы…». Его участники собирают сведения о родственниках – участниках Великой Отечественной войны, пишут сочинения и стихи, создают иллюстрации, разрабатывают под руководством учителя сценарий праздничного мероприятия. Итог работы – конкурс творческих работ, приуроченный к Дню Победы. Творческие работы ребят опубликованы в специальном, праздничном, выпуске журнала творческих работ «Родник», в течение ряда лет издававшемся в лицее под редакцией старшеклассников. Сценарий опубликован в сборнике научных трудов ЧГПУ [Ермошкина Н.Н. Сценарий конкурса стихотворений, посвящѐнных Дню Победы // Д.В. Абашева, В.А. Степанов. Уроки войны и Победы: Сборник научных трудов к 60-летию победы в Великой Отечественной войне. – Чебоксары: Чув. гос. пед. ун-т, 2005] .

Для углублѐнной работы по одному из разделов русского языка, для подготовки детей к научно-практическим конференциям автором создан научно-методический проект «Культура произношения», включающий в себя одноимѐнный элективный курс, исследовательскую деятельность учащихся. Проект удостоился свидетельства лауреата на III республиканском семинаре выпускников программы Intel «Обучение для будущего», был включѐн в материалы III Всероссийской научно-практической конференции по проблемам информатизации образования, внедрѐн в учебный процесс на курсах в ЧРИО. Учебно-методический комплект «Культура произношения» включѐн в электронный сборник лучших проектов курса компании Intel «Обучение для будущего» [Электронные материалы III Всероссийской научно-практической конференции

«Проблемы информатизации образования: региональный аспект.» – РЦДО, 2006].

О результативности данной работы свидетельствует тот факт, что в ходе реализации проекта две десятиклассницы приняли участие во II Всероссийском фестивале «Русское слово» и удостоились дипломов в финальном конкурсе. Созданные в рамках проекта ученические исследовательские работы «Как мы говорим» и «Школьная терминология в орфоэпической аспекте» удостоились дипломов I степени на ежегодной городской научно-практической конференциях «Открытия юных».

Подобная работа предоставляет ребятам возможность самостоятельно добывать знания, учиться самореализовываться и социализироваться в современном мире. Ведь важнейшей задачей обучения и воспитания старшеклассников является воспитание такой личности, которая способна к самоопределению в современном мире. Это значит, что у учащихся надо воспитывать такие качества, как самостоятельность, независимость суждений, способность к ориентировке в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки и осуществлять выбор содержания своей жизнедеятельности, линии поведения, способов своего развития.

Педагогу следует помнить изречение Эльберта Хаббарда: «Цель обучения – научить обходиться без учителя».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байкова Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л.А.Байкова, Л.К.Гребѐнкина. –М.: Педагогическое общество России, 2001. – 240 с.
2. Гузеев В.В. Образовательные технологии XXI века: деятельность, ценности, успех / В.В.Гузеев, А.Н.Дахин и др. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.
3. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие / Г.Ю.Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Об авторе

Ермошкина Надежда Николаевна *– зам. директора по УВР, МОУ «Лицей № 44», г. Чебоксары, Чувашская Республика.*

ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБУЧАЮЩИЙ РЕСУРС «ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ «СОЗДАНИЕ ПРОСТОГО ПРИЛОЖЕНИЯ В СРЕДЕ VISUAL BASIC»

Б.Л. Ершов

В настоящее время ведутся интенсивные работы по созданию единого для системы образования информационного пространства. Новые возможности, которые предоставляет вычислительная техника, позволяют усовершенствовать информационное пространство посредством внедрения инновационных технологий обучения. Одной из задач такого совершенствования является создание информационных ресурсов, которые можно отнести к электронным консультантам. Эти ресурсы поддерживают самостоятельную работу студента и помогают ему выполнять расчетно-графические работы, курсовые работы и проекты и прочие домашние задания. В настоящей статье рассматривается информационный ресурс, в котором решается поставленная задача.

Описываемый электронный ресурс является развитием ресурса «Руководитель самостоятельной работы студента по теме «Программирование» [1] и состоит из двух лабораторных работ «Постановка задачи» и «Создание простого приложения». Вторая работа является продолжением первой. Постановка задачи в виде технического задания создает некоторое подобие игровой ситуации, в которой студент играет роль программиста, начинающего свой трудовой путь. Игровая ситуация и необходимость построить реально работающий законченный программный продукт, вычисляющий сумму двух чисел, вводимых с клавиатуры через оконный интерфейс пользователя (а не абстрактную непонятно для чего нужную и непонятным образом общающуюся с пользователем программу) должны повысить интерес к выполнению задания.

Сам ресурс реализован в среде web-страниц и физически представляет собой web-сайт, предназначенный для просмотра на домашнем или лабораторном компьютере без участия сервера учебного заведения. Основой технологии является расширенный язык Dinamic HTML и скрипты (программы) на языке JavaScript, встроенные в HTML-код web-страниц. Ресурс предназначен для просмотра в среде броузера Internet Explorer версии не ниже 5, и рассчитан на разрешающую способность экрана 1024x768 точек. Задача создать ресурс, пригодный для работы со множеством броузеров автором не ставилась вследствие ограничения круга пользователей студентами ИФ РГТЭУ и малого бюджета времени, отведенного на эту работу.

Указанные в заголовке статьи лабораторные работы выполняются по линейному сценарию. Выполнение работ разбито на отдельные этапы. Каждый этап выполняется по унифицированному сценарию, показанному Р-графом (рис. 1). Кружки называются узлами и соответствуют этапам реализации занятия, а стрелки (дуги) – переходам из одного состояния в другое. Двойные

стрелки указывают на необходимость развертывания дуги в виде дополнительного графа. Подписи под дугами описывают выполняемые действия.

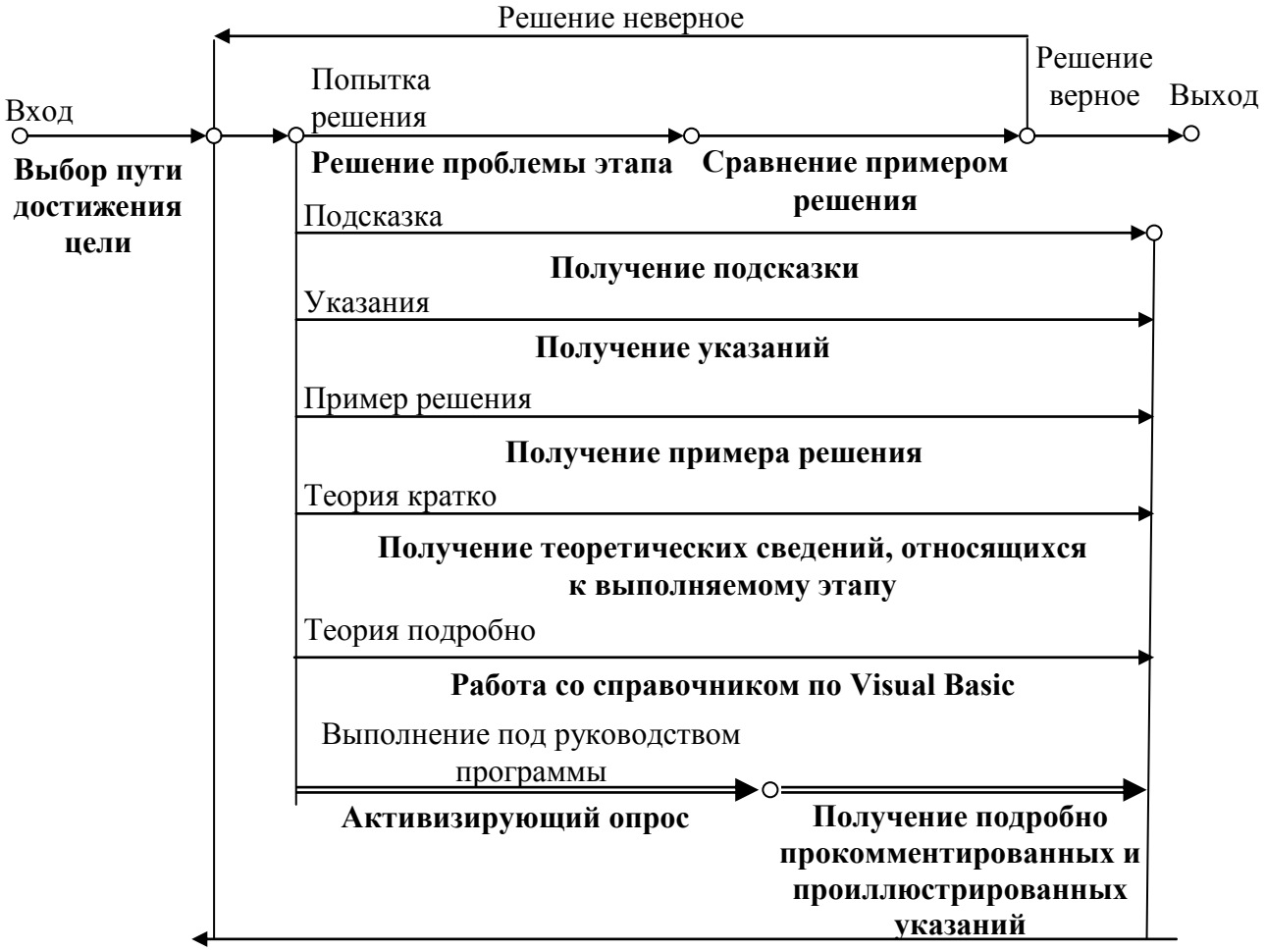

Рисунок. 1. **Р-граф сценария выполнения этапа**

Сценарий выполнения этапа предусматривает самостоятельный выбор студентом пути выполнения задания. Хорошо подготовленный студент может попытаться решить проблему самостоятельно или после получения небольших подсказок (намеков) о способах решения проблемы. Менее подготовленный студент может получить указания, т. е. подробный план действий. В результате студент должен получить решение проблемы на бумаге и сравнить решение с примером решения, приведенным в ресурсе.

Если студент поймет, что не имеет достаточных знаний для решения проблемы, то он может получить теоретические сведения двумя способами: выбор теоретической справки, ограниченной рамками решаемого этапа, или вызов справочника по программированию в среде Visual Basic, основанного на [2].

Совсем слабый студент может получить пример решения и, по крайней мере, попытаться проработать его. Заманчивым вариантом для студента должен послужить режим выполнения задания под управлением программы (далее режим «Ассистент»). В начале каждого раздела «Ассистента» выдаются краткие

теоретические сведения. Далее задаются вопросы по терминологии, на которые требуется дать ответы, т. е. производится своеобразный тренировочный тест с возможностью повторного ввода ответов. При каждом вводе ответов на поставленный вопрос выводятся диагностические сообщения, дающие оценку ответов и разъясняющие допущенные ошибки. После успешного завершения упражнения студент получает скрытые от него указания по выполнению этапа работы, вплоть до написания соответствующего раздела отчета по лабораторной работе.

Интерфейс пользователя построен по привычной для подавляющего большинства пользователей схеме с применением окон. В главном окне имеется рабочая область, содержащая задание на лабораторную работу, и строка выпадающего меню, содержащая команды: «О программе», «Ассистент», «Справочник по Visual Basic» и «План решения».

Команда «О программе» позволяет получить основные сведения о ресурсе и рекомендации по ее применению. Команда «Ассистент» позволяет реализовать решение проблемы под управлением программы вплоть до написания отчета по лабораторной работе.

Команда «Справочник по Visual Basic» позволяет получить доступ к уже упоминавшемуся справочнику по Visual Basic, т. е. получить доступ к помощи уровня «Теория подробно». Команда «План решения» позволяет получить перечень этапов выполнения лабораторной работы, а для каждого этапа предоставить возможность получения помощи четырех уровней «Подсказка», «Указания», «Пример решения», «Теория кратко». План решения оформлен в виде рисунка, изображающего алгоритм действий и списков команд, позволяющих получить для каждого этапа помощь четырех уровней.

В состав интерфейса пользователя кроме основного окна входят всплывающие окна двух типов. Первый тип окон реализован на основе пар тегов – < /div>, ограничивающих произвольный блок HTML-кода страницы. Тег имеет множество атрибутов, позволяющих присвоить ему имя, задать положение на странице, скрыть от пользователя или показать его на экране и даже переопределить код, содержащийся внутри пары указанных тегов.

Второй тип окон является системными окнами, открывающимися в типовом окне броузера методом open объекта window (window.open <список_параметров>). Параметрами этого метода можно убрать из открывающегося окна броузера все лишние элементы управления. В это окно помещается соответствующий HTML-код. Окна второго типа используются для вывода теоретических сведений, статей справочника по систему Visual Basic и для вывода разделов «Ассистента».

Разделы «Ассистента» реализованы в виде «наращивающихся» страниц. Изначально код такой страницы может состоять из пустых пар тегов – , для которых определены только атрибуты id, т. е. имя блока. Содержимое блоков определяется заданием атрибутов innerHTML в соответствующих скриптах. Запуск первого скрипта осуществляется атрибутом onLoad тега <body>, начинающего код содержательной части страницы. Остальные скрипты

запускаются или предшествующими скриптами, или элементами управления, например командными кнопками.

Часть разделов «Ассистента» реализуют диалог со студентом во время опроса. Диалог организуется опять-таки с помощью пар тегов – , внутри которых помещаются такие элементы как текстовые окна, окна выбора, кнопки опций, окна с выпадающими списками, командные кнопки. Первые четыре вида элементов позволяют организовать ввод ответов на поставленные вопросы, командные кнопки – завершить ввод ответа. Для реализации одной задачи целесообразно использовать два скрипта: скрипт, формирующий условие, и скрипт, выполняющий диагностику ответа. Первый из них формирует атрибут innerHTML указанной выше пары тегов, второй обрабатывает введенный ответ. По этой схеме в ресурсе организованы диалоги следующих типов: выбор одного ответа из множества ответов, выбор нескольких ответов из множества ответов, тесты соответствия, тест последовательности действий, тест введенного текста и даже тест с конструированием ответа, чего нет в известных автору программах тестирования знаний.

Первая версия описываемого ресурса завершена и будет проходить тестирование в условиях реальной эксплуатации в следующем учебном году. Как показал опыт эксплуатации автором подобных (но более примитивных) ресурсов в ИГЭУ, следует ожидать повышения интереса студентов к занятиям, и даже появления элемента соревнования на занятиях. Качественное изменение аппаратного обеспечения делает возможной индивидуализацию учебного процесса и выполнения значительной части лабораторной работы в домашних условиях. Преподаватель становится консультантом, разрешающим нетривиальные ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ершов Б.Л. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине «Информатика» с применением дистанционных технологий //Актуальные проблемы экономики, торговли, управления: сб. статей по матер. итог. н.-практ. конф. / Иван. Филиал Рос. гос. торг.-экон. ун-та – Иваново, 2011. – С. 282–288.

2. Ершов Б.Л. Основы экономической информатики и вычислительной техники, ч.3 «Основы создания программного продукта в среде Visual Basic». – Гос. энерг. ун-т. – Иваново, 2006. – 180 с.

Об авторе

Ершов Борис Леонидович *– кандидат технических наук, доцент, профессор, Ивановский филиал ГОУ ВПО «Российский государственный торгово-экономический университет», г. Иваново.*

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: НАМЕРЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ

И.В. Жуланова,
А.М. Медведев

Декларируемая в настоящее время гуманистическая ориентация высшего образования предполагает формирование человека как субъекта будущей профессиональной деятельности и свободно самоопределяющейся личности. На чем основаны такие представления и насколько они реалистичны и операционализируемы – оснащены психолого-педагогическими средствами? Начнем с общих оснований, которые объединяют различные подходы.

Во-первых, это представления о прогрессе в социальной, экономической, научно-технической, культурной, гуманитарной областях. Или, напротив, – о кризисе и регрессе в тех же областях. Дальнейшая логика размышлений приводит к пониманию необходимости выработки новых подходов.

Во-вторых, это представления о развивающем характере образования. При всех различиях в понимании развития оно представляется как несомненный факт. Предполагается, что образование в той или иной форме в большей или в меньшей степени, но, несомненно, способствует развитию человека или само выступает формой этого развития.

В-третьих, это представления о переходе к субъектно ориентированной и личностно ориентированной парадигмам. «Личностно ориентированное образование это не формирование личности с заданными свойствами, – пишет В.В. Сериков, – а создание условий для полноценного проявления и соответственно *развития личностных функций субъектов образовательного процесса* (курсив наш. – *И.Ж., А.М.*)» [5, с. 42].

В-четвертых, как продолжение и конкретизация предыдущего, это представления о свободе и об ответственности как атрибутах субъектности и связанные с ними представления о самоопределении молодых людей, в том числе студентов, как в широком жизненном пространстве, так и в пространстве профессии. «Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, – пишут об этом В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, – преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как «не-я», человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя…» [6, 324]. Тем самым в центр образовательной ситуации ставится рефлексивное отношение – отношение человека к становлению своей человеческой реальности.

Все это означает, что образовательное пространство должно стать пространством самоопределения человека, что, в свою очередь, предполагает отказ от традиционной «вопросно-ответной» формы взаимодействия педагога с уча-

щимися и студентами. В реальной образовательной практике с этим связано противоречие между необходимой вариативностью содержания и форм образования как условием самоопределения, с одной стороны, и реализуемой при этом его унификации и стандартизации, с другой стороны. Последнее проявляется во введение жестких стандартов и требований, рейтинговых и тестовых систем, института внутреннего аудита.

Таким образом, при понимаемой и декларируемой важности перехода к новой образовательной парадигме, предполагающей субъектно-личностную ориентацию, такой переход сопровождается актуализацией как уже известных, так и новых проблем.

Все отмеченные особенности ситуации профессионального образования можно представить через рассмотрение отношения «человек – профессия», полюсов этого отношения и характера связи, соединяющей эти полюсы. В данном случае для нас «человек» – это субъект жизнедеятельности, человеческая личность как «определитель поведения и мыслей» (Г. Олпорт). «Профессия» – это совокупность деятельностей и действий, качество которых определяется общественными и корпоративными критериями успешности. Эти точки отсчета – «человек» и «профессия» – оказываются несовпадающими в силу ряда исторически складывавшихся обстоятельств. Общая задача профессионального образования состоит в построении и оформлении *отношения* «человеческого» и «профессионального».

Один из подходов к решению проблемы, имеющий длительную историю, – профессиографический – основывается на достижениях дифференциальной психологии, достижениях факторных теорий и теорий личностных черт. Своим возникновением он обязан появлением в начале 20-го века в Европе и США служб профориентации. Работа профориентационных служб основывалась на «трехфакторной модели» Ф. Парсонса и состояла в том, что у претендента на ту или иную профессию выявляли способности и психологические качества, соответствующие профессиональным требованиям. При таком подходе отношение «человек» – «профессия» представляется как соотнесение двух множеств доступных измерению качеств. Этот подход представляет личность человека как определенную структуру, а ее развитие – как приращение структурных элементов при неизменности самой структуры, ее общей композиции.

Противоположным можно считать подход, представленный в гуманистической психологии и примыкающих к ней направлениях. Здесь отношение «человек – профессия» рассматривается не со стороны ожиданий и требований общества, а со стороны человека, ресурсов его самоактуализации. Но при этом обнаружится парадоксальная, на первый взгляд, ситуация: для современного человека реальной стала проблема свободного выбора. Проблема свободы в цивилизованном обществе рассматривается многими современными философами, историками, публицистами, психологами и педагогами. В своем психологическом содержании эта проблема столь же остра и сложна, как и проблема ограничения свободы человека. Например, Э. Фромм отмечает, что «… свобода,

достигнутая современными демократиями, предполагает *обещание развития человека* (выделено нами. – *И.Ж., А.М.*)... Но и при демократии это всего лишь обещания, но не исполнение обещанного. Мы скрываем нашу моральную проблему от самих себя... мы тоже подчиняемся власти силы, не власти диктатора или политической бюрократии, действующей с ним заодно, а анонимной власти рынка, успеха, общественного мнения, «здравого смысла» – или, вернее, общепринятой бессмыслицы… Наша моральная проблема – это безразличие человека к самому себе. Она заключается в том, что мы утратили чувство значительности и уникальности индивида, превратили себя в орудие внешних целей, относимся к себе как к товарам, а наши силы отчуждены от нас. Мы стали вещами, и наши ближние стали вещами... У нас нет совести в гуманистическом ее понимании, посему мы не осмеливаемся доверять нашим оценкам» [8, с. 236–237].

Человеческое сообщество, достигшее состояния цивилизации, предполагает использование производительных сил индивидов как одного из ресурсов своего существования. Как пишет об этом В.И. Слободчиков, «… ресурсы – это запасы, возможности, источники чего-либо, которые предназначены, прежде всего, и главным образом для их **утилизации** (здесь и далее выделено автором. *И.Ж., А.М.*) и прагматического использования в определенном производстве. Не составляет исключения и сам человек в качестве ресурса социального производства: он использовался либо как материал («пушечное мясо»), либо как деталь социальной мегамашины (один из ее винтиков), либо как вид энергии (рабочая, производительная сила). И если еще в недавние времена – это прямо декларировалось, то и сегодня в завуалированной форме подобная идеология продолжает оставаться господствующей. В этом и состоит соблазн, а фактически – обман современных социальных преобразований, называемых реформами. **Тотальная утилизация** человеческой массы сменилась **фрагментарной** и ситуативной утилизацией, однако, – повсеместной» [7, с. 14].

Отметим, что «человек функционирующий» и «человек субъектный» (или человек как личность) – различные психологические реальности. Те представления о человеке, которые традиционно разрабатываются в дифференциальной психологии и факторных теориях, относятся к «человеку функционирующему», и при их применении к области психологии профессий и профессиональной подготовки они, действительно, могут описывать человека как «специалиста-профессионала». Что же относится к личности человека, согласно определенной традиции понимания, сложившейся в отечественной философии и психологии, «…действительная личность обнаруживает себя тогда и там, когда и где индивид в своих действиях и продукте своих действий вдруг производит результат, всех других индивидов волнующий, всех других касающийся, всем другим близкий и понятный, – короче, всеобщий результат, всеобщий эффект» [3, 412]. В приведенной характеристике, принадлежащей Э.В. Ильенкову, основной критерий личности – это возможность и способность быть субъектом всеобщего труда, деятельности в ее всеобщей форме. Всеобщий труд предпола-

гает как свое второе определение всеобщую форму общения – это отношение «человек – человек», отвечающее категорическому требованию И. Канта.

В «Конспекте книги Джемса Милля «Основы политической экономии» (в комментариях к ней) К. Маркс вводит допущение возможности всеобщего труда и в этом предположении определяет некоторые его критерии: «Предположим, что мы производили бы как люди. В таком случае каждый из нас в процессе своего производства *двояким образом* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – *И.Ж., А.М.*) утверждал бы и самого себя и другого: 1) Я в моем *производстве* опредмечивал бы мою *индивидуальность*, ее *своеобразие*, и поэтому во время деятельности я наслаждался бы индивидуальным *проявлением жизни*, а в созерцании произведенного предмета испытывал бы индивидуальную радость от сознания того, что моя личность выступает как *предметная, чувственно созерцаемая* и потому *находящаяся вне всяких сомнений* сила. 2) В твоем пользовании моим продуктом или твоем потреблении его я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая* потребность, следовательно, опредмечена *человеческая* сущность, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого *человеческого* существа. 3) Я был бы для тебя *посредником* между тобою и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого, – и тем самым я сознавал бы самого себя утвержденным в твоем мышлении и в твоей любви. 4) В моем индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твое жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно *утверждал бы* и *осуществлял* бы мою истинную сущность, мою *человеческую*, мою *общественную сущность*» [4, с. 35–36].

В этом предположении содержатся существенные для нас моменты. Всеобщий труд как «проявление жизни» есть труд свободный, в котором человек руководствуется своим личным мотивом. Опредмечиваясь, деятельность субъекта всеобщего труда, переходит в форму *произведения*, т. е. такого продукта, в котором *авторство* воплотилось со всей своей несомненностью и представлено теперь как «чувственно созерцаемая личность». Всеобщий труд предполагает Другого, к которому обращена деятельность и ее продукт – произведение, т. е. целью выступает другой человек. В акте всеобщего труда человек предстает как *непосредственно родовое существо* и, одновременно, как *посредник* для Другого, *восстанавливающий через произведение его связь с родом*. Это посредничество и восстановление связи имеет отношение к порождению *сознания*, что неоднократно отмечалось психологами школы Л.С. Выготского (В.П. Зинченко, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным и Б.Д. Элькониным). И последнее, во всеобщем труде человек утверждает свою истинную человеческую, общественную сущность, т. е. поступает как *личность*, а не как случайный индивид.

Но социальная реальность, и профессиональная в том числе, далеко не всегда способствуют развитию человека как личности. «В реальной жизни дея-

тельность человека выступает отдельными своими сторонами, связь которых нередко определяется внешними, а то и случайными обстоятельствами, – пишет о такой ситуации А.С. Арсеньев. – В предметной деятельности возникают особые формы, противоречащие ей и отличающиеся от нее, но существующие вместе, наряду с ней. Подобные исторически ограниченные формы, неполно, односторонне и извращенно выражающие действительное содержание деятельности, Маркс называл *превращенными*. Когда труд становится только средством для создания вещей и вещного богатства, он перестает быть способом формирования мира человека. В таком труде человек не утверждает, а утрачивает себя, не развивается, а деградирует. Иными словами, труд выступает как нечто извне навязанное человеку, как отрицательная форма его самодеятельности» [1, с. 13].В стереотипных условиях узкопрофессионального функционирования личность не востребована, а ее явление может восприниматься как неадекватность, попытка быть «умней задачи» и вообще как неуместная странность.

«Поэтому подлинная личность, утверждающая себя со всей присущей ей энергией и волей, – пишет Э.В. Ильенков, – и становится возможной лишь там, где налицо назревшая необходимость старые стереотипы жизни ломать,… лишь там, где возникают и утверждают себя новые формы отношений человека к человеку, человека к самому себе» [3, с. 413]. И далее: «С этим связана и давно установленная в философии и психологии синонимичность «личности» и «свободы». Свободы не в обывательском смысле…, а в смысле развитой способности преодолевать препятствия, казалось бы, неодолимые, … в способности каждый раз действовать не только согласно уже известным эталонам, стереотипам, алгоритмам, но и каждый раз индивидуально варьировать всеобщие способы действия применительно к индивидуально-неповторимым ситуациям, особенностям материала. Поэтому-то личность и есть лишь там, где есть свобода» [там же].

Приводимое здесь понимание личности, которое мы разделяем, не совпадает с ее определением через совокупность черт, когда личность предстает как конкретная эмпирическая данность. «Личность – конкретный человек со всеми его индивидуальными особенностями, – так определяют личность М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович. – Мы не поймем личности, если не разберемся в ее направленности, характере, темпераменте, способностях, самосознании» [2, с. 10]. Мы полагаем, что, разобравшись в характере, темпераменте и способностях, мы также не поймем что такое личность, а, в лучшем случае, узнаем что-то о характере, о темпераменте и о способностях, да и то преимущественно натурально-эмпирически.

Понятно беспокойство педагогов так называемого личностно ориентированного направления, теряющих контроль над развитием личности, если отказаться от ее натурально-эмпирического понимания, предполагающего как прямое наблюдение, так и стандартизованные тестовые процедуры контроля «личностного развития». Ведь потеря контроля и управления педагогическим процессом снижает их значимость, а в пределе устраняет их самих как его субъек-

тов. Поэтому рядом с декларацией саморазвития личности часто встречается термин «педагогическая технология», закрепившийся в отечественной педагогике со времени попыток оптимизации образования (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник, З.С. Харьковская и др.).

Подведем итоги. Выбор в качестве приоритетного *субъектно-личностного* направления высшего образования требует обращения к анализу категорий «субъект» и «личность». Такой анализ уже проведен в отечественной философии образования (А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов, Э.В. Ильенков) и в отечественной психологии развития (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков и др.). В результате было доказано, что педагогические системы, сохраняющие «вещную» ориентацию, не предполагают развитие субъекта и личности, не поддерживают соответствующие человеческие проявления. Поэтому развитие субъекта и личности часто происходит не благодаря, а вопреки педагогическому процессу.

Акцент на *развитии* предполагает понимание этого процесса и отличение его от смежных форм приращения и трансформации черт и качеств человека в ходе образования. Это требует специального проектирования ситуаций, в которых становится возможным явление субъектности и ее присвоение человеком.

Психолого-педагогический проект, ориентированный на субъектно-личностное развитие предполагает *посредничество,* в котором обучающийся и обучающий предстают «как люди», восстанавливая связь с родовыми основами человеческой субъектности (человеческого самостояния).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: ИНТОР, 1994. – С. 22 – 34.

2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: Учеб. пособие.– Мн.: Тесей, 2003. – 352 с.

3. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Издательство политический литературы, 1991. – 464 с.

4. Маркс К. Конспект книги Джемса Милля «Основы политической экономии». – М.: Издательство политической литературы, 1974. Т. 42. – С. 5 – 40.

5. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 149 с.

6. Слободчиков В.И. Антропологический принцип в психологии развития. // Вопросы психологии. 1998. № 6. – С. 3–17.

7. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования [Текст] / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.

8. Фромм Э. Человек для себя. – Мн.: «Коллегиум», 1992. – 253 с.

Об авторах

Жуланова Ирина Викторовна *– кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГОУ ВПО «Волгоградский педагогический университет», г. Волгоград.*

***Медведев Александр Михайлович** – кандидат психологических наук, ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы», г. Волгоград.*

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Л.К. Зубцова

Переход на многоуровневое обучение на основе федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) предусматривает новые требования к изучению иностранного языка в высшей школе. Процесс обучения предмету должен ориентироваться на результат, т. е. знания, полученные студентами, выражаются в компетенциях, под которыми следует понимать способность применения их в определенной области для успешной деятельности [1].

Исходя из этого , совершенствование курса преподавания иностранного языка в деле становления современного специалиста имеет важное значение, т. к. обучение студентов неязыковых вузов иностранному языку предусматривает реализацию компетентностного подхода на занятиях по данной дисциплине и включает в себя формирование общекультурных и профессиональных компетенций [2]. Это:

– умение самостоятельно добывать нужную информацию;

– овладение фонетико-лексико-грамматическим минимумом для построения диалогического и монологического высказывания;

– использование словарного запаса на коммуникативном уровне;

– знание социокультурного портрета страны изучаемого языка;

– профессиональная направленность изучения иностранного языка.

В связи с этим, появилась необходимость изменения учебной программы дисциплины, ориентируемой на компетенции, которыми студент должен овладеть в профессиональной деятельности. Отсюда следует, что оценивание и контроль компетенций выпускников высших учебных заведений должен быть приближен к условиям их будущей профессиональной деятельности.

Овладение иностранным языком в процессе обучения студентов неязыковых вузов на современном этапе не может протекать успешно без использования новейших мультимедийных средств и различных инновационных технологий в области его изучения. В практике преподавания используют: проектные технологии; информационные технологии; технологии языковых портфелей; модульно-блочные технологии. Нам хотелось бы выделить особую эффективность некоторых из них.

Создание и внедрение профессионального портфеля по изучению иностранного языка является определенной ступенью на пути профессионального

роста и повышения квалификации; служит поддержкой для развития индивидуальности и творческого совершенствования обучаемого; открывает путь к межкультурному общению и межличностному взаимодействию; помогает приобрести навык устного и письменного перевода. Неотъемлемой частью языкового портфеля являются лексический, грамматический, фонетический, стилистический аспекты, а также социокультурная направленность. Таким образом, уровень владения иностранным языком повышается, что на практике можно проверить при помощи лингводидактического тестирования, а мотивация возрастает.

При модульно-блочной технологии учебный материал разрабатывается на основе модуля и включает в себя основной и дополнительный материал, с которым студент может работать индивидуально. Здесь также имеются задания текущего контроля для организации обратной связи.

Компьютерные технологии, прежде всего, подразумевают информатизацию образования, представленную в различных компьютерных программах, а также в справочной литературе. Возможность выхода в интернет позволяет контактировать и получать информацию из других познавательных источников.

Таким образом, переход на бакалавриат по направлению педагогического образования имеет целью знания и владения иностранным языком, прежде всего, на уровне профессионального общения.

В связи с этим, проведение лабораторных занятий среди студентов по изучению иностранного языка не может не опираться на формирование основных компетенций, имеющих целью активизации их познавательной деятельности при достижении результатов обучения. А использование проблемно-коммуникативных задач на уроке в значительной степени повышает его результативность, т. к. студенты не только овладевают новыми знаниями, но и учатся их добывать самостоятельно, преодолевая определенные трудности в таких видах работ как поиск новой информации из текстов, разгадывание кроссвордов, ведение монолога, дискуссий и других обучающих упражнений, включающих элементы творческой мыслительно-речевой деятельности. Противоречия, возникающие на пути самостоятельного решения поставленных задач, дают новые знания изучаемого материала. Поэтому применение проблемного метода в учебном процессе позволяет формировать творческий потенциал обучающихся, прививать работоспособность и упорство в решении поставленных задач, повышать интерес к изучению иностранного языка.

Эффективная система мотивации обучения не может существовать без использования рейтинго-модульного метода, который предполагает наличие промежуточных контролей знаний, которые вместе с итоговым видом аттестации влияют на суммарный индекс студента, что и отражается в его общем рейтинге. Схематично это выглядит следующим образом: получение информации – практические (лабораторные) занятия – аттестация.

Для оценки знаний выпускников и уровня сформированности компетенций, помимо основного преподавателя, могут быть привлечены в качестве

внешних экспертов работодатели (представители заинтересованных организаций и предприятий, НИИ, фирм), преподаватели, читающие смежные дисциплины и т. д.

Говоря о современных образовательных технологиях (формах, методах) обучения иностранному языку, нельзя не выделить те из них, которые носят интерактивный характер: групповой метод, разработка проекта, кейс-метод, деловая игра; поисковый, проблемный, исследовательский методы и т. д. Согласно требованиям ФГОС ВПО, минимальный объем занятий рекомендуется проводить в интерактивной форме с применением вышеуказанных методов и различных вспомогательных средств: мультимедийных, интерактивной доски, аудио-видео и раздаточных материалов и др. Все это помогает вызвать интерес к обучению и развить активность каждого в учебном процессе, осуществляет обратную связь с аудиторией. Применение интерактивных методов в изучении иностранного языка на современном этапе привлекает все больше внимания как педагогов исследователей, так и учителей-практиков.

Помимо вышесказанного, пути модернизации в решении проблемы нам видятся:

– в установлении междисциплинарных связей для оптимизации преподавания иностранного языка;

– коммуникативно-ориентированная направленность студентов в овладении иностранным языком;

– международное сотрудничество и общение посредством электронных средств коммуникации и творческих командировок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата // Министерство образования и науки РФ // [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://mon. gov.ru/dok/fgos/7198.

2. Идиатуллин А.В. Роль курса иностранного языка в вузах социально-культурного профиля и возможности его профилизации для подготовки современного специалиста // Центр дистанционного образования «Эйдос» // [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.eidos.ru./ journal/2011/0111-03.

Об авторе

Зубцова Людмила Кирамовна *– кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов», г. Набережные Челны, Республика Татарстан.*

ПРЕДМЕТНЫЕ ПРОБЫ КАК ВОЗМОЖНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н. Иванова

Сегодня реформа образования стала предметом внимания на самых высоких уровнях (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 г. г.). Но острота полемики, которая развернулась вокруг новых образовательных стандартов, свидетельствует о том, что общество не до конца осознает огромную пропасть между тем, в каком кадровом потенциале нуждается освоившее инновационные механизмы производство, и тем, что ему пока готова предоставить образовательная сфера.

В 2009 г. наш Лицей № 44 города Чебоксары стал участником Республиканского проекта «Мое образование» по внедрению технологий индивидуализации образования на старшей ступени обучения (авторы проекта Т.Г. Никулина и О.В. Тарасина). На базе лицея была создана экспериментальная площадка и разработан собственный проект «Лестница успеха». Ключевая идея проекта такова: создать для старшеклассников максимально благоприятные условия использования ресурсов Лицея в их образовательном выборе.

Завершившийся учебный год показал, что для первых участников эксперимента: учеников двух десятых классов, их родителей, педагогов, – участие в проекте стало своеобразным прорывом. Отметим основное: разноформатные профильные группы были созданы в соответствии с запросами обучающихся; внедрено гибкое расписание; особый статус приобрела социальная практика старшеклассников; появились педагоги, ведущие работу со старшеклассниками с позиции тьютора; пополнился арсенал используемых учителями современных образовательных технологий.

Но практический этап эксперимента дал возможность увидеть и осмыслить то, что в проекте было проработано недостаточно. Прежде всего, это касается механизмов реализации предпрофильной подготовки девятиклассников.

Объективно наши девятиклассники готовы к тому, что им предстоит в конце учебного года выбрать профиль обучения. Но в этот процесс часто вмешиваются факторы не просто субъективные, а искажающие саму идею принятия ответственности за выбор собственной индивидуальной траектории как профессионализации, так и образования в целом.

В частности, многие девятиклассники имеют смутное представление о том, чем они будут заниматься после окончания школы, ведь зачастую их «профориентация» ограничивается скудными представлениями и наиболее известных профессиях и никак не увязывается с запросами общества на рынке труда. Самая же большая проблема заключается в том, что подростки часто не могут

объективно оценить свои возможности, они больше сориентированы на «хочу», чем «сумею».

Много проблем и у педагогов. Когнитивно-информационная (знаниевая) парадигма остается главенствующей, ведь результаты ГИА и ЕГЭ пока являются основным критерием оценки труда учителя. Даже те преподаватели, которые согласны работать в инновационном режиме, зачастую не владеют инструментарием индивидуализации.

В результате мы получаем старшеклассников, которые не владеют культурой выбора: не способны сделать его осознанно и взять на себя ответственность за самостоятельное осуществление собственных планов. И сегодня, к сожалению, многие школы могли бы подписаться под теми словами, которые высказала Президент Межрегиональной Тьюторской Ассоциации, профессор кафедры педагогики МПГУ Т.М. Ковалева еще в 2005 году: «Собственно, и сам выбор, и сопутствующий ему процесс самоопределения, осознание ответственности этого выбора, самооценка результатов так и не стали сущностной характеристикой старшей ступени общего образования» [2].

Поиск технологических и методических средств индивидуализации образования, способов организации условий перехода подростка из основной школы в старшую, привел к работам по педагогической психологии.

Ректор Открытого института «Развивающее обучение», доктор психологических наук Б.Д. Эльконин пишет: «Существенной характеристикой пробного пространства и его «несущим» Событием является систематически воссоздаваемый переход между пробно-поисковым и реализующе-результативным значением действия» [3]. Еще ранее его отец, выдающийся психолог Д.Б. Эльконин, утверждал, что для подростка ведущей является деятельность проб. Ученый рассматривал социальную пробу, как проверку себя через включение в разрешение жизненных ситуаций. Содержанием пробы может стать любое культурное содержание. Образовательное пространство подросткового возраста адекватно возрастным образовательным задачам, если оно предоставляет возможность таких проб и рефлексии результатов в специально выстроенном пространстве (в виде мастерской, лаборатории, учебного исследования). Испытывая любое культурное содержание, подросток тем самым испытывает себя: может ли он сам нести испытываемую форму действия [Приводится по: 4].

Мы задались вопросом: а нельзя ли сделать содержанием социальной пробы такую жизненную ситуацию, как выбор уровня сложности академического испытания?

Отметим сразу, что термин «предметная проба» уже вошел в инновационную педагогическую практику, но, как всякое новое, это понятие имеет столько содержаний, сколько авторских действий с ним производится. Изучение опыта других школ показало, что под предметными пробами чаще всего понимаются испытания, аналогичные тестированию, экзаменам, промежуточной аттестации. Соответственно, и подходы к организации предметных проб аналогичны конструированию экзаменационных заданий. А это значит, что оценка, полученная за

выполнение задания, прямо пропорциональна уровню сложности и объему выполнения. В таком случае, можно предположить, что подросток при выборе уровня сложности будет ориентироваться не на пробу собственных сил, а на желаемую оценку. То есть, условно выражаясь, «не он пробует, а его пробуют»: сможет ли ученик выполнить задание, или уровень его знаний, умений пока недостаточен? Такой подход к организации предметных проб оправдан, когда действительно производится отбор или мы намерены ученику продемонстрировать, каким именно образом отбор, например, в профильную группу, будет производиться.

Если же мы ставим перед собой, как педагогами, иную цель: воспитания у подростков культуры осознанного выбора, – то критерии оценивания должны быть другими. Какими же?

Мы решили положить в основу организации предметных проб некоторые идеи европейской системы высшего образования, лежащие в основе Болонского процесса. (*Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы в рамках Болонского соглашения, с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Одно из основных положений Болонской декларации - внедрение европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости для поддержки студенческой мобильности (система кредитов). Она обеспечивает право выбора студентом изучаемых дисциплин. За основу предлагается принять ECTS (European Credit Transfer System), сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни»* [http://www. bologna.spbu.ru/]).

Проиллюстрируем свои подходы к организации предметных проб конкретным примером: это проба по географии в 9 классе на материале темы «Европейский Север».

Важно то, что изначально все принципы проведения предметной пробы с девятиклассниками были обсуждены, учитель объяснил, что главная задача ученика – попробовать объективно оценить свои знания и умения и выбрать тот уровень сложности, выполнение которого даст желаемую оценку. А для того, чтобы максимально снизить психологическое напряжение, ученикам заранее была сообщена и тема, и объем материала: это два параграфа из учебника по текущему учебному плану. Таким образом, каждый ученик при желании мог тщательно «проштудировать» фактическое содержание, которое легло в основу предложенных заданий, но сами задания были неизвестны.

Принципы же организации предметной пробы таковы:

1. Представлены блоки заданий трех уровней трудности (именно трудности, от слова «труд», а не сложности – в смысле «тяжело).

2. Каждое задание блока имеет свою «кредитную стоимость».

3. Выполнение всех заданий блока и набор максимально возможной по этому блоку суммы «кредитных» баллов дает возможность получить оценку «5», независимо от трудности блока.

4. Неполное выполнение заданий снижает оценку, «кредитная сумма» ниже половины максимально возможной дает оценку «2».

5. Таким образом, для получения максимально высокой оценки не важен уровень трудности, а важен объем и качество выполнения заданий. Точно так же, два ученика при равном количестве «кредитных баллов» могут получить разные оценки, если они выполняли задания из разных блоков. То есть, оценка отражает не уровень знаний, а степень подготовки к пробе.

6. Уровень же знаний отражает сумма набранных «кредитных баллов»: малая сумма недостаточна, например, для продолжения образования по географическому профилю, но вполне приемлема для минимального базового уровня.

7. Оценка «2» свидетельствует об одном из двух: или ученик не готовился к пробе (следовательно, у него не сформировано чувство ответственности), или ученик взялся за то, с чем не смог справиться (следовательно, он пока не способен сделать осознанный выбор). И то, и другое свидетельствует о неготовности девятиклассника к осознанному выбору профиля дальнейшего обучения.

Далее – о самих заданиях.

1. Они были составлены и оформлены таким образом, чтобы каждый ученик мог увидеть сразу все три блока (для этого использовалась табличная форма, которая, к сожалению, не соответствует параметрам данной публикации). Такой обзор позволял увидеть, что, например, в блоке низкого уровня трудности заданий целых пять, но максимальное количество баллов за них – всего 25. А в блоке высокого уровня трудности – только одно задание, но за него можно получить целых 100 баллов. (Забегая вперед, отметим, что в наиболее подготовленном классе подавляющее большинство учеников «перестраховалось» и выбрало средний уровень трудности, в двух «слабых» классах – в основном, низкий. А вот в классе, где у детей высокие (поддерживаемые родителями, но не всегда оправданные) амбиции, – было много учащихся, которые посчитали, что одно задание выполнить однозначно легче, чем три, а тем более – пять. Они выбрали высокий уровень, но не справились и, к сожалению, получили неудовлетворительные оценки).

2. Блок с заданиями низкого уровня трудности включал задания на воспроизведение фактов из текста учебника: например, назвать состав территории; перечислить природные условия, полезные ископаемые; дать любую достоверную информацию о том или ином городе, упоминавшемся в параграфе (например, Архангельск - областной центр; или: Архангельск – первый российский внешнеторговый порт; или: Архангельск – центр целлюлозно-бумажной промышленности и т. п., – любой ответ засчитывается.)

3. Блок среднего уровня требовал умения применить знания, полученные в работе с текстом учебника, для установления причинно-следственных связей. Например, такой вопрос: как особенности природных условий Европейского Севера повлияли на современную хозяйственную специализацию района? И в этом блоке также было задание на знание географической номенклатуры, но сформулировано – иначе: какова историческая и современная роль в развитии

нашей страны следующих объектов Европейского Севера: Архангельск, Хибины, Плесецк и др.?

4. Ну, а блок заданий высокой трудности – это уже компетентное применение знаний: «Представьте 10 аргументов в доказательство той особой исторической и современной миссии, какую выполнял и выполняет Европейский Север в силу своего ЭГП, особенностей населения и природы». Понятно, что здесь ученик должен не просто представлять, что такое миссия района, но и уметь сформулировать ее относительно конкретной территории, а также сформировать доказательную базу для своего мнения.

Принципиально важным считаем то, что данная предметная проба проводилась не как итоговая работа, не в конце четверти или года, она не была инструментом отбора в профильную группу. Ее результаты стали предметом обсуждения и принципиального разговора с девятиклассниками о том, как важно научиться делать осознанный выбор, а сделав его, – взять за осуществление этого выбора ответственность на себя, а не перекладывать ее на какие-то объективные или субъективные обстоятельства.

Проведение предметных проб по разным дисциплинам в девятых классах нашего лицея – это инициатива проектной команды, которая постоянно работает над корректировкой внедряемой модели индивидуализации. А так как проектная команда – это еще не весь коллектив, – не всеми учителями идея была воспринята правильно и однозначно. Консерватизм в педагогическом коллективе еще силен, как и радение «за честь мундира», которое выражается в нежелании обнародовать неудовлетворительные результаты. Предполагаем, что и сам предложенный механизм неидеален и требует совершенствования.

Но мы глубоко убеждены в том, что такие предметные пробы организовывать надо, возможно – неоднократно и даже раньше, в 7–8 классе. Вполне вероятно, что на первых порах ученики будут разочарованы неудовлетворительными отметками, а учителя – результатами своей педагогической деятельности. Важнее другое. Постижение мира методом «проб и ошибок» - способ действенный и очень распространенный. Но если мы говорим об образовании, как «создании образа себя» - пусть для наших детей пробы станут инструментом исключения ошибок в выборе будущего!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения // Теоретические исследования 2005 года: материалы науч. конф. / под ред. В.А. Мясникова /сост. А.В. Овчинников. – М.: ИТИП РАО, 2006. – 448 с.

2. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 168 с.

3. Эльконин Б.Д. Проба как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление /Материалы 9-ой научно-практ. конф. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2003. – с. 5–22.

4. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна / изд. 2-е. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 416с.

Об авторе
Иванова Елена Николаевна *– зам. директора по НМР, МОУ «Лицей № 44», г. Чебоксары, Чувашская Республика.*

НАРОДНЫЕ РЕМЕСЛА В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

А.В. Казаков,
И.А. Казакова

Профессиональная деятельность учителя технологии и предпринимательства многогранна и интегративна. Учитель технологии и предпринимательства должен в полном объѐме владеть широким набором проектных, научно-исследовательских, психолого-педагогических, предпринимательских и технологических компетенций. Значительная часть учителей технологии и предпринимательства оценивает свой уровень профессиональных компетенций как низкий. Так ответили 48% опрошенных нами учителей технологии. Это проявляется в несформированности у учителей умений целеполагания, неотработанности практических действий, произвольности и стихийности действий контроля и оценки учебных достижений учащихся. Одна из причин такого положения состоит в отсутствии организованного и целенаправленного включения народных ремесел в содержание обучения дисциплинам предметной подготовки.

Мы предположили, что наиболее эффективным средством формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства являются народные ремесла, которые, передаваясь из поколения в поколение, несут в себе исторический, духовный, эстетический опыт народа, его духовно-нравственную основу.

В связи с этим мы выделили следующие аспекты педагогического потенциала народных ремесел: потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный.

Потребностно-мотивационный аспект заключается в том, что народные ремесла пробуждают желание заняться творчеством, способствуют повышению интереса к работе. Моральное и творческое удовлетворение, переживаемое человеком в процессе труда, вызывает желание вновь испытать чувство радости от его процесса и результатов.

Когнитивный аспект педагогического потенциала народных ремесел предполагает, что занятие народными ремеслами способствует обогащению познавательных интересов, студенты знакомятся с физическими и декоративными свойствами различных материалов, технологическими процессами их обработки, оборудованием, различными техниками и технологиями и с возможностями их применения как в профессиональной деятельности так и в повседневной жизни.

Деятельностный аспект. Занятия народными ремеслами позволяют добиться высокой культуры труда, расширяют опыт студентов. Практическое выполнение изделий способствует приобретению общетрудовых, специальных умений и навыков, осуществлению психологической и практической подготовки к труду. Процесс создания проектов изделий и эскизов их декора требует владения графической грамотой, поэтапного выполнения технологических операций по созданию какого-либо изделия, навыками обращения с ручными инструментами и станочным оборудованием.

Личностный аспект. Народные ремесла оказывают влияние на формирование художественно-эстетической и технологической культуры студентов. Знакомство с народными ремеслами позволяет понимать прекрасное, усваивать эталоны красоты. Занятия народными ремеслами не только формируют эстетический вкус, но и способствуют воспитанию уважительного отношения к духовным ценностям народа, развитию композиционных способностей (чувство цвета, ритма, симметрии, пропорции), волевых качеств, целеустремленности, творческих способностей, воображения и навыков логического и пространственного мышления, аккуратности, терпения, усидчивости и т. д.

Задача формирования нравственных, трудовых и эстетических качеств личности будущих учителей технологии и предпринимательства ложится на предметы профессионального цикла, в частности технологический практикум, народные промыслы, организация кружковых объединений. Знакомство студентов с народными ремеслами Чувашии, с традициями народного декоративно-прикладного искусства, раскрытие их творческих возможностей является важным направлением деятельности преподавателя педвуза. Государственный образовательный стандарт по специальности 03. 06. 2000 г. – технология и предпринимательство, утвержденный Министерством образования РФ 14. 04. 2005 г., включает в себя изучение таких дисциплин, как художественная обработка материалов, технологический практикум в учебных мастерских, организация кружковых объединений, народные промыслы, основы творческо-конструкторской деятельности, дизайн, в рамках которых предполагается обучение резьбе по дереву, художественной ковке, войлоковалянию, росписи, изготовлению изделий из бересты, соломки и т. д.

Анализ народных ремесел и опыта по их применению в подготовке специалистов показал, что они позволяют:

– создать условия для развития личности каждого студента путем вовлечения в различные виды труда, сообразно с его способностями, интереса-

ми, возможностями, а также потребностями общества;

– подготовить к трудовой деятельности в условиях разных форм собственности и конкуренции на рынке труда;

– развить предприимчивость, самостоятельность, деловитость, инициативность, честность и порядочность;

– формировать профессиональные компетенции в избранной сфере трудовой деятельности;

– создать условия для овладения современными экономическими знаниями, формирования экономического мышления;

– воспитать культуру личности во всех ее проявлениях, связанных с трудовой деятельностью (культура дома, экономическая, экологическая, правовая культура и др.).

Таким образом, в системе высшего образования накоплен определенный опыт использования народных ремесел в профессиональной подготовке будущих педагогов. Вместе с тем анализ подготовленности учителей технологии к применению народных ремесел в обучении учащихся общеобразовательных школ свидетельствует о ряде недостатков в этом процессе. Так, отсутствует системность во включении народных ремесел в образовательный процесс на протяжении всего периода обучения студентов в вузе, обучение технологиям народных ремесел на занятиях по дисциплинам предметной подготовки не находит поддержки во внеучебной деятельности студентов и их научно-исследовательской работе. Это свидетельствует о необходимости создания в образовательном процессе вуза педагогических условий реализации потенциала народных ремесел.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 030600 «Технология и предпринимательство». – М., 2005.

Об авторах

Казаков Алексей Владимирович *– старший преподаватель кафедры методики преподавания технологии и предпринимательства ТЭФ, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.*

Казакова Ирина Анатольевна *– зав. кабинетом кафедры педагогики и яковлеведения, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.*

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ж.Н. Каменская

В условиях модернизации системы образования и реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» особая роль отводится учреждениям системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации).

Дополнительное профессиональное образование в настоящее время охватывает значительную часть работоспособного населения и направлено на становление и совершенствование личности (персоны) каждого субъекта на протяжении всей его жизни.

Современная концепция развития образования основывается на идеях целостности человека, его биологической и социальной природы, личности и ее субъективности, единства физического, психического и социального развития человека, единства индивидуального и социального развития человека.

Основная особенность системы дополнительного профессионального образования определяется тем, что ее контингент составляют взрослые люди, сочетающие учебу с работой, имеющие общее, среднее или высшее профессиональное образование и, значит, наиболее подготовленные к осознанию требований, определяемых жизненной перспективой. Их образовательная мотивация, следовательно, обусловлена самой жизнедеятельностью, в которой используются приобретаемые знания. «Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации» [6, с. 29].

Особенности образования взрослых являются основой для личностно-ориентированного, персонифицированного подхода к процессу обучения. Об этом свидетельствуют исследования различных аспектов персонификации образования: в рамках личностно-ориентированного подхода приоритет отдается рассмотрению проблемы персонификации содержания образования [1, 5, 10, 11]; целостный подход обращает внимание исследователей на изучение путей персонификации образовательного процесса, его динамических характеристик [3, 9].

К вопросам изучения особенностей дополнительного профессионального образования можно отнести исследования теории субъектности человека в обучении (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.С. Выгодский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн и др.).

В психолого-педагогической науке и практике последнее время происходит переход на новый парадигмальный уровень, где личность рассматривается как главный субъект деятельности.

При анализе психолого-педагогических исследований было определено, что персонификация означает «олицетворение» образовательного процесса, предоставление ему личностной направленности, то есть поиск и актуализацию внутренних личностных ресурсов каждого субъекта образовательного процесса.

Личностно-ориентированный, персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования предполагает не формирование личности, а создание условий для полноценного проявления и развития личности.

Еще ученый и практик, Г. Салливан в качестве основных элементов структуры личности предлагал систему персонификаций, то есть сформировавшихся образов себя и окружающих, стереотипно определяющих отношение к себе и другим. Он подчеркивал, что для личности значимым является то, как она вписывается в реалии социума и воспринимается окружающими. Процесс социализации личности, персонифицированную систему дополнительного профессионального образования, по мнению многих авторов, нужно рассматривать как непрерывный интегрированный педагогический процесс [2].

Персонификация как способность предоставлять информационное наполнение и услуги в соответствии с требованиями конкретных людей и с учетом данных об их предпочтениях и поведении отражена в таком феномене, как социокультурно опосредованная совместная деятельность [7].

В.В. Давыдов [4], а затем А.С. Стеценко [14] отметили, что индивидуальное развитие, в сущности, есть нечто большее, чем диалектика взаимодействия онтогенеза и филогенеза, внутри которого происходит постоянное перенастраивание одного в другое, а также в нечто социокультурное опосредованное, в совместное взаимодействие.

Персонифицированное (от лат. persona – лицо, личность и facio – делаю) образование это, как минимум, индивидуальный, личностно - ориентированный процесс, направленный на максимальное социально-профессиональное развитие личности и базирующийся на присущем ей стремлении к самоактуализации, самосовершенствованию [8].

Личностно – ориентированная парадигма в теории и практике российского образования поставила принцип персонифицированного подхода к дополнительному профессиональному образованию (а особенно переобучению) специалистов в ряд наиболее актуальных и значимых проблем. Реализацию данного принципа можно сформулировать следующим образом: «Каким образом может осуществляться персонификация обучения, направленная на социализацию и социально – профессиональную адаптацию личности?»

В одном случае субъектом, осуществляющим персонифицированное образование, становится образовательное учреждение (например, при введении индивидуальных учебных планов и программ, гибкого учебного процесса и т. д.).

В этом случае мы будем говорить о том, что задействован организационный уровень персонифицированного подхода.

Во втором – субъектом персонифицированного образовательного процесса выступает не только обучаемый, но и непосредственно педагог (например, включение в образовательную деятельность адаптивных учебных планов, учитывающих психологические особенности обучаемого). В данном случае оказывается задействованным дидактический уровень персонифицированного подхода [8].

Персонифицированная система дополнительного профессионального образования, ориентированная на личность (персону), на желание получить образовательную услугу, которая отвечает профессиональным потребностям, возможна при наличии образовательных программ для каждой категории слушателей.

Важнейшим составляющим элементом системы дополнительного профессионального образования являются дополнительные профессиональные образовательные программы, которые отражают цели, задачи, содержание дополнительного профессионального образования, принципы и условия его формирования и реализации.

Согласно Закону «Об образовании», «Типовых положений об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов», учреждения дополнительного профессионального образования для обучения по дополнительным профессиональным образовательным программам разрабатывают, утверждают и реализуют программы с учетом потребностей заказчика, требований государственных образовательных стандартов к уровню подготовки специалистов по соответствующему направлению (специальности).

Базовые требования к содержанию дополнительных профессиональных программ изложены в Приказе Минобразования России от 18. 06. 97 № 1221 и включают в себя:

– соответствие квалификационным требованиям к профессиям и должностям;

– преемственность по отношению к государственным образовательным стандартам высшего и среднего профессионального образования;

– ориентацию на современные образовательные технологии и средства обучения;

– совместимость программ дополнительного профессионального образования по видам и срокам;

– соответствие учебной нагрузки слушателей нормам;

– соответствие принятым правилам оформления программ;

– соответствие содержания программ видам дополнительного образования.

Соответствие образовательных программ квалификационным требованиям к профессиям и должностям определяется составом профессиональных задач, включенных в цели конкретной образовательной программы.

Преемственность дополнительных образовательных программ по отношению к государственным стандартам обеспечивается учетом в дополнительных профессиональных программах требований профессиональной части стандартов.

Ориентация на современные образовательные технологии реализуется путем отражения в программах новаций:

– в принципах обучения (модульность, обучение «до результата», вариативность сроков обучения в зависимости от исходного уровня подготовленности слушателей, индивидуализация, обучение с профессиональным подбором претендентов на различные роли и др.);

– в формах и методах обучения (активные методы, дистанционное обучение, дифференцированное обучение, оптимизация обязательных аудиторных занятий);

– в методах контроля и управления образовательным процессом (распределенный контроль по модулям, использование тестирования и рейтингов, корректива индивидуальных программ по результатам контроля, переход к авторизованным системам управления, обеспечение профориентации в процессе обучения и т. д.);

– в средствах обучения (компьютерные программы, интегральные и персональные базы данных, многосредные средства, тренажеры).

Обеспечение совместимости программ различных видов дополнительного образования реализуются путем соотнесения целей и содержания программ повышения квалификации, профессиональной подготовки и стажировки.

В зависимости от целей и сроков обучения в программах может варьироваться соотношение между теоретической подготовкой и практическим обучением решению профессиональных задач.

Содержание дополнительных профессиональных образовательных программ определяется следующими учебно-методическими документами:

– учебный план,

– учебно-тематический план,

– программа учебного курса.

Учебные планы и программы должны быть составлены с учетом исходного образовательного уровня и профессиональной подготовленности специалиста.

Образовательные программы, реализуемые в образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования, имеют малую продолжительность (от 72 часов) и разрабатываются с учетом требований заказчика (слушателей). Время их востребованности на рынке образовательных услуг порой не превышает и года.

В МГПИ разрабатываются и реализуются персонифицируемые дополнительные профессиональные образовательные программы по направлениям:

– общепрофессиональной направленности. В них приоритет отдается общим вопросам педагогики, психологии, управления. Эти программы посвяще-

ны проблемам федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования, здоровьесбережания в образовании, теории и практики обучения и воспитания;

– по отраслям деятельности, позволяющие реализовывать персонифицированное обучение на курсах повышения квалификации слушателей по предметной подготовки для, учителей русского языка и литературы, учителей иностранных (английского, немецкого) языков, учителей начальной школы, воспитателей детских садов, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов.

В МГПИ в целях совершенствования качества персонифицированных образовательных программ дополнительного профессионального образования проводится внутренняя экспертиза программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров. На первом этапе ведѐтся анализ качества содержания программ – при наличии двух положительных (внутренней и внешней) рецензий на каждую из программ и положительного заключения Научно-методического совета института. На втором этапе, при наличии положительного экспертного заключения экспертной комиссии Координационного центра МИОО с последующим утверждением на заседании Координационного совета по дополнительному профессиональному образованию, программы допускаются к реализации в соответствии со сроками, установленными нормативными документами Департамента образования города Москвы.

Анализ реализуемых персонифицируемых образовательных программ МГПИ в системе дополнительного профессионального образования города Москве дает возможность слушателям курсов повышения квалификации повысить свой личностно-профессиональный рост, устранить дефицит профессиональных компетенций и получить новые знания по выбранной ими проблематике, найти пути решения проблем профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд- во ТюмГУ. 1997. – 216 с.

2. Болычева Е.В. Проблематика исследований феномена персонификации в образовательном процессе. // Вестник Последипломного образования. Ч. 2. – Психология, К., 2010. – №14. – С. 38–40.

3. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дис. … докт. пед. наук: 29. 11. 2001 /Борытко Николай Михайлович. – Волгоград, 2001. – 46 с.

4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения – М., 1986. – 240 с.

5. Российская Федерация. Законы. Об образовании [Текст]: федер. закон: [принят Гос. Думой 14 января 2011 г.: одобр. Советом Федерации 26 января 2011 г.]. – М.: Кнорус, 2011. – 80 с.

6. Казаков, И.С. Персонификация процесса обучения в вузе. // Вестник Сочин. гос. ун-та туризма и курортного дела. – 2010. – № 2. – С. 16–21.

7. Карпей Ж., Б. Ван Урс. Возрастная и педагогическая психология: дидактические модели и проблема дискуссии // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 20 – 26.

8. Митина Л.Н. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 29–32.
9. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения / под ред. В.А. Сластѐнина. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
10. Попова О.В. Проектирование адаптивных технологий профессионального образования [Текст]: Монография. / О.В. Попова. – Барнаул: Изд-во Барнаульского государственного педагогического университета, 2001. – 130 с.
11. Сергеев Н.К. Целостный подход в педагогическом исследовании. Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования [Текст]: Сб. науч. и метод. тр. Вып.5: В 3 ч. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – Ч 2 – 81 с., – С. 5 – 9.
12. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология [Текст] / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
13. Сорвирова Л.В. Теоретические проблемы персонификации интеллектуальной собственности в научной сфере // Вестн. экономической интеграции. – 2006. – № 1. – С. 163–168.
14. Стеценко А.П. Понятие «образ мира» и некоторые проблемы онтогенеза сознания. // Вестн. Моск ун-та. Серия 14. Психология. – 1987. – № 3. – С. 26 – 37.
15 Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов: [утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 г. № 610] [в ред. постановлений Правительства Российской Федерации от 10 марта 2000 г. № 213, 23 декабря 2002 г. № 919, 31 марта 2003 г. № 175].
16.Требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ [Текст]: [утверждены Приказом Минобразования России от 18. 06. 97 № 1221].

Об авторе

Каменская Жанна Николаевна *– начальник отдела повышения квалификации и профессиональной подготовки Управления организационно-методического обеспечения дополнительного образования, ГБОУ ВПО «Московский гуманитарный педагогический институт», г. Москва.*

ОБЪЕКТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОЛИ СТУДЕНТА И ЕГО УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОГО МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.В. Легенчук

Учебно-воспитательный процесс по своим формальным признакам аналогичен всем видам человеческой практики, ибо предполагает наличие субъекта (объекта) процесса, цели, деятельности, обратной внешней и внутренней связи, результата. Однако ему присущи и специфические особенности. Одно из коренных отличий учебно-воспитательного процесса от других видов человеческой практики состоит в том, что его объект должен стать субъектом определенных видов деятельности, знаний, отношений к действительности, к другим людям, к самому себе. Хотя содержание, логика, результаты отдельно взятых процессов обучения, воспитания и не совпадают, но их объединяет общность цели, формирование всесторонне развитой личности студента, субъекта гражданского поведения, человека активной жизненной позиции. Смысл преемственности и заключается в том, чтобы выпускник среднего профессионального учебного заведения стал субъектом нового статуса, социальной роли, адаптации к вузу, самовоспитания, приобщения к профессии. Один из важнейших признаков субъекта – его способность более или менее самостоятельно разрешать противоречия, присущие данному процессу. Речь идет о сопричастности обучающего к разрешению противоречий процесса преемственности, характерных для двустороннего взаимодействия в нем педагога и обучаемого.

Когда говорится, например, что педагог и студент субъекты учебно-воспитательного процесса, то надо иметь в виду различный смысл этого понятия. По своему изначальному статусу педагог – субъект управления учебно-воспитательным процессом, реализующим его цели содержание, организацию, методы для достижения определенных результатов. Студент же изначально – субъект в учебно-воспитательном процессе. Он становится субъектом данного процесса по мере активного овладения своими функциями в нем и самовоздействия под педагогическим руководством. На этой основе строятся двусторонние отношения педагога и студента. Общая логика субъектного становления объекта воспитательного процесса должна строиться с учетом фундаментальных данных психологии. Субъектное становление личности в условиях новой социальной ситуации подчиняется следующей закономерности: «совершаясь на основе усвоения человеком общественных норм сознания и поведения, становление личности освобождает его от непосредственного подчинения влияниям определенной среды и позволяет человеку не только приспосабливаться к ней, но сознательно преобразовывать эту среду и самого себя» [1, с. 13].

Реализуя в исследовании эти предпосылки, мы пришли к выводу, что для успешного осуществления преемственности необходимо выявить динамику развитии внутренней позиции личности в логике воспитательного процесса. Суть в том, чтобы этапы педагогической деятельности направляли стадии развития личности в соответствующей последовательности» [3, с. 33].

В методологической литературе под объектом исследования понимаются «...процессы или явления, которые содержат противоречие и порождают проблемную ситуацию» [2]. Именно с этой точки зрения следует рассматривать особенности преемственности высшей и средней профессиональной школы как педагогической проблемы. Если в качестве объекта исследования иметь в виду систему преемственности высшей и средней профессиональной школы, то особое внимание привлекают противоречивый характер внутренней позиции студента и процесс разрешения этого противоречия. Различное назначение высшей и средней школы, сопутствующие этому условия и обстоятельства – факторы, определяющие противоречивый характер указанных позиций. Сформировавшаяся позиция – «стартовая площадка» предстоящего поведения. Изучать внутреннюю позицию личности – значит анализировать ее качества, проступки и т. п.

Изучение внутренней позиции личности в процессе преемственности высшей и средней профессиональной школы как различных этапов жизненного пути студента имеет и другой смысл. Материалы нашего исследования показывают, что на новом жизненном рубеже личность особенно остро ощущает те потребности, стремления, возможности, которые не удовлетворялись или недостаточно удовлетворялись на предшествующей стадии жизни, и стремится как можно полнее реализовать их в новых условиях. Это характеризует отношение человека к действительности.

Из многочисленных характеристик личности внутренняя позиция является наиболее значимым интегральным образованием. Ничто так не возвышает личность студента, как его активная жизненная позиция, отражающая требования общества к будущему специалисту. Следовательно, формирование активной жизненной позиции студента входит в число главных задач учебно-воспитательного процесса в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Психологическая структура деятельности студента включает ряд параметров. Успешное учение студентов возможно при овладении определенными знаниями, умениями и навыками, важнейшими из которых являются: конспектирование, запись лекций, заучивание, построение доказательств с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, распределение и концентрация внимания, развитие речи. В высшей школе повышаются требования к качеству познавательной деятельности, поэтому необходима творческая переработка информации. Мыслительные умения и навыки входят как обязательные компоненты в стиль умственной работы.

Потребности и мотивы составляют иерархию, которая характеризует целостную личность во всех областях ее деятельности, побуждает человека ставить проблемы, концентрировать усилия на их реализации. Поэтому воспитание личности студента – это формирование системы его потребностей и мотивов. Соотношение различных мотивов обусловливает выбор содержания воспитания, конкретных форм и методов обучения, условия формирования активной творческой личности будущего специалиста.

Мотивы УПД, определяя ее смысл для субъекта, разнородны, поскольку отражают многообразие ситуаций, в которых протекает данная деятельность. Можно выделить две группы мотивов: мотивы достижения и познавательные мотивы. В первой – познавательная деятельность – это средство достижения цели, находящейся вне самой познавательной деятельности (широкие социальные мотивы, внешние, мотивы достижения). Во второй группе познавательная деятельность сама – цель (мотивы, порождаемые деятельностью, внутренние, познавательные мотивы). Познавательной является такая мотивация, при которой неизвестное новое знание совпадает с целью познавательной деятельности, а мотивация достижения – с мотивацией, при которой познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне этой познавательной деятельности. В первом случае человека интересует процесс и содержание познаваемого, а во втором – тот результат, который может быть получен в результате каких-либо познавательных усилий, например, высокая оценка на экзамене.

Развитие познавательной активности значительно повышает эффективность процесса обучения. Познавательная мотивация – это основа развития склонностей человека. При выполнении деятельности, вызвавшей интерес, происходит перестройка психологических процессов восприятия, памяти, мышления. Это делает актуальной проблему выявления психолого-педагогических условий, в которых познавательная мотивация вначале появляется, а потом переходит в профессиональную мотивацию.

Познавательная мотивация рождается всякий раз как первичная ситуативная потребность, она является относительно самостоятельным психологическим фактором, определяющим тип и уровень активности человека. С увеличением интенсивности познавательной мотивации время, уделяемое познавательной деятельности, значительно возрастает, т. е. познавательная мотивация выступает не столько проявлением устойчивой личностной черты, сколько отражением заданных условий деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакшутов В.К. Отрицание отрицания как закон развития // Диалектика отрицание отрицания. – М., 1983. – С. 304–326.
2. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 164 с.
3. Легенчук Д.В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: Монография. – Курган, 2008. – 116 с.

Об авторе
Легнечук Дмитрий Владимирович *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Курганский государственный университет», г. Курган.*

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.П. Лосева

Современное состояние профессионального образования в России обусловлено как внутренними, так и внешними факторами, связанными с общемировыми тенденциями социально-экономического развития: переходом от индустриального общества к информационному, значительным возрастанием роли и значения гуманитарного знания, становлением системы непрерывного образования, повышением требований к уровню культуры и образованности населения, обеспечения широты и гибкости его профессиональной подготовки.

Сложным и многоаспектным явлением в системе профессионального образования является образование в сфере культуры и искусства. Тенденции его развития связаны с модернизацией российского образования и заключаются в:

– признании самоценности личности как системообразующего фактора социокультурной деятельности;

– дуализме целеполагания социокультурной деятельности, обусловленном социокультурным и личностным заказами развития;

– деятельностной природе социокультурного развития личности;

– равнозначности, многообразии этнических, национальных, конфессиональных культур в едином поликультурном пространстве России;

– интегративном характере культурных универсалий и процессов культуротворчества;

– педагогизации социокультурного образования, обусловленной характером ценностных установок личности.

Анализ тенденций развития социокультурного образования, их взаимодействия позволяет утверждать, что эффективность профессиональной деятельности менеджера социально-культурной деятельности зависит от целостной системы фундаментальной подготовки специалиста, ориентированной на утверждение в деятельности менеджера общечеловеческих ценностей, формирование общей культуры специалиста.

Концептуальной основой гуманитарных дисциплин в последние годы стала разработанная ЮНЕСКО и принятая Генеральной Ассамблеей ООН международная программа культуры мира. Константной идеей концепции культуры мира является мысль о том, что дальнейшее развитие человечества – в создании более гуманной и разумной цивилизации, ставящей во главу угла политику партнерства и баланса интересов, отказ от насилия в разрешении конфликтов, достижение разумных и устойчивых компромиссов, учитывающих общий интерес и преследующих долговременные, выгодные для всех цели. Стержневой идеей учебных дисциплин является формирование толерантности как общечеловеческой нравственно-культурной ценности и умонастроения, обусловленных интересами выживания и развития единого, взаимозависимого человеческого рода. Это отражено в развернутой дефиниции, которая дана в документах ЮНЕСКО, и поэтому считается официальной: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений.

Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность [6, с. 79].

В момент глубоких социальных потрясений, деформаций в условиях и образе жизни людей, внезапно образовавшегося вакуума ценностей, исчезновения для многих юношей и девушек ясных перспектив и неизбежного обострения противоречий агрессивность и экстремизм молодежи становятся одной из трудно изживаемых и наиболее опасных характеристик общественного бытия. Экстремизм – крайняя ступень деструктивной человеческой активности, это агрессия и насилие в неоправданно жестоких формах. В экстремистском сознании и поведении нет нравственного начала: это особая форма отчуждения от общечеловеческих, общекультурных ценностей, результат «вымывания» из культуры таких еѐ нравственных блоков, как ответственность, уважение к жизни и достоинству окружающих людей, великодушие, терпимость.

Гуманистические ценности и идеи культуры мира: отказ от агрессии и насилия в разрешении конфликтов, толерантность и веротерпимость, диалог, альтруизм и гражданственность, приоритеты демократии и прав человека очень привлекательны своей возможностью заполнить идейный вакуум в молодежной среде [5, с. 36].

Образование является наиболее динамичным фактором воздействия на личность обучаемого, его мировоззрение, сознание и самосознание, основу профессиональной подготовки менеджера социально-культурной сферы должна составлять гуманитарное образование. Хорошее образование, проникнутое гуманитарными знаниями во всех изучаемых предметах и наполненное гуманистическими установками, доступное каждому человеку, использование концептуальных идей программы культуры мира дает возможность правильно ориентироваться в современных условиях, знать, что есть истина, что ложь, как сле-

дует вести в конкретных ситуациях, как понимать, что сегодня нормальное развитие общества и нашего государства зависят от правильного поведения и выбора каждого человека, живущего в нем. Значение и смысл концепции и программы культуры мира состоит в попытке найти выход из тупика безнравственности не только посредством проектирования новой формы культуры, но и освоения еѐ каждым человеком в процессе образования. Стратегическая задача выхода из кризиса образования могла бы бать сформулирована как переход от технократического, сциентистского, знаниецентрического образования к образованию культуросообразному, человекообразующему, гуманизирующему, инновационно-креативному. И в этой связи огромна роль целенаправленной гуманитарной подготовки специалистов, основу которой составляет целостное видение мира, представление глобальных проблем, стоящих перед человечеством, возможность понять, что «человек живет в многомерном пространстве культуры и его бытие определяется тем, какими языками культуры он владеет, в какой мере он ориентируется в мире экономики, политики, науки, литературы, музыки, архитектуры, живописи. Но задача заключается, прежде всего, в том, чтобы представить любому человеку широкие возможности такого выбора, научить его двигаться в пространстве идей, в мире образов, развить его мышление и эмоциональное восприятие действительности, помочь ему выработать целостный взгляд на мир». Поэтому особое значение в формировании и развитии личности специалиста социально-культурной сферы на нравственно-гуманистической основе приобретают личностные аспекты социальных функций высшей школы, ее гуманитарная направленность, комфортная гуманитарная среда учебного заведения, так как «личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания». Совокупность знаний о человеке и обществе, перспективы их развития все более становится фактором интеграции различных сфер человеческой деятельности. Проблемы духовности, гуманизации и нравственности вступают сегодня с небывалой остротой. На протяжении последних 50–60 лет общественное мнение рассматривало образованность человека как несомненную гарантию его духовности, а человека образованного – как человека «предзаданно» духовного. Однако современное состояние образования, ориентируя индивида на узкую профессиональную специализацию, часто ведет к научному прогрессу, но не всегда ведет к духовному развитию личности.

Гуманитарная подготовка специалистов социально-культурной сферы – это создание целостной системы фундаментальной подготовки специалиста, ориентированной на приобщение к общественным ценностям, формирование общей, в том числе, духовной культуры специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Декларация принципов толерантности. – ЮНЕСКО, 1995.
2. Ландшер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 33.

3. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования. / В сб.: Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2004. – 304 с.
4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М., 2000.
5. Сахаров В. Культура мира: платформа воспитания новых поколений. // Культура мира: от утопии к реальности. – Казань, 1999. – С. 36.
6. Тагиров Э.Р. Культура мира – идеология развития человечества. – Казань: Изд-во ООО «Центр оперативной печати», 2004. – С. 120.

Об авторе
Лосева Любовь Павловна *– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Московский государственный университет культуры и искусств, г. Химки, Московская область.*

ЗНАЧЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ

И.А. Медведева

В настоящее время комплексность трактуется как одна из основ мышления, закономерная необходимость, логическое следствие истории, активно проявляющееся в науке и практике. Однако так было не всегда. В период становления нового подхода Председателю Комиссии комплексного изучения художественного творчества и восприятия Б.С. Мейлаху приходилось отстаивать его научную и практическую необходимость в изучении искусства. Приходилось убеждать, что комплексный подход не противоречит традиционным методам, не имеет экспансионистских целей, более того, именно высокий уровень развития науки позволил ему сформироваться.

Что касается истории комплексного подхода, то его интенсивное развитие приходится на 1970–1980-е г. г., когда разрабатывалась и активно внедрялась идея комплексного подхода в обучении и воспитании. Спад интереса к нему (о чем свидетельствует справочная, научная литература) обусловлен, главным образом, широким использованием лишь термина «комплексный подход» вместо разработки идеи комплексного воспитания и образования на междисциплинарном уровне (В.И. Андреев).

Часто комплексный подход связывают с системным, который широко применяется в исследовании образовательных процессов (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, В.С. Лернер). В научной литературе существуют различные представления об их соотношении. Так, одни исследователи (в частности, В.А. Молчанов) считают данные подходы качественно различными, другие идентифицируют их (Г.Л. Смирнов,

Г.Л. Хозяинов). Большинство ученых (В.Г. Афанасьев, В.П. Кузьмин, Н.Р. Ставская, Г.Н. Филонов) связывают, но не отождествляют эти понятия. В.П. Кузьмин и В.И. Оксанов полагают, что понятие «системный» уже «комплексного» и говорят о полисистемной комплексности. В.Г. Афанасьев и А.И. Мельников считают комплексный подход «специфическим свойством конкретизации системности»; по мнению Н.Р. Ставской, системность подразумевает целостность объекта, а комплексность – целостность познавательной деятельности, постигающей данный объект. В.А. Горохов, В.И. Загвязинский, Г.Н. Филонов, И.Г. Фомичева относят системный подход к научно-познавательным сторонам воспитательного процесса, а комплексный – к деятельностно-организационным. Н.В. Кузьмина видит в системном подходе «новый комплексный метод» и т. д.

Взаимосвязанность представленных трактовок очевидна в силу объединяющего их фактора целостности, ставшего важным критерием эффективности комплексного подхода в обучении. Недаром, психологи, устанавливая причины результативности комплексного воздействия, исходят в первую очередь из принципа целостности организма, его жизнедеятельности, природы взаимодействия органов чувств (П.М. Якобсон). Причем комплексный и системный подходы наиболее актуальны по отношению к гуманитарным наукам, с характерным для них синкретизмом теоретического и практического, объективного и субъективного.

Мы, в свою очередь, разделяем позицию Ф.А. Кузина, который приходит к выводу, что «лучше воспользоваться не системным, а комплексным подходом, имея в виду, что комплекс – это совокупность предметов и явлений, составляющих одно целое. Если в системном подходе, – аргументирует автор, – акцент ставится на «видение» самого объекта, то здесь он переносится уже на деятельность, связанную с его познанием» [4, с. 82]. Поэтому в педагогике комплексный подход определяется как особый «подход к организации практики обучения и воспитания, рассматривающий эту практику с позиций целостности и системности» [6, с. 187].

На наш взгляд, обращение к комплексному подходу в изучении музыкального искусства будущим учителем целесообразно по ряду причин. Так, факторы, обеспечивающие результативность исследуемой нами профессиональной подготовки студентов, находятся в сложном взаимодействии и развитии, а их учет наиболее эффективен с позиции комплексного подхода. Кроме того, общеизвестно, что в основе взаимодействия видов искусства лежит их общность, обусловленная происхождением, художественно-образной природой, единством культурно-исторических задач и функций, законами и методами построения. В этих условиях комплексный подход, с одной стороны, предупреждает развитие у студентов фрагментарного представления о музыкальном искусстве и культуре в целом, а с другой – обеспечивает установку на целостность организации обучения.

В целях получения студентами целостного представления о культурных процессах при изучении ими музыкальных дисциплин следует полнее использовать межпредметные связи.

Предпосылками реализации межпредметных связей являются: теория межпредметных связей, раскрытая в трудах отечественных ученых; теория взаимодействия разных видов искусства; межпредметные связи как важная составляющая научных представлений о целостности культуры во взаимосвязи разных ее компонентов (культура материальная, духовная, художественная).

В современной литературе существуют разные точки зрения на научное обоснование межпредметных связей. Одни исследователи определяют их как самостоятельный дидактический принцип (Н.А. Лошкарева), другие – как дидактическое условие (П.Н. Новиков, В.Н. Федотова), третьи – как средство комплексного подхода к обучению и воспитанию (И.Д. Зверев, В.Н. Максимова).

Разработанная достаточно подробно, теория межпредметных связей доказала, что межпредметные связи способствуют реализации в процессе обучения таких основных дидактических принципов, как научность, системность, последовательность, принцип единства теории и практики и др. Устанавливая разные по характеру связи с учебными дисциплинами профессиональной подготовки, они активно развивают мотивационную сферу, так как упорядочивают учебно-познавательную деятельность студентов, формируют умение комплексного использования полученных знаний. Считаем, что межпредметные связи открывают большие возможности для достижения высокой результативности в профессиональной культурологической подготовке, как наиболее интегративной научно-образовательной сфере.

Весьма важной причиной актуализации комплексного подхода в изучении музыкального искусства являются трудности освоения студентами большого объема учебной информации за ограниченный срок обучения. Для придания процессу освоения мирового музыкального наследия целостного, комплексного характера, преодоления разобщенности возникает объективная необходимость в выявлении и актуализации возможностей всех дисциплин учебного процесса для вооружения будущего учителя музыкальными знаниями и формирования у него соответствующих умений и навыков. Для получения наилучших результатов, начинать работу, на наш взгляд, следует с пробуждения у студентов интереса к исторически развивающейся музыкальной практике через ознакомление с многообразным миром музыки; с формирования у них положительных мотивов и потребностей в овладении музыкальными ценностями через осмысление музыкально-исторического аспекта как неотъемлемой составляющей культурологической подготовки.

Общеизвестно, что теория межпредметных связей тесно связана с проблемой взаимодействия и взаимовлияния разных видов искусства. Эта проблема, в той или иной мере, раскрыта в трудах по культурологии, эстетике, искусство-

знанию и музыкознанию. Выделим самые основные положения, обусловленные спецификой взаимодействия музыки с другими видами искусства.

Взаимодействие музыки с другими видами искусства является одной из исторических закономерностей ее развития. В глубокой древности музыка входила в синкретический культурный контекст, являлась одним из компонентов синкретической художественной культуры, где разные виды художественной деятельности были нерасторжимо связаны. В Древнем мире происходит выделение музыки в самостоятельный вид искусства, но имеющий прикладное, культовое или развлекательное значение. Поэтому звуковой мир музыки в то время сохранил тесную зависимость со словом, жестом, движением, изображением. Средневековая музыка приобретает явственно выраженные черты самостоятельного профессионального искусства, но при этом не теряет связи со словом. В целом, с искусством слова музыку роднит многое: и временная природа, и многовековой синкретизм, и общее происхождение, связанное с процессом интонирования.

Свидетельством же подлинной самостоятельности музыкального искусства стало рождение инструментальной музыки, произошедшее лишь в XVII в., когда, как известно, остальные виды искусства уже имели собственную историю, богатейшее наследие.

Взаимосвязь музыки и живописи не столь ярко выражена, но достаточно характерна в истории культуры. Исследователь взаимовлияния музыкального и изобразительного искусства, В.В. Ванслов, указывает на многочисленные исторические примеры проникновения образов живописи в музыкальные произведения [2]. Кроме того, несмотря на то, что музыка является искусством временным по своей сути, а живопись – пространственным, влияние изобразительности на развитие музыкального языка можно проследить на примерах «живописных» приемов (игра светотени, контрасты, оркестровые краски), в применении программности, где композиторы используют не только литературные, но и живописные ассоциации (Ф. Лист «Обручение»). В свою очередь мастера изобразительного искусства издавна запечатлевали певцов, музыкантов, музыкальные инструменты (П. Пикассо «Гитара и скрипка»), процесс музыкального восприятия (Н.А. Сысоев «Аппассионата») и непосредственно воплощение жанров-форм музыки («сонаты» и «симфонии» М.К. Чюрлениса). Все это свидетельствует об активном взаимопроникновении различных видов искусства, способствующем обогащению мира культуры в целом.

Сказанное означает, что взаимоотношения музыки с другими видами искусства, всеобщая связь явлений культуры предполагает использование межпредметных связей при освоении учебного материала. Межпредметные связи могут быть установлены между музыкальными дисциплинами и многими другими предметами вузовской подготовки. Так, при изучении вопросов, затрагивающих взаимодействие культуры и социума, целесообразно использовать связи с социологией, изучающей общество как социокультурную систему. Рассмотрение проблем, касающихся взаимоотношений культуры и идеологии, то-

талитаризма, «открытого общества» предполагает обращение к политологии, уделяющей внимание взаимодействию политической жизни и социокультурных ценностей, традиций. Межпредметные связи с правоведением, имеющим тесную связь с формированием культурных ценностей, можно использовать при изучении разнообразных форм культуры. Знание истории культур и цивилизаций является фундаментом для лучшего освоения многообразных форм культурной жизни человечества. Поскольку феномен культуры первоначально стал постигаться философами, изучение музыкального искусства немыслимо без основательных межпредметных связей с философией и т. п. Фактически все социально-гуманитарные науки, в том или ином виде и форме, в своем исследовательском пространстве содержат явления культуры, что, прежде всего, связано с глобальностью и интегративностью самого феномена культуры.

Мы считаем, что важным условием для осуществления комплексного подхода является согласование учебных программ. Одна и та же информация должна преломляться через спектр различных (в данном случае, музыковедческих и культурологических) знаний. Е.В. Назайкинский отмечал: «…Между науками, как и между их предметами, в действительности нет границ и… каждая, в принципе, изучает весь мир, но в центре этого мира помещает свое собственное «светило». Система же наук в этом плане может быть уподоблена огромному энергетическому полю взаимодействующих, влияющих друг на друга звезд, свет которых пронизывает всю галактику. Для музыковедов таким светилом является музыкальное творчество, музыкальная деятельность, сама музыка. Она тоже озаряет всю вселенную» [5, с. 16].

Таким образом, комплексный подход, отражая междисциплинарно-интегративный характер профессиональной деятельности учителя музыки, способствует эффективному повышению качества его подготовки.

Рассмотрим комплексный подход с точки зрения содержательного компонента профессиональной подготовки студентов.

Расширение области научных интересов музыкознания в плане охвата все более разнообразных явлений и процессов культурной жизни, активное взаимодействие с другими науками, осознание музыки «звучащим мироощущением» (В.Д. Днепров) обусловило многообразие используемых ракурсов музыкальных исследований, различных подходов, методов музыкального анализа. Вместе с тем, в 1970–80-х г. г. пришло понимание неполноты каждого из них и формирование комплексного подхода к изучению произведений искусства. Дальнейшая интенсификация интегративных тенденций в науке, активное самоопределение культурологии в качестве научно-образовательной дисциплины, обусловило возникновение идеи комплексного культурологического подхода, получившего со временем все большую актуальность и значимость. Универсальность культуры, пронизывающей все сферы человеческой жизни, способствовала проникновению идеи культурологического подхода во все новые области исследования культурно-исторической практики.

Для трактовок культурологического подхода различными исследователями характерно выявление его преемственности и взаимосвязи с историческим, комплексным, системным, междисциплинарным, контекстуальным подходами. Так, например, Е.А. Ручьевская считает, что культурологический подход является «качественно новым аспектом исторического подхода к явлениям искусства», А. Милка определяет его как «историко-культурный или культурологический», М.С. Каган – как «контекстуальный, или системный, или художественно-культурологический подход». Анализируя современную практику анализа и интерпретации художественных произведений, М.С. Каган заключает, что изучение музыки, как правило, осуществляется двумя путями: изолированно от реальной художественно-культурной среды, в которой она существует; и в контексте времени. Первый, узкоспециализированный подход, характерен для музыкознания, второй – для общей эстетической теории, поскольку она обращается к исследованию закономерностей строения мира искусств, выявлению места каждого из них с чисто философских позиций. Поэтому, по мнению М.С. Кагана, более всего правомерен и возможен третий, промежуточный, отмеченный выше путь исследования музыкального искусства, где оно остается в центре исследования, но рассматривается не абстрагировано, а во взаимосвязях и взаимоотношениях с эпохой.

Убедительной, на наш взгляд, является позиция Л.А. Закса, называющего культурологический подход наиболее оптимальным в изучении музыкального искусства, т. к. он решает важнейшую задачу музыкознания – «понять произведение так, как понимал его сам автор» (М.М. Бахтин). «Этот подход по самому своему существу является пограничным, т. к. соединяет идеи и методы музыкознания, отражающие уникальную специфику музыки, с информационным материалом и логическими «схемами» истории и теории культуры, видение музыки «изнутри» с видением «извне» [3, с. 46].

Логика исследования Л.А. Закса основана на выделении в культурологии трех подсистем в сложной целостности культуры: духовная, художественная и материальная культура, в силу чего культурологический подход предполагает такие же ракурсы рассмотрения, в данном случае ориентированные на специфику музыкального искусства («музыкально-культурологический подход»). Рассмотрим взаимосвязь музыки и духовной культуры, в которой Л.А. Закс выделяет в качестве духовно-культурных контекстов музыки и ее исследовательского видения пять основных компонентов.

Первый – контекст культурной предметности музыки представляет собой мирообраз, обусловленный конкретной практикой и социальными отношениями и включает в себя: философско-мировоззренческие представления, культурные универсалии (пространство, время, сюжет).

Второй контекст – духовно-ценностный. Так, в полной мере владея предметным контекстом без реконструкции системы ценностей, почерпнутых из разнообразных текстов эпохи, невозможно создание адекватной интерпретации произведения. Например, образы любви и предательства, свободы и

рабства имеют различный смысл в системе ценностей Бетховена, Глинки, Моцарта, Листа и др. К основным типам ценностей относятся эстетические, моральные и мировоззренческие, в определенные эпохи – социально-политические и религиозные. Безусловно, в реальном функционировании культуры представленные типы ценностей не только взаимосвязаны, но и неотделимы, образуя тем самым органический синтез.

Третий контекст в концепции Л.А. Закса – культурно-психологический. Все существующие культурно-психологические составляющие контекста культуры находят отражение в содержании музыкального произведения (в форме интонационного высказывания) и в психологии творчества музыкантов. Изучение культурно-психологического контекста позволяет не только определить истоки и типологию музыкальной психологии, но понять и оценить ее социально-историческое и индивидуально-личностное своеобразие.

Четвертый, семиотический, контекст определяют следующие составляющие: универсальные выразительные структуры, содержательные языковые формы и отдельные «экстрамузыкальные» явления культуры. Универсальные выразительные структуры, обладающие кругом значений, проявляются в ладогармонической, композиционной, метроритмической организации произведения. Обусловленность этих структур мировоззрением, эстетическим сознанием автора, определяет конкретный тип целостности, именуемый стилем. Содержательные языковые формы, типы высказывания (монологические, диалогические, импровизационные, регламентированные и пр.) составляют второй компонент семиотического контекста. Из структурных и формообразующих особенностей следует содержательно-функциональное сходство, скажем, между философской беседой-диспутом и фугой. Однако наиболее глубинный уровень влияния обусловливается собственной интонационной экспрессией. К третьей составляющей семиотического контекста относятся отдельные «экстрамузыкальные» явления культуры. Подобные явления, выражая мировоззренческий синтез основных сфер жизни человечества, приобретают значение символа своей культуры в целом. В музыкальном искусстве это романтические образы пути, духовного порыва, мечты, войны и мира, солидарности и враждебности и т. д.

Пятый контекст – это контекст социокультурных форм общения. По типу субъектов общения можно определить следующие его разновидности:

– массовое общение – определяет эпический, эпико-драматический характер авторского отношения к миру, реализуется в хоровом и / или оркестровом исполнении;

– общение личности и массы – в вокальной музыке такова структура отношений солиста с хором и оркестром, в инструментальной это соревновательность в жанре концерта и т. п.;

– групповое межличностное общение – различные музыкально-диалоги ческие формы, эволюционирующие в передаче реального повседневного обще-

ния первоначально в содержательном, эмоциональном, а затем и в формально-речевом отношении;

– общение типа «я – другой» – подобное воссоздание диалогической структуры межличностного общения активно осуществляется различными музыкальными жанрами, в том числе и инструментальными;

– общение человека с самим собой – данный тип общения определяет индивидуализация, исповедальность, самообнажение, что более всего характеризует музыкальный романтизм.

По способу осуществления общения Л.А. Закс выделяет следующие исторически модифицирующиеся типы общения, характеризующиеся в первую очередь, разновидностью социально-коммуникативного поведения: официальное, игровое, интимное [3].

Итак, анализ произведения в представленных контекстах углубляет постижение музыки, позволяя осмыслить, дифференцировать ее элементы, а затем синтезировать их в целостность, воссоздав реальную картины рождения и бытия музыки.

По мнению многих исследователей, узкоспециализированный подход, противоположный культурологическому, всегда значительно сильнее ощущался в теоретическом музыкознании как более специфичном, значительно автономном, замкнутом, нежели теория любого другого вида искусства. Действительно, скрупулезное изучение специфики музыки, ее внутренней логики часто приводит музыковедческие исследования к потере связей с общехудожественными тенденциями времени, культурологическими представлениями, существенно затрудняет контакты даже со смежными научными сферами и, как следствие, приводит к известной академизации музыкальной науки.

Данная закономерность очевидна, и причины ее кроются в особой природе звукового материала, его музыкальной организации. Теория музыки еще в своем зарождении была близка к точным наукам (прежде всего, к математике), которые рассматривали музыку на уровне физических свойств звука, а в XIX в. музыкальная теория разграничивается на техническую теорию и музыкальную эстетику. Все это способствовало дальнейшей дифференциации музыкальной науки, отсутствию целостности музыкального анализа, созданию абстрактных музыкально-теоретических учений.

Идеи о необходимости развития комплексного культурологического подхода к музыкальному искусству, сотрудничества с другими науками для более глубокого раскрытия собственно музыковедческой проблематики высказывались многими авторами (И.А. Барсовой, Н.А. Герасимовой-Персидской, Л.А. Закс, И.И. Земцовским, М.Н. Лобановой, В.В. Медушевским, М. Рахманиновой и др.). Уже первые исследования в этом направлении доказали, что историко-культурный фон входит в содержательную структуру произведения, являясь его неотъемлемой частью, что широта контекста значительно разветвленнее, чем это виделось ранее, в силу чего культурологический подход, его проблематика представились музыкальной науке в новом свете. Однако, еще в 20–

30-х г. г. XX в. Б.Л. Яворский призывал, разбирая музыкальное сочинение, подвергать анализу элементы его историко-культурного фона, произведения других видов искусства; то или иное художественное явление мыслилось им как средство для конкретно-исторического слышания музыки.

Как последователь Б.Л. Яворского в провозглашении современного культурологического подхода, Б.В. Асафьев писал о необходимости «отвлечься от внутренней жизни музыки и рассматривать историю европейской музыкальной культуры в единстве с исторической эволюцией всей европейской культуры и народной жизни. Отвлечься, чтобы глубже осознать и объективнее охватить жизнь музыки над ней, за ней и вокруг нее» [1, с. 300]. Итак, новаторски развивая лучшие традиции музыкознания XIX в., музыкальные концепции Б.Л. Яворского, Б.В. Асафьева противопоставляли себя раздробленной музыкальной теории, узкотехнологическим подходам к музыкальному анализу, подтверждая мысль о необходимости понимания музыкальной речи как одного из проявлений целостной культурной жизни человечества.

Таким образом, расширение области научных интересов музыкознания и исторически развивающейся художественной практики, стремление к подлинно научному объяснению музыкальных явлений, многообразие различных подходов, методов музыкального анализа, осознание неполноты каждого из них и, наконец, интенсификация интегративных тенденций в науке в целом обусловили возникновение идеи комплексного культурологического подхода. Данный подход стал важным шагом к преодолению сугубо эмоционального и технологического анализа музыки, к преодолению раздробленности музыкальной науки (остававшейся таковой, несмотря на успехи разных областей музыкознания, отдельные выдающиеся труды) ее активной интеграции в гуманитарное пространство современной науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л. : Музгиз, 1971. – 378 с.
2. Ванслов В.В. Изобразительное искусство и музыка: очерки. – Л.: Художник РСФСР, 1983. – 233 с.
3. Закс Л.А. Музыка в контекстах духовной культуры. // Критика и музыкознание. – М.: Музыка, 1987. – Вып. 3. – С. 46–68.
4. Кузин Ф.А. Диссертация: методика написания. Правила оформления. Порядок защиты: практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистров / Ф.А. Кузин. – 2-е изд., доп. – М.: Ось–89, 2001. – 320 с.
5. Назайкинский Е.В. Некоторые проблемы музыкознания на исходе XX века // Преподаватель. – 1999. – №4. – С. 15–20.
6. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник / В.М. Полонский. – М.: Новая школа, 1995. – 256 с.

Об авторе

Медведева Ирина Александровна *– доктор педагогических наук, профессор кафедры хорового дирижирования, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный*

педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ В ЗАДАЧАХ ТЕСТИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ НЕЙРОННОЙ СЕТИ

А.А. Мицель,
А.А. Погуда

Как правило, один из самых распространенных способов контроля и оценивания знаний обучаемых студентов сводятся к предъявлению к тестируемому фиксированного множества тестовых заданий и различных вариантов ответов на каждое из них. Все, что остается тестируемому – это выбрать один или нескольких истинных, по его мнению, ответов на каждое тестовое задание. За основу этих способов, как правило, ложится оценивание истинности предлагаемых вариантов ответов «правильно-неправильно», что требует от организатора тестирования признать абсолютную истинность вариантов ответа и абсолютную ложность остальных вариантов. Основной недостаток подобного подхода состоит в невозможности учитывать при тестировании неполные или не совсем точные ответы обучаемого.

Один из алгоритмов был подробно рассмотрен авторами в работе [1, 2 ,3], где приводятся конкретные примеры и предлагается новый универсальный алгоритм для дисциплин, в которых ответы на вопросы даются в словесной форме.

При анализе систем тестирования можно выделить их основные проблемы, которые заключаются в следующем:

1) большая часть вопросов представляется в закрытой форме;

2) если, случайно, дан неправильный ответ, нет возможности исправить это;

3) при завершении тестирования нет возможности посмотреть результаты тестирования, в том плане, что не выводятся неправильные ответы и не объясняется тот или иной момент.

В работе [4] автор предлагает использовать многоуровневые тесты, в которых каждый последующий уровень вопросов уточняет ответ, данный на предыдущем уровне. При этом методе тестирования тестируемому по очереди задаются вопросы в порядке возрастания сложности, тем самым исключается вариант угадывания, т. к. если на втором уровне тестируемый не ответит правильно на вопрос, то это означает, что на первом уровне он просто угадал правильный ответ. Тем не менее, у данного способа есть небольшой недостаток: все вопро-

сы на каждом из уровней должны быть проработаны преподавателем, что занимает довольно много времени.

Алгоритм, предлагаемый авторами в данной статье, в большей или меньшей степени позволяет исключить недостатки, присущие выше описанным методам тестирования с помощью нейронных сетей.

Метод уточнения результата

Основой для данного алгоритма послужили работы [4, 5]. В работах [1, 2, 3] авторы рассматривали проблему тестирования по гуманитарным дисциплинам более детально, и в качестве одного из вариантов предлагалось использование в задачах тестирования нейронных сетей. Существует несколько десятков различных нейросетевых архитектур, причем эффективность многих из них доказана математически. Наиболее популярные и изученные архитектуры – это многослойный персептрон, нейронная сеть с общей регрессией, нейронные сети Кохонена и другие.

Искусственная нейронная сеть – это набор нейронов, соединенных между собой. Как правило, передаточные функции всех нейронов в нейронной сети фиксированы, а веса являются параметрами нейронной сети и могут изменяться. Некоторые входы нейронов помечены как внешние входы нейронной сети, а некоторые выходы – как внешние выходы нейронной сети. Подавая любые числа на входы нейронной сети, мы получаем какой-то набор чисел на выходах нейронной сети. Таким образом, работа нейронной сети состоит в преобразовании входного вектора в выходной вектор, причем это преобразование задается весами нейронной сети. Практически любую задачу можно свести к задаче, решаемой нейронной сетью.

Так как наш тест может выполняться в несколько этапов, множество входов конечно: $X = \{x_1, \dots, x_n\}$, $1 \le n < \infty$. Множество значений каждого входа конечно и дискретно: $x_i = \{x_{i1}, \dots, x_{im}\}$, $1 < m < \infty$. Множество выходов (реакций) конечно $Y = \{y_i, \dots, y_k\}$, $1 \le k < \infty$. Множество значений каждой реакции конечно и дискретно: $y_j = \{y_{jl}, \dots, y_{jl}\}$, $1 < l \le \infty$. Будем считать, что значения реакций могут использоваться на следующих этапах для последующей классификации. Поскольку выполнение будет проходить в 1 этап, можно использовать подобную сеть (рис. 1).

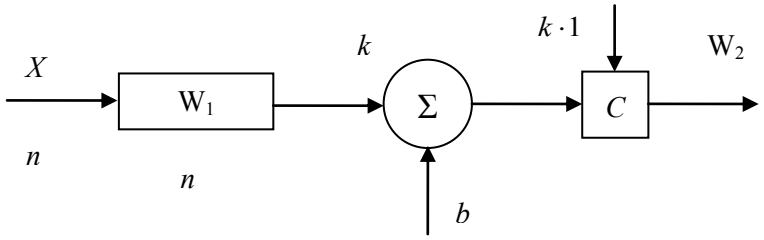

Рисунок. 1. **Вариант сети**

Значения признаков, умноженные на вектор весовых коэффициентов, распределяются по сумматорам, число которых соответствует числу реакций. Полученные суммы поступают на вход блока сравнения, где сравниваются со значениями весовой матрицы эталонов W_{i2}. Следовательно, истинными ответами

будут считаться те, у которых полученная сумма на входе будет максимально приближена к матрице эталонов W_{i2}.

Как и в работе [4] на 1 уровне мы будем использовать вопрос закрытого типа, но ответ 2 уровня будет даваться в отрытой форме, где тестируемый сможет объяснить, почему он дал именно этот ответ. Это позволит исключить элемент угадывания, а так же представится возможность исправить результат, если на 1 уровне был неверный ответ, т. к. будет в результате упор делаться не на ответ первого уровня, а на «истинность» ответа, данного на втором уровне. В результате тестирования выводятся данные, в которых отражается итоговый результат не только по первому уровню, но и по второму, что позволяет увидеть, в каком месте тестируемый допустил ошибку.

При применении этого метода тестируемому дается возможность увидеть его ошибки, и на будущее быть более внимательным, при ответе на вопросы 1 уровня.

Поскольку тест будет состоять из нескольких этапов, разделим выполняемую задачу на несколько блоков:

1. Блок *A*.
2. Блок *B*.
3. Блок *C* .

Блок *A*. В данном блоке содержатся ответы «закрытой формы». Результат ответа первого уровня будет учитываться при окончательном анализе, после обработки варианта «открытой формы». Очевидно, что Блок А потребуется для спорных случаев, если ответ в Блоке В все же будет дан неверно. Введем коэффициент истинности ответа q. Таким образом при:

– верном ответе $q = 1$;

– неверном ответе $q = 0$;

Очевидно, что в некоторых тестах «закрытой формы», встречаются вопросы с «изюминкой», на которые следует давать строго определенные варианты ответа, но при этом среди выбранных вариантов приводятся и другие, которые частично верны. Поэтому, для частных случаев следует ввести $q = 0.5$, которая будет отвечать за частично верный ответ.

Блок *B* отвечает за обработку ответа данного в «открытой форме» с помощью нейронной сети. Такой подход успешно используется в тесте Айзека [5]. Здесь тестируемый, либо подробно объясняет, почему он выбрал именно этот вариант ответа в блоке А, либо система задает ему дополнительный вопрос касающийся этой темы, например, если ответ был дан неверно. На любой вопрос, ответ может быть дан по-разному, эта проблема подробно рассмотрена в работах [1, 2]. В итоге, ответ тестируемого сравнивается с правильным ответом (весовая матрица эталонов), после чего на выходе мы имеем процентное соотношение истинности β_i. Использование нейронных сетей дает принципиально новый подход к решению задач тестирования и контроля знаний. Использование нейронных сетей, подходит для анализа текстов на естественном языке. Это

может максимально приблизить оценивание знаний компьютером к выводам, которые делает преподаватель при проверке устного или письменного задания.

Особенностью этого блока является то, что если тестируемый неверно ответил на вопрос в блоке А, то здесь ему дается шанс исправиться, так как в этом случае в блоке В ответ оценивается независимо от ответа в блоке *А*.

Блок *С*. В блоке С осуществляется работа по вычислению итогового результата.

Оценка в тесте выводится за каждый ответ, и в конце теста выводится результат (таблица 3), где средняя оценка вычисляется по формуле:

$$O = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} v_i ,$$

где O – оценка за тест, v_i – оценка ответа на i-й вопрос, вычисляется по формуле $\alpha_i + \beta_i$. Здесь α_i – оценка ответа в блоке *А*, β_i – оценка ответа в блоке *В*; *n* – количество оценок полученных в тесте. Результат оценки по каждому вопросу выводится исходя из таблицы 2.

Таблица 1

Оценка истинности ответа α_i в блоке *А*

Количественный показатель *q*	**Показатель α_i**
0	0
0,5	25%
1	50%

В блоке *В* показатель β_i вычисляется автоматически исходя из процентного соотношения значения весовой матрицы эталонов W_{i2} и ответа тестируемого.

Таблица 2

Оценка за ответ v_i

Ответ на вопрос в % соотношении	**Оценка ответа v_i**
10 % - 40%	2 (неудовлетворительно)
41 % - 50%	3 (удовлетворительно)
51 % - 75%	4 (хорошо)
> 75%	5 (отлично)

Таблица 3

Пример итогового результата теста

Вопрос	**Формулировка вопроса**	**Балл за ответ** блок *А* / блок *Б*	**Оценка** v_i
1	Кто победил в Бородинском сражении в 1812 году?	50% / 30 %	5
2	Какие из перечисленных металлов не вытесняют водород из кислот	0 % / 60 %	4
3	Перечислите основные компоненты персонального компьютера	50 % / 100 %	5
i	Кто из перечисленных поэтов жил во второй половине XX в.?	25% / 20 %	3
Итоговая оценка за тест			4 (4,25)

Предложен новый метод для проверки знаний учащихся основанный на применении нейронных сетей. Для более корректной работы предложенного метода, нам следует правильно «обучить» выбранную нейронную сеть, то есть подобрать такие значения ее весов, чтобы она работала нужным образом. В используемых на практике нейронных сетях количество весов может составлять несколько десятков тысяч, поэтому обучение – действительно сложный процесс. Для многих архитектур разработаны специальные алгоритмы обучения, которые позволяют настроить веса нейронной сети определенным образом. Наиболее популярный из этих алгоритмов – метод обратного распространения ошибки (Error Back Propagation), используемый, например, для обучения персептрона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мицель А.А., Погуда А.А. Модели и алгоритмы для компьютерного контроля знаний // Открытое образование, 2010. – Вып. №.6. – С. 44–49.

2. Мицель А.А., Погуда А.А. Универсальный алгоритм проверки естественно-языковых тестов // Доклады ТУСУРа – 2010. – № 2 (22), Ч2. – С. 290–294.

3. Мицель А.А., Погуда А.А. Тестирование как неотъемлемая часть современного образования // Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых – Томск: ТГУ, 2010. – С. 92–96.

4. Молнина Е.В. Примеры реализации многоуровневого способа тестирования // Тезизы докладов VII Всероссийской научно-практической конференции «Модернизация инженерного и общего образования: проблемы и перспективы». – Юрга: Изд-во ТПУ, 2009.– С. 39–42.

5. Рудинский И.Д. Модель нечеткого оценивания знаний как методологический базис автоматизации педагогического тестирования // Информационные технологии. №9. – 2003. – С. 46–51.

6. Борисов А., Крумберг И., Федоров И. Принятие решений на основе нечетких моделей. – Рига: Знание, 1990. – 352 с.

Об авторах
Мицель Артур Александрович *– доктор технических наук, профессор, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, г. Томск.*
Погуда Алексей Андреевич *– ассистент ТГУ, аспирант кафедры АСУ ТУСУР, г. Томск.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

В.В. Морозов

Опыт последних десятилетий показывает, что основная часть российских студентов и преподавателей с их глубинной культурой, традиционно ориентированной на «переживание» окружающего мира, в тактическом и оперативном отношении существенно проигрывает прагматической культуре западного «деятельного человека». В этих условиях на философию отечественного образования ложится важная миссия: создать научно обоснованную концепцию – основу национального образования в XXI веке, которая сочетала бы в себе традиционные ценности и ориентировала бы на прагматическое деятельное поведение в реалиях жизни нового тысячелетия, высоко эффективное с точки зрения затрат общественных ресурсов.

В настоящее время одним из важнейших аспектов философского анализа образования является именно эпистемологическая проблематика, где эпистемология понимается как наука о «знании» с акцентом на процедурные, праксиологические и аксиологические стороны знания и его репрезентаций. Дискуссии идут по поводу решения вопросов: в чем сущность человеческого бытия, чему следует учить индивида, что есть истина, какими возможностями обладают люди для достижения знания [3].

Правдоподобное знание в его экстремистском варианте «сумасшедших идей» в науках о природе и культуре рассматривается многими авторами в качестве главной причины крупномасштабных мировых и региональных кризисов первой половины XX века.

Для понимания роли образования как социального института важно характеризовать социум как систему, учитывая принцип компликативности Вернадского, т. е. принцип коэволюции человека со средой, необходимость их согласованного развития в условиях признания приоритета человеческой деятельно-

сти по созданию ноосферы. Наука всегда в человеческом обществе играла и играет мощную социокультурную роль. Потому столь важно осознавать человеческие и мировоззренческие ориентиры и цели научного познания, насколько они соответствуют целям и ценностям гуманизма. Попытки преодолеть человеческую перспективу ни к чему не могут привести: напрасно стал бы человек пытаться научно строить мир, отказавшись от себя и стараясь найти какое-нибудь независимое от его природы понимание мира. Личность всегда включена в жизнь общества, в его социальность, которую можно определить как включенность личности в социальное взаимодействие, через определение своего места в обществе [8].

Социализацию личности нужно рассматривать как процесс адаптации индивида к существующим общественным отношениям. Эти отношения, в свою очередь, нужно разделить на две группы: *временные*, формирующие направленность изменения общества, и *пространственные*, способствующие универсализации опыта на определѐнной территории для всех социальных групп, участвующих в сложившейся системе общественного разделения труда. Каждое из этих отношений формируется и совершенствуется социальными группами с помощью форм общественного самосознания. К временному типу самосознания общественных отношений относятся искусство, религия, философия и фундаментальная наука. К пространственному типу самосознания общественных отношений относятся политика, мораль, право, экономика и прикладная наука. Важно помнить, что осознание важности устойчивых социальных взаимосвязей и взаимодействий как фактора, детерминирующего деятельность человека, является важным элементом любой культуры [9].

Знаниевая доминанта нашего времени создала особый социальный феномен, соединяющий образование с профессиональной и общественной жизнью, а именно контекстное овладение научным и информационным инструментарием позволяет нашей молодежи прокладывать своей путь через общее технологическое поле в обширную сферу современных профессий и социальных отношений в условиях, когда образовательная среда обретает качество когнитивно-культурного полиморфизма. Период профессионального взросления все глубже проникает в школьные годы молодых людей, не обладающих еще профессиональным статусом, вследствие того, что наука становится доступней из-за новых учебных методов, повседневной жизни, а информационные коммуникации обретают более дружественный интерфейс. Отсюда наука как «детское место» технологоса создает через образование тот путь, который многих из них ведет в сферу индустрии знаний [4].

Причиной социального взаимодействия субъектов выступает цель. Ее реализация порождает результат, способный удовлетворить потребность. Удовлетворение потребности – условие самосохранения и дальнейшего саморазвития любого социального субъекта, да и общества в целом. Поэтому важно не просто достичь поставленной цели, а получить заданный, ожидаемый и вполне кон-

кретный результат. Такой результат, который способен удовлетворить потребность социального субъекта и, тем самым, способствовать его саморазвитию.

Стихийный, неуправляемый переход к рыночным отношениям, вызвав резкий спад производства, деформировал нашу систему образования. Она стала приобретать односторонний характер. Подобное состояние стало выгодным для развитых стран Запада, а в России этот уродливый парадокс вызвал рост коммерческих вузов, штампующих различного рода специалистов. Усиление познавательной активности студентов в процессе обучения не стало доминантой модернизации высшей школы в России. Не получили широкого распространения новые формы обучения, ориентирующие на развитие самостоятельности студентов, их познавательной и творческой активности, индивидуальных и групповых форм обучения, современных возможностей информационной поддержки образовательной деятельности. Коммерциализация высшего образования неизбежно привела к массовизации, крайне низкой мотивации к учебной деятельности и, как следствие, к низкому уровню образования. Высшая школа перестает выполнять одну из своих важнейших функций – формирование интеллектуальной и духовной элиты общества.

Назначение любого учебного заведения быть храмом науки, давать образование и формировать истинную гражданственность – связано, прежде всего, с чисто профессиональной подготовкой учащейся молодежи. Известно, что еще с момента появления первых университетов возникла проблема: как, чему и кого учить. Система высшего образования призвана учить мыслить творчески, продуктивно, на уровне разума, а не в форме рассудка, способного освоить порой огромный массив знаний, но неспособного продуктивно оперировать этим духовным богатством. Мыслить, естественно, не только в сфере своей профессиональной деятельности, но и действовать как интеллектуально развитый гражданин своего Отечества. Знания, даже самые полезные и необходимые, – это всего лишь основа, предпосылка для творческого ума. Еще мыслители Древней Греции отмечали, что многознание уму не научает. Любой выпускник вуза в идеале должен быть творчески мыслящей личностью не только в границах предмета своей деятельности, где, естественно, повседневно возникают проблемы, требующие продуктивно-творческого ума. И ряд вузов России уже накопил серьезный опыт решения этой довольно трудной задачи – формировать интеллектуальную мощь России.

В условиях широкого распространения экономически ориентированного мировоззрения все более очевидным становится переосмысление реализуемых человеком процессов *получения образования* и *развития профессиональной карьеры*, степени их желаемой и фактической соотнесенности. Восприятие обособленности и очередности данных этапов в жизни человека («учусь, чтобы потом работать») уступает место пониманию их высокой степени взаимосвязанности и взаимообусловленности («пока учусь, уже осваиваю профессиональную деятельность» и «активно работаю, повышая свой образовательный потенциал»). Некоторые отечественные исследователи предлагают рассматри-

вать период получения человеком общего и профессионального образования как подготовительный этап его профессиональной карьеры не «до», а собственно как «начало» процесса личностного и профессионального развития [10].

Образование начинает осмысливаться как «подпроцесс», неотъемлемый для профессиональной карьеры. Этимологическая основа понятия «образование» – это «образ», который трактуется как «модель, выкройка, лекало» [2]. Поступательно и все более глубоко – в процессе игры, учебы, труда – осваивая профессиональную культуру, человек «примеряет» себя к обществу, соотносит и соизмеряет свои возможности, устремления, достижения с «образцами» социальной (и профессиональной как ее составляющей) культуры. Положение о тесной взаимосвязи и параллельном протекании процессов получения образования и реализации профессиональной карьеры позволяет по-новому оценить степень остроты существующих противоречий на личностном, групповом, общесоциальном, государственном уровнях и наметить возможные пути их разрешения.

Система образования, являясь решающим фактором модернизации российского общества, реализует приоритетные цели подготовки такого типа личности, который нужен данному обществу для его успешного функционирования на определенном этапе. Что касается высшей школы, то высокоэффективная система профессионального образования сегодня является одним из основных факторов роста экономики России, а цель основных направлений модернизации в системе профессионального образования – обеспечение его качественного преобразования в условиях глобальной рыночной экономики [1].

Эффективность развития высшей школы в значительной степени зависит от адекватности ее целей современным образовательным тенденциям, в числе которых интернационализация содержания профессионального образования, достижение стандартов международного уровня; содержание образовательной программы, которая должна обеспечить не изучение конкретной профессии, а освоение ключевых профессиональных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения конъюнктуры рынка труда; непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека; переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностной основе, что обеспечивает гибкость профессионального образования [5].

Мнения многих ученых и философов сходятся в одном: в XXI веке высшая школа ни одной страны, которая развивается на эндогенной основе, не сможет готовить специалистов, отвечающих требованиям постиндустриального информационного общества и обеспечивать устойчивое развитие страны. Новые веяния времени порождают и новые тенденции в высшем образовании: 1) увеличение масштабов высшего образования, обусловленное возрастанием роли науки в производстве и обществе; 2) диверсификацию высшего образования по институциональным формам, уровням и содержанию; 3) интернационализацию высшего образования по политическим, экономиическим, культурным, академическим и информационным причинам [7].

Одной из ключевых проблем российской высшей школы является недостаточная гибкость образовательных программ по отношению к реальным потребностям рынка труда, неразвитость активных форм обучения, что существенно осложняет формирование необходимых компетенций выпускников для решения практических задач в сфере профессиональной деятельности. В профессиональном образовании на смену идеологии «информативно-описательного преподавания» должна прийти идеология «методологической направленности обучения», которая призвана помочь студенту перейти от содержательно-отражательного получения научных знаний к конструктивно-деятельностному. Важным качеством современного специалиста, способного к творческой, инновационной профессиональной деятельности, является его критичность мышления. Для студентов высший уровень сформированности критического мышления означает наличие интегративных мыслительных компетенций на основе синтеза логического и проблемного мышления и готовности их использовать в практической, профессиональной и социальной деятельности [11].

Самые острые вопросы высшего образования России – это проблемы развития материальной базы и финансирования учебного процесса, единства науки и обучения, доступности образования, возможности создания новой национальной системы с сохранением лучших традиций, автономии вузов страны и многие другие. Основная критика по поводу неразрешенности данных противоречий раздается в адрес политической власти России [6]. Сегодня во всем мире остро стоит проблема преодоления гуманитарного кризиса образования. Данный кризис можно преодолеть путем смены экономической потребительской парадигмы на новую – гуманистическую, в том числе и в сфере образования. Качество любого образовательного процесса, в конечном счете, зависит от адекватности транслируемых в учебном заведении знаний о материальной, социальной и духовной действительности объективным условиям бытия, в которых приходится действовать его выпускникам. Это означает, что в каждом учебном заведении требуется обеспечить не просто высокую квалификацию профессорско-преподавательского состава, но и адекватность этой квалификации актуальной базе знаний будущих специалистов.

Вполне актуальна постановка вопроса о том, как, используя накопленный опыт и традиции прошлого, добиться повышения качества учебного процесса не только в области естественнонаучной, технической, но и в сфере общественно-теоретической, а говоря точнее, в сфере гуманитарной подготовки кадров, где особое место занимают вопросы формирования методологической культуры. Той культуры ума, которая позволяет успешно решать не только производственно-технические проблемы, но и вопросы конкретной экономики, социологии труда, менеджмента, финансов, охраны труда, трудовых отношений, социального страхования и т. д. Сейчас этой культуры катастрофически не хватает людям с дипломами негуманитарных вузов для осмысления общественных процессов. Понимание законов общества, его отношений во много крат труднее, чем, скажем, раскрытие тайн ядра атома, хотя почти каждый дипломи-

рованный специалист полагает, что при рассмотрении законов общественных отношений он мыслит довольно профессионально.

Система высшего образования не может и не должна быть ценностно-нейтральной. И если она не формирует конструктивные ценностно-смысловые и социокультурные установки, вакуум заполняется стихийно возникающими жизненными ориентациями, нередко крайне деструктивными. В этой связи усиление социально-гуманитарной составляющей высшего образования является одним из путей сохранения обществом своего гуманитарного потенциала и обеспечения себе достойного будущего. В этом и состоит социальная миссия высшего образования, которая обусловлена наличием в его содержании трех составляющих: когнитивной, праксеологической и аксиологической. Целенаправленная реализация этих компонент позволяет сформировать образовательное пространство, обеспечивающее возможности для наиболее полного развития личности.

Итак, одной из причин кризиса университетского образования многими исследователями называется технократическое, то есть узконаправленное мышление специалистов, которое культивируется в процессе существующей образовательной практики, когда студентов учат быстро и эффективно решать специальные задачи без учета социальных или экологических последствий этих решений. Кроме того, в самом процессе обучения процветают репродуктивные методы, что подменяет подлинную вузовскую науку. А в связке образования и науки ученые видят будущее системы образования, а также науки и всех общественных институтов в целом. Кроме того, выдвигаются альтернативные неолиберализму гипотезы будущего, которые вселяют надежду с оптимизмом смотреть в будущее нашей страны – России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильев В. Молодежная наука в инновационном вузе // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 85–89.
2. Иллюстрированный толковый словарь русского языка / В.И. Даль. – М.: Эксмо; Форум, 2007. – С. 197.
3. Карпов А.О. Современная теория научного образования: проблемы становления // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 15–23.
4. Карпов А.О. Социокультурный контекст индивидуальных проблемно-познавательных программ / А.О. Карпов // Вопросы философии. – 2006. – №5. – С. 121.
5. Мелѐхина Е.А. Проблема целеполагания в современной системе высшего профессионального образования // Философия образования. – 2008. – № 4. – С. 102.
6. Наливайко А.В. О современной специфике развития отечественного образования // Философия образования. – 2009. – № 2. – С. 17–24.
7. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации: аналит. докл. / Под ред. В.И. Байденко. – М.: 2006.
8. Пискунова Н.Н. Методологические особенности применения метода «Case study» для подготовки менеджеров // Бизнес-образование. – 1999. – № 2 – С. 91–98.
9. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. – М., 1991. – С. 81.
10. Чернышев А.Я. Образование в профессиональной карьере // Философия образования. – 2008. – № 4. – С. 82.

11. Шакирова Д.М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов // Педагогика. – 2006. – № 9.

Об авторе
Морозов Виктор Васильевич *– кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Сибирский филиал Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России, г. Жедезногорск, Красноярский край.*

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

И.А. Парфенова

XXI век как пространство исторической жизни человечества – феномен удивительного динамизма в поисках новых путей развития. В принципиально изменившемся мире необходима постоянная модернизация образовательных программ, чрезвычайно актуальна проблема повышения эффективности и качества образования с помощью продуктивных методик, основанных на деятельностном содержании образования.

Для нынешней России, как и для всего мира в целом, характерно углубление и расширение политических, экономических и культурных связей, что требует от каждой конкретной личности более гибкого усвоения социокультурных ценностей, развития коммуникативных способностей, формирования социокультурной компетенции. Требуется не присвоение, а осмысление менталитета другого народа на основе собственной самоидентификации, что чрезвычайно важно в процессе становления личности, формирования мировоззрения и культурного развития учащихся. Речевые партнеры в условиях межкультурного взаимодействия отличаются друг от друга как в отношении ценностно-ориентационного мировидения, так и в образе и стиле жизни, моделях речевого и неречевого поведения. У представителей разных культур по-разному идет дешифровка полученных сообщений. Все это приводит к непониманию и напряженности, трудности и невозможности общения.

Межкультурные контакты имели место во все времена, но сегодня как никогда они носят глобальный и массовый характер. Мир стал более открытым, а люди, живущие в нем, более мобильными. Туристические поездки, обмен школьниками, международные конференции, совместные предприятия, выставки, гастроли, политические дискуссии, олимпийские игры, личные контакты - вот далеко неполный перечень ситуаций межкультурного общения, прочно во-

шедших в нашу повседневность. Даже не вступая в личный контакт с представителями других культур, мы ежедневно получаем информацию о жизни других обществ из различных средств массовой информации, смотрим фильмы, читаем разнообразные тексты, слушаем музыку, ходим в рестораны с национальной кухней. Мы активно общаемся с другими культурами. Те процессы, которые происходят при этом в нашем сознании, те оценки и интерпретации, происходящие при контакте с новым, психологические преобразования, сопровождающие межкультурную коммуникацию, составляют ключевые моменты подготовки и реализации концепции межкультурного обучения. Оптимально организованный процесс преподавания иностранного языка может подготовить личность обучающегося к толерантному восприятию чужой культуры, к «размыванию» национальных стереотипов и предрассудков и, в конечном итоге, к признанию равноправия и равноценности культур и существования общечеловеческих ценностей. В сравнении своей и чужой культуры учащиеся узнают что-то важное для себя, то, что после окончания обучения будет значить для них больше, чем выученные наизусть слова и правила.

Интегративный подход в обучении является специфической формой обеспечения комплексности, целостности знаний обучающихся, формирования у них системного мышления и научного мировоззрения. Практически все исследователи, раскрывая актуальность данной проблемы в теории и практике обучения и воспитания, опираются на то положительное, что привносит интеграция. Интегрированное знание является информационно более емким и направлено на формирование способности мыслить информационно емкими категориями. Осуществление учебного процесса на интегративной основе способствует становлению и развитию способности видеть нечто общее за внешне разнокачественными процессами.

Овладение иностранным языком невозможно без приобщения к культуре народа изучаемого языка. В связи с тем, что главными языковыми функциями являются коммуникативная (осуществление общения), кумулятивная (знакомство с культурой народа) и рефлексивная (самопознание и самовыражение), изучение языков носит изначально интегративный характер, а иностранный язык становится средством смыслового и символического познания мира, поэтому диалог языков должен стать и диалогом культур.

Наша гимназия – бывшая школа с преподаванием ряда предметов на английском языке. Поэтому неудивительно, что в учебный план гимназии включены 3 интегрированных курса, которые преподаются на английском языке по сертифицированным авторским программам наших учителей: «Страноведение Великобритании и США», «Английская и американская литература» и «Деловой английский».

С 1990 года, вот уже более 20 лет, я преподаю интегрированный курс «Английская и американская литература» (на английском языке), а потому в своем выступлении мне бы хотелось особое внимание обратить на содержа-

тельную сторону образования и усовершенствование методов и форм преподавания этого предмета.

Учить говорить на английском языке – главная задача учителей английского языка, влиять на детей и воспитывать их посредством английского языка – задача, которую я поставила перед собой, исходя из своей миссии. Я работаю по принципу «Если тебе самой интересно, то и твоим ученикам это тоже будет интересно». Вопрос в том, как это сделать. Какие средства применить на уроке, чтобы он получился интересным и полезным, и чтобы ты сама и твои дети уходили с урока удовлетворѐнными, с чувством выполненного долга.

В предмете, о котором идет речь английский язык является и средством познания, и средством общения. Курс рассчитан на 68 часов аудиторной работы, а в конце курса учащиеся сдают итоговый зачет. Конечно же, при одном часе в неделю трудно изучить английскую и американскую литературу в полном объѐме. Поэтому целесообразно преподавать его по лекционно-зачѐтной системе. На лекционных занятиях учащиеся развивают навыки аудирования и письма, получают от учителя базисную информацию. А на зачетных уроках учащимся предоставляется возможность выходить за рамки лекций и программных произведений. Они выбирают то, что им особенно близко или интересно. К зачету по творчеству того или иного автора учащимся предлагается подготовить свободный комментарий к любому произведению этого автора. В качестве основы учащимся предлагается план комментария. Большинство учащихся предпочитает им пользоваться, но есть учащиеся, которые творчески подходят к подготовке задания: они могут выразить свои идеи через собственные переводы; через сопоставление разных произведений этого автора; через сравнение разных книг, которые исследуют ту же тему; могут делать связи с другими жанрами. Такие ответы всегда приветствуются и особо оцениваются. Подобный подход дает возможность построения индивидуальной траектории обучения отдельных учащихся, что приводит к повышению качества образования.

Наш курс является двухгодичным, он преподаѐтся в 10-м и 11-м классе, когда учащиеся уже хорошо владеют английским языком и в состоянии овладеть материалом, предложенным им на уроках.

Задача данного курса состоит в том, чтобы дать учащимся возможность ознакомиться с эволюцией английской и американской литературы на примере лучших еѐ образцов; выработать у учащихся привычку к вдумчивому, внимательному чтению; научить распознавать и анализировать художественные средства. Всѐ это способствует не только расширению кругозора учащихся, но, так как предмет преподаѐтся на английском языке, это способствует и овладению английским языком, потому что в свободной дискуссии, в общении развиваются речевые навыки, оттачивается точность и образность речи. Данный интегрированный курс помогает формировать у школьников целостную картину мира.

Роль этого курса в формировании личности учащихся, их мировоззрения, повышении их культурного уровня и уровня воспитанности чрезвычайно важ-

на. Не секрет, что дети и взрослые перестают читать. Мы считались самой читающей нацией, а сейчас, к великому сожалению, дело обстоит иначе. Происходит изменение познавательных принципов и способов восприятия. В последние десятилетия в конкуренции с новыми аудиовизуальными средствами массовой информации литература утратила свое прежнее социальное значение, культурную и педагогическую ценность. Динамика современной жизни такова, что *действительно может показаться*, что голоса далекого прошлого и далеких стран, звучащие со страниц книг, не имеют никакого отношения к нашим сегодняшним проблемам. Это, конечно, заблуждение – печальное, но устойчивое. За него многие наши выпускники платят узостью кругозора, вопиющей неосведомленностью в культуре изучаемых стран.

Так что на своих уроках, работая с разножанровыми художественными текстами на английском языке, я пытаюсь развить у ребят интерес к чтению литературы в подлиннике насколько это возможно с точки зрения их владения английским языком. На уроках происходит взаимопроникновение литературы и английского языка; чтение и анализ произведений английской и американской литературы сочетается с поэтапным изучением английского языка. Учащиеся учатся находить захватывающие моменты в новой культуре, сравнивать еѐ со своими культурными установками, и вырабатывать соответствующие стратегии поведения, они не просто читают литературное произведение и анализируют лексику и стилистику, а пытаются рассмотреть его в определенном культурно-историческом контексте, чтобы понять перспективу автора и действующих лиц произведения. Уроки английской и американской литературы – это благодатная почва для реализации межпредметных связей. Русский язык, литература, история, обществознание, география, ИЗО, МХК, музыка – это предметы, содержание которых в той или иной мере находит отражение в тематике программы курса.

Интеграция – это комплексное обучение. Для себя я выделяю три уровня интеграции:

– первый уровень – межпредметные связи. Интеграция английского языка с другими учебными предметами предполагает создание единого образовательного пространства и реализуется как на уровне предметного содержания, так и на уровне использования методов и технологий учебно-познавательной коммуникативной деятельности школьников;

– второй уровень – синтетический, в его основе – разностороннее изучение проблем и явлений;

– третий уровень – философское обобщение. Рассматривается комплекс проблем и их динамика в пределах определенной территории, либо все явления и проблемы определенной эпохи в их взаимосвязи.

Необходимыми условиями успешного преподавания интегрированных курсов являются:

– высокий уровень общей и педагогической культуры для создания и постоянного обогащения культурно-информационной образовательной среды;

– социальная активность и креативность педагога;

– сотрудничество педагога с другими учителями-предметниками, с учреждениями культуры и дополнительного образования;

– наличие солидной учебно-методической базы (методической и справочной литературы, дидактического материала, мультимедийных пособий).

В своей работе я использую следующие формы построения учебно-воспитательного процесса:

– урок-лекция (в 10 классе ребята записывают лекции на английском языке на слух с последующим комментарием учителя, а в 11 классе работа ведется по авторскому методическому пособию, ориентированному на коммуникативно-когнитивное и социокультурное развитие учащихся и объединяющему в себе информационные, обучающие и мотивационные функции; такое пособие есть у каждого ученика: учащиеся читают лекции по абзацам с последующим осмыслением прочитанного; выделяется литературоведческий лексический минимум и на его основе учащиеся составляют свой собственный билингвальный лингвострановедческий словарь);

– видео-урок;

– аудио-урок;

– урок-семинар;

– урок-зачет;

– урок-защита исследовательских работ (как подготовка к межрегиональной конференции школьников «Харитоновские чтения»).

Реализация идеи интеграции позволяет решать следующие задачи:

– формирование целостного мировоззрения учащихся;

– повышение профессиональной квалификации учителя;

– экономия учебного времени.

Все уроки английской и американской литературы проводятся в кабинете зарубежной литературы, оснащенном всеми необходимыми техническими средствами обучения, позволяющими внедрять информационно-коммуникационные технологии в учебный процесс. Годами создаваемый аудио- и видео-архив оцифровывается, редактируется и систематизируется. Данный курс предусматривает разработку авторских образовательных электронных ресурсов (ОЭР) в качестве мультимедийного сопровождения уроков.

Всемирная информационная сеть, в которой мы все оказались, диктует свои законы, свои образовательные технологии. Она открывает поистине безграничные возможности: нам становятся доступны любые художественные и научные источники. Необозримый океан информации требует от нас умения ориентироваться и критически осмысливать ее. Если вспомнить, что Интернет в большой степени – это пестрое собрание англоязычных текстов, то становится

ясно, насколько важными сегодня являются филологические навыки реферирования, перевода, текстологического анализа. Как не согласиться с видным американским литературоведом Кейти Дейвидсон, которая утверждает, что в наш век информации кафедры англоязычной литературы и языка становятся более необходимы, чем когда-либо. Наше общество все больше становится «обществом писателей», развитие Интернета и электронной почты диктует необходимость для каждого уметь свободно ориентироваться в море текстовой информации и внятно выразить свои мысли. Кто-то должен научить учащихся отбирать самое существенное. Кто-то должен показать им, как организовать собранные данные и придать им вид убедительных доводов. Кто-то должен научить школьников видеть подтекст, а не только поверхность; оценивать надежность источника информации; распознать его возможную необъективность или неточность. Поэтому филологи и лингвисты становятся центральными фигурами современной социокультурной ситуации.

Логическим продолжением уроков по английской и американской литературе являются занятия учащихся в секции НОУ «Литературная стилистика», где активно применяется метод проектов, который интегративен по своей природе. Работа в секции ведется по программе 2-х годичного курса литературной стилистики. Ребята с удовольствием пишут «научные» труды и принимают участие в школьных, городских и региональных конференциях. Примечательно не только то, что учащиеся пробуют себя в роли учѐных, исследуя и анализируя ту или иную проблему. Они учатся писать научный труд, используя при этом научный стиль написания, применяя на практике знания, полученные на различных уроках. За 18 лет существования секции написано 95 исследовательских работ; из них 62 автора работ были награждены дипломами разных степеней:

– первой степени – 25 учащихся;
– второй степени – 20 учащихся;
– третьей степени – 13 учащихся;
– отмечены – 4 учащихся.

65 выпускников связали свою жизнь со специальностями лингвистического и филологического профиля факультетов и отделений МГУ, СПбГУ, НГЛУ и ННГУ.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема интегративных взаимодействий чрезвычайно актуальна в современной методике, что интегрированный курс «Английская и американская литература» вносит свой вклад в решение задачи разностороннего, поликультурного развития личности и является неотъемлемой частью процесса построения личностно-ориентированной модели нашей гимназии. Интегративные процессы заметно обогащают образовательное пространство школы. Они диктуют применение новых методов и технологий.

Представленный опыт являет собой индивидуально осмысленные и практически осуществляемые варианты коммуникативного иноязычного образования, отражающие интегрированную природу языкового знания и направленность современного языкового образования на соизучение языка и культур. Это обеспечивает повышение эффективности и качества образования в соответствии с задачами модернизации российского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ариян М.А. Пути совершенствования профессиональной компетенции учителя иностранного языка.// ИЯШ. – 2003. – № 1. – С. 86.
2. Бим И.Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы. // ИЯШ. – 2002. – № 5. – С. 7–11.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. Учебное пособие. – М.: Академия, 2009. – С. 336.
4. Гомелева О.В. Межпредметные связи в формировании коммуникативных умений. // ИЯШ. – 1997. – № 6.
5. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке // ИЯШ. – 2001. – № 2. – С. 23–29.
6. Иванов В.И. Лингвистика третьего тысячелетия. Вопросы к будущему. – М., 2004. – С. 120.
7. Идилова И.С. Курс «Художественная литература Великобритании и США» в образовательной системе школы» // Английская литература в контексте мирового литературного процесса: Тезисы докладов Международной научной конференции и XV съезда англистов. – Рязань: РГПУ им. С.А.Есенина, 2006. – С. 48.
8. Князев М.Н. Проблемы технологии обучения иностранному языку на современном этапе в западноевропейской методике // ИЯШ. – 2001. – № 4. – С. 105–107.
9. Костикова Л.П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию // Педагогика. – 2008. – № 6.
10. Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении ИЯ // ИЯШ. – № 5. – 2001. – С. 11– 15.
11. Новые государственные стандарты школьного образования по ИЯ. – М.: ООО Изд-во Астрель; ООО Изд-во АСТ, 2004. – С. 380.
12. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – С. 236.
13. Соловова Е.М. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // ИЯШ. – 2001. – № 4. – С. 8–11.
14. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: что это такое? // ИЯШ. – № 4. – 2006.
15. Шепель Э.Н. Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку. // ИЯШ. – 1990. – № 1. – С. 35.
16. Щукина Н.М. Опыт работы гимназии по вовлечению старших школьников в выполнение иноязычных интегративных проектов (на материале работы с УМК по английскому языку для X–XI кл. В.В. Сафоновой, И.П. Твердохлебовой, Е.Н. Соловой и др.) / Н.М. Щукина // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 4.

Об авторе
Парфенова Ирина Анатольевна *– учитель английского языка, английской и американской литературы, МОУ «Гимназия № 2», г. Саров, Нижегородская область.*

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ МЕТОДАМИ ПОГРУЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Е.А. Полухина

Новые пути модернизации образовательного пространства колледжа обнаруживаются при изучении преподавателем личности каждого студента, его места и положения на факультете, в учебном заведении; стимулировании его деятельности, осуществлении постоянной обратной связи со студентами [2]. А. Маслоу видел задачу образования не в трансляции знаний, а в том, чтобы способствовать рождению человека нового общества, «который чувствует себя комфортно при переменах, которому перемены нравятся, который способен на импровизацию, на то, чтобы уверенно и смело встретить совершенно непредвиденную ситуацию» [3]. Концепция преподавателя химии как исследователя образовательного пространства – это понимание себя субъектом образовательного пространства (источником активности); принятие других в качестве субъектов в особым образом организованном пространстве или в полях социального бытия, где происходит взаимодействие субъектов с неизбежными конфликтами, переговорами, кооперацией. Изменения образовательного пространства – результат целенаправленной активности и преподавателя и студентов.

В науке и практике всегда существовали две крайние педагогические позиции [1]:

1. Педагог оказывает прямое воздействие на студента.
2. Педагог настроен на собственное развитие и самостоятельность студентов, на сотрудничество с ними.

Целостность педагогическому процессу придают субъект-субъектные отношения преподавателя и студентов. Субъектная позиция студентов колледжа состоит из трех компонентов: мотивационно-ценностного, отношений, регулятивно-деятельностного. Важнейшей характеристикой образовательной среды является мотивационно-ценностный компонент, который создает мотивационный климат образовательной среды [5] – устойчивые мотивационные тенденции, определяющие отношения студентов к обучению.

Репродуктивное изучение химии не формирует целостную картину мира, природы. Поиск новых путей усовершенствования образовательного пространства предполагает выявление основных умений в обучении химии, среди которых: интеллектуальные, экспериментальные, умение пользоваться таблицами, опорными конспектами, формулами, терминами, символами; умение решать задачи, работать с информацией, с литературой разного уровня; умение оценивать изучаемые химические объекты с позиции их практической познавательной и научной значимостей.

Выбор методов обучения – важный этап в преподавании химии. Нами за основу принят метод интегративно-модульного обучения, позволяющий развивать личностно-ориентированный подход в образовании. Его дополняет и развивает проектный метод, который может способствовать становлению индивидуальности студента, его адаптации, саморазвитию, самопознанию. Каждый модуль теоретического материала завершается практическим модулем. Особенностью современного химического образования в гуманитарных колледжах является его минимализм, который вредит общенаучной и профессиональной подготовке студентов, так как в современном мире химия дает не только творческое развитие, но и подготавливает студентов к жизни в современных условиях. Нами используется метод погружения студентов в этнопедагогическую среду в процессе обучения химии, но первоначально метод использовался только во внеучебной деятельности студентов с целью их подготовки к педагогической практике [4]. Предлагалось использовать новые знания, полученные при реализации проекта, включающего изучение культурных традиций русского народа, в воспитательной работе на школьной педагогической практике. Экспериментальная группа состояла из студентов 4 курса (142 студента). Первый этап проекта – психологическая диагностика студентов и групп; второй этап – изучение православных традиций празднования пасхи, который включал в себя развитие навыков декоративно-прикладной деятельности по росписи пасхальных яиц (экспериментальная группа студентов). В экспериментальной группе выросло дружелюбие, согласие, теплота, сотрудничество, увлеченность, занимательность. Группа превратилась в сплоченную, надежную, работоспособную, повысилась самооценка студентов, притязания к успешности, лидерству. В ядро терминальных ценностей вошло «развитие». Однако внеучебная деятельность студентов не нормируется учебным планом и не ограничивается расписанием занятий. Другое дело – практические работы по химии. Нам удалось повысить интерес студентов к предмету средствами этнопедагогики, расширить их интеллектуальный кругозор.

В модуле «Полимеры» по теме «Волокна» студенты на практических занятиях изготавливают игрушки из травы («Быт русской семьи»), плетут пояс и ошейные украшения из льняных нитей («Русский народный костюм»), знакомятся с традициями русских свадеб – изготавливают свадебную игрушку-оберег «Неразлучники» из природных волокон и тканей. В модуле «Кислородосодержащие органические соединения» по теме «Спирты» изучают «Русский

лечебник» (свойства спиртов); по теме «Сложные эфиры» студенты выполняют практические работы: изучают реакцию омыления жиров – «варят» мыло и знакомятся с историей русской мыльни; традиции православной пасхи и росписи пасхальных яиц изучают, знакомясь со свойствами полиакриловых красок; по теме «Углеводы» изучают процесс брожения в тесте и познают традиции зазывания весны, когда лепят птиц из приготовленного ими теста и выпекают русский традиционный пряник по старинной технологии.

В эксперименте участвовало 227 студентов 1 курса Гуманитарного колледжа Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. Методом опроса установлено, что значительно повысился интерес студентов к изучению химии по сравнению с началом учебного года (с 3,2 балла до 6,6 баллов). Ранжирование занятий по тематике по 10-балльной системе выявило высокий интерес по темам: «Изучение реакции омыления сложных эфиров» (7,8 баллов), «Применение полиакриловых красок в жизни людей» (8,1 баллов), «Реакция спиртового брожения» (7,4 баллов), «Изучение свойств волокон и тканей» (6,7 баллов).

Обращение преподавателя химии к русским национальным корням при изучении тем учебного плана на современном этапе развития образовательной среды колледжа приводит к изменению, усовершенствованию, т. е. модернизации, этой среды. Теоретические знания студентов соединяются с их практическими потребностями, целями, мотивами, интересами, ценностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения / Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского – М., 2002. – С. 34–50.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. Учебное пособие. – М.: Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999. – 425 с.
4. Полухина Е.А. Развитие образовательной среды колледжа. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Краснодар, 2005.
5. Ommundsen Y., Roberts G.C., Lemyer N. Motivation climate and social-moral reasoning and behavior. // International Journal of Psychology, 2000.

Об авторе

Полухина Елена Александровна *– преподаватель химии, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма; Гуманитарный колледж, г. Краснодар.*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

А.М. Попова

В соответствии с новыми ФГОС ВПО по различным направлениям подготовки дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» является обязательной в базовой части профессионального цикла.

В требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата прописаны общекультурные компетенции выпускника, одной из которых является – владение основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий. Для целостного формирования данной компетенции и комплексного изучения дисциплины необходимо несколько важных подходов:

– применение активных методов обучения;

– применение наглядных методов обучения;

– проведение как можно большего количества экскурсий на потенциально опасных предприятиях;

– организация регулярной самостоятельной работы студентов.

Последнее является важным условием в усвоении сложного материала. Как правило, студенты не выполняют самостоятельную работу по ряду причин:

– преподаватель не выдает задания для работы такого вида;

– отсутствует методическое указание или учебно-методическое пособие с заданиями для самостоятельной работы;

– задания неинтересны и не несут в себе поискового характера;

– нет стимула для решения заданий, т. к. их выполнение нигде не учитывается;

– выполнение работы не контролируется.

Самостоятельная работа студентов по безопасности жизнедеятельности может быть организована в различных формах, что показано в таблице 1. Ее выполнение студентом должно быть обязательно учтено преподавателем при выставлении аттестации или зачета.

При условии, что задания будут разнообразны, интересны и регулярно контролируемы, самостоятельная работа становится большим подспорьем в приобретении студентами дополнительных знаний и умений.

Таблица 1

Формы организации самостоятельной работы студентов по безопасности жизнедеятельности

Тема курса [1]	Пример самостоятельной работы	Краткая характеристика	Контроль выполнения самостоятельной работы
1	2	3	4
Безопасность жизнедеятельности: методология, основные понятия, термины и определения	Изготовление карточек с основными терминами и понятиями курса (безопасность, опасность, риск, угроза, авария, катастрофа, чрезвычайная ситуация, стихийное бедствие и т. д.)	Карточки изготавливаются из обычного плотного картона, на лицевой стороне карточки пишется термин или понятие, на ее обороте – его формулировка или объяснение	Опрос по изготовленным карточкам
	Составление кроссворда с основными терминами и понятиями курса	Один кроссворд лучше составлять нескольким студентам	Группы обмениваются составленными кроссвордами и решают его
Управление безопасностью жизнедеятельности	Работа с Федеральными законами РФ «О радиационной безопасности», «О санитарно-эпидемиологическом благополучии», «О пожарной безопасности населения», «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций», «О чрезвычайном положении» и т. д.	Поиск в тексте законов ответов на предлагаемые вопросы	Небольшое тестирование, диктант с заранее запланированными ошибками

Безопасность труда и охрана здоровья работающих	Анализ своей квартиры (дома, комнаты) и рабочего места на предмет выявления негативных факторов, воздействующих на организм человека	Работа сдается в письменном виде с полной характеристикой всех обнаруженных негативных воздействий	Проверка выполненной работы
1	2	3	4
Психологические аспекты обеспечения безопасности жизнедеятельности	Решение опросника Кеннета Томаса «Установление форм поведения человека в конфликтных ситуациях» [2]	Цель – выявление способов регулирования конфликтов	Студенты сдают бланки ответов с анализом полученных результатов
	Решение теста-опросника Спилберга-Ханина [2]	Цель – дифференцированное измерение тревожности как состояния и как личностного свойства	
Безопасность населения в чрезвычайных ситуациях	Решение ситуационных задач с их полным анализом	Используется метод ситуационного обучения (кейс-метод)	Решение задач проводится группами, затем все решения обсуждаются
	Описание чрезвычайных ситуаций природного происхождения, характерных для России и других стран	Работа оформляется в виде презентации	Проводится конкурс презентаций (в жюри конкурса должны быть включены студенты)
	Работа со схемами и таблицами по классификации чрезвычайных ситуаций и их характеристикам	В предложенных схемах и таблицах должны быть предусмотрены грубые ошибки	Сверка выполненных заданий с правильными вариантами схем и таблиц

	Викторина с вопросами по истории создания противогаза; об истории развития гражданской обороны в России; о применении химического, ядерного и биологического оружия в различных войнах и конфликтах	Вопросы в викторине должны быть поискового и познавательного характера	Проведение конкурса лучших работ среди участников викторины

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Безопасность жизнедеятельности: Учебник / Под ред. Л.И. Глушковой, И.В. Корабельникова. – Сыктывкар: СыктГУ, 2008. – 288 с.
2. Крысько В.Г. Социальная психология. Курс лекций. 3-е изд. – М.: Омега-Л, 2006. – 352 с.

Об авторе
Попова Анна Михайловна *– кандидат биологических наук, доцент кафедры экологического образования и безопасности жизнедеятельности, ГОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет», г. Сыктывкар, Республика Коми.*

УРОВНИ ИНТЕГРАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СВЕТЕ ЗАДАЧ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е.В. Селезнѐва

Среди филологических дисциплин, изучаемых в школе, русский язык и русская литература являются одними из наиболее важных предметов учебного плана с точки зрения их воспитательных возможностей. Каждая из этих дисциплин в отдельности, безусловно, может способствовать развитию и формированию духовной, культурной и социальной сфер личности (И.П. Карпов, Н.Н. Старыгин). Воспитательные возможности каждой из названных учебных дисциплин представлены в методической литературе достаточно хорошо. Но потенциал интегративного подхода к преподаванию русской словес-

ности (интегрированию языка и литературы) в настоящее время изучен всѐ ещѐ недостаточно.

Рассмотрим возможности интеграции данных учебных дисциплин, обусловленные важнейшими образовательными задачами современной школы: необходимостью формирования у ребѐнка целостной картины мира, понимания его единства и многообразия. Мы исходим из того, что в основе такого понимания лежит, прежде всего, именно идея интеграции.

В настоящее время люди всѐ больше приходят к пониманию того, что в связи с процессами, происходящими в мире, меняются и ценностные ориентации современного человека. Мы должны прийти к осознанию, что к природе и обществу применим единый системный подход, выражающий внутреннее единство мира, что через решение региональных проблем возможно решение проблем мировых, что без воспитания интереса и уважения к культурам народов нашей планеты невозможно понимание сути собственного народа, осознание собственной ценности.

В связи с этим одной из главных воспитательных задач школы является формирование личности со сложившимся мировоззрением. Наибольшие возможности для реализации этой задачи предоставляются в школе учителю русского языка и литературы, так как литература – это и учебная дисциплина, и вид искусства, сочетающий в себе научный и художественный способы познания мира. В произведениях литературы через систему образов отражаются как научные достижения человечества, так и эмоционально-нравственные отношения людей. Следовательно, интегративный подход к преподаванию русского языка и литературы способствует воспитанию настоящего гражданина, любящего свою большую и малую Родину, свой народ, язык и культуру, выраженную в слове.

Формирование мировоззрения – главное в обучении. По нашему мнению, интеграция способствует формированию целостного взгляда на мир, пониманию сущностных взаимосвязей явлений и процессов.

Понятие интеграция происходит от лат. Inteqer – целый, что подразумевает восстановление некоего единого пространства (в школе – это пространство учебных дисциплин).

Интеграция предметов – это организация предметной деятельности, предполагающая использование системного подхода, ориентированного на формирование системного мышления. Вопросы интеграции учебных дисциплин сегодня крайне актуальны в современной школе и широко обсуждаются педагогической общественностью. Довольно часто можно встретить взаимопроникновение таких предметов, которые, на первый взгляд, кажутся далѐкими друг от друга: математика и музыка, физика и рисование и т. п.

В свете задач духовно-нравственного воспитания особый интерес представляет интеграция предметов гуманитарного цикла, в частности русского языка и литературы. Интегрированные учебные курсы позволяют решать следующие задачи:

1. Воспроизводство общественно-исторического опыта (культуры).
2. Воспроизводство общества.
3. Воспроизводство личности учащегося.

Интегрированные занятия позволяют организовать понимание. Этому способствует свойственная таким урокам деятельность учителя и учеников. На этих занятиях, как ни на каких других, происходит формирование умений анализировать, синтезировать, обобщать, умение видеть проблему во всей еѐ глубине, намечать пути решения. Происходит формирование личности творческой, самостоятельной, ответственной, толерантной.

Кроме того, в последнее десятилетие наметился ещѐ один важный вопрос в преподавании, в первую очередь, литературы: в старших классах курс литературы становится по сравнению со средним звеном крайне сложным, объѐмным и нравственно «нагруженным». Глубину произведений русской классики XIX и веков невозможно освоить ученику без руководства преподавателя, а время на учебное сотрудничество неоправданно сокращено. Это приводит к резкому снижению читательской активности. Проблема обозначилась особенно резко, когда ученики стали сдавать выпускной экзамен по русскому языку в форме единого государственного экзамена. Статистика свидетельствует, что выпускники школы слабо владеют нормами русского литературного языка, уровень речевых умений оказывается недостаточным для свободного выражения мыслей и чувств в творческой работе задания С. Следовательно, навыки работы с текстом сформированы недостаточно. Поэтому многие методисты и учѐные-филологи, занимающиеся вопросами интеграции русского языка и литературы (Н.А. Белова, С.М. Евграфова, Г.П. Соколова и др.), сегодня высказывают мысль о том, что необходимо искать новые методы и приѐмы в обучении, чтобы усилить мотивацию изучения предметов и создать условия для расширения кругозора, повысить читательскую и речевую культуру и, что особенно важно, при помощи интеграции двух смежных дисциплин способствовать духовно-нравственному воспитанию старшеклассников. Ведь учитель-словесник должен учить не только правилам грамматики, но, как никакой другой учитель, воспитывать ребѐнка. Ещѐ великий русский филолог Ф. Буслаев говорил о роли языка в формировании личности человека: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить его – значит вместе и развивать духовные способности учащихся» [4, с. 234].

Одной из существенных характеристик развитой личности, на наш взгляд, следует считать не прекращающийся в течение всей жизни, глубокий и постоянный читательский интерес. Ещѐ А.С. Пушкин говорил: «Чтение – вот лучшее учение». Но в современной реальности при переходе к информационной цивилизации книга, к сожалению, часто отступает на второй план. Сегодня мы не можем утверждать, что современные дети отличаются начитанностью. А между тем перед словесником стоит важная задача – дать обществу человека, владеющего общеучебными умениями, необходимыми в любой сфере жизнедея-

тельности: понимать и интерпретировать текст, выражать свою точку зрения, свои чувства.

Введение ЕГЭ по русскому языку также способствует пересмотру системы подготовки к урокам в школе. Сегодня словесник должен подбирать при подготовке к ЕГЭ такой дидактический материал, который отражает окружающую жизнь, побуждает учеников думать, анализировать, оценивать. Наряду с широким системным освоением грамматики, лексики, морфологии и синтаксиса, уроки должны способствовать нравственному росту учащихся, очищению их от сегодняшнего «расчеловечивания» [Н.А. Белова, с. 23].

Осуществление интеграции в процессе преподавания русского языка и литературы в школе возможно на различных уровнях, а тип интегрированного урока в свою очередь определяется уровнем интеграции учебного материала и процессуальных аспектов обучения этих родственных дисциплин.

Уровень межпредметных связей **(уровень минимальной интеграции)** является наиболее доступным при взаимосвязанном обучении русскому языку, литературе и другим филологическим дисциплинам, но наименее глубоким, позволяя отдельное явление представить или с различных позиций, или как элемент более сложного целого, или выявить его особенности путем сопоставления с другими явлениями. Межпредметная интеграция не заменяет дифференцированного преподавания предметов «Русский язык» и «Литература», а дополняет и расширяет его в случаях пересечения «общего» содержания дисциплин, используется по мере необходимости рассмотрения тех или иных общих фактов и явлений.

При реализации интеграции на уровне дидактического синтеза русского языка и литературы **(среднем уровне интеграции)** обучение ведется учителем-словесником по программе одной из данных дисциплин филологического цикла, которой отводится роль базовой. На тех или иных этапах предметного обучения, где излагаются научные знания об относительно целостном филологическом явлении, глубокое рассмотрение которого возможно только с учетом привлечения материала смежной (родственной) дисциплины, учитель временно переводит процесс обучения в «режим» интегрирования: привлекает дополнительный материал из другой учебной дисциплины. Так, в результате реализации данного уровня развитие связной речи учащихся может осуществляться в рамках или школьного курса «Русский язык», или предмета «Литература» за счет часов, отводимых на развитие речи и той, и другой дисциплиной.

Отражением интеграции русского языка и литературы на уровне целостности **(уровне максимальной интеграции)** является традиционный для русского образования XIX века курс «Словесность».

Термин «словесность» многозначен. В.И. Аннушкин на основании детального анализа научной литературы представляет его историю и определяет его смысловое наполнение. Ученый делает следующие выводы: во-первых, «словесность – это совокупность словесных произведений»; во- вторых, «словесность изучается и осмысляется как искусство создания словесных произведе-

ний. Словесность как искусство речи предполагает постижение законов словесного творчества и обучение правилам, приемам создания словесных произведений»; в-третьих, «словесность как наука занимается изучением существующих словесных произведений. Задача современной теории словесности – классификация и изучение специфики родов, видов и жанров словесности, отбор и изучение образцов словесного творчества» [1, 39].

Думается, что возможности интегративного подхода к преподаванию учебных дисциплин «Русский язык» и «Литература» в дальнейшем будут детально изучены и найдут своѐ практическое применение в современной школе как средство формирования и развития духовно-нравственной культуры учащихся старших классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Аннушкин В.И. Что такое словесность (К определению научного термина и границ учебного предмета) // Русская словесность. – 1994. – № 5.
2. Белова Н.А. Содержание и процесс интеграции филологических дисциплин в школьном образовании: Монография. – М., 2005. – 187 с.
3. Белова Н.А. Филологический анализ художественного текста: реализация интеграции лингвистического и литературоведческого подходов в школе: учебно-методическое пособие. – Саранск.: Мордов. гос. ун-т, 2008. – 212 с.
4. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. Издание пятое. [В 2-х частях]. – М.: Наука, 1981. – 276 с.

Об авторе
Селезнева Елена Владимировна *– учитель русского языка и литературы, МОУ «СОШ № 2», г. Алатырь, Чувашская Республика.*

ФОРМИРОВАНИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Т.Г. Семенова

В условиях развития современной экономики наблюдается востребованность не просто дипломированных специалистов, но активных участников научной деятельности, что обуславливает более высокую стоимость специалиста на рынке труда. Спрос на высококвалифицированных специалистов, способных творчески решать сложные задачи, прогнозировать и моделировать результаты собственной профессиональной деятельности с одной стороны и низкий уровень готовности будущих специалистов к творческому выполнению профессиональных функций, нестандартному решению производственных вопросов требуют совершенствования организации образовательного процесса в учебных заведениях.

По мнению психолога Дж. Гилфорда, индивиды привычно используют два различных типа мышления, которые он определяет как конвергентное и дивергентное мышление. Для конвергентного мышления характерно осмысле-ние явлений по готовым стереотипам, заданным образцам. Его еще называют репродуктивным мышлением. В исследованиях Е. Торранса, Д. Гилфорда, К. Тейлора, Г. Груббера подчеркивается, что целью дивергентного мышления является развитие исследовательского интереса, ориентированность на поиск новых форм деятельности. Кроме этого дивергентность активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал [3].

Традиционное школьное (да и вузовское) обучение основано на формировании репродуктивного мышления, поскольку требует от учащихся усвоения готовых знаний и их воспроизводства, репродукции в устоявшемся виде. В итоге годам к 10–12 у ребенка формируется так называемое конвергентное (сужающее, репродуктивное) мышление. И в последующие годы обучения постоянно тренируется именно конвергентное мышление. Учащийся не получает опыта, не овладевает инструментарием креативного мышления. В результате он выходит в жизнь, в будущую профессию со сформированным мышлением, которое пригодно только для освоения простых специальностей, не требующих творчества и импровизации [2].

Процесс развития дивергентного мышления ученика оказывается направленным на активизацию его внутренних личностных ресурсов с тем, чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, человек мог в полной мере реализовать себя в профессии. И в формировании такого типа мышления, который весьма востребован в условиях перехода России к экономике знаний, особую роль играет система высшего и послевузовского образования.

Формирование дивергентного мышления студентов невозможно при традиционном знаниевом обучении. Идѐт реформа высшей школы и вузовское образование, как и школьное, постепенно перестраивается на продуктивное обучение, на компетентностный подход, на проектную деятельность на обучающее воспитание, формирующее у детей творческое, креативное мышление [1].

Формирование дивергентного мышления способствует повышению исследовательской активности студентов, а это значит, формированию исследовательского интереса и особой жизненной позиции, когда нахождение и решение проблемы приобретает статус жизненной ценности. Ведущую роль в актуализации исследовательской потребности студента играет способность преподавателя активизировать исследовательский интерес студента, а затем – умение поддерживать его, помогать студенту находить необходимые средства для его реализации. Это происходит благодаря специально организованному общению педагога со студентом и представляют собой сложный и взаимосвязанный процесс, результативность которого определяется системным подходом к его организации.

Приобретению опыта, инструмента к креативному мышлению, формированию дивергентного мышления способствуют различные формы работы со студентами на занятиях в вузе, в том числе и на семинарских занятиях в процессе изучения курса «Основы научных исследований». Главная задача этого курса – подготовка студента к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, генерации идей, анализа научных исследований, совершенствование методов публичного выступления, подготовки докладов, научных статей, курсовых и выпускных квалификационных работ. Именно курс «Основы научных исследований» формирует у студентов такие качества личности как вдумчивость, пытливость ума, самостоятельность, инициативность, творческое отношение к труду, стремлению к самосовершенствованию; именно курс «Основы научных исследований» может способствовать формированию дивергентного мышления, а значит, будет способствовать повышению исследовательской активности.

Материал курса «Основы научных исследований» и особенно направленность заданий семинарских занятий, позволяет наилучшим образом превратить аудиторию в «сообщество исследователей». Приемы мышления создают рамки, позволяющие вовлекать в дискуссию предметное содержание данной дисциплины. Для семинарских занятий курса «Основы научных исследований» необходим диалог, а именно диалог и служит для развития дивергентного мышления.

На семинарских занятиях, построенных на материалах курса «Основы научных исследований», поэтапно использовались различные формы работы, направленные на развитие дивергентного мышления.

Работа начиналась с включения в семинарские занятия такой формы работы, как проведение интеллектуальной игры «Что? Где? Когда?», требующей развития сообразительности, логических рассуждений. Этот вид работы способствует раскрепощению и активизации творческого мышления. При этом студенты находятся в равных условиях по освоению новой для них информации и новых форм учебной деятельности, что позволяет им преодолевать страх и неуверенность в себе.

На каждом семинарском занятии студенты представляли подготовленные ими индивидуальные сообщения по ключевым вопросам дисциплины «ОНИ» с обязательным мультимедийным сопровождением. Это позволяет научить студентов самостоятельно пользоваться учебной и современной научной литературой, развивать навыки работы с учебником и классическими первоисточниками, обобщать, накапливать и анализировать информацию и усваивать учебный материал. Публичные выступления заставляют студентов более тщательно прорабатывать предстоящее выступление, оттачивают их ораторские способности. По итогам выступления задаются вопросы, а после выступления анализируется полнота и уровень представления материала, а также умение представить информацию.

Работа с источниками (составление схемы-опоры, таблицы, графической модели при обработке лекционного материала и информации из учебных пособий по дисциплине) позволяет развивать навык ведения рабочих записей с точки зрения развития исследовательского навыка и в то же время, формировать системность и целостность дивергентного мышления.

Следующей активной формой работы студентов на семинаре стала дискуссия. Дискуссионные вопросы, сформулированные нестандартно, проблемно, вызывают различные ответы, подчас спорные. Это будит мысль, учит студентов внимательно слушать не только преподавателя, но и друг друга. Студенты раскрепощаются, свободно общаются, пытаются формулировать собственную позицию в случае несогласия с высказанным мнением. Постановка проблемных вопросов требует от студентов мобилизации всех знаний для обоснования своей позиции. В ходе обсуждения появляются такие обороты, как: «я думаю…», «с моей точки зрения…». Например, оживленно, с участием всей группы идет поиск ответов по следующим проблемам: особенности моего внутреннего мира, которые противодействуют активному участию в НИРС; особенности моего внутреннего мира, которые помогают активному участию в НИРС; после получения диплома я планирую…»

Еще одним важным этапом формирования готовности студентов к исследовательской деятельности стала подготовка индивидуальных проектов («Моя жизненная стратегия развития личности на основе самоорганизации и самовоспитания», «Организация рабочего места» и т. д.) способствующих осознанному анализу собственных возможностей, самопознанию, поиску сильных положительных качеств, нацеливанию на самосовершенствование, работу по самоорганизации и саморегуляции.

Такая поэтапная работа на семинарских занятиях позволяет включить студентов в активный поиск знаний для ответа на проблемные вопросы, поставленные или возникающие в ходе семинара, глубже осваивать учебный материал. Студенты развивают специфические качества, связанные с исследовательской мотивацией и продуктивностью мышления. Это особая познавательная потребность, которая заключается в стремлении обнаружить нечто новое, «вмешаться» в обыденный ход вещей; стремление «пробовать», извлекать новую информацию из собственного опыта, проверять все на своем опыте; особая чувствительность к противоречиям и проблемам, к обнаружению систем и структур, отличающихся от уже известных людям (критичность мышления).

Формирование системности и целостности дивергентного мышления, а также критичности, исследовательской активности, навыков работы в группе, умения обобщать и анализировать информацию, практических навыков обмена мнениями позволили организовать работу по исследованию проблемы защиты посевов от потрав.

На этом этапе продолжается формирование дивергентного мышления. Но к характеристикам дивергентного мышления, над развитием которых работали на первом этапе, добавляются такие характеристики, как «инновационность» и

«продуктивность». В этот период формирование дивергентного мышления осуществляется при рассмотрении реальных проблем сельского хозяйства.

В течение пяти семинарских занятий с помощью трех последовательно проведенных «мозговых штурма» осуществлялся поиск наибольшего количества способов защиты посевов от потрав; проводился анализ зарубежного и российского опыта, а также были собраны аналитические данные по предъявленной проблеме в машинно-технологической станции ООО «Олѐкминская»; была организована консультация главного агронома Управления сельского хозяйства МР «Олѐкминский район РС (Я)» по вопросам использования способов защиты посевов от потрав в Олекминском районе; произведены расчеты экономических затрат выбранных способов; проанализированы результаты исследования, сформулированы выводы и предложения; подготовлен отчет и представлен в Управление сельского хозяйства.

Работа семинарских занятий строилась следующим образом. На первом этапе исследовательской работы был использован метод «мозгового штурма». С помощью этого метода был произведен поиск всех возможных решений поставленной задачи. В результате выявлено 9 способов защиты посевов от потрав.

На втором этапе был проведен анализ зарубежного и российского опыта по проблеме. Студентами была изучена литература, представлена информация, обобщены и проанализированы полученные данные. После этого повторно был проведен «мозговой штурм», целью которого стал поиск новых способов решения проблемы и более детальное их рассмотрение.

Следующим этапом в работе стала консультация главного агронома Управления сельского хозяйства МР «Олѐкминский район РС (Я)». В ходе беседы были выявлены способы защиты посевов от потрав, используемых сельхозпредприятиями в Олекминском районе, а также было скорректировано направление поиска с учетом человеческого фактора, т. е. намеренного содействия потравам посевов частниками населенных пунктов с помощью частичной порчи средств защиты (распиливание жердей, нарушение целостности металлической проволоки и т. д.). После полученной консультации было организовано проведение «мозгового штурма», определены оптимальные способы решения исследуемой проблемы.

Следующим шагом исследовательской работы стало проведение студентами экономических расчетов затрат основных способов защиты посевов от потрав. С этой целью была организована работа в малых группах, что способствовало формированию у студентов чувства ответственности, навыка совместной работы в командах, возможности обмениваться опытом.

Подведением окончательного итога работы стало семинарское занятие, в ходе которого студентами был подготовлен отчет для Управления сельского хозяйства, куда вошли совместно полученные данные.

Осознание практической значимости проводимой студентами работы с первых занятий значительно повысил их исследовательскую активность, ответ-

ственность за порученный раздел работы. Студенты в ходе совместных действий проявляли инициативу и творчество, что способствовало развитию умений, соответствующих формированию дивергентного мышления а, следовательно, и повышению исследовательской активности студентов.

Обобщенными показателями достижений студентов можно отметить следующие: культура профессиональной речи и диалогического общения; ориентация рефлексии на результат и средства собственной деятельности, на личностные достижения, ценностные ориентации; сочетание способности к кооперации и персонализации; творческость и самостоятельность; развитость дивергентного мышления, на данном этапе понимаемая как способность к продуктивности и инновационности.

Таким образом, организации подобных семинарских занятий позволяет обеспечивать условия для приобретения опыта, инструмента к креативному мышлению, формирования дивергентного мышления как способа повышения исследовательской активности студентов. К тому же, такой подход к сотрудничеству со студентами дает возможность преодолеть рутину повседневности, сделать учебу интересной, расширить кругозор студента, повысить его культурный уровень, а самое главное, стимулировать интеллектуальную активность и вместе с ней – учебную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Востриков А.А. Социальная и экономическая успешность наших детей и современное школьное образование [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://psycho-pedagogica.ru/stat4.

2. *Оскерко Т.А. Вам нужен «инкубатор инноваций»? http://www.uppro.ru/library/innovations/power_engineering/inkybator_innov.html.http://www.dryazgunov.ru/articles/divergentnoe_mishlenie/.*

Об авторе

Семенова Татьяна Георгиевна *– кандидат педагогических наук, нач. научного отдела, Олекминский филиал ФГОУ ВПО «Якутская государственная сельскохозяйственная академия», г. Олекминск, Республика Саха (Якутия).*

ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И. В.Сергеева

Вхождение России в интегративные процессы на планетарном уровне предполагает изменение культурного содержания процессов образования и воспитания, включая высшее. Из монокультурного они становятся в большей степени мультикультурными. В теории обучения иностранным языкам происходит осознание, что овладение иностранным языком – это не только формирование знаний, умений и навыков, требующихся для межкультурного общения, но и приобщение к иноязычной культуре, овладение новым мультикультурным содержанием.

На наш взгляд, для продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур необходим не только высокий уровень владения иностранным языком, но и наличие мультикультурной компетенции учащейся молодежи, который возможно сформировать в рамках компетентностного подхода в обучении.

Компетентностный подход предполагает «целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций, при этом предметное знание не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную роль» [190].

Определение выпускника, владеющего компетенциями, то есть тем, что он может делать, каким способом деятельности овладел, к чему он готов, – называют компетентностным подходом [156, 138].

Мультикультурная компетенция, с точки зрения исследователей, имеет сложный многоаспектный характер. Данная компетенция отличается «подвижностью», так как не имеет стабильных очертаний и форм [Modern Languages..., 1996, p. 96]. Студент может по-разному использовать имеющиеся у него языковые и мультикультурные знания. Например, если он в недостаточной степени владеет речевыми умениями в иностранном языке, но знает нормы этического поведения, принятые в ином лингвосоциуме, проявляет доброжелательность и открытость, то мультикультурные знания и качества могут ему помочь в определенной степени восполнить имеющиеся у него пробелы.

Задачи формирования когнитивного, мотивационного, личностного, ценностно-эмоционального, деятельностного компонентов мультикультурной компетенции решались нами при широком использовании интерактивных форм и методов работы. Интерактивный метод рассматривается нами как наиболее со-

временная форма активных методов, однако в отличие от последних интерактивные методы ориентированы, во-первых, на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, во-вторых, на доминирование активности студентов в процессе обучения.

Основное содержание жизни студентов составляет учебная деятельность, связанная с их переживаниями, ведущими мотивами и профессиональными интересами. Для формирования и развития мультикультурной компетенции в условиях педагогического вуза целесообразно организовать их учебную деятельность, применяя следующие группы методов: методы, направленные на формирование мультикультурных знаний и умений, то есть влияющие в первую очередь на развитие когнитивного и мотивационного компонентов мультикультурной компетенции, а также методы, а также методы, способствующие становлению личностного, ценностно-эмоционального и деятельностного компонентов. В первую группу мы включим традиционные академические методы: лекцию, объяснение преподавателя, рассказ, беседу, учебную дискуссию. Ко второй группе мы отнесем интерактивные формы и методы работы, которые не только способствуют закреплению сформированных знаний, умений и навыков, но также носят ярко выраженную практическую направленность благодаря процессам интенсивного внутригруппового межличностного взаимодействия и взаимовлияния.

В учебно-воспитательном процессе специфика каждой группы методов проявляется прежде всего в роли и месте преподавателя. При использовании традиционных академических методов роль преподавателя является ведущей и ярко выраженной. При реализации интерактивных форм работы наша роль как преподавателя сводится к планированию и направлению деятельности студентов на достижение образовательных, развивающих и воспитательных задач учебного и внеаудиторного занятия. Иными словами, интерактивный метод обучения – это специальная форма организации познавательной, коммуникативной и воспитательной деятельности, в которой студенты оказываются вовлеченными в процесс познания и мультикультурного воспитания и имеют возможность высказываться и рефлектировать то, что они знают и думают. Данная группа представлена следующими основными формами и методами: работой в парах, в малых группах, ролевыми играми, дискуссиями, диспутами, играми «смена собеседника», «карусель», «займи позицию», «мозговой штурм», «гражданские слушания», «телевизионное ток-шоу», «один – вдвоем – вместе» и т. д.

Одним из видов творческих заданий является ролевая игра. Данная форма работы эффективна в нашем случае тогда, если на занятии обсуждается проблема формирования личностных качеств студенческой молодежи, а именно эмпатии, бесконфликтности, толерантности, а также, необходимых для построения полноценного равноправного диалога студентов в роли представителей другой культуры. К тому же, при конкретной ситуативности, когда студенты строят свое поведение, опираясь на социальные правила и культур-

ные знания носителей языка, формируются навыки планирования речевого и неречевого взаимодействия. Например, студенты должны представить и проиграть, будто оказавшись в другой стране, они должны неоднократно обратиться с просьбой, оказать помощь, разъяснить что-либо ее жителям. В процессе такого ролевого общения студент перевоплощается на время в героя персонажа и учится совершать поступки, запрограммированные ролью, действовать согласно логике своей роли, а значит, у него формируются умения высказываться вежливо, тактично и связно, говорить выразительно и стилистически верно оформлять свою речь, соблюдать этикетные правила, принятые в другом обществе, то есть формируются в частности компоненты мультикультурной компетенции.

Проектная методика дает возможность студентам проявить себя самостоятельными и полноправными участниками межкультурной коммуникации и способствует осознанию себя в качестве носителей определенного социального и культурного опыта. Тематика студенческих исследовательских работ имела культурологическую направленность. По ходу каждого аудиторного занятия студенты самостоятельно или под руководством преподавателя, «встраиваясь» в иностранный язык и культуру иноязычной страны, собирали, обсуждали и уточняли необходимую информацию, структурировали и оформляли собранный материал, подводили итоги и презентировали свои проекты. Таким образом, реализуется метод самостоятельной работы студентов. Ведь с целью нахождения необходимой информации недостаточно ограничиваться количеством аудиторных часов, студенты проявляют свою активность и самостоятельность в библиотеках, читальных залах, в кинотеатрах, при самостоятельном прослушивании и просмотре аудио- и видеосредств, во всемирной сети Интернет.

В заключении подчеркнем, что грамотно организованная работа по формированию мультикультурной компетенции студентов педагогического вуза дает возможность развивать не только языковые знания и коммуникативные умения и навыки будущих учителей, но совершенствует их мотивационную и ценностно-эмоциональную сферу, личностные качества и деятельностный компонент мульткультурной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Педагогика. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Андреева М.П. Одна из возможностей усиления воспитательного потенциала обучения иностранному языку // ИЯШ. – 2004. – № 4. – С. 49–51.
3. Воспитание на пьедестале почета. Студенчество. // Диалоги о воспитании. – 2006. – № 1. – С. 2–11.
4. Мультикультурализм и этнокультурные процессы в меняющемся мире. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 188 с.

Об авторе
Сергеева Ирина Витальевна *– аспирант, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Республика Чувашия.*

ПРОЕКТИВНЫЕ ТЕХНИКИ И МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВА ВЫЯВЛЕНИЯ ЭТНОСТЕРЕОТИПОВ И ПОВЫШЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Л.В. Смолянская,
А.М. Медведев

Проблематика межэтнического взаимодействия в подростково-юношеском возрасте в настоящее время не требует доказательства своей актуальности. В то же время, психолого-педагогических исследований, равно как и педагогических проектов, связанных с этой проблематикой и включенных в контур реального образовательного пространства школы и вуза сегодня не так много. Как нам представляется, это определяется двумя рядами причин: во-первых, негласным табуированием проблематики межэтнической интолерантности, во-вторых, дефицитом методов и методик изучения психологических феноменов, определяющих модальность и интенсивность взаимного восприятия и взаимодействия школьников и студентов как представителей различных этнических групп в общем образовательном пространстве.

Сегодня происходит распад межпоколенных общностей и форм взаимодействия, обеспечивавших трансляцию культуры, что отмечается отечественными философами и психологами, работающими в сфере образования [1, 4, 5], как кризис детства, кризис со-бытийности, а то и вовсе как антропологическая катастрофа. Поэтому формирование культурных представлений об этнической природе ряда личностных и групповых психологических проявлений становится прямой задачей образования. В силу важности и сложности этой задачи, она не может ставиться и решаться интуитивно эмпирически и требует поиска теоретических оснований. Такие основания мы видим в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [2] и его последователей [5, 6]. Одно из общих положений этой теории – представление о развитии как взаимодействии идеальной формы и реальной формы сознания и представление о деятельностном опосредствовании этого взаимодействия. Прямое следствие этого положения – необходимость экспликации, и в психологическом исследовании, и в педагогическом эксперименте, реальной формы с тем чтобы, опираясь на наличные ресурсы испытуемого и воспитанника, проектировать окультуривание обнаруженных содержаний и форм сознания. Неизбежный риск такого подхода определяется тем, что к жизни может быть вызвано такое содержание, которое имеет асоци-

альный и контркультурный характер. Но именно такое содержание и должно становиться предметом рефлексии его носителей. Именно эти феномены должны становиться предметом работы педагога и психолога.

Вместе с указанным положением теории Л.С. Выготского мы использовали положения эпигенетической теории Э. Эриксона [7], в частности представление о возрастной задаче подростково-юношеского периода – построении эго-идентичности и представление о психосоциальном моратории как общественно одобренной форме проживания этого возраста. Х. Ремшмидт, вслед за Э. Эриксоном, следующим образом характеризует мораторий и особенности его проживания: «…Существует одобренный обществом психо-социальный мораторий (т.е. период отсрочки), в течение которого ему (молодому человеку – *Л.С., А.М.*) позволено опробовать свои будущие роли и задачи взрослого. При этом допускаются утрированные реакции, нонконформистское поведение и отклонения в развитии» [3, с. 214].

Приступая к работе, мы понимали, что особенности психологии молодых людей, определяемые психосоциальным мораторием, дают нам основания ожидать широкий спектр проявлений в диапазоне от этнической толерантности до этнической нетерпимости и этнофобии.

Работа строилась следующим образом. Сначала мы выявляли отношения подростков к ряду известных и встречающихся в их реальной жизни этнических групп, а также к своей этнической группе. Для этого использовались две проективные техники: методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, модифицированная нами с учетом предмета и задач исследования, и методика завершения неоконченной истории. Затем проводились тренинговые занятия по форме метода проектов. На завершающем этапе разрабатывался проект, направленный на улучшение межэтнического общения в школе. Продуктом работы группы проектировщиков было внесение положений об этнической толерантности и недопустимости враждебных проявлений в устав школы и соответствующие рекомендации к работе ученического самоуправления.

Первая методика была направлена на выявление вербальных реакций в ряде обыденных потенциально конфликтных ситуаций. Стимульным материалом были рисунки, изображающие диалог двух персонажей, в изображении одного из них были представлены явные этнические черты, изображение второго мы постарались, насколько возможно, сделать нейтральным по этническому признаку. Были подготовлены буклеты по 14 бланков в каждом, условно обозначенные как «кавказцы», «монголоиды», «негроиды». Реплика этнического персонажа на рисунке была каждый раз задана. Нужно было написать на бланке реплику оппонента, которым выступал человек, чье изображение не содержало этнических акцентов, и предположительно должно было ассоциироваться с «русским».

Выбор в качестве второй методики неоконченной истории определялся следующим. Содержание авто- и гетеростереотипов транслируется через «околокультурные» и субкультурные каналы общения. Среди них не последнее ме-

сто занимает так называемый городской фольклор – анекдоты. Именно этой формой мы и решили воспользоваться, поэтому начало истории было построено по форме анекдота: «Однажды на необитаемом острове оказались негр, кавказец, кореец и русский…». Предлагалось продолжить историю.

Приведем выдержки из протоколов, полученных при использовании модификации методики С. Розенцвейга.

Толерантные высказывания:

– Извините, я не хотел разбить вазу Вашей матери.

– Ничего страшного, я поймаю другую машину и доеду.

– Я имею право Вас обогнать, потому что мы находимся на дороге, на которой можно обгонять.

– Хорошо, я подожду до обеда и заберу свой плащ.

Толерантные высказывания во всех трех случаях не содержали ничего этноспецифического, это обычные проявления вежливости.

Агрессивные высказывания.

– Ну и урод!

– Да пошел ты!

– Езжай домой, лошара черная!

Мы не строили статистической гипотезы и не предполагали количественных обобщений и поиска статистически значимых отличий в отношении к представленным этническим группам. Понятно, что для формальной корректности необходимо было бы предложить и четвертый буклет, воспроизводящий тест С. Розенцвейга в его исходном виде, чтобы выявить возможные различия. Мы намеренно отказались от этого, так как при повторном использовании стимульного материала наши респонденты демонстрировали раздражение и уход в формальные стереотипные ответы, поскольку им приходилось трижды выполнять одно и то же задание, заполняя каждый раз по 14 бланков. Для нас ответы респондентов имели значение преимущественно в контексте последующей интерактивной работы с ними.

Перейдем к неоконченным историям. В отличие от предыдущей техники, обнаружившей ситуативное отношение к представителю иной этнической группы, эта в большей степени выявила этнические авто- и гетеростереотипы. Приведем выдержки из полученных нами текстов.

«… Русский ничего не делал. Кореец ловил рыбу. Негр убивал животных, а кавказец готовил еду. От скуки решили устроить игру «Последний герой». Выжил русский».

«… И начали искать еду. Они разделились по парам. Кореец и негр ничего не нашли, но пока никто не видел кореец начал глючить и подумал, что негр это собака и съел его. Русский и кавказец пошли искать еду в горы и кавказец, подумав, что он горный орел, прыгнул со скалы. Русский и кореец поджарили, что от него осталось, и съели. А кто станет последним героем, мы никогда не узнаем, потому что вскоре этот остров затонул и стал «Потерянным островом».

«… Русский навешал всем люлей и смылся».

«… У них завязался разговор, какая страна лучше. Каждый утверждал, что его страна лучше чем остальные. Так они и не пришли к одному мнению. Оказывается, каждая родина хороша по-своему».

В результате контент-анализа нами были выделены следующие группы категорий:

1. «Внешнеатрибутивные». В группу вошли категории, обозначающие внешние характеристики персонажей, соответствующие их национальностям признаки:

– внешность – цвет кожи, разрез глаз, большой нос и пр.;

– гастрономия – предпочтения в еде и умение ее приготовить;

– физическая сила – проявления силы, выдержки и сноровки;

– разное – другие национальные особенности, например, устройство жилища, хобби, разговоры о сексуальных предпочтениях и пр.

2. «Взаимоотношения». Группу составили категории построения взаимоотношений и способов взаимодействия между персонажами:

– дружба – дружеские взаимоотношения между персонажами с первой минуты пребывания на острове, либо как следствие построения взаимопонимания между ними;

– сотрудничество, союз – объединение общих усилий для достижения определенной цели;

– образование государства (племени) – результат построения взаимоотношений, разделение территорий и создание государства, создание племени и выбор вожака;

– языковой барьер – проблемы взаимопонимания вследствие незнания языков;

– конфликты – ссоры, разногласия, различия мнений;

– отказ от сотрудничества – желание действовать самому и для себя.

3. «Экшн» («Action»). Категории, выражающие агрессивную активность персонажей и поведение в экстремальных условиях в стиле боевиков и приключенческих фильмов:

– убийство одного персонажа другим или несколькими;

– каннибализм;

– сражения – различные военные действия либо между предложенными персонажами, либо между ними и аборигенами или населяющими остров животными и чудовищами.

4. «Деятельность». В эту группу мы включили категории, обозначающие виды и особенности деятельности, ассоциирующиеся с характерными этническими особенностями персонажей:

– совместная деятельность – выбор определенной деятельности, которую можно выполнять сообща: строительство жилища, поиск пищи и воды, постройка средства передвижения для того чтобы выбраться с острова;

– распределение занятий – персонажи совместно решают, кто чем будет заниматься;

– каждый сам по себе – отсутствие ориентации на других персонажей, каждый выживает как одиночка, как-либо действуя или бездействуя;

– бездействие «русского» – проявления лени «русского», ожидание от других каких-либо действий.

5. «The End». Группу составляют быстрые завершения истории, сюжет не развивается:

– Happy End – история заканчивается быстро и хорошо: спасением героев находящимися поблизости людьми на средствах передвижения (катер, корабль, самолет, вертолет);

– смерть одного или нескольких героев – история заканчивается тем, что умирают либо один, либо все персонажи истории;

– уход персонажей с острова – пока другие персонажи чем-то занимаются, один из них покидает остров без ведома других;

– продолжение следует – неоконченная история, либо указание на ее незавершенность.

6. «Разное». Объединяет категории, которые сложно было распределить в предыдущие пять групп. В основном, это варианты уклонения от выполнения инструкции:

– анекдот – воспроизведение известного анекдота вместо авторской истории;

– игра «Последний герой»;

– написание SOS большими буквами, с использованием подручных средств;

– отсутствие заявленных персонажей на острове;

– пьянство персонажей;

– появление новых персонажей.

Этнические стереотипы проявлялись преимущественно в категориях «внешнеатрибутивные» и «деятельность»: «Русский тихо сидел и его скоро подобрал корабль», «Русский лежал и грелся на солнышке», «Остался один русский, самый неприспособленный к этим условиям». Также выделялись агрессивные проявления «русского» («Русский навешал всем люлей и смылся», «Русский всех убил» и.т. п.) и пьянство («Русский пил водку и ему было все равно», «Русский достал 5 литров водки» и т. п.).

Далее мы переходили к тренинговой работе.

При работе с подростками важно актуализировать соответствующую мотивацию, что возможно лишь при включении их в социально значимую деятельность, где они смогут проявить себя как субъекты, способные самостоятельно принимать решение, регулировать деятельность и создавать значимый для них продукт. Мы выбрали проектную деятельность. Прежде чем приступить к созданию этого проекта мы предложили участникам занятия обсудить,

какие сейчас существуют проблемы в общении представителей различных национальностей, и в чем они видят причину возникающих конфликтов. В качестве проблем школьники определили следующие: «Само существование отдельных национальностей – это большая проблема», «Люди просто не хотят и не умеют слушать других, поэтому и конфликтуют», «Войны и терроризм, люди обеспокоены этим и потому любое лицо другой национальности кажется им подозрительным и они так и норовят обидеть такого человека», «Не понимают они все друг друга, и мы их не понимаем», «Мне кажется, что все дело в том, что мы от этих людей ждем чего-то плохого и потому не хотим общаться, поэтому ругаемся и задеваем их», «В телепередачах людей других национальностей часто показывают в плохом свете, делают из них злодеев, приписывают им плохие поступки, а ведь поступок плохой может совершить кто угодно», «Разные культуры, разные традиции. Когда их не знаешь, можно не понять поведение другого человека и вступить с ним в конфликт».

После обсуждения участникам была дана следующая инструкция:

«Представьте себе, что вы администрация школы и у вас есть возможность устроить все в школе по своему желанию и усмотрению. Какую программу общения и взаимодействия представителей различных национальностей вы будете внедрять в школьную жизнь».

Школьники предложили следующие акции:

1. Знакомство с традициями и обычаями других народов (в виде экскурсий, классных часов, занятий по культурологии и т. п.).
2. Выработка правил межэтнического общения.
3. Дни национальностей в школе.
4. Общение с представителями других национальностей.
5. Семья по обмену: ребенок помещается на несколько дней в семью другой национальности. Так он узнает обычаи, нормы, правила, которые существуют в этой культуре, и, тем самым, учится правильному отношению к представителям другой национальности.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что предложенное нами развивающее проектное занятие эффективно в формировании конструктивного образа представителей различных этнических групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. – М., 2001. –529 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996. – 480 с.
3. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М., 1994. – 320 с.
4. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91–105.
5. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 7–14.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – 560 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 342 с.

Об авторах
Смолянская Любовь Владимировна *– старший преподаватель кафедры социальной педагогики, ГОУ ВПО «Волгоградский педагогический университет», г. Волгоград.*
Медведев Александр Михайлович *– кандидат психологических наук, ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы», г. Волгоград.*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА CASE-STUDY В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Б.В. Соктоева,
Е.В. Назарова

Метод case-study, или метод конкретных ситуаций, – это метод активного проблемного анализа ситуации, основанного на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Данный метод относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Цель метода – совместными усилиями студентов проанализировать ситуацию и выработать практическое решение, дать оценку предложенным алгоритмам и выбрать лучший.

Впервые он был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 г., а введение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 г. Сегодня метод завоевал ведущие позиции в обучении и активно применяется в зарубежной практике бизнес образования.

Внедрение метода в практику высшего профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной задачей, что обусловлено двумя тенденциями:

1. Формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, умению перерабатывать огромное количество информации.

2. Развитие требование к качеству специалиста, который должен обладать способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в кризисных условиях.

Отличительной особенностью метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Для успешного проведения учебного процесса с использование метода необходимы два условия: хороший пример и определенная методика его применения.

Case-studies – учебные конкретные ситуации специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «коман-

де», проводить анализ и принимать управленческие решения.

Case – пример, взятый из реального бизнеса, представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Хороший кейс должен соответствовать четко поставленной цели создания, иметь соответствующий уровень трудности, быть актуальным, иллюстрировать типичные ситуации, развивать аналитическое мышление, провоцировать дискуссию, иметь несколько решений.

К преимуществам метода case-study можно отнести:

–использование принципов проблемного обучения – получение навыков решения реальных проблем, возможность работы группы на едином проблемном поле, при этом процесс изучения, по сути, имитирует механизм принятия решения в жизни, он более адекватен жизненной ситуации, чем заучивание терминов с последующим пересказом, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение;

–получение навыков работы в команде (Team Job Skills);

–выработка навыков простейших обобщений;

–получение навыков презентации;

–получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

Разбирая кейс, студенты фактически получают на руки готовое решение, которое можно применить в аналогичных обстоятельствах. Увеличение в «багаже» студента проанализированных кейсов, увеличивает вероятность использования готовой схемы решений к сложившейся ситуации, формирует навыки решения более серьезных проблем.

Классификации кейсов:

1. В зависимости от того, кто выступает субъектом кейса:

– личностные кейсы, в которых действуют конкретные личности, менеджеры, политики, руководители;

– организационно-институциональные кейсы отличаются тем, что в них действуют организации, предприятия, их подразделения;

– многосубъектные кейсы обычно включают в себя несколько действующих субъектов.

2. По наличию сюжета: сюжетные и бессюжетные.

Сюжетные кейсы обычно содержат рассказ о произошедших событиях, включают действия лиц и организаций. Бессюжетные кейсы, как правило, прячут сюжет, потому что четкое изложение сюжета в значительной степени раскрывает решение (статистические материалы, расчеты, которые могут помочь в диагностике ситуации, восстановлению сюжета).

3. Исходя из целей и задач обучения:

– обучающие анализу и оценке;

– обучающие решению проблем и принятию решений;

– иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

4. По сложности:

– иллюстративные учебные ситуации (цель – обучить алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации на практическом примере);

– учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы (цель – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения);

– учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы (цель – самостоятельно выявить проблемы, указать альтернативный путь решения с анализом наличных ресурсов).

Можно выделить следующие этапы в создании кейсов:

1. Формирование дидактических целей кейса. Этот этап включает определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация; формулирование целей и задач; выявление «зоны ответственности» за знания, умения и навыки студентов.

2. Определение проблемной ситуации.

3. Построение программной карты кейса, состоящей из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте.

4. Поиск институциональной системы (фирма, организация, ведомство и т. д.).

5. Сбор информации в институциональной системе относительно тезисов программной карты кейса.

6. Построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность института; проверка ее соответствия реальности.

7. Выбор жанра кейса.

8. Написание текста кейса.

9. Диагностика правильности и эффективности кейса.

10. Подготовка окончательного варианта кейса.

11. Внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий.

12. Подготовка методических рекомендаций по использованию кейса: разработка задания для студентов и возможных вопросов для ведения дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых действий учащихся и преподавателя в момент обсуждения кейса.

Использование метода как технологии профессионально-ориентированного обучения подразумевает следующие этапы:

1. Ознакомление студентов с текстом кейса.

2. Анализ кейса.

3. Организация обсуждения кейса, дискуссия, презентации предполагает формулирование.

4. Оценивание участников дискуссии.

5. Подведение итогов дискуссии.

6. Роль преподавателя.

Деятельность преподавателя при использовании метода включает 2 фазы:

Первая фаза представляет собой сложную внеаудиторную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа, состоящую из научно-исследовательской, конструирующей и методической частей.

Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории при обсуждении кейса, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует дискуссию или презентацию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Как правило, во всех дискуссиях при обсуждении кейсов преподавателем формулируются четыре основных вопроса:

1. Почему ситуация выглядит как дилемма?
2. Кто принимал решение?
3. Какие варианты решения имел тот, кто принимал решение?
4. Что ему надо было сделать?

Учитывая ответы на эти вопросы, преподаватель должен прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход, ставя те вопросы и акцентируя те моменты, на рассмотрение которых он хотел бы направить обсуждение. При этом нужно быть готовым к тому, что студенты могут высказывать точки зрения и взгляды, не предусмотренные заранее.

В целом данный метод предполагает переход от стадии накопления знаний к деятельному, практическому подходу. Здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Данный метод важен для формирования профессиональных компетенций, поскольку позволяет устанавливать межпредметные связи, способствует развитию аналитического и системного мышления, освоению коммуникативных навыков и предполагает презентацию результатов проведенного анализа. Знания и навыки, полученные в процессе работы над так называемыми кейсами, позволяют студентам не только овладеть английским языком для общения на указанную тему, но и эффективно применять эти знания для решения практических задач в будущем. Студент учится выходить из положения при получении и передаче информации в условиях дефицита языковых средств, в процессе ведения деловых переговоров, работает с информацией в устной и письменной форме. В результате происходит развитие как общих, так и профессиональных компетенций [1, с. 313–315].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Солодовник К.Б. Метод кейс-стади в преподавании иностранных языков как свидетельство современных интеграционных процессов в образовательной системе // Материалы третьей международной научной конференции «Актуальные проблемы современного научного знания», часть 2. / под общей редакцией Н. А. Стадульской. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – С. 313–315.

2. Колесник Н.П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике / Методические рекомендации – в 2-х частях / 41 – СПб НП «Стратегия будущего», 2006. – С. 198.

3. Гончарова М.В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе. Сборник научных статей / Под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. (Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов. Вып. № 5.) – С. 95–100.
4. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научн. статей в 2 ч. Ч. 1. / под общ. ред. Л.Г. Вединой. – М.: МГИМО-Университет, 2009. – С. 253–261.

Об авторах
Соктоева Баярма Владимировна *– кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ГОУ ВПО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ, Республика Бурятия.*
Назарова Екатерина Валентиновна *– кандидат социологических наук, доцент, ГОУ ВПО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ, Республика Бурятия.*

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ»

М.В. Спиридонова,
Н.А. Тютякова

Педагогическая интеграция предметов в современной школе – одно из направлений активных поисков новых решений, способствующих развитию творческого потенциала учителя и ученика.

Мы работаем над методической проблемой «Интеграция – важная составляющая часть учебного процесса», что позволяет нам реализовывать межпредметную связь уроков литературы с другими предметами и осуществлять комплексный отбор учебного материала, разрабатывать систему интегрированных уроков в каждом классе (с 5-го по 9-й).

Необходимость интегрированного обучения на сегодняшний день проблема актуальная, которая вызвана следующими задачами:

1. Повышение интереса учащихся к изучению технологии и общеобразовательных предметов.

2. Развитие интеллектуальных умений и навыков, творческих, исследовательских и изобретательских способностей учащихся.

3. Формирование общеучебных умений.

4. Получение образовательных основ в профессиональной и трудовой подготовке.

Актуальность данной темы бесспорна, так как цель современного урока – научить детей учиться. А это можно сделать, прибегая к различным видам самостоятельной работы. Практика показывает: отсутствие навыков самостоятельной работы, низкий уровень мотивации к образованию ведет к снижению познавательной активности учащихся, поэтому необходимо на каждом уроке вести планомерную работу по формированию познавательной активности учащихся.

Цель – организация системы самостоятельной работы учащихся и создание условий ее успешной реализации при изучении литературы и технологии.

Гипотеза проекта: если обеспечить систематическое использование приѐмов самостоятельной работы, то это будет способствовать формированию не только лингвистической, но и общекультурной компетенций.

Интеграция глубоко перестраивает содержание образования и создает новые обучающие технологии, обеспечивает совершенно новый психологический климат ученика и учителя. В процессе интеграции знаний обеспечивается активизация познавательной деятельности, улучшение качества знаний, развитие научно – материалистических взглядов. Для реализации развития связей технологического блока с блоком гуманитарного, возможно использование дидактического материала междисциплинарного характера, проведение интегрированных уроков, а также метода проектов. Это обеспечит создание образовательных основ профессиональной подготовки, которая повысит уровень социальной адаптации ученика.

Изучение интегративного предмета «Технология» в школе предполагает не только изучение собственно «технологии», но и синтез знаний учащихся по литературе, математике, физике, экономике, черчению и химии, имеющих целью показать использование данных предметов в освоении профессиональных навыков.

Вид проекта – практический с выходом на реализацию конкретных задач.

Принципы и подходы, лежащие в основе проекта:

– личностно-ориентированный подход;
– доступность;
– разноуровневый подход;
– метапредметный подход;
– практическая направленность.

Особый интерес представляет осуществление интегрированных учебных проектов, предполагающих длительную совместную работу учителя литературы и технологии. Отправной точкой такого сотрудничества является создание «Банка интегрированных творческих проектов». Особенность их состоит в следующем: на уроках технологии изготавливается, то или иное изделие как проект, а на уроках литературы осуществляется его защита.

Выполнение проектов показывает практическое применение межпредметных связей углубленными.

Уроки с использованием интегративных творческих проектов нетрадиционны и очень интересны, поэтому и слабоуспевающие ученики равнодушные, например, к русскому языку и литературе, с большим удовольствием готовятся к ним, проявляют активность и творческую инициативу.

Только интегрирование знаний всех наук позволит привести к ожидаемому результату: усилению осознанных потребностей в получении знаний, переносе теоретических знаний в практическую деятельность и их использовании в нестандартных ситуациях. Для реализации этих задач мы вместе с учителем технологии составили тематику проведения интегрированных уроков и систематически их проводим. Это – уроки технологии и изо, истории и литературы. В результате неоднократно становились лауреатами и победителями фестивалей методических идей.

В основе творческой познавательной деятельности лежит процесс преобразования усвоенных знаний, оперирование умениями в новой ситуации, поиск ответа на поставленную проблему. Самый высокий уровень творчества учащихся достигается тогда, когда они самостоятельно ставят проблему и находят пути ее решения. В связи с этим педагог должен владеть методами проблемного обучения, быть квалифицированным консультантом для учащихся.

Проблемный характер обучения формирует у ученика противоречие между знанием и незнанием и вызывает у него потребность в активном восприятии и осмыслении нового учебного материала. В последние годы проблемное обучение включает и эффективно реализует ведущие принципы и направления развития отечественного образования, в частности результаты интенсивно нарастающих в нем процессов интеграции.

Отправная точка процесса ученического познания в проблемном обучении – создаваемая учителем проблемная ситуация и формируемая на ее основе учебная проблема. Проблемная ситуация вызывает у учащихся познавательную потребность в приобретении знаний, направляет их мысли на объект познания.

Реализация проблемного подхода – основа развивающего обучения. Научить учиться – это значит научить решать проблемы, включенные в структуру учебно-познавательной деятельности учащихся.

Почти каждый урок начинается с какой-либо учебной проблемы, решение которой требует от учеников овладения ряда сложных умений: анализировать исходную ситуацию, выделять проблему, выдвигать гипотезу, делать выводы.

Содержание образования состоит из блоков, путем интеграции различных форм и видов обучения. Предполагается возможность самостоятельной работы в индивидуальном темпе. Цель – создание благоприятных условий развития личности посредством обеспечения гибкости содержания, приспособления к индивидуальным потребностям путем создания индивидуальной учебной программы. Процесс обучения делится на учебные модули – относительно самостоятельные, функционально ориентированные фрагменты, имеющие собственное программно-целевое и методическое обеспечение.

Сущность модульного обучения состоит в том, что учащиеся самостоятельно добывают знания, используя разнообразные формы работы и средства обучения, а учитель управляет деятельностью учеников посредством заложенных в модульных программах указаний, методических рекомендаций, а так же мотивирует деятельность учащихся. Хотя на подготовку модульных уроков приходится тратить много времени, но результаты не разочаровывают: особенно слабоуспевающие и безразличные к учебе школьники проявляют заинтересованность в собственных достижениях, добиваются успеха.

Мною и учителем технологии Н.А. Тютяковой разработаны интегрированные уроки при изучении раздела «Уход за одеждой» для 5–9 классов. Проблемные ситуации представлены в отрывке из романа И.А. Гончарова «Обломов» при изучении темы «Виды пятен» и «Декоративные заплаты» (по рассказу Н.Носова «Заплата»). Интегрированный урок «Хрупкий мир» в 9 классе по вязанию крючком (по стихотворению Г. Айги «Бабочка»).

Особенность данных уроков является попытка подавать информацию на занятиях комплексно, в разных кодовых системах: словесной, предметной, рисуночной. По нашему мнению, использование интерактивных форм обучения: работа в группах, исследовательские работы, защита проектов, игровое моделирование – залог активной познавательной деятельности учащихся на занятиях, один из способов развития коммуникативной компетенции школьников с учѐтом индивидуальных способностей каждого обучающего. В итоге интегрированная программа создает условия для мотивированного практического применения знаний, умений и навыков по технологии и литературе и дает возможность увидеть результаты своего труда, получить от него радость и удовольствие.

Самостоятельная работа – неотъемлемая часть процесса обучения, это средство борьбы за глубокие и прочные знания. Существуют четыре уровня самостоятельной деятельности учащихся:

1. Копирующие действия (задания по заданному образцу).
2. Репродуктивная деятельность (воспроизведение типовых задач).
3. Продуктивная деятельность (решение сложных задач, выходящих за пределы известного образца).
4. Самостоятельная деятельность (изложения, сочинения, рефераты).

Современная сфера образования переживает период значительных изменений, касающихся как организационных преобразований, так и содержания и методики преподавания специальных дисциплин. Гуманизация и гуманитаризация образовательной сферы, межпредметные интегративные тенденции неизбежно ведут к обновлению содержания образования, что нашло отражение в основных положениях Концепции модернизации российского образования.

Интегративные подходы к содержанию образования способствуют формированию у учащихся целостной картины мира и создают представление о школьных предметах как определѐнной системе. В данном модуле делается попытка следовать естественным путям познания ребѐнком окружающего мира, исходя из того, что мир вокруг нас – это единое целое, и наиболее эффективный

вид обучения – это обучение интегрированному целому. Интегрированная программа способствует разностороннему и целостному развитию за счѐт объединения воспитательных, образовательных и развивающих возможностей разных учебных предметов. А также расширяется содержательный план обучения, формируются более широкие интересы школьников, их склонности, профилизация и способности к различным видам деятельности: сравнение, преобразование, комбинаторика, моделирование, проектирование. Особенностью модуля является попытка подавать информацию на занятиях комплексно, в разных кодовых системах: словесной, предметной, рисуночной. Использование интерактивных форм обучения: работа в группах, исследовательские работы, защита проектов, игровое моделирование – залог активной познавательной деятельности учащихся на занятиях, один из способов развития коммуникативной компетенции школьников с учѐтом индивидуальных способностей каждого обучающего. Наконец интегрированная программа создает условия для мотивированного практического применения знаний, умений и навыков по технологии и литературе и дает возможность увидеть результаты своего труда, получить от него радость и удовольствие.

Представленный интегрированный урок по технологии и литературе – результат многолетнего опыта работы учителя технологии Тютяковой Нины Анатольевны и русского языка и литературы Спиридоновой Марины Владимировны, не раз принимавших участие в городских и республиканских семинарах, Всероссийских и региональных конференциях, в печатных изданиях Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. Проводя подобные уроки, мы убедились, что творчество учащихся активизируется даже в период подготовки урока. Материал усваивается глубже, поскольку установлены связи между процессами и явлениями. Знания приобретают осознанность, гибкость. Развиваются исследовательские навыки, школьники учатся принимать самостоятельные решения, активно участвуя в обсуждении проблемы.

Активизируется познавательная деятельность учащихся, так как большинство интегрированных уроков включает в себя элементы проблемного обучения. Важнейшим требованием к обучению является осознанность знаний. Это качество выражается в понимании учащимися связей между знаниями, в умении выделять существенные и несущественные связи, в познании способов и принципов получения знаний.

Исходя из анализа проведенных уроков, мы считаем, что критериями эффективности интегрированных уроков являются:

– активизация познавательной творческой деятельности учащихся, развитие познавательного интереса через проблемное обучение;

– вовлечение учащихся в самостоятельную практическую деятельность;

– развитие исследовательских навыков и умения принимать самостоятельное решение;

– формирование у учащихся современных представлений о целостности и развитии природы;

– формирование системного мышления и глубокое осознанное усвоение понятий.

В качестве системы обучения используется технология критического мышления и кейс – стади (технология обучения на примере конкретной ситуации). Это может быть ассоциативная связь с произведением. В качестве учебного занятия – интегрированный урок. Он привлекает своей глубиной, новизной восприятия материала, возможностью выявления внутрипредметных и метапредметных связей, изучение предмета или ситуации с разных позиций. На такую связь нацелены отдельные задания. Интегрируя уроки, мы ставим перед собой задачи: расширить кругозор учащихся за счет введения литературного материала в исторический контекст, формировать ключевые компетенции при отборе полученной информации. Главное – создать поисковую ситуацию. Особенностью технологии обучения на примере конкретной ситуации является работа с case studies (с «кейсами»), которая включает анализ или решение конкретных ситуаций по определенному сценарию. Этапы организации работы с кейсами:

– самостоятельная работа;

– «мозговой штурм» в рамках малой группы;

– публичное выступление (презентация решения) с представлением и защитой предполагаемого решения.

Отличительные особенности технологии обучения на примере конкретной ситуации: работа в малых группах (3–5 человек); в сжатые сроки учащиеся должны провести анализ конкретной ситуации, принять решение, выработать рекомендации.

Интересно проходит работа по созданию проекта. Это позволяет учащимся активизировать мыслительную деятельность посредством интерактивных методов обучения. Развивает навык сотворчества учителя и ученика.

Урок, построенный по этой модели, имеет четкую структуру:

1. Фаза «Вызов интереса».
2. Фаза «Осмысление темы».
3. Фаза «Погружение в тему».
4. Фаза «Рефлексия».

В своей практике мы используем следующие виды самостоятельной работы.

– работа с книгой (работа с текстом, пересказ, составление плана ответа);

– упражнения (тренировочные, воспроизводящие по образцу, упражнения направленные на выработку практических умений);

– проверочные самостоятельные работы (контрольные тесты);

– подготовка докладов и рефератов;

– внеклассная работа (подготовка к олимпиадам);

– творческие самостоятельные работы.

Творческие самостоятельные работы являются венцом самостоятельной деятельности учащихся. Иногда такие работы носят поисково-исследовательский характер. При их выполнении ученики используют полученные на уроке знания, самостоятельно их расширяют и применяют в совершенно новой ситуации. Ярким примером этому могут служить научно-практические конференции, проводимые в школе, городе, республике, регионе.

Тип урока определяется целью организации урока, т. е. целью его проведения.

Тип уроков теоретического обучения:

– урок изучения нового учебного материала;

– урок совершенствования знаний, умений и навыков;

– урок обобщения и систематизации знаний;

– урок контроля знаний, умений и навыков;

– комбинированный.

Типы уроков практического обучения :

– урок по первоначальному формированию умений и навыков;

– урок совершенствования умений и навыков;

– урок по выполнению комплексных заданий (работ).

Вид урока определяется формой совместной деятельности преподавателя и учащихся, которая доминирует на уроке:

– беседа;

– самостоятельная работа;

– практическая работа;

– лабораторная работа;

– контрольная работа;

– зачет;

– деловая игра;

– смешанный (несколько видов деятельности примерно одинаковых по времени).

В 2008–2009, 2009–2010, 2010–2011 учебных годах участвовали в работе творческой группы учителей школы № 19 «Интеграция ряда предметов» под руководством Г.А. Ермаковой, доктора филологических наук, заведующей кафедры методики преподавания чувашского языка и литературы факультета чувашской филологии ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балагурова М.И. Интегрированные уроки как способ формирования целостного восприятия мира // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». 2003–2004 учебный год. – G\ index. htm –сайт ИД «Первое сентября».

2. Баркова М.В. Интеграция видов искусств при изучении художественных направлений // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». 2003–2004 учебный год. – G\ index.htm – сайт ИД «Первое сентября».

3. Земцова Г.В. Интегрированный урок как средство развития творческого потенциала младших школьников // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». 2004–2005 учебный год.
4. G\ index.htm –сайт ИД «Первое сентября».
5. Михайлова О.С. Интеграция как методическое явление // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». 2004–2005 учебный год.
6. G\ index.htm –сайт ИД «Первое сентября».
7. Петренко Л.А. Интегрированный урок как форма учебного занятия // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». 2004–2005 учебный год. – G\ index.htm – сайт ИД «Первое сентября».

Об авторах
Спиридонова Марина Владимировна *– учитель русского языка и литературы, МБОУ «СОШ № 19», соискатель ЧГУ им. И.Н. Ульянова, г. Новочебоксарск, Чувашская Республика.*
Тютякова Нина Анатольевна *– учитель технологии, МБОУ «СОШ № 19», г. Новочебоксарск, Чувашская Республика.*

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.В. Столяров,
В.Е. Коновальчук

Подписание Россией в 2003 году Болонской декларации и утверждение федеральной программы «Реформирования системы высшего образования» поставило перед преподавателями вопрос о поиске инновационных педагогических технологий позволяющих подготовить в стенах учебного заведения компетентного специалиста, отвечающего современным требованиям. Одной из таких технологий является технология модульного обучения.

Проведенный анализ зарубежной и российской научно-педагогической литературы показал, что основателями технологии модульного обучения являются С. Постлешвайт, Дж. Рассел, Р. Хорст. Данная технология обучения зародилась в конце 60–х гг. XX в. в США и приобрела большую популярность в высших учебных заведениях и институтах повышения квалификации США. Б.Л. Голдшмид и М.Л. Голдшмид отмечают, что в университетах США, первоначально, технология модульного обучения применялась для изучения инженерных дисциплин и английского языка. Данная технология быстро распространилась в образовательных учреждениях англоязычных стран и Западной Европы, и получила широкое применение в различных дисциплинах.

Как отмечает П. Юцявичене «… модульное обучение зародилось как альтернативное обучение, базирующееся на позициях деятельностного, активного, гибкого взгляда на педагогический прогресс в противоположность традицион-

ному обучению, в процессе которого преобладают негибкие стандарты содержания обучения, мелочно регламентируется обучающийся, ему передаются пассивные знания, которые обучающийся затрудняется применить на практике» [1, с. 4].

Ключевым понятием технологии модульного обучения является понятие «модуль». Понятие «модуль» в педагогике заимствовано из информатики, где им обозначают конструкцию, применяемую к различным информационным системам и структурам и обеспечивающую их гибкость.

Несмотря на относительно долгое применение в педагогической литературе, понятия «модуль», существуют различные точки зрения в его понимании.

В теории модульного обучения под модулем понимается:

– учебный пакет, охватывающий одну концептуальную единицу учебного материла (Дж. Рассел);

– основное средство технологии модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей (П. Юцявичене);

– формирование самостоятельно планируемой единицы учебной деятельности, помогающей достичь четко определенных целей (данное определение дается рядом зарубежных авторов;

– это часть блока, такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических знаний и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы;

– логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений обучающихся.

На наш взгляд, модуль – логически завершенный самостоятельный блок учебной информации, при этом каждый блок имеет строго определенные цели и задачи и обязательно сопровождается контролем знаний и умений обучающихся.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную составляющие. Первая формирует теоретические знания, вторая – профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя [2, с. 204].

Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, навыков и умений, которые необходимо усвоить в ходе обучения. Такой перечень, или характеристика входа, служит основой для составления программы предварительного контроля, который можно выполнять в виде письменной работы или использоваться в виде компьютерных программ. В результате такого контроля, обучающийся не получает оценку, но имеет возможность выяснить степень своих знаний, получить рекомендации по дополнительной проработке тех или иных вопросов [86, с. 204]. Каждый обучающийся переходит от модуля к модулю по мере усвоения

материала и проходит этапы текущего контроля независимо от своих однокурсников [86, с. 213].

Для разработки всего комплекса модулей необходимы системный анализ и глубокая методическая проработка содержания и структуры дисциплины, при которых обеспечивался бы квалификационный характер объема знаний, навыков и умений обучающихся.

Цель разработки модулей – расчленение содержания курса или каждой темы курса на компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими (дидактическими), воспитательными и развивающими задачами, определение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их во времени и интеграция в едином комплексе. Обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме. Главное предназначение модуля – развивать мышление, сознание обучающегося.

В целом выполненный анализ приводит к следующим выводам:

– понятие «модуль» активно используется в теории и практике российского и зарубежного образования как «учебный модуль»;

– использование учебных модулей наиболее эффективно при наличии бригадно-модульной организации обучения;

– понятия «модуль», «учебный модуль» применяются при организации учебного процесса как в общеобразовательных учреждениях, так и в учреждениях профессионального образования;

– понятие «модуль» в отечественном образовании наиболее часто употребляется при проектировании обучения техническим и естественным учебным дисциплинам.

В заключение подчеркнем, что, несмотря, на относительно долгое применение технологии модульного обучения, нет единого удовлетворяющего всех ученых и педагогов определения ключевого понятия данной технологии – «модуль».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогический энциклопедический словарь / Глав. ред. Б.М. Бим-Бад – М., 2002. – 528 с.
2. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Об авторах

Столяров Алексей Викторович *– адъюнкт, ГОУ ВПО «Военный авиационный инженерный университет», г. Воронеж.*
Коновальчук Виктор Евгеньевич *– адъюнкт, ГОУ ВПО «Военный авиационный инженерный университет», г. Воронеж.*

ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ

И.П. Сысоева

Неразрешенность многочисленных проблем российского общества (политических, экономических, социальных, экологических) возможно объяснить разными причинами, но, пожалуй, одной из основных следует назвать низкий уровень культуры принятия решений. В Концепции модернизации российского образования отмечено, что в связи с ускорением темпов развития общества, расширением возможностей социального выбора, усложнением и увеличением числа глобальных проблем, необходимо формирование такого типа мышления, который характеризуются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, что неизбежно связано с существенным изменением системы образования. Таким образом, российскому обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия.

Традиционное содержание школьного образования, к сожалению, в недостаточной степени обеспечивает формирование у выпускников указанных качеств. Также и профессиональное образование, оставаясь в рамках традиционной парадигмы, опирается на квалификационные характеристики специалистов. Оно практически не дает возможности решать задачи по трансформированию приобретенных знаний в профессиональную деятельность, самовоспитанию мотивации, формированию навыков к обучению и самостоятельному повышению квалификации, поддержанию интереса к новому и передовому в отрасли на протяжении всей жизни, воспитанию умения адаптироваться к переменам, способствовать социальной сплоченности.

В настоящий момент существует противоречие между энциклопедизмом и прагматизмом, между предметным и проблемно-ориентированным обучением вызваны не только современными обстоятельствами, но обостряются они именно в периоды активного социального развития, когда существенно меняются потребности субъектов образовательного процесса. Один из таких переходных периодов протекает сегодня, однако обращение к проблематизации образования имеет продолжительную историю.

Отечественная и зарубежная педагогика имеет значительный опыт проблемного обучения: Дж. Брунер, Дж. Дьюи, В.В. Давыдов, А.А. Зиновьевым, Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, М.Н. Скаткин, Д.Б. Эльконин. Однако на практике видно, что проблемное обучение в российской школе не сформировалось как целостная система, а представлено, как правило, отдельными частными методами (проблемное изложение знаний, эвристическая беседа, решение изобретательстких задач), направленными на стимулирование познавательной активности учащих-

ся. К тому же предмет проблемного обучения ограничивается прежде всего решением познавательных задач, а круг жизненных проблем включает в себя также вопросы моделирования и практического преобразования действительности.

Я.А. Коменский писал в «Великой дидактике» о необходимости обучения на основе выделения главного и существенного: «… всех нужно учить всему. Но этого нельзя понимать так, однако, как будто бы мы требовали от всех знания… точного и глубочайшего… Это ведь, по существу дела, бесполезно… Но, во всяком случае, необходимо заботиться и даже добиваться того, чтобы всех, явившихся в мир не только в качестве зрителей, но и также в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, … чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки» [1, с. 126].

Заметным явлением в теории и практике обучения стало внедрение проблемного обучения, которое прошло в три этапа развития. Первый был связан с разработкой идей активизации учебного процесса, поиск способов и средств которого продолжался в течение нескольких столетий.

Второй – связан с активизацией учения на рубеже 19 и 20 веков – формирование исследовательского метода обучения, основанного на приемах развития познавательной самостоятельности учащихся в овладении знаниями.

Последний – первая половина 20 века – начало формулирования идеи и средств обучения путем разрешения проблем.

За рубежом технология развития продуктивной творческой мыслительной деятельности учащихся появилось под названием «problem solving», в России этот тип обучения начал применяться во второй половине 20 века [3, 33].

В настоящее время проблемное обучение рассматривается в трех аспектах:

– методический подход – в основном, форма, а не содержание обучения, процесс, а не результата;

– метод обучения – способ достижения дидактических целей, совокупность приемов и операций познания учащимися тех или иных явлений действительности;

– тип, система развивающего обучения и воспитания, где принцип проблемности рассматривается как главное условие развития объекта и субъекта.

Лишь на наиболее высоком уровне проблемного обучения происходит собственно решение проблем, актуальных для жизнедеятельности школьника, так как именно на этом уровне осуществляется суть проблематизации – постановка, осознание, выявление и формулирование проблемы [5].

Однако на практике и в рамках единого учебного плана и типовых образовательных программ практически невозможно организовать как целостную систему обучения. При обучении используются лишь элементы проблемного изложения фрагментов учебного материала, решения познавательных задач, а также на факультативах, олимпиадах, конкурсах, т. е. здесь основная роль при-

надлежит учителю. Проблемное обучение реализуется как средство активизации мышления учащихся, в том числе как одна из составляющих исследовательского метода обучения.

Безусловно, жизнь состоит не только из проблем, без знаний об отдельных объектах и явлениях окружающего мира невозможно обойтись. Однако это должны быть знания необходимые для решения практических задач, а также знание не должно быть фрагментарно, т. к. реальные жизненные ситуации целостны, а их расчленение на объекты изучения – искусственно. В жизни человек сталкивается не столько с отдельными объектами, сколько с проблемами – противоречиями, разрешение которых и составляет в частности, содержание жизнедеятельности. Поэтому проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности учащихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом.

Проблемное обучение включает несколько этапов:

1) осознание общей проблемной ситуации;

2) ее анализ, формулировка конкретной проблемы;

3) решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их);

4) проверка правильности решения проблемы.

Учащиеся нередко демонстрируют ряд недочетов при решении проблем, что, связано с нерациональностью процедуры принятия решений. Среди них возможно выделить такие как: неумение уяснить проблемную ситуацию, расчет на кратковременную выгоду без учета долгосрочной перспективы, отсутствие восприятия разнообразия вариантов решения и в результате выбор не самого удачного, невладение методами принятия решений [2, с. 89].

Решение проблемы по устранению таких недочетов ложится на плечи педагога. Одним из наиболее часто встречающихся вариантов организации учебных занятий направленных на их решение являются учебные занятия с использованием кейс-метода.

Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации довольно сильно тренирует участников обсуждения, учат соблюдению норм и правил общения. В этой связи возрастает нагрузка на преподавателя, который должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, и самое главное, обеспечивать соблюдение личностных прав учащихся.

Особенность работы преподавателя, практикующего кейс-метод, заключается в том, что он не только реализует максимально свои способности, но и развивает их. Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций – обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Они воспринимаются в единстве, хотя у многих одни довлеют над другими.

Удачное использование метода кейсов зависит от удачного подбора проблемы лежащей в его основе. Такая проблемы должна характеризоваться рядом особенностей:

1. Эффективная проблема должна вызывать интерес у учеников, мотивировать их на более глубокое понимание понятий, которые были представлены. Она должна соотносить предмет с реальной жизнью, так чтобы ученики были заинтересованы в решении проблемы.

2. Проблема должна требовать от учеников принятия решений или суждений, основанных на фактах, информации, логике и/или взаимосвязи. Учащиеся должны иметь потребовать обосновать все решения и привести все причины с точки зрения изучаемого ими материала или более широких знаний. Проблема должна стимулировать учеников на выявление необходимых обобщений, важной информации, шагов и процедур, необходимых для ее решения.

3. Хорошая проблема – та, для решения которой обязательно сотрудничество всех членов группы. Ученики должны прийти к выводу, что стратегия «разделяй и властвуй» не является эффективной.

4. Исходные вопросы в проблеме должны включать одну или более следующих характеристик:

– не ограничивающиеся одним правильным ответом;

– связанные с уже имеющимися знаниями;

– спорные вопросы, которые предполагают многообразные мнения.

Эта стратегия позволяет ученикам работать группой в целом, используя знания и идеи каждого, а не переходить к индивидуальной работе по выявлению проблемы:

1. Проблема должна представлять имеющиеся у учащихся знания в новой теоретической или практической интерпретации и связывать новые знания с понятиями (концепциями) в других курсах и/или предметах.

2. Оценка работы учащихся в проблемном обучении [4].

С помощью такого подхода можно наиболее полно реализовать и развить все основные компоненты, определяющие процесс решения проблем как ключевую образовательную компетентность, т. е. способность, опыт и готовность к реализации деятельности. А именно компоненты: когнитивный – знания о предмете и способах деятельности по решению проблем; целеполание, планирование, прогнозирование, способы принятия решений. Аффективно-волевой – эмоциональная оценка проблемной ситуации, выявление эмоциональных стимулов, ощущение радости от успехов в процессе решения проблем, мобилизация энергии, настойчивость, целеустремленность. Личностный опыт – уверенность в преодолении трудностей, многообразие вариантов, способов, путей достижения цели, удовлетворенность от выполнения деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коменский Я.А. Великая дидактика //Коменский Я.А. Педагогическое наследие. – М., 1988. – 254 с.

2. Хилькевич А.П. Решение проблем в жизни, науке и технике. – М., 1999. – 202 с.
3. Ермаков Д.С. Учить школьников разрешать проблемы // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 33–38.
4. [Электронный ресурс]-Режим доступа: http://paidagogos.com.
5. [Электронный ресурс]-Режим доступа: http://cito-web.yspu.org.html.

Об авторе
Сысоева Ирина Петровна *– аспирант, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.*

МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКЕ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ РОДНОГО КРАЯ

Г.И. Тафаев

Основные знания по истории и культуре чувашского края учащиеся получают через рассказ своего учителя. Литературные герои (образы) прокладывают в сознании школьников связь с прошлым чувашского народа, который прошел путь из Азии, Северного Кавказа на территорию Среднего Поволжья. Преподаватель во многом предопределяет успех обучения. Однако он не всегда может найти яркие изобразительные средства для конкретной и образной передачи знаний. На помощь ему должны прийти произведения русских и чувашских писателей и поэтов, которые посещали Чувашский край и оставили материалы о вышивке, одежде, музыке, традициях и истории народа. Посещали Волжско-Камскую Болгарию Ибн-Фадлан и другие арабские путешественники и купцы. Оставили записи об истории и этнографии чувашского народа путешественники, историки: А. Олеарий, Г.Ф. Миллер, С. Герберштейн, П.С. Паллас, А.М. Курбский, В.Н. Татищев и др.

На основе их записок в Чувашии была издана хрестоматия по культуре Чувашского края. В хрестоматию были включены произведения путешественников XVI-XIX вв, которые посетили Чувашский край. В 1993 г. Чувашское книжное издательство выпустило прекрасную книгу «История родного края. Учебное пособие хрестоматия» Ч I [1]. Составителями являлись: А.В. Выйкин Г.И. Григорьев, А.П. Никитин, В.Г. Ткаченко. Положительно то, что в хрестоматию вошли материалы Волжско-Камской Болгарии (X– начало XIII вв.) Были включены записки путешественников: Ибн-Хордадбеха, Масуди, Ибн-Фадлан, Ибн-Руста, Эль Балхи, Ибн-Шафрути, Ибн-Хаукала и т. д. «Чувашские исторические предания» [2], «Чувашская литература: хрестоматия» позволили учителю отбирать художественные произведения для урока по ИКРК (КРК).

При отборе произведений художественной литературы для уроков по истории и культуре родного края (КРК) необходимо учитывать два момента. Во-

первых, познавательно-воспитательную ценность материала (т. е. правдивое изложение исторических явлений).

Например, мы можем обратиться к эпосу об Улыпе.

Земля Улыпа.

По рассказам древних стариков, в те далекие времена, когда людей на нашей чувашской земле еще не было, а лишь шумели сплошные дремучие леса, – с южных Арамазейских гор спустился Улып-Великан. Его послал на нашу землю бог-громовержец Аслати, чтобы творить добро. Улып был огромного роста и обладал богатырской силой. Ему ничего не стоило перешагнуть реку. Высокие сосны были ему только по пояс.

Спустившись с гор, Улып увидел в долинах многочисленные стада. Их пасли очень маленькие, по его понятиям, люди. Скот, за которым они ухаживали, давал им пищу и одежду.

Улып забыл наказ отца Аслати, отобрал у людей скот и разорил их жилища. Выбрав самую красивую девушку, женился на ней и стал жить хозяином всех богатств здешней земли. Жена родила ему двух сыновей. Сыновья от отца-великана росли тоже богатырями-великанами. Они пасли стада и ходили на охоту. Их стрелы поражали любого зверя за семь верст.

В весенний праздник Калм умерла их мать. Улып погоревал-погоревал и пошел искать себе жену на родных горах Арамази.

День прошел, два прошло, три минуло – нет Улыпа. Сыновья забеспокоились и отправились на поиски своего отца. Поднялись на самую высокую гору и нашли его прикованным к скале. Увидев сыновей, он сказал:

– За то, что я ослушался Аслати и вместо добра сеял зло, боги приковали меня здесь на вечные времена. Так что вы, дети мои, не сейте злые семена, не делайте людям вреда, а поселитесь среди них и живите в мире и согласии. Идите отсюда прямо на север. Через три дня вы дойдете до большой реки, впадающей в море, и продолжите ваш путь вдоль этой реки. Через семь лет вы придете в такое место, где река соединяется с другой такой же большой рекой. Здесь вы жертвоприношением умилостивите богов и попросите их, чтобы они помогали вам в дальнейшей жизни. А после этого поселитесь: младший – между реками, а старший – по праву сторону той реки, которая впадает в море. Это будет родиной вашего племени. И если вы посеете на этой земле семена добра, ваши потомки будут помнить и почитать вас во веки веков.

Сыновья обещали выполнить наказы отца, попрощались и ушли. Зная, что больше он никогда уже не увидит своих сыновей, Улып заплакал горючими слезами. Его слезы растопили горные льды, и с гор потекли в долины ручьи, заливая зеленые луга. Луга покрылись красными и белыми цветами.

Сыновья Улыпа пошли со своими стадами на север. Вскоре им преградили путь горные люди, но они отбились от них и через три дня пришли к большой реке, впадающей в море. Они назвали эту реку Адыл – Волга, и ее берегом пошли дальше. Здесь им пришлось защищаться от нападений степных людей. Добрались они до горного кряжа, который рассекала река, и за которым начина-

лись густые непроходимые леса. Лесные люди тоже пытались остановить их, но они при своей богатырской силе легко справились с ними и продолжили свой путь.

Ровно через семь лет они пришли в то место, о котором говорил отец: здесь в Адыл вливалась другая столь же великая река. Братья остановились, в ближайшую среду зарезали утку и принесли ее в жертву богу-громовержцу Аслати.

– Грозный Аслати! – обратились братья с молитвой к богу. – От всего сердца приносим тебе эту жертву и просим сделать так, чтобы наше племя росло и крепло. Сохрани нас, о великий Аслати, от всех зол и бед, от врагов и недругов, от злых духов, от моря, от огня, от голода. Пусть наш скот плодится и наши стада увеличиваются. Пусть наши желания сбываются. Помыслы наши чисты, и мы надеемся, верим, ждем, что все так и будет!

После этого младший сын Улыпа поселился между реками, а старший занял правый берег Адыла вплоть до того места, где впадает в нее тихоструйная Сура.

Однажды старший сын охотился и забрел на другой берег Суры. Там он увидел поле, сплошь покрытое желтыми стеблями с колосьями. Он спросил у людей, которые работали на этом поле, кто они и что делают.

– Мы – русские, убираем созревший хлеб, – ответили ему.

С тех пор сын Улыпа сам начал корчевать леса и очищенные места засевать рожью.

Когда во время пашни в лапти набивалось много земли, великан снимал их и вытряхивал. На этих местах образовались большие ли, малые ли холмы, которые и по сей день зовутся Землей Улыпа.

И весь наш народ ведет свое происхождение от племени Улыпа [3, 5–7]. Можем поставить вопрос: правдиво ли это произведение? Исследования, которые были проведены по содержанию эпоса, показали:

– эпос об Улыпе написан на Северном Кавказе (V–VII вв.);

– улып олицетворял богатырский дух болгаро-чувашского народа;

– болгары при переселении прошли с боями с горными, степными и лесными людьми (VII–IX вв.);

– болгары встретились с русскими людьми у реки Сура в XI–XIII в. в. они торговали, воевали, женились, помогали в голодные годы.

Например, в 1136 г. Ал-Гарнати Абу Хамида Мухаммада о Волжско-Камской Болгарии писал, что «холода зимой бывают очень сильные, настолько, что раскалывается дерево от жестокости мороза» [1, 18].

Таким образом, мы можем точно знать – правду писали или обманывали путешественники. Бытовая этнографическая, географическая и историческая достоверность в этих произведениях налицо. Во-вторых, его высокую художественную ценность. Отрывки из произведений чувашской художественной ли-

тературы, используемые на уроках истории и культуры родного края должны в себе содержать:

– живое изображение исторических событий, изучение которых предусмотрено школьной программой;

– образы исторических деятелей;

– картинное описание обстановки, в которой разворачиваются события исторического прошлого.

Например, в легенде «О разгроме Пюлер Тамерланом» сказатель с горечью рассказывает о печальной участи болгар. Они подверглись геноциду со стороны татарских войск Тамерлана (1391 г., 1395 г.). В произведении звучит большое эмоциональное переживание.

Пожар в Болгаре (Пюлер)

Плачут дети в колыбелях,
Жены мечутся, кричат:
– Неужели, неужели
Город пламенем объят?!
Боже, боже, погибаем!
Будь ты проклят, басурман!..
Бог огня, к тебе взываем:
Укроти сей ураган!..
Помоги! Спаси! Помилуй!
Добрый бог наш пюлехсе!..
Дай нам разум! Дай нам силы!
Ведь живьем сгорим мы все!..
Страшно глянуть даже глазом,
Словно гибнет белый свет...
Все сгорим, как мухи, разом,
Никому пощады нет!
Лютый враг рычит, кусает,
Точно бешеный кабан...
Лишь о крови помышляет
Разъярившийся каган!
– Догоришь, как факел, скоро,
Эх, Пюлер ты наш, Пюлер!..
Всех, к то дышит, без разбора,
Умертвить решил Тимер.
–Бог огня! И ты усердным
У него вассалом стал!..
Боже, боже милосердный!
Вон! Дворец уж запылал!..
В нем три дочери царевы
Как без слез на них глядеть?!
В светлых платьицах шелковых
От огня бегут в мечеть..
Но и здесь догнало пламя
Славных царских дочерей!
И... вдруг, ставши лебедями,
За семь речек и морей
Собрались лететь сестрицы,
Смело крыльями взмахнув,
Три красавицы – девицы,
На родной Пюлер взглянув
И промолвив на прощанье:
– Мы с собою в путь берем
Все те муки и страданья,
Что в краю у нас родном
Люди терпят от Тимера...
Пусть сердца нам вечно жжет
Пепел славного Пюлера
– Час возмездия придет!..
И тогда назад мы снова
Прилетим в родной свой дому
И в тени родного крова
Мы привольно заживем.
Но сперва все села наши,
Все большие города
Божий гнев жестокий,
страшный
Уничтожит без следа...

Сгинут все они под землю,
На десятки, сотни лет...
Но людским страданьям внемля
Вновь зажжется солнца свет!..
Много крови здесь прольется,
Много слез прольет народ.
Но в конце он все ж добьется:
Время светлое придет!..
Кто последним был,
тот первым
Станет всюду на земле!
А тираны, а Тимеры
Сгинут все навек во мгле...
И богатства все Пюлера,
Все сокровища земли
Отойдут рабам Тимера,
А не тем, кто город жгли...
Эх, сразиться не смогли мы!
С лютой ханскою ордой [4].

Русская, чувашская художественная литература помогают лучше усваивать исторические события чувашского и других народов Урало-Поволжского региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. *История родного края. Учебное пособие: Хрестоматия, Ч. I – Чебоксары, 1993. – 416 с.*
2. *Димитриев В.Д. Чувашские исторические предания. – Чебоксары, 1996.*
3. *Чувашская литература: Хрестоматия для 10 кл. – Чебоксары, 2007. – С. 5–7.*
4. *Тафаев Г.И. Легенда о взятии Болгар (Палхар.) – Чебоксары, 2009. – 27 с.*

Об авторе
Тафаев Геннадий Ильич *– доктор исторических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.*

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Л.Н. Тимофеева

В непростых современных условиях экономического кризиса и высокого уровня безработицы перед выпускниками школ остро встает вопрос: что делать? То есть, ещè обучаясь в школе юношам и девушкам необходимо определиться с выбором будущей профессии, которая с одной стороны была бы востребована на рынке труда и была хорошо оплачиваема, а с другой стороны отвечала интересам и способностям самого выпускника. Зачастую такой выбор школьники самостоятельно сделать не могут, а продолжение образования обычно связывают с теми учебными предметами, в которых они наиболее успешны. Этому способствует и обязательная сдача ЕГЭ для выпускников образовательных учреждений среднего (полного) общего образования.

В СГА провели исследования по проблеме использования выпускником полученного высшего образования в течение жизни. Исследования показали,

что вопрос окончательного выбора специальности для будущего абитуриента не является приоритетным, более важен для него вопрос поступления в вуз. Кроме того, было выявлено, что по полученной в вузе специальности в России работает в среднем только 20% выпускников, а 80% использует высшее образование академически, развив во время обучения свою личность. Данное обстоятельство может свидетельствовать о недостаточной профориентационной работе, как в школах, так и в вузах, слабой мотивации школьников к выбору будущей специальности [1].

В современных исследованиях проблемы кто оказывает влияние на выбор профессии, рассматриваются множество факторов. Влияние родителей, которые оказывают свое воздействие разными способами: прямое наследование профессии родителей, продолжение семейного бизнеса; родители с раннего возраста влияют на интересы и занятия детей, поощряя или осуждая их интересы и увлечения; на выбор детей оказывает влияние и оценка родителями того или иного виды деятельности, той или иной профессии. Второй фактор – влияние друзей и учителей. Третий фактор – полоролевые стереотипы, влияние ожидания общества по поводу того, какую работу должны осуществлять мужчины, а какую – женщины. Следующий немаловажный фактор – уровень умственных способностей, уровень интеллекта молодого человека, который определяет его способность принимать решения. Наличие определенных способностей позволяет достичь успеха в избранной сфере деятельности, дает возможность получить хорошие результаты после соответствующего обучения и приобретения необходимого опыта. Ещѐ одним важным фактором является структура интересов человека, исследования показывают, что чем более люди заинтересованы в выполняемой ими работе, тем выше будут результаты их труда. Профессиональные устремления зависят как от социального статуса, так и от интеллектуальных способностей и школьной успеваемости молодого человека. Следует учесть, что уровень взаимозависимости между интересом и пригодностью к той или иной профессии относительно невысок.

Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важнейшим прогностическим фактором профессиональной удовлетворенности. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Исследования профессиональных интересов студентов показывают, что зачастую доминирующие профессиональные интересы лежат вне сферы избранной и осваиваемой ими профессии, что скорее всего скажется не только на уровне профессионального обучения, но и впоследствии на эффективности профессиональной деятельности.

Осознанный выбор профессии предполагает учет способностей, качеств и черт характера. Е.А. Климов предлагает в этой связи найти гармонию между

тремя составляющими «хочу», «могу» и «надо». «Хочу» – это личные цели и ценности, профессиональные интересы и склонности. В идеале интерес и склонности согласованы и дополняют друг друга. «Могу» – это возможности (физиологические, психические). «Надо» – это потребности рынка труда, пути и средства достижения цели.

Прекрасно, когда выбранная человеком профессия удовлетворяет всем трем критериям [2].

Так что же такое профориентация в современном понимании? В учебнике «Педагогика и психология для технических вузов» даѐтся следующее определение профессиональной ориентации: «Профориентация – это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессий, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям» [3].

Исходя из этого, определяются следующие функции профориентации: *социальная* – усвоение человеком ценностей, норм, определенной системы знаний, которые позволяют ему быть полноценным и полноправным членом общества; *экономическая* – улучшение качественного состава работников, повышение профессиональной активности, квалификации и производительности труда; *психолого-педагогическая* – выявление, формирование и учет индивидуальных способностей молодѐжи; *медико-физиологическую* – учѐт требований к здоровью и отдельным физиологическим качествам, необходимым для выполнения профессиональной деятельности.

Очевидно, что для успешного вхождения молодого человека в мир профессий и успешного продвижения в нѐм необходимо предоставить ориентиры, отражающие количественную и качественную потребность общества в кадрах, а также конкретные виды труда, профессий и возможности подготовки к ним. Эти знания могут быть доступны через систему профессиональной ориентации.

Цель системы профессиональной ориентации – формирование у молодых людей способности выбирать сферу профессиональной деятельности, оптимально соответствующую их личностным особенностям и запросам рынка труда.

Исходя из вышеизложенной цели, можно определить содержание профориентационной работы, оно включает: *профессиональное просвещение* – обеспечение молодежи информацией о мире профессий, учебных заведениях, возможностях профессиональной карьеры; *профессиональное воспитание* – формирование у молодѐжи трудолюбия, работоспособности, профессиональной ответственности, способностей и склонностей; *профессиональное консультирование* школьников и родителей по вопросам выбора профессии, трудоустройства, возможностей получения профессиональной подготовки; *профессиональное развитие личности* и поддержку профессиональной карьеры, включая перевыбор профессии и профессиональную переподготовку [4].

Выявление наиболее рациональных методов определения интересов и способностей молодого человека, соотнесение этих интересов и способностей со

спецификой той или иной профессии – достаточно сложная и трудная задача. Оказать существенную помощь в еѐ решении помогут специалисту, занимающемуся профессиональной ориентацией пособия: И.В. Усольцева, Н.А. Московцев «Как понять себя и не ошибиться в выборе профессии?» (пособие по выбору профессии); Е.А. Климов «Как выбирать профессию: книга для учащихся старших классов»; Г. Резапкина «Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника»; Твоя профессиональная карьера под ред. С.Н. Чистяковой, Т.И. Шалавиной; Е.С. Романова «99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы» и др.

Кроме того, чтобы оказать действительно квалифицированную помощь молодому человеку, профориентатор должен хорошо знать и социально-экономические характеристики профессий, перспективы развития и районы распространения профессий, уровень доходов, пути получения квалификации и перспективы профессиональной карьеры, а также особенности рынка труда. В своей работе ему необходимо пользоваться технологическими характеристиками, включающими описание производственных процессов и профессиональных задач; медико-физиологическими и санитарными характеристиками условий труда с перечнем показаний и противопоказаний; требованиями профессий к индивидуальным особенностям людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпенко М.П. Телеобучение. – М.:СГА, 2008 г. – 800 с.

2. Климов Е.А. Психология профессионала. – М., Воронеж, 1996. – 400 с.

3. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика для технических вузов. – Ростов-на-Дону, «Феникс», 2001. – 512 с.

4. Усольцева И.В., Московцев Н.А. Как понять себя и не ошибиться в выборе профессии (пособие по выбору профессии). – М.: Изд-во СГУ, 2008. – 144 с.

Об авторе

Тимофеева Лариса Николаевна *– кандидат педагогических наук, доцент, зам. директора Стерлитамакского филиала НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.*

РАССМОТРЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»

О.А. Черкасова

В настоящее время заметно возрос научный интерес педагогов и психологов к проблеме педагогического взаимодействия педагогов с учащимися. Это обусловлено тем обстоятельством, что от решения данной проблемы в значительной степени зависит дальнейшее совершенствование образовательного процесса и его педагогическая эффективность.

На современном этапе существует необходимость в повышении эффективности педагогического взаимодействия. Не разработанность психологической теории относительно понятия педагогического взаимодействия требует дальнейшего теоретического анализа. Рассмотрение понятия «педагогическое взаимодействие» осложняется различием трактовок «взаимодействие» и «общение».

Успешное педагогическое общение является основой эффективной профессиональной деятельности преподавателя. Общение с обучающимися в педагогических целях играет важную роль в социализации учащегося, в его личностном развитии.

К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агеев, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, Г.Т. Хайруллин и другие психологи исследуют проблему межличностного взаимодействия в образовательном процессе, а также возможность повышения успешности обучения и воспитания личности через организацию общения. Основное внимание исследователей И.А. Зимней, Е.Л. Федотовой, Л.Б. Фишковой, Г.Т. Хайруллина, И.В. Хитровой и др. направлено на взаимодействие педагога и учащихся При этом проблема педагогического взаимодействия рассматривается О.А. Верхозиной, Т.В. Сенько и др. безотносительно учебного предмета.

В трудах отечественных психологов В.С. Агеева, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.И. Донцовой, Н.Г. Кругловой, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева и др. проблема межличностного взаимодействия рассматривается в качестве составной части общения. В исследованиях А.А. Бодалева, Н.С. Дежниковой данные понятия используются как тождественные. Определяя категорию взаимодействия как процесс восприятия и понимания человека человеком и разграничивая понятия деятельности и межличностного взаимодействия, А.А. Бодалев обосновывает специфику каждого из них в условиях контакта, а понятия «общение» и «взаимодействие» объясняет как синонимичные [1]. При таком подходе отсутствует четкое разделение категорий «общение» и «взаимодействие», поэтому существует объективная необходимость рассмотрения межличностного взаимодействия как самостоятельной категории «общение» и «взаимодействие».

По мнению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, общение обязательно имеет или, во сяком случае, предполагает некоторый результат – изменение поведения и деятельности других людей. Такое общение выступает как межличностное взаимодействие, т. е. совокупность связей и взаимовлияния людей, складывающихся в процессе совместной деятельности. Межличностное взаимодействие представляет собой последовательность развернутых во времени реакций людей на действие друг друга. Поступок одного человека, изменяющий поведение другого человека, вызывает с его стороны ответные реакции, которые, в свою очередь, воздействуют на поведение первого. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский считают, что общение более широкое понятие, чем «межличностное взаимодействие» и подчеркивают изменение поведения и деятельности в процессе межличностного взаимодействия.

В.В. Знаков, определяя общение как форму, использует понятие «взаимодействие» как более широкое понятие. Он считает, что «общение» – это такая форма взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется стремлением выявить психологические качества друг друга, входе которой формируются межличностные отношения между ними (привязанность, дружбы или, наоборот, неприязни). Этой точки зрения относительно взаимодействия придерживается зарубежный ученый М. Эргил, взаимодействие в структурном отношении рассматривает как процесс, который складывается из физического контакта, совместного действия и др. и из духовного вербального или невербального информационного контакта.

Г.М. Андреева, Р.Л. Кричевский, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов и др. считают, что общение непосредственно обеспечивает взаимодействие [4]. Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубровская рассматривают взаимодействие как единицу совместной деятельности, включающую в себя инструментальные (деятельностные) и аффективно-коммуникативные (общенческие) компоненты и отмечают, что реализация совместной деятельности предусматривает совместные воздействия на общий предмет труда, воздействия участников друг на друга (обмен действиями, обмен информацией). Рассматривая отношения взаимодействия и общения, Б.Ф. Ломов утверждает, что общение выступает как специфическая форма взаимодействия с другими людьми, как взаимодействие субъектов, в ходе которого осуществляется обоюдный обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками [2]. Общение, с одной стороны, выступает как условие социализации личности; с другой стороны – через общение проявляется динамика взаимоотношения личности с окружающим.

Н.Н. Обозов рассматривает общение как специфическую форму взаимодействия, отмечая, что готовность к взаимодействию может реализоваться в поведении субъектов в условиях совместной деятельности [3].

Характер педагогического взаимодействия детерминируется, наряду с другими факторами, существующими социальными условиями, сложившейся системой общественных отношений, уровнем развития общества в целом. Оно отражает в себе основные связи и зависимости, присущие социальным контак-

там, которые вместе с тем находят во взаимодействии педагога и обучающихся свое специфическое преломление.

Педагогическое взаимодействие рассматривается нами, как единица организованной, спланированной совместной деятельности педагога и учащихся, выделяя взаимосвязанные стороны общения, направленное на достижение совместных целей, результатов, по решению значимых задач. Таким образом, педагогическое взаимодействие преподавателя с обучающимися, определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

Различные взгляды исследователей к проблеме педагогического взаимодействия отражаются в том, что понятия «общение» и «взаимодействие» рассматриваются, как тождественные (синонимичные) или, раскрывая общение, непосредственно используется понятие «взаимодействие», как более широкое, и наоборот «взаимодействие» рассматривается, как более узкое понятие.

Обобщая различные подходы к исследованию проблемы педагогического взаимодействия, можно констатировать, что эта проблема осложняется различием трактовок понятий «взаимодействие» и «общение». На наш взгляд, взаимодействие более широкая категория по отношению к общению. Взаимодействие включает в себя общение и определяется как непосредственное и опосредованное воздействие субъектов друг на друга, порождающее взаимную обусловленность их поступков и социальной направленности, изменение системы потребностей, а также межличностных связей, возникающих в ходе этого взаимодействия. Исходя из этого, стоит констатировать, что по-прежнему существует необходимость дальнейшего обоснования категориального статуса понятия «педагогическое взаимодействие», его опытно-экспериментального исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком.– М: Изд-во Московского университета, 1982. – 200 с.
2. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение. Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 106–123.
3. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Ленинград: ЛГУ, 1979. – 152 с.
4. Федотова Е.Л. Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся: опыт эмпирического исследования: Монография. – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. пед. ун-та, 2000. – 122 с.

Об авторе

Черкасова Ольга Александровна *– младший научный сотрудник 4 лаборатории научно-исследовательской, Высший военный авиационный инженерный университет, г. Воронеж.*

ПУБЛИЧНЫЙ ОТЧЕТ СТАРШЕКЛАССНИКОВ «ПОРТФОЛИО»

С.А. Чистякова

Инновационное развитие современной России выдвигает в качестве ключевой задачи подъем образования, как одной из главных сфер производства инноваций. Эта идея нашла отражение в «Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», которая была утверждена в феврале 2010 г. «Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом... В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни» [2].

Особое место в системе образования человека занимает старшая школа, которая, с одной стороны, является итогом школьного образования, с другой стороны, подготавливает человека к самостоятельному решению задач на следующих ступенях образования и в социальной деятельности.

Сегодня на старшей ступени обучения обращается внимание на создание условий для развития способностей к самоопределению, самоорганизации, осмыслению индивидуальных образовательных перспектив. Это влечет за собой и изменения в учебном процессе, а именно учащимся предоставляются возможности выбора, как вариантов изучения предметов, так и форм обучения, дополнительных образовательных услуг, направленности своей деятельности. Активная и продуктивная социальная деятельность старшеклассников обеспечивается реализацией социальных программ, проектов, включением новых форм их публичных презентаций. Особое значение приобретают процессы рефлексии, осмысления своей деятельности [4].

Уже два года лицей участвует в республиканском проекте «Мое образование» (внедрение технологий индивидуализации образования на старшей ступени обучения). Одна из идей, реализуемых в лицее, – это формирование профильных групп на основе запроса самих учащихся и их родителей. Обоснованность образовательного запроса девятиклассника подтверждается результатами его деятельности, зафиксированными в портфолио ученика.

«Портфолио» как понятие, относящееся к образованию, стало достоянием школьной жизни совсем недавно. Строгое словарное значение термина портфолио связано с тремя его трактовками: во-первых, так называют папку или портфель для хранения разрозненных документов; во-вторых, это слово употребляют для обозначения сферы полномочий и обязанностей высокопоставленного должностного лица; в-третьих, это перечень поручительств и рекомендаций относительно конкретного человека в подтверждение присущих ему достоинств.

Портфолио является одной из часто применяемых разновидностей аутентичного оценивания. Понятие «аутентичное оценивание» выступает как «истинное, настоящее, подлинное, верное оценивание», иногда используется термин «подлинная оценка», или «оценивание реальных достижений учащихся» [3]. Основной целью аутентичного оценивания является оказание помощи учащимся в развитии их способностей анализировать собственную деятельность, пересматривать, усовершенствовать, проявлять инициативу для достижения собственного прогресса. Аутентичное оценивание реализует еще одну важную задачу – оно показывает учащимся, что выполняемая ими работа важна, привлекает внимание других, заслуживает высокой оценки, предоставляет возможность другим членам образовательного пространства – учащимся, преподавателям, родителям – не только оценить их достижения, но и научиться чему-либо из их опыта, принять и разделить цели и достижения.

Важность процедуры оценивания образовательных достижений отражена в концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы: «…в результате реализации Программы: <…> 30 процентов общего числа обучающихся на всех ступенях и уровнях образования будут проходить оценку своих достижений через добровольные и обязательные процедуры оценивания для построения на основе этого индивидуальной образовательной траектории, способствующей успешной социализации личности…» [1].

Если сама технология портфолио не нова, то форма презентации, защиты портфолио является новацией лицея. Защита портфолио – это уже традиционная для окончания учебного года в лицее форма публичных слушаний. Публичные слушания – открытые, на них присутствуют представители администрации лицея, классные руководители, учителя-предметники, родите-ли, сами старшеклассники. Образовательное пространство лицея становится по-настоящему открытым.

Так, в конце учебного года учащимся десятых классов было предложено выступить с публичным отчетом «Защита портфолио». Для создания выступающим равных условий разработана электронная матричная модель, состоящая из трех слайдов. Данная форма исключает внешние эффекты от выступления и акцентирует внимание на его содержании.

«Индивидуальный учебный план» – так назывался первый слайд, где старшеклассник не просто представлял информацию о выбранном профиле обучения и уровнях изучения предметов, но и демонстрировал результаты освоения, выраженные в средних баллах, как по предметам, изучаемым на профильном уровне, так и на базовом.

Умение сделать свой выбор, взять за него ответственность и самостоятельно определять собственную образовательную траекторию – это то, что требуется от старшеклассников. Следующий слайд получил название «Привлечение образовательных ресурсов». Как добиться поставленной цели? Какие ресурсы для этого имеются в учебном заведении? Какие виды образовательной деятельности будут оптимальными? В каких направлениях расширять свое образова-

тельное пространство? Ответы на эти и другие вопросы давали старшеклассники и себе, и слушателям, рассказывая о своем пути образования в течение учебного года. А именно, по каким предметам занимался дополнительно и в какой форме; какова степень включения в олимпиадное движение; насколько глубоко и продуктивно велась научно-исследовательская работа; что из внепредметной деятельности или внелицейской помогало подняться по «Лестнице успеха».

Ответственность, инициативность, активная жизненная позиция – важнейшие качества личности. Большое внимание в лицее уделяется социальной практике старшеклассников, включению в различные органы школьного самоуправления: Совет старшеклассников, Научное общество лицея, детскую школьную организацию «Движ.Ок». Функционируют такие проекты, как радио «Лицей FM», «Плазма-Инфо», газета «Лестница успеха» и другие. Традиционными стали Дни Науки в лицее (День Лицея, День Гражданина, День Победителя). Таким образом, школьники пробуют себя в разных общественных сферах, социальных ролях. Для одного это первая профессиональная проба, для другого – настоящее авторское действие. Поэтому на последнем слайде «Социальная практика» были обозначены три позиции: «Я-лидер», «Я-инициатор», «Я-участник», которые десятиклассники иллюстрировали примерами из своей лицейской деятельности.

Публичный отчет лицеисты завершили тем, что наметили ориентиры в учебе, в научной, творческой, проектной деятельности, в области социальной практики на следующий учебный год.

Такая форма публичной защиты портфолио в старших классах наглядно демонстрирует полифункциональность портфолио и усиливает имеющиеся преимущества данной технологии. Она позволяет не только фиксировать, учитывать изменения, рост обучающегося за определенный период времени, но провести анализ собственной образовательной деятельности, сделать процесс образования осознанным и значимым для учащегося. Также определить виды образовательной деятельности, в которые включен обучающийся, и содержать образовательные результаты в системном виде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы (Утверждена распоряжением правительства РФ от 7 февраля 2011 г., №163-р). [Электронный ресурс]. URL: http://mon.gov.ru/files/materials/8286/11.02.07-fcpro.pdf (дата обращения: 14. 06. 2011).

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». (Утверждена Президентом РФ от 04 февраля 2010 г. Пр-271). [Электронный ресурс]. URL: http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/ (дата обращения: 12. 06. 2011).

3. Теория и методика организации профильного обучения: Санкт-Петербургский опыт [Электронный ресурс] // Федеральное агентство по образованию. Аудиторско-экспертная компания «Балт-Аудит-Эксперт». Сетевые электронные учебно-методические пособия. – Электрон. текстовые дан. – СПб, 2009. – 1 электрон. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска.

4. Черемных М.П. Образовательное пространство старшеклассника // Тьюторство: концепции, технологии, опыт: сб. статей. – Томск, 2005. – С. 291–294.

Об авторе
Чистякова Светлана Анатольевна *– учитель истории, МОУ «Лицей № 44», г. Чебоксары, Чувашская Республика.*

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

С.И. Яворская

В российском образовательном пространстве определена смена приоритетов. Качественный признак состоит в том, что образование должно способствовать формированию новой личности с современным социальным мышлением. Ученые едины во мнении, что будущее российского общества, как и мирового сообщества, определяется интеллектуально-образовательным потенциалом. Развитие личностно-ориентированной концепции возможно при внедрении новых дидактических технологий, целью которых является качество образования и воспитание духовно-нравственных ценностей.

Значимость модернизации современной российской школы заключается в изменениях внутренних ориентиров личности. Данный подход поддерживается целым рядом специалистов, которые в качестве основных базовых характеристик современной личности выделяют:

1) рефлексивность;
2) ответственность, самоорганизацию;
3) креативность;
4) самореализацию;
5) внутреннюю свободу.

С позиции ряда исследователей (В.А. Адольф, Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский, А.В. Мудрик, Ю.М. Резник, Д.И. Фельдштейн), необходима интегративная концепция становления и развития личности, в основе которой находятся изучение целостного состояния детства и его уровней, изучение процессов социализации и индивидуализации, совершенствование базовых способностей ребенка. В своих исследованиях ученые-педагоги опираются на определенные концепции образования: личностно-ориентированная, компетентностная, культуроцентрично-ориентированная.

Ведущие концепции в педагогической науке согласно национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» должны быть направлены на решение определенных задач в процессе обучения и воспитания. К данным зада-

чам относятся естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические. В ходе решения названных задач у ученика появляется возможность проявить свою субъектность и субъективность. В центре внимания находятся вопросы о самореализации и самоутверждении личности в актуальной жизни, которые имеют на каждом возрастном этапе специфическое содержание. Все эти задачи направлены на замещение классно-урочной системы на процесс открытого образования. Ключевые направления развития общего образования:

– обновление образовательных стандартов;

– система поддержки талантливых детей;

– развитие учительского потенциала;

– современная школьная инфраструктура;

– здоровье школьников.

С точки зрения Д.И. Фельдштейна, ведущие педагогические концепции и исследования должны быть направлены на корректировку периодизации современного понятия детства в качестве основы модернизации системы образования. Для обоснования этой идеи ученый восходит к изменениям в развитии сознания, самосознания современных детей и подростков.

Д.И. Фельдштейн выделяет как основную задачу педагоги – установление ориентиров, направленных на личностное развитие детей. С этих позиций, по мнению ученого, актуализируется необходимость выявления определенных механизмов и условий для формирования ценностной базы и нравственных установок. Для педагогической науки одной из важных задач является выявления особенностей процесса усвоения знаний в быстро меняющемся знаниевом пространстве. В ситуации существующего информационного пространства педагоги-ученые указывают на необходимость раскрытия у детей оптимизации умственной и речевой деятельности [5, с. 104].

По мнению ученого, в настоящее время актуальность исследования проблемы становится все более актуальной в связи с рядом обстоятельств:

– возникновение новой исторической ситуации развития современного общества и самого человека;

– проявление общего кризиса – демографического, экологического, социального, политического;

– необходимость изменения уровня сознания, самосознания и самоопределения человека, его ценностных установок;

– изменение уровня, структуры и характера знаний;

– появление новых направлений, дисциплин;

– выявление новых глобальных значимых ценностей, новая ориентация в поведении и образовании человека.

Определяя решение задач движения общества вперед, Д.И. Фельдштейн указывает на то, что современный человек поставлен перед новым рубежом своего исторического развития. Автор полагает, что выход из современного

кризиса возможен только при переходе общества на новый уровень функционирования, что требует увеличение субъективного фактора, роль человека в проектировании своих действий. Данный переход предполагает изменение самого человека, его образования и воспитания [6, с. 548].

Обратимся к рассмотрению одного из направлений «Новой школы» – здоровье школьников. Значимость данного направления заключается в том, что низкий уровень физического и психического здоровья учащихся создает объективные препятствия на пути эффективной модернизации российского образования. Достижения опережающего развития общеобразовательной и профессиональной школы возможно при сохранении здоровья молодого поколения. Исходя из этих тенденций, ученые-педагоги сходятся в том, что образовательные учреждения используют малодейственные формы по охране и укреплению здоровья, не выделяя его как единое медико-психологическое явление.

Проблема здоровьеформирующего образования находится в числе наиболее значимых направлений в связи с тем, что оно является важным для качественного процесса развития личности. Ю.В. Науменко подчеркивает, что социально-личностные способности характеризуют жизнедеятельность человека на уровне субъективности.

Эта мысль обращает на себя внимание своей актуальностью. Причиной нездоровья подрастающего поколения является системные нарушения жизнеспособности, проявляющиеся в отсутствии саморазвития в условиях социальных перемен и решения социально-экономических проблем. Здоровьеформирующее образование определяется как комплекс системных изменений в традиционном образовании. Реализация данного подхода необходима для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса [4, с. 4].

Особую значимость в процессе разработки новых образовательных стандартов приобретает проблема формирования ценностной базы и нравственных установок, которые вводят ребенка в мир духовной культуры.

По мнению А.В. Мудрика, человек становится полноценным членом демократического общества, являясь субъектом социализации. С этих позиций субъект осваивает социальные и культурные нормы, ценности в их единстве с реализацией своей активности, с позитивными самоизменениями и самореализацией в обществе [3, с. 50].

С точки зрения исследователя М.Б. Лига, в современных условиях развитие личности осуществляется под влиянием различных факторов, характеризующихся как неустойчивые направления. В динамично развивающемся мире необходимым является изменение мировоззрение личности. Человек находиться в ситуации постоянного выбора своего поведения, жизненной стратегии.

М.Б. Лига указывает на роль образование как условие обеспечения социальной безопасности, и таким образом образование должно включать в себя не только усвоение знаний, но и формирование ценностей. В данном контексте указывается, что современному миру нужен человек, который руководствуется в жизни нравственными, ценностными составляющими интеллекта. Очевидно,

что в настоящее время чрезвычайно опасным становится человек с технократическим мышлением [2, с. 126].

Разделяя данную точку зрения, В.И. Загвязинский указывает, что основные цели образования производны от ценностей общества. В современных условиях развития образования необходима интеграция личности в общество, которая способна инициативно, мобильно и самостоятельно перестраивать свою деятельность в соответствии с меняющимися условиями. Цели образования и ценности общества находятся в тесной взаимосвязи. Для того чтобы в рамках образовательного учреждения достичь оставленных целей, необходимо создавать ценностно-развивающую среду. В.И. Загвязинский подчеркивает, что влияние на личность воспитанника и его систему ценностей в современной школе не должно осуществляется линейным образом. Педагог определяет в качестве одной из важных задач современного образовательного учреждения формирование ценностной среды [1, с. 124].

В настоящее время актуальность исследования развития личностно-ориентированной концепции становится все более очевидной. Возникновение новой системы развития современного общества, поиск путей решения глобальных общечеловеческих проблем определяют новые задачи воспитания и образования. Одной из важнейших задач личностно-ориентированного образования является формирования новой активной творческой личности. Анализ исследований показывает, что ведущие педагогические концепции должны быть направлены на более глубокое изучение процессов социализации и индивидуализации, на формирование ценностной среды и развитие субъективного фактора в современной системе образования и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загвязинский В.И. Общая педагогика: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2008. – 391 с.
2. Лига М.Б. Качество жизни как основа социальной безопасности: монография. – М.:Гардарики, 2006. – 223 с.
3. Мудрик А.В. Человек – объект, субъект и жертва социализации // Известия российской академии образования. – 2008. – № 8. – С.48–57.
4. Науменко Ю.В. Психологические основания здоровьеформирующего образования // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 1–13.
5. Фельдштейн Д.И. Глобальные изменения в обществе обусловливают качественные изменения самого человека. // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 103–109.
6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 672 с.

Об авторе

Яворская Светлана Игоревна *– аспирант кафедры теории и истории педагогики, ассистент кафедры иностранных языков, ГОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Чита.*

Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук
Академия наук Чувашской Республики
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

приглашают Вас принять участие

во II Международной заочной научно-практической конференции

«СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИИ, ПРАКТИКА»
Заявки и тексты статей принимаются
до 19 сентября 2011 г.

в IV Международной заочной научно-практической конференции

«ИФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ»
Заявки и тексты статей принимаются
до 17 октября 2011 г.

в IV Международной заочной научно-практической конференции

«ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ»
Заявки и тексты статей принимаются
до 24 октября 2011 г.

во II Международной заочной научно-практической конференции

«СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ»
Заявки и тексты статей принимаются
до 5 декабря 2011 г.

во II Международной заочной научно-практической конференции

«ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА»
Заявки и тексты статей принимаются
до 19 декабря 2011 г.

Требования к оформлению статьи

1. К публикации принимаются тексты докладов и статьи объемом не менее 3 страниц машинописного текста.

2. Для набора текста, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word для Windows.

Перед набором текста настройте указанные ниже параметры текстового редактора:

- ориентация листа – книжная;
- поля по 2 см;
- шрифт Times New Roman;
- размер шрифта **для всей статьи, кроме таблиц** – 14 пт;
- шрифт в таблицах – 12 пт;
- межстрочный интервал – одинарный;
- выравнивание по ширине;
- абзацный отступ 1 см.

Автоматические переносы **не ставить**.

Список литературы обязателен

Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1 – 2008 в алфавитном порядке. В тексте ссылки на соответствующий источник списка литературы оформляются **в квадратных скобках**.

Использование автоматических постраничных ссылок **не допускается**.

Стоимость публикации

Стоимость одной страницы – **140 рублей,** неполная страница оплачивается как целая. За каждую страницу, содержащую таблицы, формулы и диаграммы, взимается дополнительная плата в размере **50 рублей**.

На одну опубликованную статью бесплатно полагается один экземпляр сборника. Автор может приобрести дополнительные экземпляры сборника, стоимость одного **дополнительного** экземпляра для авторов составляет **250 рублей.**

Сборник будет направлен автору по адресу, указанному в заявке. Почтовые расходы по отправке одной бандероли: по России – **90 рублей**, страны зарубежья – **300 рублей**. **В одной бандероли – один экземпляр сборника.**

Оргкомитет высылает по заявкам Свидетельство участника конференции. Свидетельство представляет собой официальный бумажный документ (лист формата А4) на специальном бланке с подписью и печатью. Каждое Свидетельство имеет регистрационный номер.

Стоимость Свидетельства – **100 рублей**.

ЗАЯВКА НА УЧАСТИЕ
В НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Название конференции

_____

Фамилия, имя, отчество ***(полностью)*** автора (соавторов)	
Название статьи	
Количество страниц	
Место работы ***(полностью)*** *Например: ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»*	
Должность	
Ученая степень, ученое звание	
Почтовый адрес ***(с индексом),*** на который следует выслать сборник	
Телефон мобильный	
E-mail	
Количество дополнительных экземпляров сборника	
Свидетельство (да/нет)	

Заявка оформляется отдельным файлом!

Контакты
428018, г. Чебоксары, ул. Нижегородская д.4, офис 101/3;
тел. (8352) 22-04-89, 38-16-10
Куратор конференции Гаврилова Александра Николаевна.

Материалы статей и заявки участников просим направлять в электронном виде по электронной почте: nii21@mail.ru с пометкой «НПК». Статьи и заявки просим оформлять прикрепленными файлами. Названия файлов по фамилии первого автора.

Научное издание

Современное образовательное пространство: пути модернизации

Материалы Международной заочной
научно-практической конференции
6 июня 2011 года

Научный редактор. − *М.В. Волкова*

Компьютерная верстка – Т.Г. Кузякова

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 23. 08. 2011 г. Формат 60x84/16
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 12,5
Тираж 500 экз. Заказ № 166.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
ЧОУ «Центр «Интеллект»
428018 г. Чебоксары,
ул. Нижегородская,4
т. (8352) 38-16-10, 22-04-89
e-mail: nii21@mail.ru