



Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ

Чебоксары 2016

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

IX Международная
научно-практическая
конференция

«Современное образовательное пространство: пути модернизации»

Члены оргкомитета:

Волкова М.В. – председатель (г. Чебоксары)

Леванова Т.В. – куратор (г. Чебоксары)

Геворкянц Ж.А. (г. Владикавказ)

Данилюк Л.Г. (г. Сургут)

Мауль А.В. (г. Буденновск)

Орлик И.В. (г. Красноярск)

14 декабря 2015 г. – 14 января 2016 г.

г. Чебоксары

УДК 37.0
ББК 74.04 (4)
С 56

Ответственный редактор – *А.Н. Гаврилова*
Компьютерная верстка – *Т.В. Леванова*

Современное образовательное пространство: пути модернизации: материалы IX Международной научно-практической конференции. 14 декабря 2015 г. – 14 января 2016 г. / Отв. ред. А.Н. Гаврилова. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2016. – 96 с.
ISBN 978-5-904752-86-6

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

Сборник материалов содержит статьи, посвященные проблемам современного образовательного процесса. Участниками конференции рассматриваются вопросы формирования профессиональной готовности педагогических кадров, использования современных методик обучения и контроля знаний, повышающих качество образования и др.

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, воспитателей, организаторов воспитательного процесса и всех, интересующихся вопросами и проблемами дошкольного образования.

ISBN 978-5-904752-86-6

© Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Абрамова С.Г. Физическая культура как один из факторов формирования успешности ребенка-дошкольника.....	5
Агузарова И.Г. Формирование экологической культуры студентов педагогического вуза в контексте коэволюционного подхода.....	6
Алямовская С.А. Менеджмент как теоретическая основа управления инновационным развитием социокультурной сферы.....	9
Браташова И.Ю., Тимофеева С.И. Формирование психологического здоровья подростков как одно из направлений в работе образовательного учреждения по профилактике девиаций.....	11
Геворкянц Ж.А. Подготовка педагогических кадров к реализации полилингвальной модели поликультурного дошкольного образования в условиях горных территорий.....	14
Гейнц Л.В. Теоретические аспекты исследования креативного потенциала личности обучающихся.....	16
Георгян А.Р. Использование игровых технологий в формировании культуры поведения детей дошкольного возраста.....	20
Гильманова О.Л., Сенова О.Н., Гомоюнова Н.Я. Управление качеством дошкольного образования.....	23
Данилюк Л.Г. Методология исследовательской деятельности в современном педагогическом образовании.....	28
Демшина Н.В., Сунцова Н.А. К вопросу интеграции информационных и исследовательских технологий в дополнительном образовании школьников в области биологии.....	30
Домбровская М.Г. Подходы к педагогическому содействию становления готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков.....	32
Ефремова И.Н. Организация исследовательской деятельности обучающихся – требование стандартов нового поколения.....	33
Жадан Е.А. Особенности детско-родительских отношений в неполных семьях.....	35
Золотарева Е.А. Оптимизация форм взаимодействия с родителями в условиях современной дошкольной организации.....	37
Иванникова Л.В. Формирование познавательной активности будущего педагога как психолого-педагогическая проблема.....	39
Инмухаметова Б.М., Носачева Н.В. Использование компьютерных технологий при контроле знаний студентов.....	42
Коржевская Е.Н. Педагогическая техника: к определению понятия.....	44
Куликова Л.Е. Методы выявления одаренности обучающихся в школе.....	48
Лопатина Н.П. Изменение позиции педагога в процессе взаимодействия с дошкольником как основной компонент развития личности ребенка.....	50
Максимова О.Г. Интегрированный подход к организации процесса обучения как фактор совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования.....	52
Мауль А.В. Педагогический анализ реализации предметных компетенций при обучении информатике в основной школе.....	56

Мзокова Л.А. Научные подходы к определению понятия «метапредметные компетенции».....	59
Мигербишкина Л.В. Способы семантизации лексики на уроках английского языка.....	61
Моржина Е.В. Использование технологии обучения в сотрудничестве на уроках русского языка и литературы.....	63
Москвина А.К. Влияние информационных технологий на окружающую среду и здоровье человека.....	66
Олюнин В.А. Сформированная у обучающихся мотивация – залог результата в обучении профессии.....	68
Орлик И.В. Профессиональная поддержка педагогов дошкольного образовательного учреждения в современном образовательном пространстве.....	70
Паутова Е.С. Формирование алгоритмической культуры учащихся на уроках информатики.....	71
Пещеров Г.И. Совершенствование системы образования в современной России: проблемы и перспективы.....	74
Поделякина Т.А. Сущность школьного интерактивного обучения в аспекте современных требований.....	77
Прохорова Н.В. Развитие математических способностей обучающихся в школе.....	79
Тбоева З.Э. К вопросу об изучении осетинского языка как иностранного.....	83
Хамиков А.А. Подготовка педагогических кадров в области физической культуры в условиях сетевого взаимодействия.....	85
Хачатрян В.А. Детская инициатива как важнейший компонент полноценного развития дошкольника в современном образовательном пространстве.....	87
Хугаев Ф.В. Поликультурный имиджмейкинг как гуманитарная педагогическая технология XXI в.....	89
Якушкина Н.Г. Театрализованная игра как эффективное средство речевого развития дошкольников.....	94

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

АБРАМОВА Светлана Григорьевна

инструктор по физической культуре

МБДОУ «Детский сад № 295», г. Красноярск, Россия

Ребенок приходит в этот мир как чистый лист бумаги. Именно от людей, его окружающих, от их деятельности зависит формирование его характера и личности. Может ли физическая культура влиять на успешность ребенка? Расскажем в этой статье.

Ключевые слова: физическая культура, успешность, социум, самооценка, способности.

Воспитание ребенка начинается в семье. Но социум оказывает влияние на ребенка не меньше, чем его семья. Очень важно, чтобы в детском учреждении, которое посещает ребенок, будь то муниципальный детский сад, частный детский сад либо детский центр развития, все силы педагогов были направлены на становление успешной личности. Так как в период дошкольного детства ребенок проводит большую часть времени в детском саду, его воспитание, развитие, результаты во многом зависят от того, чем он занимается в детском саду.

Наиболее важным разделом работы с детьми дошкольного возраста является правильная организация физического воспитания [1, с. 7]. На занятиях по физической культуре нами решается ряд вопросов, помогающих ребенку стать успешнее, оптимистичнее, самостоятельнее. Эти качества помогут ему самоопределиваться в жизни и стать увереннее. Давайте рассмотрим, как же влияют занятия по физической культуре на становление характера ребенка.

1. Физическая культура воспитывает оптимизм и ответственность.

Образовательная деятельность в направлении физического развития ребенка помогает формированию оптимистичного взгляда на жизнь. Как это происходит? Ребенок познает радости и неудачи в момент участия в соревнованиях. Если команда или отдельный ребенок победил в соревновании – это, безусловно, обрадует и поднимет самооценку. Но важную роль играют и проигрыши. Дети познают неудачу, они приходят к пониманию, что данная ситуация является толчком для более качественной подготовки к следующим соревнованиям. Проигравшая команда стимулирует на достижение лучших результатов в будущем. Проигравшая команда учится стремлению к победе, анализу ошибок, осознанию того, что помимо радостей бывают и огорчения, что это неотъемлемая часть жизни. Каждый отдельный ребенок приходит к осознанию того, что если не получается, необходимо приложить больше усилий и тогда обязательно достигнет результата. Однако, чтобы поддержать интерес детей, инструктор должен правильно реагировать на проигрыш команды, учитывая, что одни дети сами будут стремиться к победе, а другие могут отчаиваться. Именно к таким детям нужен особый подход, который поможет им поверить в себя, в свои силы и продолжать свой путь к успеху.

Одновременно с обретением уверенности и стремлению к победе, каждый ребенок учится ответственности. Они учатся осознавать, что каждое их действие имеет определенные последствия. Ребенок развивается, получая свой собственный опыт, не всегда основанный на правильности действий, успехах и победах, иногда он основывается на ошибках. Но и тот, и другой являются опытом, позволяющим сделать выводы и увидеть дальнейшую перспективу. Детский сад – первая ступень успешного спортсмена. Порой именно в детском саду инструктор помогает ребенку реализовать его таланты и способности. Задача инструктора – раскрыть способности малыша в спорте, заинтересовать, помочь достичь успехов наиболее предрасположенным к этому детям. Если ребенок увлекся определенным видом спорта с детства, проявил себя на соревнованиях, достиг результата, одной помощи инструктора по физкультуре становится недостаточно. Здесь в работу должны подключиться родители, продолжая развивать в ребенке это направление после выпуска из детского сада. И вполне вероятно, что ребенок достигнет больших результатов.

Приведем пример из собственного опыта. В нашем детском саду № 295 г. Красноярска в 2010 г. Быкова Александра в возрасте 6 лет получила первые навыки плавания, заняла в личном первенстве II место, а команда детского сада – III место на городских соревнованиях, которые назывались: «Звезды России – звезды Красноярска». Эти первые успехи послужили хорошим стимулом для ее дальнейшего развития. Родители поддерживали ее стремление к спорту и сегодня Быкова Александра – «олимпийская надежда» спортивной школы по плаванию в г. Санкт-Петербург. Тесное взаимодействие инструктора и родителей помогли раскрыть в ребенке predisposition к данному виду спорта, раскрыть талант, создать ситуацию успеха.

2. Физическое развитие способствует формированию собственного мнения и самостоятельности ребенка.

Эти два фактора имеют большое значение для формирования гармоничной, сильной личности. Занятия физической культурой помогают разрешить данную задачу. В нашем детском саду на занятиях по физической культуре детям предоставляется возможность выбора подвижной игры, а в некоторых случаях и возможность изменения правил. Это делается для того, чтобы ребенок осознавал свои желания, ЧТО и ПОЧЕМУ он хочет в данной ситуации. На занятиях физической культурой каждый ребенок учится делать выбор, а не довольствоваться тем, что досталось. Выбор предоставляется во всем – к какой команде присоединиться, действовать или бездействовать. Благодаря наличию права выбора, у ребенка происходит осознание своих действий и их последствий. В процессе игр ребенок учится осознавать то, что его личное мнение не всегда совпадает с мнением большинства детей и в этом проявляется его индивидуальность.

На базе нашего детского сада № 295 в марте 2012 г. проходил семинар «Одаренные дети», в рамках которого были представлены спортивные достижения детей, а также их успехи после выхода из детского сада. Основная идея – создание наиболее благоприятных условий для максимальной реализации потенциальных возможностей и задатков ребенка. И здесь очень важным аспектом является умение самого ребенка ставить цели и достигать их. Физическая культура изначально направлена на воспитание в ребенке вкуса к победе, стремлении осознать цель и достичь ее, придумывать действия для реализации поставленной задачи, достижения результата. Поэтому задача инструктора – помочь формированию у ребенка этих качеств.

3. Физическая культура способствует всестороннему развитию ребенка.

Безусловно, занятия по физической культуре направлены на всестороннее развитие ребенка. Подвижные и спортивные игры, на которых дети изображают морских животных, птиц, охотников и зайцев, ловлю обезьян, лису и цыплят; множество других перевоплощений, помогают, наряду с формированием физических качеств, развивают фантазию и воображение. Не обходит стороной физическая культура и речевое развитие. Для организации игр используются различные речевки, стихи, «зазывалки». Они способствуют не только развитию речи, но и улучшают память, внимание. Задавая детям вопросы: «Что это?», «Как вы думаете, для чего нам это?», предлагая рассказать о своих ощущениях и впечатлениях, активизируются мыслительные процессы, дети учатся описывать свои чувства. Пополняется и словарный запас детей специфическими спортивными терминами. Познавательное развитие реализуется через ознакомление с играми стран и народов мира, с формированием навыков счета, планирования времени. Использование музыкального сопровождения способствует развитию художественно-эстетических чувств. Обязательные требования в соблюдении правил, формирование дружеских взаимоотношений способствуют социально-коммуникативному развитию дошкольников. Таким образом, физическая культура является уникальным инструментом всестороннего развития ребенка.

Несомненно, каждый ребенок является отдельной, уникальной личностью. Очень важно уже в юном возрасте заложить крепкий фундамент будущих успехов. Развитие всех вышеперечисленных качеств, родительское внимание и заинтересованность способствуют формированию интересной, гармоничной и успешной личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазырина Л.Д. Физическая культура – дошкольникам. – М.: Владос, 1999. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ КОЭВОЛЮЦИОННОГО ПОДХОДА

АГУЗАРОВА Ивета Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент

ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия – Алания, Россия

В данной статье раскрываются особенности формирования экологической культуры как составляющей профессиональной подготовки студентов бакалавров – будущих учителей начальной школы в контексте коэволюционного подхода; обосновывается системное единство научно-познавательного, эволюционного, социо-исторического, духовно-нравственного компонентов экологической культуры.

Ключевые слова: экологическая культура, коэволюция, единство человека и биосферы, взаимодействие природы и общества, компоненты экологической культуры студентов.

Одним из главных способов достижения гармонизации отношений в системе «человек – природа – общество» должна стать экологическая культура как новый способ самосохранения общества. Понятие экологическая культура рассматривается нами в контексте устойчивого развития, коэволюции.

Коэволюционная стратегия, как философское направление, разработанное в отечественной науке Р.С. Карпинской, И.К. Лисеевым и А.П. Огурцовым, и является той основой, на базе которой возможно исследование такого разностороннего процесса, как формирование экологической культуры [5]. Понятие «коэволюции», как сопряженного, взаимообусловленного изменения сосуществующих систем или частей внутри целого, совместного развития их, выйдя за рамки экологической науки, стало концептуальным основанием философии природы. Согласованное взаимообогащающее развитие человека в сооприродной среде – важнейшая составная часть общей проблематики коэволюции человеческого общества и природы в целом.

Природная среда – важный источник воспитания, эффект которого основан на таких свойствах природной среды, как самоподдержание и саморегуляция без корректирующего влияния социальной среды. Природный компонент представляет собой совокупное пространство, непосредственно или опосредованно доступное человеку [2].

Природа для предков осетин представлялась единым живым организмом, нельзя было вмешиваться в дела природы. Общение с Богом осуществляли на природе, в лесу. Это были избранные места для жертвоприношений и молитв. Священное место, выбранное для моления, предварительно очищалось от всякого сора. Около него не допускалась никакая непристойность. Осетины воспитывали детей в духе гармонии с природой. Детям постоянно внушали мысль, что полноценная человеческая жизнь возможна лишь в единстве с растительным и животным миром. Нарушение этой гармонии приводило к гибели человека [1].

К окружающей природной среде осетины относились с уважением и старались привить любовь и своим детям. В молитвах-заклинаниях осетины никогда не забывали упомянуть природные элементы: они просили себе светлости солнца, полноту от луны, богатство от земли, сытость от тепла, 3 свежесть от цветов. У каждого природного явления был свой бог, который выслушивал мольбы, сопутствовал в начинаниях. Рассердить богов – расстроить свою жизнь, навлечь проклятия на несколько поколений своих потомков. Поэтому в детях воспитывалось бережное, трепетное отношение к природе. Разумное использование природных богатств – вот что должно было лечь в основу экологического воспитания подрастающего поколения. Через отношение к природе у детей формируется правильное мировоззрение, нравственные основы личности.

Таким образом, формирование экологической культуры студентов бакалавров – будущих учителей начальной школы происходит в контексте взаимодействия природы и общества в системном единстве научно-познавательного, эволюционного, социо-исторического, духовно-нравственного компонентов. Экологическая деятельность раскрывается через пропаганду защиты окружающей среды, участие в экологическом мониторинге, уход за ландшафтом.

Основу экологической компетентности составляют представления о системности и динамичности мира, всеобщей взаимосвязи культуры и природы; знания о процессах и явлениях, протекающих в природе и обществе, о роли и месте человека в системе мироздания; ценностные знания и нормативные ориентации, то есть элементы современной научной (в том числе экологической) картины мира.

Одним из направлений формирования экологической культуры студентов бакалавров – будущих учителей начальной школы является активизация мышления, эмоциональная переоценка собственного отношения к природе, анализ связей между человеком и природой. С этой целью студенты знакомятся с такими темами как «Субъективное отношение к природе», «Ненасилие как форма отношения к природе», «Взаимодействие человека, общества и природы», «Коэволюционная культура и экологическое воспитание», «Природа как общечеловеческая ценность», «Экологическая эстетика». Проводятся эколого-психологические тренинги «Все мы – дети природы», «Я – журналист»; ролевые игры «Хоть сказки не рассказывай об этой экологии», «Судебный процесс». Студенты работают в группах, ведут совместную экологическую деятельность, осваивают диалогические способы общения, учатся слушать не только себя, но и других, определять и отстаивать свою экогуманистическую позицию [3].

Одним из структурных компонентов коэволюционного содержания образовательного процесса выступает организационно-управленческий комплекс, в рамках которого совершаются все педагогические события. С этой целью проводятся аудиторные занятия («Концепция коэволюции природы и общества», «Концепция благоговения перед жизнью», «Понятие глобальных экологических проблем», «Правила и принципы гармонии человека и природы», «Человек как

антропогенный фактор»). Используются мировоззренческие экологогуманистические игры: «Что будущему мы готовим?», «Как жить под дымным колпаком?», «Улучши экологическую ситуацию», «Перевоплощение».

Козволюционное мировоззрение направляет субъекта на выбор духовно-нравственных ценностей, строительство на их основе «здорового природного мира», определение экогуманистической позиции, осознание важности решения экологических проблем. Реализация данных подходов происходит на занятиях «Глобальное сознание», «Основные свойства и принципы экологического сознания», «Экологическая этика», «Законы взаимодействия человека и природы», «Экологическое мышление».

Активно взаимодействуя с социоприродной средой, студенты учатся эстетически воспринимать природную среду, переживать удовольствие от взаимодействия с ней, систематизировать собственные знания, получать новые представления о социоприродной среде. К факторам среды, которые включаются в сферы жизнедеятельности студента, относятся: когнитивный, эмоционально-эстетический, ценностно-смысловой и эколого-аксиологический компоненты [4].

Когнитивный компонент (компетентностный). Данный компонент включает в себя формирование основных (базовых) компетенций в сфере экологического образования и просвещения по вопросам экологической безопасности, а также предусматривает становление и развитие экологической грамотности, образованности, экологической воспитанности (чувство ответственности, гуманности); экологически осознанного поведения и деятельности. В качестве ведущих элементов когнитивного компонента экологического образования в традиционном подходе понимаются знания, понятия об окружающей среде как об объекте познавательной деятельности – экосистема, использование, ресурс, экологическая проблема, развитие, гармонизация и оптимизация.

Эмоционально-эстетический компонент. Данный компонент включает в себя эмоциональное состояние личности в процессе общения с природой, нравственно-эстетическое восприятие природной среды; деятельностный – наличие системы практических навыков по охране окружающей среды; характер участия в природоохранной созидательной деятельности: активность, инициативность, самостоятельность.

Ценностно-смысловой компонент представляет собой совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, его деятельности, направленных на взаимоотношение с живой природой. В результате взаимодействия студентов с живой природой формируются эмоционально-ценностные отношения, в котором природа становится для них особо значимой.

Эколого-аксиологический компонент предполагает создание художественно-образной среды, где произведения искусства выступают носителями эколого-эстетических ценностей: Жизнь, Природа Культура, Общение, Творчество. В целях решения данной задачи необходима методическая система, построенная таким образом, чтобы студент приобретал необходимые знания, умения и навыки и чтобы занятия ориентировали его на будущую педагогическую деятельность.

Таким образом, теория взаимодействия природы и общества и находит выражение в понимании природы и общества, позволяет обосновать, что экологическая культура охватывает сферу отношений человека и общества к природе, являясь способом оптимизации деятельности студентов, и как следствие – оптимального функционирования в контексте козволюции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агузарова И.Г. Социокультурные аспекты формирования экологической культуры подростков // Современные проблемы науки и образования. – № 5. – 2015. – С. 19-23.
2. Гирусов Э.В. Природные основы экологической культуры // Экология, культура, образование. – М., 1989. – С. 11-19.
3. Кокаева И.Ю. Формирование здорового и безопасного образа жизни бакалавров – будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/128-22032> (дата обращения: 07.10.2015).
4. Мамедов Н.М., Глазачев С.Н. Экологическое образование как предпосылка устойчивого развития общества // Экологическое образование: концепции и технологии: Сб. научн. т. – Волгоград: Перемена, 2013. – С. 16-26.
5. Моисеев Н.Н. Концепция экологической этики. – URL: <http://pandia.ru/text/77/407/73481.php> (дата обращения: 07.11.2015).

МЕНЕДЖМЕНТ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

АЛЯМОВСКАЯ Светлана Алексеевна

преподаватель

ОГБПОУ «Рязанский колледж культуры», г. Шацк, Рязанская область, Россия

Статья посвящена вопросу инновационного менеджмента в развитии социокультурной сферы. Автором рассматриваются основные термины: менеджмент, управление, инновационный менеджмент и его основные функции. А так же взаимосвязь основных процессов инновационного менеджмента в социокультурной сфере.

Ключевые слова: менеджмент, управление, социокультурная сфера, инновационный менеджмент, функции менеджмента.

Главная заслуга основоположников менеджмента Ф. Тейлора и А. Файоля заключается в том, что они доказали: эффективно управлять людьми и производством можно только научно. По заявлению другого классика менеджмента Питера Друкера: «Редко, если вообще когда-либо, какой-нибудь новый основной институт так быстро доказывал свою необходимость... как развивался менеджмент с начала нынешнего столетия» [3, с. 34].

Что же такое менеджмент, и может ли он применяться в культуре?

Термин «Менеджмент» трактуется довольно широко. В обобщенном виде содержание подходов к определению менеджмента можно представить так: менеджмент это: функция (вид деятельности); процесс; орган или аппарат управления; категория людей (русская аналогия – руководство); наука и искусство управления – система знаний об управлении, которая возникла в конце XIX в., а в начале XX столетия окончательно сформировалась.

Сейчас и ниже под понятием «менеджмент» будет пониматься наука об управлении, теория и практика управления в социальных организациях, т. е. в организациях людей [1, с. 36].

Одним из видов таких организаций является любое социокультурное учреждение. В любой социальной организации люди собираются вместе, чтобы делать то, что порознь делать невозможно или нерационально, они ставят перед собой цели, выбирают средства их достижения и получают те или иные результаты. Благодаря управлению совместная деятельность становится не стихийной и хаотичной, а целенаправленной и организованной. В общем виде закономерности и принципы менеджмента пригодны для любой социальной организации.

Как только мы начинаем применять эти закономерности в практике управления тем или иным объектом, то из-за специфики объекта тут же возникает и специфика системы управления им. Менеджмент был впервые разработан для бизнеса, но позднее – и для других сфер деятельности. В том числе и для сферы культуры.

Конечно, опыт коммерческих организаций непосредственно не может быть использован в области образования, но общие свойства управления, такие как: целенаправленность, системность, прогностика, демократичность, а также необходимость в целях управления совершать одни и те же управленческие действия (планирование, организация, руководство, мотивация, контроль) и многое другое является общим для всех социальных организаций.

Синонимом термина «менеджмент» в ряде случаев может являться термин «управление». Существует такое определение термина «управление».

Управление – способ, технология, методика, механизм осуществления плана во времени, совокупность действий руководителя для достижения результатов. Процесс управления может быть рассмотрен как последовательное выполнение функций управления, как механизм принятия управленческих решений [4, с. 153].

Частным случаем управления в целом является управление развитием учреждения культуры.

Под целью деятельности здесь и далее мы подразумеваем не просто образ желаемого результата, а образ необходимого результата:

- фиксированным временем получения;
- соотносением с возможностями получения;
- мотивирующего субъекта к его достижению;
- операционально определенного (чтобы можно было сравнивать степень его соответствия запрограммированным).

Исходя из данного выше определения, управления развитием учреждения культуры следует, что развитие – неперемное условие оптимального управления, а если оно уже стабильно

функционирует, и возможности дальнейшего совершенствования быстро исчерпываются, то становится очевидным, что нет никакого другого пути развития учреждения культуры, кроме как через инновационный процесс (процесс создания и освоения новшеств).

Инновационный менеджмент – это система управления инновациями, инновационным процессом и отношениями, возникающими в процессе движения инноваций.

К инновациям относятся все изменения (новшества), которые впервые нашли применение на предприятии и приносят ему конкретную экономическую и/или социальную пользу. Поэтому под инновацией понимается не только внедрение нового продукта на рынок, но и целый ряд других нововведений: новые или улучшенные виды продукции (продуктовые инновации); новые или улучшенные услуги (инновации услуг); новые или улучшенные производственные процессы и технологии (процессные и технологические инновации); измененные социальные отношения на предприятии (социальные или кадровые инновации); новые или улучшенные производственные системы [2, с. 56].

Эти виды инноваций в практике предприятия переплетаются между собой. В условиях современных технологий технические, хозяйственные, организационные и социальные изменения в производственных процессах вообще неотделимы друг от друга.

Определяющими для инноваций являются следующие признаки: они всегда связаны с практическим использованием оригинальных решений. В этом заключается их отличие от технических изобретений; дают конкретную социальную выгоду для пользователя. Эта выгода предопределяет проникновение и распространение инновации на рынке; означают первое использование новшества на предприятии независимо от того, применялось ли оно где-либо ранее. Иначе говоря, с точки зрения отдельной компании даже имитация может иметь характер инновации; нуждаются в творческом подходе и связаны с рисками. Инновации не могут создаваться и внедряться в ходе рутинных процессов, а требуют от всех участников (руководителей и сотрудников) ясного понимания необходимости в них и творческих способностей.

Важнейшими составными частями инновационного менеджмента являются его функции:

- прогнозирование – научно обоснованное суждение о возможных состояниях объекта в будущем, об альтернативных путях развития и сроках существования объекта. Прогноз в системе управления является предплановой разработкой многовариантных моделей развития объекта управления. Сроки, объемы работ, числовые характеристики объекта и другие показатели в прогнозе носят вероятностный характер и обязательно предусматривают возможность внесения корректировок;

- планирование – стадия процесса управления, подразумевающая определение целей и задач деятельности, разработку необходимых для этого методов и средств их решения, наиболее эффективных в конкретных условиях.

В отличие от прогноза план содержит однозначно определенные сроки осуществления события и характеристик планируемого объекта. Для плановых разработок используют наиболее рациональный прогнозный вариант.

- организация – следующая функция системы инновационного менеджмента, основные задачи которой – формирование структуры организации и обеспечение ее всеми необходимыми ресурсами для ее нормальной работы – персоналом, материалами, оборудованием, зданиями, денежными средствами и др., т. е. создание реальных условий для достижения запланированных целей;

- мотивация – деятельность, имеющая целью активизировать людей, работающих в организации, и побудить их эффективно трудиться для выполнения поставленных целей. Для этого их экономически и морально стимулируют, обогащают содержание труда и создают условия для проявления творческого потенциала работников и их саморазвития. Осуществляя эту функцию, менеджеры должны постоянно воздействовать на факторы результативной работы членов трудового коллектива;

- учет и контроль – функция инновационного менеджмента по фиксации времени, расхода ресурсов, каких-либо параметров системы менеджмента, а так же по обеспечению выполнения программ, планов, письменных или устных заданий, документов, реализующих управленческие решения. Учет должен быть организован по выполнению всех планов, программ, заданий по таким параметрам, как качество, затраты, исполнители и сроки. Контроль может быть определен как постоянный и структурированный процесс, направленный на проверку продвижения работ, а также на выполнение корректирующих действий;

- анализ и оценка – методы, используемые для определения ценности конкретной работы в организации [5, с. 80].

Таким образом, развитие учреждений культуры – закономерное, целесообразное, эволюционное, управляемое позитивное изменение самого учреждения и его управляющей подсистемы,

приводящее к достижению качественно новых результатов; это переход учреждения культуры от прежнего состояния к новому в ходе инновационного процесса.

Управление инновационными процессами же – это руководство и координация трудовых, материальных и иных ресурсов на протяжении жизненного цикла проекта путем применения системы современных методов и техники управления для достижения определенных в проекте результатов по составу и объему работ, стоимости, времени, качеству проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евграфова И.Ю. Инновационный менеджмент. – М.: Окей-Книга, 2009. – 89 с.
2. Ковалев Г.Д. Инновационные коммуникации. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 208 с.
3. Котов В.И. Советы менеджеру. – М.: Бизнес-школа, 1991. – 69 с.
4. Крыжко В.В., Павлутенков Е.М. Психология в практике менеджера образования. – СПб.: КАРО, 2002. – 304 с.
5. Радугин А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. – Воронеж: ОСТ, 1995. – 466 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ В РАБОТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАЦИИ

БРАТАШОВА Ирина Юрьевна

педагог-психолог

ТИМОФЕЕВА Светлана Ивановна

учитель начальных классов

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 71», г. Астрахань, Россия

В статье поднимается вопрос о проблеме девиантного поведения у детей подросткового и юношеского возраста. В условиях дефицита авторитета взрослых, предлагаются новые методы из опыта работы школьного психолога, направленные, прежде всего, на создание личностных ресурсов подростков, обучения их навыкам уверенного поведения, установки на здоровый образ жизни.

Ключевые слова: девиантное поведение подростков, причины, новые направления в работе.

Изучение и профилактику негативных явлений в поведении людей в любом возрасте и любом обществе можно отнести к проблеме первостепенной важности. Особую значимость эта проблема приобретает в государствах, находящихся в состоянии социально-экономического кризиса. В реформируемом обществе, где разрушены одни нормы и не созданы даже на уровне теории другие, проблема формирования, толкования и применения нормы становятся чрезвычайно сложными.

Современная цивилизация порождает кризисные явления в школьной среде. В связи с этим в последнее время вызывает озабоченность рост числа нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста: побегов из дома, воровства, намеренной лживости, прогулов школы, актов вандализма, разрушений чужой собственности, случаев физического и сексуального насилия, жестокости по отношению к людям и животным, суицидального поведения.

По данным статистики в России более 700 тысяч детей сирот, 4 млн. подростков в возрасте от 11 лет и старше употребляют наркотики, 2 млн. подростков неграмотны.

Изъяны в духовном становлении подростков – результат многих слагаемых. Девиантное поведение по своему происхождению может быть обусловлено различными отклонениями в развитии личности и ее реагирования, неблагоприятными семейными и социальными условиями, массовой культуры. Фактически, отклоняющееся поведение – это реакции детей и подростков на трудные обстоятельства жизни. Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья. Во-вторых, это поведение асоциальное, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые [2].

Для педагога важно не только понимать причины, которые могут привести к деформациям характера подростка, но также следует четко представлять себе, насколько опасно это явление для общества в целом. Здесь необходимо провести параллель между психическим здоровьем, деятельностью и поведением подростка. Нарушения в сфере психического здоровья существенным образом сказываются на самых разных показателях благополучия жизни подростка. Косновным показателям психического здоровья можно отнести: уязвимость к различного рода стрессам, в том числе жизненным трудностям и ситуациям, широкий спектр поведенческих и социальных проявлений, изменения в самосознании, психосоматические заболевания, нарушения межличностных отношений, алкоголизм, наркомания, участие в сектантских движениях, суициды.

В настоящее время, когда дети плохо поддаются влиянию авторитета и, к тому же, постоянно слышат и видят нечто обратное тому, что им говорят, методы бесед и запугивания не являются высокоэффективными. Важно обращаться к личности подростка на равных, не внушая ему желательное поведение, а пытаясь создать вместе с ним нечто позитивное, что позволило бы сознательно и ответственно делать свой выбор.

Нужно, чтобы в школе подросток имел возможность и хотел говорить о своих проблемах вслух. Только в этом случае, можно считать школьную среду психологически благоприятной.

Задача работы школьного психолога заключается в создании у подростков личностных ресурсов, позволяющих находить выход из трудных жизненных ситуаций, обучение навыкам уверенного поведения, формирование установки на самостоятельный выбор, обсуждение и демонстрация преимуществ здорового образа жизни. Данная работа в нашей школе проводится через индивидуальную и групповую работу.

Индивидуальная работа: индивидуальные консультации и коррекционные занятия, беседы, которые проводят с учащимися психолог и социальный педагог в течение всего учебного года по запросам родителей и учителей, а также по обращениям самих подростков. Как правило, в основном это работа проводится с подростками из неблагополучных семей и, к сожалению, очень редко совместно с родителями учащихся. Бывает очень сложно объяснить и доказать взрослым людям, что в проблемах ребенка есть и их вина, и, что изменившись, они смогут изменить ситуацию к лучшему.

Групповая работа:

- социально-психологические тренинги «Вместе мы выбираем жизнь», «Умей сказать нет». На тренингах внимание уделяется тому, чтобы все, чему научились участники, нашло отражение в реальных жизненных ситуациях, которые содержали бы как можно больше элементов из реальной жизненной обстановки. В подобных тренингах участвуют учащиеся 10 и 11 классов. Класс делится на две группы по 12-13 человек случайным выбором, поэтому один тренинг проводится два раза по очереди с каждой группой;

- игровое моделирование реальных жизненных ситуаций выбора. При применении этого метода подросткам предлагается представить себя в ситуации, требующей реализации их жизненного опыта, умений и навыков. Это дает им возможность проверить на практике модели поведения, которым они обучились в ходе моделирования. Как правило, в нашей школе такие игры проводятся в рамках классного часа психологом и социальным педагогом в 7, 8 и 9 классах один раз в год. Тема игры заранее обговаривается с классным руководителем, и в зависимости от особенностей классного коллектива выбирается тема: либо социальной направленности («Негативные молодежные движения», «Как обезопасить себя на улице»), либо психологической направленности («Лидер и аутсайдер», «Понятие мужественности и женственности»). Иногда ребята сами высказывают пожелание поговорить и «прожить» какую-то волнующую их ситуацию;

- имитации популярных телешоу с темами для обсуждения: «Мое будущее», «В здоровом теле – здоровый дух». Демонстрация примеров адекватного поведения, приводящая к достижению намеченной цели. Подобные мероприятия проходят в рамках школьных акций, посвященных здоровому образу жизни. Обычно «телешоу» проводится по параллелям, 3-4 классы («В здоровом теле – здоровый дух») и 8, 9, 10 классы («Мое будущее»), один раз в год. Мероприятие готовят учащиеся 11 класса под руководством психолога и социального педагога. Старшеклассники выступают не только как ведущие, но и как герои передачи, чье поведение обсуждают присутствующие;

- мозговой штурм «Что такое алкоголизм?», «Табак – мифы и реальность»;

- групповая дискуссия «Наркомания – это болезнь?!», «Что такое успех?». С участниками устанавливается обратная связь в виде реакций на их поведение. Они поощряются за желательное социальное поведение. Участниками дискуссии под руководством психолога становятся учащиеся 10, 11 классов. Как правило, такая работа проводится один раз в год в рамках просветительской работы;

- элементы арттерапии и сказкотерапии на уроках по обсуждению моральных аспектов поведения. Такие приемы психолог использует в своей работе для эмоционального окрашивания проблемы и активизации внутреннего опыта детей и подростков;

- упражнения энергизаторы на уроках и переменах в начальной школе.

Чем раньше подобная работа будет проводиться с детьми младшего школьного возраста, тем вероятнее будет сделан выбор в сторону позитивного самосознания и формирования положительной Я-концепции в более старшем возрасте.

Огромное значение в формировании психического здоровья подростков имеет работа с семьями детей «группы риска». Опираясь на положительный опыт нашей школы, можно говорить о действенности такой работы, как:

- проведение диагностических исследований личности учащихся и их семей;
- создание и корректировка банка данных семей обучающихся по социальному статусу (многодетные, неполные, опекаемые, «трудные»);
- мониторинг опекаемых обучающихся (обследование ЖБУ, индивидуальные беседы с детьми и опекунами т. д.). Данную работу в нашей школе проводит социальный педагог совместно с психологом. Специфика поселкового проживания и относительно небольшой количественный состав учащихся (637 чел.) позволяет охватить профилактической работой практически все неблагополучные семьи учащихся (3 семьи): ежедневный контроль посещаемости, еженедельная работа социального педагога с инспектором ПДН, работа с семьей по месту проживания совместно с классными руководителями каждую учебную четверть.

Зная особенности семейного воспитания, характер детско-родительских отношений, внутрисемейные проблемы, значительно легче понять причины отклонения в поведении подростка и оказать психологическую помощь, помочь найти выход из проблемной ситуации.

Кроме того, повышение уровня педагогического и психологического образования родителей через лектории, консультации, школьные праздники, встречи со специалистами, также позволяет решить многие проблемы психологического здоровья подростков. Каждую учебную четверть в нашей школе проходит неделя родительских собраний с приглашением специалистов: психолога, социального педагога, медицинских работников и инспектора ПДН и др. Тематические лектории стали традицией. И если на индивидуальные консультации определенная категория родителей идет неохотно, то на лекториях они с удовольствием задают вопросы, участвуют в анкетировании, маленьких экспериментах, знакомятся с результатами диагностических исследований. Работа планируется так, чтобы в каждом классе, хотя бы раз в год специалисты побывали.

И, конечно, большое значение имеет участие школы в организации досуга обучающихся. К этому обязывает и то, что большую часть времени дети и подростки проводят именно в стенах школы, и то, что отсутствие знаний, навыков, стратегий поведения взрослой части населения не позволяет им оказывать необходимое воспитательное воздействие. Общешкольные праздники, традиционный «День здоровья» (начало сентября), работа спортивных секций и кружков, организация спортивных игр на школьном стадионе для населения микрорайона, хореографическая студия, хор (в течение года) позволяют создать адекватное социальное окружение. Потребность в общении и самоутверждении подростка должна быть реализована в благоприятной среде. Кружковой работой охвачены более 37% учащихся школы. Еще 12% входят в различные научные сообщества и Совет старшеклассников.

Успешность в формировании психологического здоровья обучающихся зависит в целом не только от работы социально-психологической службы, но и от совместного сотрудничества педагогического коллектива, родителей обучающихся и самих детей.

Результатом проводимой работы по профилактике девиации среди учащихся нашей школы можно считать то, что за последние годы в целом отмечается динамика улучшения показателей: посещаемости (количество учащихся, пропускающих занятия без уважительной причины снизилось с 2009 г. по 2014 г. на 9,2%), количества обучающихся, состоящих на учете в КДН и ПДН (2009 г – 1 чел., 2014 г. – 0 чел.).

Организуя адекватное социальное окружение, педагог одновременно создает условия для развития у ребенка социальных навыков, способных поддерживать его социальную адаптацию.

Ребенку необходима помощь в поиске личностных механизмов регуляции жизнедеятельности, позволяющих успешно разрешать возникающие противоречия [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 42 с.
2. Пинкус А., Минахан Т. Практика социальной работы. – М.: МГСУ «Союз», 1993. – 223 с.
3. Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.
4. Семенов В.Д. Педагогика среды. – Екатеринбург: УрГУ, 1993. – 203 с.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГОРНЫХ ТЕРРИТОРИЙ

ГЕВОРКЯНЦ Жанна Амазасповна

член оргкомитета конференции, кандидат педагогических наук, доцент
ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
г. Владикавказ, Республика Северная Осетия – Алания, Россия

Автор статьи рассматривает проблему обеспечения равных возможностей в получении своевременного, качественного образования детям дошкольного возраста, проживающим в горных районах. В качестве условия решения вопроса предлагается реализация модели полилингвального дошкольного образования, которая требует новых подходов к подготовке педагогических кадров.

Ключевые слова: стандарт дошкольного образования, социокультурная среда, горной территории, поликультурная среда, полилингвальная образовательная модель.

Обеспечение качественного доступного образования в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (2013 г.) является основным направлением деятельности педагогов дошкольного образования Республики Северная Осетия – Алания. В стандарте дошкольного образования особое внимание уделяется созданию благоприятных условий, обеспечивающих полноценное разностороннее своевременное развитие ребенка дошкольного возраста.

Около 50% территории республики занимают горные районы, из более чем 700-тысячного населения Северной Осетии в высокогорных селах Алагирского, Ирафского и Пригородного районов проживают примерно 10 тысяч человек. Организация дошкольного образования в горной местности имеет свою специфику по сравнению с городскими детскими садами.

Во многих горных районах республики дошкольные образовательные организации в основном малокомплектные с 1-3 разновозрастными группами. Важной особенностью малокомплектных детских садов в малодоступной горной местности является то, что они – центры развития ребенка раннего и дошкольного возраста, порой единственные, которые выполняют образовательную, развивающую, воспитывающую миссию, то есть определяют социокультурную среду формирования, соответствующую возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей.

Вместе с тем детские сады горных районов гораздо острее, чем городские, испытывают на себе все трудности, связанные с организацией современного дошкольного образования:

- дефицит финансирования, и, как следствие, небогатая материальная база детских садов горных районов;
- нехватка квалифицированных кадров, со специальным дошкольным образованием;
- невозможность реализовать дополнительные образовательные услуги, в связи с низким уровнем доходов населения в горной местности;
- необеспеченность программно-методическими материалами для малокомплектных детских садов с разновозрастным принципом формирования групп;
- недостаточный уровень освоения компьютерных технологий и их внедрения в образовательный процесс (материальные и технические причины);
- здания, в которых расположены детские сады, часто являются приспособленными и не всегда отвечают нормативным требованиям к современным типовым проектам.

Наряду с обозначенными проблемами, следует обратить внимание и на положительные особенности детских садов горной территории и основной из них, без сомнения являются сами воспитанники. Дети в малокомплектных детских садах более открыты; эмоционально отзывчивы на внимание, на интерес к ним; заинтересованы практически любым искренним предложением взрослых на организацию совместной деятельности. Они более терпимы, так как с ранних лет в группах воспитываются дети разного возраста, братья и сестры, близкие и дальние родственники. Этим детям привычнее соотносить свои потребности с желаниями и возможностями тех, кто младше и старше. Они более самостоятельны, чем городские дети, например, в освоении пространства, самообслуживании, хозяйственных действиях. В разновозрастных группах сохраняется, в основном утраченная в городских условиях, разновозрастная культура большой семьи, которой и является сообщество взрослых и детей в малокомплектном детском саду.

Таким образом, в разновозрастной группе детей дошкольного возраста обеспечиваются благоприятные условия:

- для развития устойчивой групповой культуры детей;
- обеспечивается естественный стимул к формированию сотрудничества, взаимопомощи и взаимопонимания;
- имеются возможности для развития каждого ребенка в отдельности и всего сообщества в целом, а также для организации совместной жизни и занятий различными видами детской деятельности;
- близость природных ландшафтов, использование естественных средств оздоровления детей, употребление в питании традиционных для горной местности натуральных продуктов позволяет в большей степени, чем в городских условиях формировать и укреплять здоровье детей.

Немаловажной проблемой для дошкольных образовательных организаций в горных районах выступает проблема выбора языка воспитания и обучения детей в условиях, когда в республике официально признаны как государственные два языка – русский, как язык межнационального общения, и осетинский, как язык коренной национальности. В качестве возможного пути решения проблемы можно рассматривать поликультурный подход к осуществлению образовательной деятельности [3]. И, следовательно, подготовка будущих педагогических работников так же должна быть выстроена на поликультурной и полилингвальной основе.

Современные педагогические вузы должны готовить специалистов, способных работать на развитие личности – субъекта поликультурного гражданского общества, интегрированного посредством родного языка и культуры в общероссийское и мировое культурное пространство [4].

Северо-Осетинский государственный педагогический институт осуществляет многоуровневую подготовку педагогических кадров в системе: «педагогический колледж – педагогический вуз (бакалавриат, магистратура) – аспирантура».

Реализация системы непрерывной подготовки педагогических кадров осуществляется через двусторонность организационной структуры института, которая выстроена:

- а) по горизонтали: через уровни подготовки – колледж – вуз, что позволяет выдерживать специфику каждого уровня и реализовывать ее в целостности и завершенности;
- б) по вертикали: через совокупность уровней реализации каждого направления подготовки, которая обеспечивается деятельностью факультетов и ведущих и выпускающих кафедр.

В системе среднего профессионального образования студенты приобщаются к проблемам поликультурного образования, в рамках реализации дисциплин: «Культура Осетии», «Традиционная культура осетин», «Основы этнопедагогики», «История культуры родного народа», «Теория и практика полилингвального образования», «Практикум по полилингвальному образованию», «Родной язык и литература».

В системе высшего профессионального образования учебный план будущих педагогов предусматривает изучение следующих дисциплин: «Культурология», «История мировых религий», «Традиционная культура осетин», которые формируют культуру мышления, способность руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества, уважению к историческому наследию и культурным традициям.

Дисциплины «Педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической среде», «Этнопедагогика и этнопсихология», «Педагогика межнационального общения в поликультурном пространстве» нацелены на формирование способностей использования систематизированных теоретических и практических знаний современных наук для решения социальных и профессиональных задач.

С целью формирования компетенций в области педагогической деятельности в условиях полилингвальной и поликультурной среды в учебный процесс включены следующие курсы: «Полилингвальное образование», «Теория и практика полилингвального образования», «Воспитание этики межнационального общения».

Для прохождения педагогической учебной и производственной практик студентов определены базовыми образовательные учреждения, которые выстраивают образовательный процесс на поликультурной, полилингвальной основе – прогимназии «Эрудит» и «Интеллект». Студенты получают возможность знакомиться с опытом дошкольных образовательных учреждений РСО – Алания по использованию полилингвальной образовательной модели в двух вариантах – «русско-осетинской» и «осетино-русской». Модель полилингвального образования предполагает организацию образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста на двух языках (русском и осетинском), где для русскоговорящих детей русский язык является языком обучения, а осетинский – языком изучения. Соответственно, для осетиноговорящих детей русский язык выступает языком изучения, а осетинский – языком обучения [2].

Многие темы курсовых и выпускных квалификационных работ студентов выполняются в рамках основного направления деятельности сформировавшейся научной школы СОГПИ «Полилингвальная модель национального образования» [1] – «Приобщение детей старшего дошкольного возраста к игровой культуре осетинского народа как основа поликультурного воспитания», «Этнокультурная среда как условие укрепления здоровья детей старшего дошкольного возраста», «Формирование представлений о малых городах Северной Осетии у детей подготовительной группы», «Формирование доброжелательных отношений у детей 5 года жизни в условиях многонационального детского сада», «Воспитание основ гражданственности в процессе художественно-изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста».

В Северо-Осетинском государственном педагогическом институте практикуется реализация подготовки педагогов одновременно по двум профилям – «Дошкольное образование + Родной язык и литература». Это позволяет усилить лингвистическую составляющую основной образовательной программы и решить проблему подготовки педагогических кадров (в том числе для горных районов) для полилингвальной модели поликультурного дошкольного образования.

Вариативная часть профессионального цикла учебного плана состоит из двух модулей. Первый модуль «Дошкольное образование» предполагает освоение теории и технологий современного дошкольного образования, второй модуль «Родной язык и литература» – погружение в освоение теории и технологий осетинского языка и литературы и включает перечень дисциплин, содержание которых, прежде всего, ориентировано, на специфику дошкольного возрастного периода формирования родного языка и приобщения к культуре своего народа.

Реализация двух профилей профессиональной подготовки бакалавров видится перспективной и позволяет максимально удовлетворить потребность дошкольных образовательных организаций (в том числе и в горных районах) в педагогических работниках, которые готовы реализовывать образовательную деятельность с детьми в разных моделях образования и обеспечивать получение доступного современного дошкольного образования с учетом потребностей национальной республики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бзаров Р.С., Камболов Т.Т., Кучиева Л.А. Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской гражданской идентичности обучающихся общеобразовательной школы: монография. – Владикавказ: Изд-во Сев.- Осет. гос. пед. института, 2011. – 184 с.
2. Геворкянц Ж.А. Создание билингвальной среды в дошкольных образовательных учреждениях Республики Северная Осетия – Алания // Материалы IV международной заочной научно-практической конференции. 25 апреля 2011: Актуальные вопросы современной педагогической науки / науч. ред. М.В. Волков – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – С. 33-37.
3. Дзусова Б.Т. Поликультурный подход в преподавании осетинского языка в современной школе // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. – Владикавказ, 2012. – № 4 – С. 99-101.
4. Фидарова С.И. Современная образовательная среда: проблемы подготовки педагогических кадров // Современное образование. – 2013. – № 4. – С. 74-81.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ГЕЙНЦ Лилия Викторовна
директор

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46 с углубленным изучением отдельных предметов»
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ, Россия

В статье дается обоснование креативного потенциала личности и описываются способы развития его у студентов – будущих педагогов, проходящих практику в образовательном учреждении.

Ключевые слова: креативный потенциал, творчество, акмеология, мышление.

Исследованием различных форм креативности занимались многие ученые. Зарубежные исследователи П. Джэксон и С. Мессик изучали критерии для оценки продуктов творческой деятельности. Одним из рассматриваемых ими критериев является «конденсация»: достижения проявляют устойчивость во времени, раскрывая все новые и новые свои стороны, сочетают в себе простоту и сложность. Считается, что личность, создающая подобные продукты, должна

обладать разнообразным и даже противоречивым сочетанием когнитивных и эмоциональных качеств. Центральным моментом в таком творческом процессе является связывание вещи и явления, которые обычно воспринимаются оторванными друг от друга [10]. Дж. Гилфорд рассмотрел три основных фактора творческого проявления личности: оригинальность (способность предлагать свой, необычный способ мышления), чувствительность и интеграцию. Последняя интерпретируется как способность одновременно учитывать или объединять несколько противоположных условий, предпосылок или принципов. Еще одна проблема – уровни проявления креативного процесса у разных людей. Говорят как о «большой» креативности, вносящей изменения или дополнения в существующее знание, так и «малой» (например, умение украшать комнату цветами или умело подбирать цветовую гамму в интерьере). А. Эйнштейн, например, был высоко креативен, никто из ученых его времени не достиг его уровня. По мнению Д. Фелдмана, уровень креативности может быть определен только в исторической перспективе. Спорным представляется также вопрос: является ли креативный процесс «нормативным», но имеющим более сильные и слабые проявления, или он доступен только определенным индивидам (Эдисону, Пикассо, Моцарту и другим) в редкие моменты времени? Сторонники есть и у той и у другой точки зрения. Если креативность признается нормативным процессом, то она присуща любому. С этой точки зрения креативный процесс можно тренировать. Однако Ф. Баррон, М. Шикшентмихалий, Х. Грубер и С. Девис, Б. Хеннеси и Т. Амабель считают, что креативность тренировать нельзя, потому что креативный процесс возникает только в результате благоприятных сочетаний многих факторов: структуры индивидуальности, необходимых навыков, наличия проблем, специального окружения. В данном вопросе также важно, что считается креативным продуктом – результат лабораторных экспериментов по решению проблем, ответы на тесты креативности или реальные профессиональные достижения, изучению которых многие авторы отдают предпочтение [11]. Указанные направления в изучении креативности оказываются взаимосвязанными в акмеологическом подходе: креативная личность включается в креативный процесс, который актуализируется в креативный результат. По мнению Н.Ф. Вишняковой, в настоящее время обозначилось несколько основных аспектов исследования креативности: предметно-процессуальный и рефлексивный (процесс решения творческой задачи); личностный (особенности креативной личности); продуктивно-результативный и социально-управленческий (условия креативного развития, самовыражения и косвенного управления сотворческим процессом обучения и воспитания) [6]. При акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей профессионалов с учетом различных аспектов их подготовки и совершенствования. В настоящее время достаточно четко выражена потребность в специалистах, обладающих высоким уровнем развития творческого потенциала, умением системно выявлять и креативно решать различные проблемы, поскольку алгоритмическим способом действия не всегда можно достигнуть искомого результата. Особенно это необходимо в деятельности такого специалиста, профессиональная деятельность которого связана с необходимостью принимать решения при недостатке или переизбытке информации, зачастую в стрессовых условиях, с владением стратегией организации групповой деятельности, тактиками разрешения возникающих конфликтов. В акмеологии творчество специалиста рассматривается как проявление высокого уровня созидательных способностей, мотивации достижения высоких результатов в саморазвитии и развитии организации в целом [1; 2]. Такое понимание дает основание любому специалисту сосредоточиться на анализе собственной творческой активности как субъекта деятельности. Согласно исследованиям О.В. Москаленко, результаты профессионального творчества в зависимости от направленности деятельности могут быть следующими:

1. По направлению на самого себя: результаты рефлексивно-творческого анализа личности и своей деятельности, включающие определенный уровень рефлексивной саморегуляции; более высокий уровень профессионального самосознания; более продуктивную аутопсихологическую компетентность; развитие творческих способностей.

2. По направлению на личность подчиненных и их деятельность: более высокий уровень профессионального общения как самого специалиста-руководителя, так и подчиненных; осмысление и осознание позиции руководителя; реализация творческого потенциала; рост акмеологических знаний и опыта взаимодействия с подчиненными.

3. По направлению на совместную деятельность с подчиненными: новый способ организации их профессиональной деятельности и творчества, результаты рефлексивно-творческого анализа совместной профессиональной деятельности; более высокий уровень профессионального мышления; накопление профессиональных знаний и опыта, как руководителя, так и профессионала; формирование творческого отношения к труду всех субъектов деятельности; развитие акмеологической культуры у всех членов коллектива, включая руководителя [14].

Вопросы креативного саморазвития личности, составляющие сущность первого направления, рассматривались в ряде прикладных акмеологических исследований, в основном посвященных проблеме раскрытия креативного потенциала субъектов управленческой и педагогической деятельности. В них выявлены следующие характеристики креативного потенциала: созидательная направленность профессиональных интересов; потребность в новаторской деятельности; склонность к инновациям; высокий уровень общего и некоторых специальных видов интеллекта; склонность к формированию ассоциативных связей; развитое воображение; сильная волевая регуляция поведения и деятельности; самостоятельность; умение управлять своим состоянием, в том числе стимулировать свою творческую активность [6, с. 51].

Таким образом, креативность выступает условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации. Она выражается в восприимчивости, чувствительности к проблемам, открытости к новым идеям и склонности разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем.

Если рассматривать креативный потенциал личности с акмеологических позиций, как потенциал возобновляемый, то возможно управлять своей творческой активностью (О.С. Анисимов). Поэтому направления, посвященные разработке технологий стимуляции креативности специалистов, особенно актуальны. В акмеологических исследованиях на основе биографического метода путем анализа мемуаров выдающихся творческих личностей, воспоминаний о них современников было выявлено около двадцати таких стимулов. Их действие вызывает обычно состояние вдохновения, которое является необходимым условием творчества. Знание этих стимулов, самоанализ позволят выбрать те из них, которые ближе всего по индивидуальным особенностям субъекту труда. Такая активная «самостимуляция» творчества окажет влияние как на собственное креативное саморазвитие, так и на результат профессиональной деятельности [7].

В акмеологии были предприняты попытки охарактеризовать сущность креативного потенциала личности через какие-либо другие категории: энергопотенциал человека (Н.В. Кузьмина), динамическое интегративное свойство личности, являющееся предпосылкой творческой деятельности (С.Г. Глухова), личностная способность к творению нового, которая проявляется в особенностях мышления (И.И. Игнатенко) и др. В.Н. Марков разработал комплексную акмеологическую концепцию оценки и оптимизации личностно-профессионального потенциала кадров управления.

В исследованиях подчеркивается важное значение развития креативного потенциала человека (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), изучается раскрытие креативного потенциала личности в ходе ее профессионального и личностного развития (Н.В. Васина, К.В. Петров, В.Н. Толмачева), разрабатываются акмеологические технологии, направленные на максимальное раскрытие потенциала специалиста и повышение его конкурентоспособности (А.С. Гусева, В.В. Козлов) [1; 2; 6; 7].

В исследованиях, посвященных возможностям формирования творческого мышления, креативности в процессе среднего и высшего образования, показаны эффективные условия развития креативности средствами преподавания различных дисциплин (С.И. Архангельский, В.Г. Березина, В.А. Гервер, С.И. Вульфсон, Е.И. Зотова, Н.Д. Никандров, В.А. Орлов, В.А. Сластенин и др.) [10].

Акмеологическая ориентация университетского образования предполагает определенную реорганизацию образовательных программ и технологий в соответствии с принципами методологии акмеологии. Акмеологические аспекты подготовки будущего профессионала должны включать введение новых компонентов содержания образования, совершенствование технологий обучения в вузе, организацию самовоспитания и саморазвития. Основным фактором развития стремления к достижению вершин профессионализма уже в процессе обучения студента в вузе является, прежде всего, овладение компетенциями в рамках гуманитарного, социального, математического, естественнонаучного циклов дисциплин.

В настоящее время исследователями разработан ряд акмеологических технологий, используемых для развития и саморазвития креативности и творческого потенциала личности. Так, в исследовании И.О. Сорокиной предлагается использовать следующие формы акмеологических технологий: исследовательская (постановка проблем актуального и потенциального развития профессиональной креативности, выдвижение и проверка гипотез, генерация идей и т. д.); проектная (целеполагание и проектирование собственного развития креативности); коммуникативно-диалоговая, дискуссионная (выявление и сопоставление точек зрения в оценке самого себя, анализ позиций, подбор и предъявление аргументации в обосновании собственного развития в профессиональном творчестве и т. д.); игровая, моделирующая формирование новых качеств в предметно содержательном (имитационно игровом) и социально психологическом (ролевом) плане. Суть проблемного обучения заключается в создании проблемных ситуаций и их реше-

нии в процессе обучения при максимальной самостоятельности обучаемого. Кроме того, автор рекомендует вводить в содержание обучения специальные знания о методах решения креативных задач. К логическим методам решения креативных задач относятся методы, в которых преобладают логические правила анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т. д. К эвристическим методам относятся методы мозгового штурма, эвристических вопросов, многомерных матриц, свободных ассоциаций, инверсии, эмпатии (метод личной аналогии), синектики, организованных стратегий [6].

Наш подход к разработке акмеологической технологии формирования креативности студента основан на понимании психологического механизма творческого процесса как механизма оперирования противоположностями [9]. Роль противоположностей или противоречий в креативном процессе отмечается многими авторами. А. Ротенберг выделил в творческом процессе две познавательные функции: однопространственное мышление и янусианское мышление (от имени божества древнеримской мифологии Януса, имевшего несколько лиц). Однопространственное мышление состоит в активном мыслительном объединении двух или более разделимых сущностей, находящихся в одном и том же пространстве, и тем самым в формировании новых сущностей. Янусианское мышление предполагает одновременное объединение двух или более противоположностей. По мнению А. Ротенберга, этот тип мышления играет существенную роль во всех проявлениях творчества, его выявление служит показателем креативных возможностей личности [11]. С.П. Дудель выделяет диалектическое противоречие в качестве одного из компонентов творческой деятельности [8]. Согласно позиции В.Т. Кудрявцева, в основе творчества лежит возможность целостного преобразования ситуации путем диалектического преодоления имеющихся у субъекта схем интеллектуальной деятельности [13]. Н.Е. Веракса считает, что для развития диалектического мышления важным является формирование перехода от одного представления об объекте к противоположным или включение в образ объекта систем противопоставляемых свойств [5]. Тем самым, в креативном процессе находит наиболее полное выражение диалектическое противоречие между продуктивными и репродуктивными процессами, открытие новых знаний происходит в опоре на уже имеющиеся знания и в то же время – на основе преодоления их тормозящего влияния. При этом сущность творческого мышления заключается в возможности отказаться от стереотипного способа действия и выделить до того не воспринятые свойства и отношения объектов, включить объект в новую систему связей и отношений, где и обнаруживаются эти свойства.

Технология формирования креативности основана на стратегии обучения студента определенному образу исследования объекта, отражающему в нем противоречивые свойства, скрытые, неочевидные связи и отношения. Содержание учебных дисциплин в вузе дает немало возможностей для отбора учебного материала, наиболее отвечающего этой цели.

Одним из приемов в отборе содержания учебных курсов является нахождение в материале явных и неявных противоречий. Например, можно строить ситуации антиномий – логических структур, выражающих «соединение несоединимого» и разрешаемых в триаде, представленной Ф. Гегелем: «тезис – антитезис – синтез». Примером являются антиномии: «Все и устойчиво и неустойчиво» (Будда); «В мире самые слабые побеждают самых сильных» (Лао-цзы); «Летающая стрела покоится» (Зенон из Элеи); «Мир конечен и бесконечен во времени и пространстве» (И. Кант) и т. д. Ситуации антиномий можно строить на различном содержании учебных дисциплин, например, антиномия математика Г. Кантора о том, что мощность множества всех возможных множеств не меньше и меньше множества всех его подмножеств.

Именно видение момента развития позволяет определить гибкие, противоречивые взаимосвязи явлений природы и общества, выявить скрытые опосредованные отношения между объектами, недоступные, как правило, умозаключениям по аналогии.

Таким образом, развитие креативного потенциала личности студента связано с включением участников образовательного процесса в инновационные технологии, направленные на максимальное раскрытие творческих возможностей будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деркач А.А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. – М.: РАГС, 2001. – 538 с.
2. Дудель С.П. Закон единства и борьбы противоположностей. – М.: Высш. шк., 1967. – 247 с.
3. Ермакова Е.С. Изучение диалектических структур мышления в психологии // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – № 2. – Т. 5. – С. 14-25.
4. Ермакова Е.С., Комарова А.В., Слотина Т.В., Ситников В.Л. Психология и педагогика высшей школы. – СПб.: ПГУПС, 2013. – 71 с.

5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
6. Калошина И.П. Психология творческой деятельности. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 655 с.
7. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. – М.: Макс-Пресс, 2005. – 390 с.
8. Москаленко О.В. Роль творчества в развитии профессионального самосознания личности государственного служащего // Акмеология: личностное и профессиональное развитие: материалы Междунар. науч. конф., 7-8 окт. 2004 г. – М.: Издательский Дом «ЭКО», ООО «ПКЦ Альтекс», 2004. – 74 с.
9. Ниренберг Дж. И. Искусство творческого мышления. – Мн.: Попурри, 1996. – 240 с.
10. Сорокина И.О. Аутопсихологическая компетентность государственного служащего в отношении его профессиональной креативности // Акмеология. – 2011. – № 1. – С. 41-44.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ГЕОРГИЯН Агваник Рафиковна

кандидат педагогических наук, доцент

ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
г. Владикавказ, Республика Северная Осетия – Алания, Россия

Содержание статьи посвящено характеристике особенностей становления культуры поведения детей в дошкольном возрасте. Раскрываются основные факторы, определяющие сформированность навыков взаимоотношений со сверстниками. Игровые технологии рассматриваются как наиболее эффективные в формировании культуры поведения на этапе дошкольного детства.

Ключевые слова: нравственная культура, нормы и правила поведения, этикет поведения, стереотипы поведения, духовно-нравственные и социокультурные ценности.

В современном обществе для успешного существования человека необходимо соблюдение правил поведения, принятых в определенных социальных кругах. В настоящее время наблюдается существенный недостаток нравственности среди детей, подростков и взрослых. Человеческая жестокость, наглость, равнодушие порождают все большее количество конфликтов в обществе. В связи с этим актуальность изучения культуры поведения как правил, принятых в определенных социальных кругах, не вызывает сомнения.

Культура поведения играет важную роль в формировании личности, помогая воспитывать такие ее стороны, как способность подчиняться общим требованиям коллектива, выполнять установленные правила жизни в нем, сдерживаться от неразумных желаний, идущих вразрез с общими интересами или возможностями для их выполнения, организованность поведения, послушания, самоконтроль. И потому культура поведения должна рассматриваться как результат всей воспитательной работы дошкольной образовательной организации.

В детском саду воспитатель формирует первичные представления о нормах и правилах поведения, тем самым, влияя на взаимоотношения дошкольника со сверстниками, родителями, другими людьми, знакомыми и незнакомыми, помогая ориентироваться в общественной жизни. Знание правил этикета позволит ребенку владеть хорошими манерами, тактичностью, галантностью, выдержкой в неожиданных ситуациях.

Н.Г. Зуева предлагает рассматривать культуру поведения как неотъемлемую часть культуры личности, которая является показателем уровня развития общества в целом и человека в частности. Имея внешнюю выраженность, она отражает нравственные качества личности и напрямую связана с нравственной культурой [4]. Каждую эпоху отличает свой стиль и у каждого общества свои правила поведения, но есть ценности общечеловеческие и именно на их основе развивается культура любого народа. Неотъемлемая часть культуры – это этикет, складывающийся веками, уходящий своими корнями в сферу нравственности.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 N 1155) // «РГ» – Федеральный выпуск № 6241. – 25 ноября 2013 г.) в качестве одной из наиболее важных задач определена необходимость объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования направлены на способность ребенка к волевым усилиям, следованию социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, умении соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены.

Как отмечает И.Н. Курочкина, с самого раннего детства ребенок вступает в сложную систему взаимоотношений с окружающими людьми и приобретает опыт общественного поведения. Формировать у детей навыки поведения, воспитывать сознательность, активное отношение к порученному делу, товарищество, нужно начинать с дошкольного возраста. В детском саду для этого немало возможностей. В процессе повседневного общения со сверстниками дети учатся жить в коллективе, овладевают на практике моральными нормами поведения, которые помогают регулировать отношения с окружающими. Работая с детьми, воспитатели уделяют большое внимание формированию их поведения на занятиях, в играх, труде и недостаточно оценивают возможности повседневной бытовой деятельности, зачастую проходя мимо тех педагогических ценностей, которые таит в себе повседневная жизнь дошкольного учреждения [6].

Становление теории и практики проблемы воспитания культуры поведения связано с исследованиями О. Богдановой, Е.В. Бондаревской, Н. Витковской, Н.Н. Гладченковой, И. Марьенко, С.В. Петериной, В.А. Сухомлинского, В. Черенковой, А.И. Шемшуриной, Н.Е. Щурковой, М.Г. Яновской и другими. В современных условиях воспитание культуры поведения осложняется невысоким уровнем культуры поведения общества в целом, в ряде случаев отрицательным влиянием средств массовой информации, недостаточным вниманием к воспитанию культуры поведения в семье. В связи с этим возрастает необходимость в проведении серьезной работы по воспитанию поведенческой культуры у детей дошкольного возраста с использованием наиболее эффективных средств и методов, в качестве одного из которых используется игровые технологии.

Следует отметить, что игра – один из тех видов детской деятельности, которые используются взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми. Игра также является одной из основных форм организации процесса воспитания, обучения и развития в детском сообществе.

Психолог А.В. Запорожец отмечает: «Сюжетно-ролевая игра, как и сказка, учит ребенка проникаться мыслями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений в более широкий мир человеческих стремлений и героических поступков» [3]. Функция сюжетно-ролевой игры в психическом развитии ребенка раскрыта такими исследователями, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.П. Усова и другие. Ее влияние на развитие социально-нравственных качеств детей подчеркивают С.Г. Якобсон, В.Г. Щур, С.Н. Карпова, и др.

Главная цель формирования социально адаптированной личности в том, чтобы ребенок не только знал как вести себя в обществе, но и умел регулировать свое поведение в соответствии с этими нормами. Успешность работы воспитателя зависит от умения наладить эмоциональный контакт с детьми. Сюжетно-ролевые игры пользуются у детей неизменной любовью. Дошкольники с удовольствием включаются в игру, перевоплощаясь в тот или иной образ. Большое и разностороннее влияние сюжетно-ролевых игр на личность ребенка позволяет использовать их как сильное, но ненавязчивое педагогическое средство, ведь малыш во время игры чувствует себя раскованно, свободно. С помощью такой игровой деятельности до ребенка в мягкой, игровой форме можно донести любую информацию и вызвать положительные эмоции, позволяющие выработать у ребенка определенные стереотипы поведения, что немаловажно при воспитании у ребенка культуры поведения.

Как отмечает С.А. Козлова, сюжетно-ролевая игра – творческая по своему характеру и в развитии виде представляет деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Основной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации. Воображаемая ситуация складывается из сюжета и ролей, которые принимают на себя дети в ходе игры, включает своеобразное использование вещей и предметов [5]. Ее важной составляющей выступает сюжет игры – ряд событий, объединенных жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры – характер тех действий и отношений, которыми связаны участники событий.

Роль является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Чаще всего ребенок принимает на себя роль взрослого. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени: соответствующим образом используя те или иные предметы (ведет машину, как шофер; ставит градусник, как медсестра), вступает в разнообразные отношения с другими играющими (наказывает или ласкает дочку, осматривает больного и т. д.). Роль выражается в действиях, речи, мимике, пантомиме.

Т.В. Бажанова указывает на то, что к роли дети относятся избирательно: они принимают на себя роли тех взрослых или детей (старших, а иногда и сверстников), действия и поступки ко-

торых произвели на них наибольшее эмоциональное впечатление, вызвали наибольший интерес. Чаще всего это мама, воспитатель, учитель, врач, летчик, моряк, шофер и так далее. Интерес ребенка к той или иной роли связан и с тем местом, которое занимает данная роль в развернутом сюжете игры, в какие взаимоотношения – равноправия, подчинения или управления – вступает с другими играющий, принявший на себя ту или иную роль [1].

В сюжете дети используют два вида действий: оперативные и изобразительные – «как будто». Наряду с игрушками в игру включаются разнообразные вещи, при этом им придается воображаемое, игровое значение. Как товарищи по игре дети вступают в реальные организационные отношения (договариваются о сюжете игры, распределяют роли и т. п.). Но между ними одновременно устанавливаются сложные ролевые отношения (например, мамы и дочери, капитана и матроса, врача и пациента и т. д.).

Отличительной особенностью игровой воображаемой ситуации является то, что ребенок начинает действовать в мысленной, а не видимой ситуации: действие определяется мыслью, а не вещью. Однако мысль в игре еще нуждается в опоре, поэтому часто одна вещь заменяется другой (палочка заменяет лошадь), которая позволяет осуществить требуемое по смыслу действие.

По мнению А.С. Бархатова творческой сюжетно-ролевой игре присущи специфические мотивы. Наиболее общий мотив – стремление ребенка к совместной социальной жизни с взрослыми. Это стремление сталкивается, с одной стороны, с неподготовленностью ребенка к его осуществлению, с другой – с растущей самостоятельностью детей. Возникающее противоречие разрешается в сюжетно-ролевой игре: в ней ребенок, принимая на себя роль взрослого, воспроизводит его жизнь, деятельность и отношения [2].

Непосредственные мотивы игры, по мнению В.Я. Мухиной и А.С. Спиваковской, с возрастом детей изменяются, определяя содержание игр. Если у младшего дошкольника основная побудительная причина игры – действие с привлекательными для него предметами, то для ребенка постарше основной мотив – воспроизведение отношений, в которые вступают друг с другом изображаемые в игре взрослые, что является благодатной платформой для воспитания культуры поведения [7].

Соглашаясь с мнением Т.В. Бажановой, отметим, что сюжетно-ролевая игра отражает ведущую роль в воспитании положительных поведенческих качеств и опыта у детей среднего дошкольного возраста. В процессе сюжетно-ролевых игр создаются условия для дальнейшего упрочнения нравственных представлений, чувств, качеств детей, которые формировались в быту. Совместная игровая деятельность стимулирует развитие организованности и ответственности каждого ребенка: нужно выбрать место для игры, сделать атрибуты, правильно распределить роли. В игре закрепляется умение вести себя так, как это принято: подать стул вошедшему, поблагодарить за услугу и так далее.

Уже трех-, четырехлетние дети начинают понимать и усваивать такие правила: не бросать игрушки, класть их на место, не выхватывать игрушку у товарища, а попросить. В средней группе при систематической работе с детьми эти навыки устойчивы. Более того, в этом возрасте дети способны контролировать свои действия, повышая тем самым требования к самому себе.

В игре проявляются такие волевые качества, как ответственность, целеустремленность, настойчивость и упорство в преодолении трудностей. Ребенок шести лет умеет поставить перед собой цель – самостоятельно подобрать материал, терпеливо довести начатое дело до конца. Игра хороша тогда, когда дети сами ее организуют, умеют руководить, подчиняться, оказывать помощь. У детей средней группы любимыми являются игры в семью, в детский сад, в больницу. В них ребята отражают различные отношения, характеризующиеся любовью, гуманизмом, здесь формируются такие качества, как доброта, заботливость.

Дети имеют обобщенные и дифференцированные представления только в том случае, если они прежде осмысливают конкретные культурные действия и поступки. Поэтому педагог должен привлекать ребенка к самостоятельному анализу отношений со сверстниками, различных конфликтных ситуаций, которые возникают в жизни самих детей.

Беседы воспитателя с детьми, в которых используются создавшиеся в игре ситуации, формируют у детей представления о честном, справедливом отношении друг к другу. Коллективные, слаженные отношения между большими группами играющих образуются тогда, когда появляется реальная потребность оказать помощь другому, возможность действовать в общих интересах. Таким образом, как отмечает В.Я. Мухина, игра создает ситуации, в которых имеется реальная потребность взаимовыручки, зависимости друг от друга. Систематическое предложение ребенку таких поручений в игре, которые могут принести пользу другим детям, повышает ответственность ребенка, создает дружескую атмосферу в группе, предпосылки к преодолению отрицательных черт поведения [7].

Чем сложнее игра, тем сложнее в ней складываются взаимоотношения детей и ярче выступают умения вести себя в ситуациях, где нужно договариваться, самостоятельно и справедливо разрешать конфликты, быть целеустремленными и дружными, то есть качества человека с правильно выстроенной линией культурного поведения.

Педагогу важно знать, насколько каждый ребенок группы умеет управлять своим поведением. По мнению В. Шевченко одним из способов формирования управляемого поведения, развития самоконтроля у эмоционально неуравновешенных детей может стать организуемая педагогом длительная коллективная (с интересным, развернутым сюжетом) ролевая игра, где такому ребенку поручается роль ведущего. Дети могут хорошо владеть игровыми способностями и готовы выполнять любую роль, однако неумение сдерживать себя обычно препятствует этому [8].

На пятом году жизни приобретенный детьми игровой опыт способствует тому, что они начинают проявлять более активный интерес к игровому взаимодействию со сверстниками, стремятся к объединению в играх. Учитывая это, воспитатель стимулирует проявление доброжелательности в отношениях между детьми, внимательно изучает общение детей со сверстниками, создает условия для совместных игр в небольших подгруппах (от 2 до 3-5 человек).

Таким образом, успех воспитания культуры поведения в процессе сюжетно-ролевых игр – в систематичности, возможном использовании любой педагогической ситуации. Однако следует постоянно иметь в виду, что руководство ролевыми играми детей не должно превращаться в «натаскивание», когда воспитатель не только навязывает тему, сюжет игры, но и дает готовые рецепты поведения. Руководя игрой, нужно решать и развивающие, и воспитывающие задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бажанова Т.В. Переживание мотива действия в сюжетно-ролевой игре дошкольников // Наука о детстве и современное образование. – М.: Центр «Школьная книга», 2009. – С. 85-31.
2. Бархатова А.С. Воспитание культуры поведения // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 11. – С. 25-30.
3. Запорожец А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10. – С. 72-79.
4. Зуева Н.Г. Программа «Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста». – СПб.: Питер, 2012. – 317 с.
5. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. – 2001 – № 9. – С. 98-101.
6. Курочкина И.Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников. – М.: Владос, 2009. – 224 с.
7. Мухина В.Я. Спиваковская А.С. Игра и нравственное развитие дошкольников. Кн. для воспитателя детского сада. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 318 с.
8. Шевченко В. Игра – детская школа нравственности // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 1. – С. 23-29.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГИЛЬМАНОВА Ольга Леонидовна
старший преподаватель

СЕНОВА Оксана Николаевна
старший преподаватель

ГОМОЮНОВА Наталья Янковна
старший преподаватель

Нижнетагильский филиал ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»
г. Нижний Тагил, Свердловская область, Россия

В статье представлены основные подходы к анализу качества дошкольного образования с точки зрения организации практической деятельности современного менеджера образовательной организации.

Ключевые слова: качество дошкольного образования, федеральные государственные образовательные стандарты, государственно-общественное управление.

Основными приоритетами развития системы дошкольного образования в РФ на сегодняшний день являются, согласно Указу Президента РФ от 7.05.2012 № 599 и госпрограмме «Развитие образования», качества и доступность дошкольного образования.

Качество образования – это интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия достигаемых образовательных результатов требованиям и ожиданиям заказчиков – государства, общества, личности. Удовлетворенность качеством условий дошкольного образования является показателем работы дошкольного образовательного учреждения. По

словам В.И. Слободчикова, качество дошкольного образования определяет качество жизни ребенка, поэтому «в психолого-педагогическом аспекте – это ориентация не только на освоение детьми определенной системы знаний, но и на комплексное физическое, эмоционально-личностное, познавательное и художественно-эстетическое развитие воспитанников» [1]. В понятие качество образования мы вкладываем такие составляющие, как условие, процесс, результат.

С 1 сентября 2015 г. коллективы детских садов должны скорректировать основную образовательную программу дошкольной образовательной организации в соответствии с Примерной программой, заканчивается переходный период введения ФГОС ДО с выходом Примерной программы. Однако сохраняются проблемы введения Стандарта в частности выполнения п. 3.2.5:

- дефицит профессиональной компетентности педагога в вопросах применения современных образовательных технологий, взаимодействия педагога с детьми и ребенка с ребенком;
- незнание, нежелание и неумение поддерживать инициативу и самостоятельность ребенка в различных сферах деятельности;
- проблема обеспечения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в условиях детского сада как наиболее острая.

Опыт управления качеством дошкольного образования обобщим на примере МАДОУ Детский сад «Детство» комбинированного вида г. Нижний Тагил, которое включает в себя 34 детских сада.

Рассматривая условия качества образования можно сказать, что в детских садах МАДОУ «Детство» создана современная развивающая предметно-пространственная среда. Созданная модель жизненного пространства направлена на обеспечение максимально комфортного состояния ребенка и условий его развития.

В 2015 г. МАДОУ «Детство» стал членом ассоциации межокружного проекта «Инженерная галактика» в рамках комплексной программы «Уральская инженерная школа», во всех детских садах открыты уголки или комнаты «Удивительный LEGO-мир» для развития логического мышления и конструктивных умений в мире робототехники «От простого к сложному».

Реализуя проект «Чудо-завод на Вагонке живет» в рамках городского проекта «Лаборатория профессий. Дошкольник» и в контексте социального партнерства с АО «НПК «Уралвагонзавод» в детских садах созданы и функционируют игровые познавательные комплексы «Лаборатория профессий ОАО «НПК «Уралвагонзавод» – с целью ранней профориентации детей дошкольного возраста и знакомства с рабочими профессиями предприятия.

Образовательную деятельность в детских садах МАДОУ «Детство» осуществляют педагоги и специалисты.

С 1 января 2017 г. вступает в силу «Профессиональный стандарт педагога», в котором говорится о том, что, расширяя границы свободы педагога, одновременно должна повышаться и его ответственность за результаты своего труда, поэтому предъявляются требования к его квалификации и предлагаются критерии ее оценки. Поэтому необходимо начинать работу по введению «Профессионального стандарта» уже сейчас. Педагогический коллектив МАДОУ «Детство» отличается стабильностью, обеспеченность кадрами на 96%, из них 83% имеют высшее педагогическое образование; 51% среднее профессиональное образование.

В МАДОУ «Детство» работают 28 молодых специалистов. Прошли курсы повышения квалификации 352 педагога МАДОУ «Детство», что составляет 53% от общего количества педагогических и руководящих работников. По реализации федерального государственного стандарта дошкольного образования прошли курсы повышения квалификации за период с 2013 по 2015 гг. 516 педагогических и руководящих работников, что составляет 80% от общего количества педагогических и руководящих работников МАДОУ «Детство».

Образовательная деятельность в детских садах МАДОУ «Детство» строится с учетом контингента воспитанников, их индивидуальных и возрастных особенностей, социального заказа родителей. Работая в инновационном режиме, мы остаемся конкурентоспособным учреждением в городе. 3 детских сада являются членами сети инновационно активных образовательных учреждений Уральского региона Федеральными экспериментальными площадками АПК и ПРО Министерства образования и науки РФ.

Опрос родителей детских садов МАДОУ «Детство» показал, что важной задачей становится ознакомление родителей с ФГОС ДО, его основными положениями. Самым главным для педагогических коллективов становится возможность реализации в педагогической практике такой принципиально важной составляющей дошкольного стандарта, как индивидуализация дошкольного образования. Надо учить педагога находить индивидуальный подход к развитию каждо-

го ребенка и тогда каждый ребенок будет действительно уверен в себе и успешен на следующем этапе обучения. Удовлетворенность качеством дошкольного образования является показателем, отражающим представление родителей о качестве государственных и муниципальных услуг в сфере образования области. Можно рассматривать удовлетворенность как эффект от результатов деятельности дошкольной образовательной организации (далее – ДОО). Определяющим вопросом стал вопрос о понимании качества образования родителями дошкольников.

По данным опроса, в понятие «качество образования» родители, в первую очередь, включают такие позиции, как получение знаний, являющихся основой личностного развития (76,6%) и хорошие организационные условия образовательного процесса (66,3%). Вторую позицию отметили также и родители школьников. Родители дошкольников озабочены тем, чтобы в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОУ), в первую очередь, были заложены основы для личностного развития их детей через полученные знания и созданные для получения этих знаний условия.

Детальный анализ ответов родителей выявил зависимость выбранных позиций от того, в каком возрасте находится их ребенок. Так, от возраста маленьких детей (от 1 до 3 лет) до возраста от 4 до 7 лет отмечается рост численности родителей, выбравших следующие позиции: внедрение в учебный процесс новых образовательных технологий (с 35,3% до 38,9%), получение знаний, являющихся основой личностного развития (с 62,6% до 67,1%). Высокий уровень профессионализма кадрового состава школы оценивается одинаково всеми родителями. Хорошие организационные условия более значимы для родителей детей в возрасте от 1 года до 3 лет.

По стремлению поддерживать связь с родителями высокую оценку (5 и 4) дали 84,2% родителей, по стремлению вовлекать родителей в процесс оценки качества образовательных услуг – 74,9%, по стремлению учитывать потребности родителей и воспитанников в дополнительных образовательных услугах – 70,9% респондентов. Низкие оценки (1 и 2) выставлены за стремление поддерживать связь с родителями – 3,1%, за стремление вовлекать родителей в процессы контроля и оценки качества образовательных услуг – 5,3%, за стремление учитывать потребности родителей и воспитанников в дополнительных образовательных услугах – 6,2%. Анализ данных, представленных в таблицах, показывает, что наиболее довольны деятельностью работников ДОО родители годовалых детей (которые фактически только начали посещать ДОО) и родители 7-летних дошкольников (которые являются выпускниками ДОО). Наиболее критичны родители, детям которых 5 и 6 лет, наиболее низкие оценки ими выставлены по стремлению ДОУ учитывать потребности в дополнительных образовательных услугах.

Данные оценки коррелируют с мнением родителей о престижности ДОО. Так, престижным считают ДОО, которое посещают их дети, 73,3% родителей, не согласны с высокой оценкой престижности ДОУ 4,7% родителей и 3,9% родителей затруднились с данной оценкой. Не испытывали трудности с оценкой престижности родители, детям которых 1 год и 7 лет.

Аналогична картина и по оценке постоянного повышения качества образовательных услуг в ДОО. Высокую оценку по данному показателю дали 73,1% родителей, не согласны с данным утверждением 4,8% родителей (среди которых нет родителей годовалых детей и только 1 родитель 7-летнего ребенка). Затруднились выразить свое мнение по данному направлению деятельности ДОУ 3,5% опрошенных.

Престижность ДОО и постоянство в повышении качества образовательных услуг связаны с оценкой качества деятельности заведующего ДОУ, его профессионализмом. По данным показателям мнение родителей фактически идентично. Полностью удовлетворены качеством работы заведующего ДОО 77,9% родителей, не удовлетворены – 4,3%, затруднились с ответом – 2,9% респондентов.

Устраивает профессиональная компетентность заведующего ДОО как руководителя 73,1% опрошенных родителей, не устраивает – 4,6%, затруднились в оценке профессиональной компетентности заведующего ДОУ несколько больше родителей – 6,4%.

Одним из основных показателей в оценке качества дошкольного образования является оценка труда непосредственных создателей качества – воспитателей ДОО. Анализ ответов родителей по данному вопросу показывает практически те же результаты, что и по оценке повышения качества образовательных услуг. Так, согласно полученным ответам, 76,2% родителей удовлетворены деятельностью воспитателей, 4,3% – не удовлетворены, 3,3% – затруднились с ответом. И опять наиболее довольны и уверены в своей оценке родители детей, возраст которых – 1 год и 7 лет.

Оценка деятельности воспитателей основана на понимании объективности оценки достижений ребенка, понимании того, что знания ребенка соответствуют его образовательному уровню и хорошей подготовкой детей к школе. Результаты исследования показывают, что согласны с объективной оценкой достижений ребенка в ДОО 9,5% родителей, отрицают объективность только 3,0%. Не смогли ответить на данный вопрос всего 1,9% человек (из всех опрошенных –

28 человек). Среди родителей детей младшего возраста (от 1 года до 3 лет) нет таких, которые полностью не согласны с данной позицией, с долей сомнения они отрицают объективность оценки (выбор их ответа – скорее не согласны), т. к. в таком возрасте еще сложно говорить о способностях ребенка и у родителей существуют большие надежды на этот счет.

Поэтому согласны, что знания ребенка соответствуют уровню образования (в данном случае возрасту) 82,1% родителей, не согласны с данным утверждением 3,1% родителей, затруднились с определением всего 1,8% респондентов.

Одним из важных условий осуществления образовательного процесса является образовательная среда, в частности, материально-техническое оснащение помещений ДОО. Устраивает материальная база ДОО 71,1% родителей, не устраивает 5,2% (за исключением родителей детей в возрасте опять 1 год и 7 лет), затруднились в оценке материально-технической базы 2,8% опрошенных родителей (без затруднений та же возрастная группа).

Созданная образовательная среда позволяет осуществлять те или иные дополнительные образовательные услуги, востребованные потребителями. Родителей, которые считают, что в ДОО существуют разнообразные дополнительные образовательные услуги – 64,5%, не согласны с позицией о разнообразии дополнительных образовательных услуг – 11,3% родителей, принимавших участие в исследовании (за исключением родителей 7-летних детей), не смогли дать конкретную оценку по данному вопросу 6,0% родителей.

Предоставленным законодательством РФ об образовании правом участия в управлении образовательным учреждением родители активно используют и лично участвуют в работе ДОО. Бесспорным лидером остается посещение родительских собраний (79,1% выбора родителей). Почти половина опрошенных родителей посещают сайт ДОО, около трети являются членами родительского комитета, активно участвуют в делах детского сада.

На ключевой вопрос проводимого исследования об удовлетворенности качеством образования удельный вес респондентов, удовлетворенных качеством образования (ответ «Удовлетворен полностью» и «Скорее удовлетворен»), составил в среднем 81,2%. Частично удовлетворенных качеством образования – 14,9% и неудовлетворенных – только 3,9%. Наибольшее количество недовольных качеством образования среди родителей 5-летних детей, нет недовольных среди 7-летних.

Ценность проведенного анкетирования заключается в том, что оно позволило не только получить ответ на ключевой вопрос, но и максимально охватить составляющие многомерного понятия «качество образования».

Результаты анкетирования свидетельствуют о достаточно высокой степени удовлетворенности потребителей образовательных услуг качеством дошкольного образования.

Для органов управления образованием всех уровней при проведении социологических исследований удовлетворенности населения качеством образования наиболее важным является выявление факторов, влияющих на удовлетворенность, «проблемных полей» в этой области и определение направлений работы по улучшению ситуации.

Условно факторы, влияющие на удовлетворенность населения качеством образования, можно разделить на две группы:

- удовлетворенность условиями образовательной деятельности;
- удовлетворенность результатами образовательной деятельности.

К факторам, влияющим на удовлетворенность населения условиями образовательной деятельности, относятся: оснащенность; уровень профессионализма педагогического и управленческого персонала; отношения образовательной организации с родителями воспитанников и обучающихся; представления обучающихся и их родителей об условиях осуществления образовательной деятельности; представления, сложившиеся в местном сообществе, о том, какими должны быть условия в школе, детском саду и какими должны быть педагоги этих образовательных организаций.

Факторами, влияющими на удовлетворенность населения образовательными результатами, являются:

- степень соответствия образовательных результатов требованиям ФГОС;
- степень соответствия образовательных результатов ожиданиям родителей.

Обе группы факторов в оценке удовлетворенности населения качеством образования имеют разные весовые значения. Различия в весовых значениях факторов зависят от уровня потребностей населения в образовательных услугах, степени их удовлетворения и ожиданий, которые сформировались у представителей различных групп населения относительно сферы образования.

Материалы анкетирования показали, что важнейшей фигурой, влияющей на удовлетворенность населения качеством образования, является воспитатель: уровень его профессионализма, характер отношений с обучающимися и их родителями. Родители не бывают неудовлетворен-

ными школой и детским садом вообще, как правило, удовлетворенность и неудовлетворенность связана с деятельностью конкретного воспитателя или администрации конкретного детского сада. Чаще всего родители бывают не удовлетворены не результатами образования, а отношением к их ребенку со стороны воспитателя/учителя.

Целесообразно выделить еще двух факторов, влияющих на показатель удовлетворенности качеством образования: информированность населения о системе образования и возможность влияния общественности на процессы, которые происходят в системе образования. Оба фактора напрямую не связаны ни с качеством образовательной деятельности, ни с качеством его результатов, но при этом существенно влияют на общий показатель удовлетворенности.

Основными средствами информирования родителей в детских садах являются традиционные родительские собрания, непосредственные встречи работников системы образования с представителями общественности, а также сайты образовательных организаций. Следует отметить, что сайт образовательного учреждения как информационный канал используются для информирования родителей не всегда эффективно (по данным исследования не все родители, посещающие сайт ДОО, получают необходимую информацию). Затруднения, которые испытывали родители при ответе на вопросы анкеты в ходе исследования, также говорят о недостаточной их информированности по данной проблеме.

Структура, через которую общественность может влиять на ситуацию в образовании – это орган государственно-общественного управления (Совет образовательной организации), который по данным исследования недостаточно популярен у родителей.

Можно сделать вывод о том, что основными причинами, снижающими уровень удовлетворенности населения качеством образования, являются следующие:

- отсутствие объективной и релевантной информации у населения о системе образования, ее состоянии и образовательных результатах;
- недостаточный уровень вовлеченности родителей, общественности в процесс управления образованием.

Дошкольное образовательное учреждение рассматривается как организация, оказывающая образовательные услуги. В любом случае конкурентоспособное образовательное учреждение – это учреждение, которое обеспечивает устойчивый уровень качества образовательных услуг.

Новые задачи, которые стоят перед дошкольным учреждением, предполагают его открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, помогающими ему решать образовательные задачи.

На современном этапе детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: с одной стороны, педагогический процесс дошкольного учреждения становится более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным со стороны педагогического коллектива, с другой – педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами.

Таким образом, получается, что социальное партнерство – взаимовыгодное взаимодействие различных секторов общества, направленное на решение социальных проблем, обеспечение устойчивого развития социальных отношений и повышение качества жизни, осуществляемое в рамках действующего законодательства.

Группы общественности, с которыми работают образовательные учреждения, включают следующие:

- внутреннюю общественность – дети, посещающие ДОО; педагоги, сотрудники, руководитель ДОО;
- внутренне-внешнюю общественность – родители детей, посещающих ДОО;
- внешнюю общественность – органы управления образованием, другие ДОО, социальные институты (школа, музей и др.), социальные партнеры, вузы и предприятия.

МАДОУ «Детство» находится в Дзержинском районе г. Нижнего Тагила, градообразующим предприятием которого является АО «НПК «Уралвагонзавод». Поэтому 67% родителей, посещающих детские сады – это работники Уралвагонзавода, которые заинтересованы в качестве образования своих детей.

Исторически сложилось так, что детские были в составе Уралвагонзавода с 1936 г. В 2008 г. детские сады были переданы в Муниципалитет, но связи сохранились и вышли на новый этап развития, обрели форму социального партнерства, которое базируется на следующих принципах: равноправие сторон (стороны одинаково вправе проявлять инициативу по ведению коллективных переговоров и заключению соглашений); уважение и учет интересов сторон; заинтересованность сторон; добровольность принятия сторонами на себя обязательств; реальность обяза-

тельств, принимаемых на себя сторонами (все принимаемые обязательства должны быть реально выполняемыми; социальная справедливость; приоритетность.

Целевым ориентиром на этапе завершения дошкольного образования является то, что ребенок должен обладать установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе.

Социальное партнерство МАДОУ «Детство» и АО «НПК «Уралвагонзавод» способствует достижению целевых ориентиров ФГОС ДО; это взаимовыгодное сотрудничество с обеих сторон: для инвестора – раннее самоопределение в выборе профессии на предприятии, а для дошкольного учреждения – дополнительное финансирование, развитие материально-технической базы, что позволяет повышать качество образования к во имя благополучия подрастающего поколения – будущих потенциальных заводчан.

Таким образом, управление качеством дошкольного образования, это управление инновационной деятельностью организации, социальное партнерство с предприятиями и организациями, управление педагогическими кадрами, а самое главное – умение жить интересами детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции «Детский сад будущего: оценка качества в соответствии с ФГОС дошкольного образования» – URL: <http://oiu.ru/upload> (дата обращения: 15.12.2015).

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

ДАНИЛЮК Людмила Георгиевна

член оргкомитета конференции, преподаватель английского языка
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46 с углубленным изучением отдельных предметов»
аспирант, БУ ВО «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ, Россия

Автор данной статьи рассматривает методологические основы исследовательской деятельности в контексте необходимости интеграции учебной и исследовательской деятельности.

Ключевые слова: содержание педагогического образования, методология, исследовательская деятельность.

Современные реформы в системе образования протекают очень быстро и активно, предполагают изменение общих образовательных установок и целей. Следует предположить, что и дальше система образования будет не менее динамичной. Поэтому студентов уже во время обучения необходимо вооружить методологией и методикой изучения различных явлений. А это, в свою очередь, предопределяет объективную необходимость интеграции учебной и исследовательской деятельности в современном педагогическом образовании.

Появление программ подготовки бакалавров и магистров образования, где исследовательская деятельность является составной частью содержания, а способность ее выполнять на разном уровне – одним из ожидаемых результатов обучения, сделало реальностью объективно заданную интеграцию учения и исследовательской работы.

Включение студентов в опытную работу имеет большой психологический эффект. Известно, что большинство выпускников педвузов в своей профессиональной деятельности, особенно на первых порах, повторяют стиль профессиональной деятельности своих учителей. Часто бывает очень сложно сломать сложившиеся стереотипы. Участие же в исследовательской работе помогает студентам не только лучше осмыслить сущность инновационных процессов, но и осознанно выработать собственный стиль профессионального поведения.

Интеграционная тенденция в образовательном процессе проявляется и в сфере используемых образовательных технологий. Наряду с традиционными технологиями обучения в образовательный процесс включаются компьютерные, диалоговые, творческие и другие виды технологий.

В личностно-ориентированной системе обучения изменяется роль сообщаемого учебного материала. Из цели обучения (прежде основная цель обучения состояла в усвоении определенного учебного материала) он превращается в средство обучения.

Знания, в конечном счете, должны служить инструментом для становления личности обучающегося. Именно этим не только внешне (по набору изучаемых дисциплин), но по существу отличается содержание педагогического образования от классического университетского.

Поэтому, если о классическом университетском образовании часто говорят, что в нем существует культ знания, то о педагогическом образовании можно сказать, что в нем должен взращиваться культ образования, то есть создания себя и других посредством знаний.

Содержание педагогического образования должно способствовать осознанию каждым студентом себя, своей познавательной деятельности, процессов освоения знаний. Именно это становится фундаментом для дальнейшей профессиональной деятельности. Можно сказать, что девизом педагогического образования могут стать слова: «Познавая себя, образовывая других».

При формулировании критериев качества образования (с учетом нового представления о его сущности и значении) используют обычно не объем знаний и умений, а владение методами получения знаний, использование знаний в стандартных и нестандартных ситуациях, творческий (нестандартный) подход в решении соответствующих профессиональных задач.

Целью современного образовательного процесса является не просто подготовка специалиста, а воспитание человека, способного мыслить универсально, знания которого носили бы не стандартно политехнический характер, а образовывали бы целостную систему мировидения. Образовательная среда в этом смысле есть разнообразный, разноуровневый мир учебных материалов, организованный так, чтобы позволить студентам доходить до сути явлений в разных предметных областях, открывать для себя смысл теоретических построений наиболее значимых мыслителей. Гуманитарность рассматривается как общезначимое, сущностное знание в любых предметных сферах. Универсальное образование – это образование в специально подготовленной, созданной, непрерывно развивающейся, пятиязычной, универсальной образовательной среде. Универсальная образовательная среда должна обеспечивать максимально прямой доступ к знаниям-первоисточникам.

Один из наиболее прямых путей к пониманию любого предмета лежит через понимание тех задач, которые ставили перед собой творцы того или иного знания.

В университетском педагогическом образовании можно выделить главные условия, характеризующие гуманитарную сущность педагогического образования:

- ориентация на раскрытие гуманитарного (общекультурного) смысла знаний;
- разноплановое и многоаспектное рассмотрение изучаемых явлений, как наиболее естественное для процесса человеческого познания;
- вариативность получаемых выводов;
- личностная ориентация процесса обучения, когда исходной точкой в процессе познания является личностный субъективный опыт обучающегося, на базе которого выстраивается присваиваемая учащимися система знаний.

Построенная на выделенных компонентах система образования дает основание говорить о ее гуманизации, обращенности к человеку, его нуждам, заботам, потребностям.

Рассмотрим специфику исследовательской деятельности в рамках формирования профессиональных качеств студента-педагога. Центральным объектом приложения исследовательской культуры педагога в плане подготовки его как профессионала и исследователя является образование.

Характеризуя современную систему образования, важно подчеркнуть, что образование сегодня не просто социальная сфера, а инвестиция в будущее. Именно в этом контексте проблема образования и общества рассматривается в Национальной Доктрине образования РФ, где отмечается, что «опережающее развитие образования призвано вывести Россию из кризиса, обеспечить будущее нации, достойную жизнь каждой семье, каждому гражданину России».

Современный этап формирования исследовательской культуры педагогов необходимо связать, с пониманием образования в широком смысле этого слова «как формирование, воспроизводство определенного менталитета, систем социокультурных принципов, смысложизненных ориентаций, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни народа, нации, человеческой общности, а также массового социального просвещения, социального воспитания широких слоев населения, формирования у них умения жить в условиях взаимодействия в социуме».

В соответствии с этим педагогическое образование может быть представлено в виде:

- формального образования (общеобразовательное и профессиональное), завершающегося выдачей аттестата (диплома, свидетельства, сертификата и т. д.);
- неформального образования (дополнительного традиционного), происходящего в образовательных учреждениях или в общественных организациях, клубах, кружках, в сфере довузовской подготовки и т. д. и обычно не сопровождается выдачей какого-либо документа; дополнительного нетрадиционного (СМИ, интернет);
- информального образования (непосредственного), представляющего индивидуальную познавательную деятельность, сопровождающую повседневную жизнь человека и необязательно

носящее целенаправленный характер и опосредованного – социальный опыт, традиции, нормы и правила общения.

Таким образом, с помощью социального образования каждый человек должен получить равные возможности адаптироваться к требованиям социально-экономических перемен и активно участвовать в педагогическом процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 89 с.
2. Безуглов И.Г., Лебединский В.В., Безуглов А.И. Основы научного исследования. – М.: Изд-во «Академический проект», 2008. – 208 с.
3. Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В.И.Журавлева. – М., 2012. – 93 с.
4. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование. – СПб.: Питер, 2014. – 112 с.
5. Загвязинский В.И. Организация опытно-экспериментальной работы в школе. – Тюмень, 1995. – 77 с.

К ВОПРОСУ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ БИОЛОГИИ

ДЕМШИНА Наталья Владимировна

магистрант, ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет»
методист, КОГОВУ ДО «Дворец творчества – Мемориал»

СУНЦОВА Надежда Анатольевна

доктор биологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет»
г. Киров, Россия

Статья посвящена вопросу интеграции информационных и исследовательских технологий в дополнительном образовании школьников в области биологии. Анализируется актуальность проблемы, рассказывается об авторской образовательной программе, приводятся результаты исследований.

Ключевые слова: интеграция, информационные технологии, исследовательские технологии, компетентностный подход, дополнительное образование, педагогическая эффективность, биология.

Идея реализации компетентностного подхода посредством интеграции информационных и исследовательских технологий закономерно возникает в процессе организации работы научно-исследовательских обществ учащихся. Факт, что содержание информационной и исследовательской компетенций включает в себя развитие мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, установка причинно-следственных связей, должен свидетельствовать в пользу взаимного влияния степени развития данных компетентностей друг на друга.

Деятельность ученого на данном этапе развития общества подразумевает обязательное использование информационных технологий. Без их применения невозможно искать литературу в каталогах удаленных библиотек, переписываться по электронной почте с коллегами, обрабатывать статистические данные эксперимента, оформлять результаты научной деятельности в виде статей, диссертаций и т. п.

Живые организмы, являющиеся объектами исследовательской деятельности в биологии, характеризуются такими свойствами живого, как обмен веществ с окружающей средой, раздражимость, рост и развитие, размножение, изменчивость, то есть постоянно находятся в состоянии динамических изменений. Задача ученого-биолога – отследить эти изменения, оценить их степень. Поэтому его надежными союзниками являются современные технические средства, например, микроскоп, связанный с компьютером, фото и видеокамеры, средства звукозаписи. Сложные математические и статистические расчеты помогут выполнить компьютерные программы, такие как Microsoft Excel. Естествоиспытатель обязан владеть информационными технологиями, а тема интеграции информационных и исследовательских технологий в области биологии является актуальной.

С целью интеграции информационных и исследовательских технологий в структуре научного общества учащихся в Кировском областном государственном образовательном бюджетном учреждении дополнительного образования детей – Дворце творчества детей и молодежи в 2013 г. была разработана образовательная программа «Мой помощник – компьютер», направленная на изучение информационных технологий с целью их применения в исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Программа «Мой помощник – компьютер» рассчитана на школьников с 1 по 11 класс, предусматривает различные формы работы: индивидуальные консультации в присутствии родителей для учащихся 1-3 классов; групповые занятия и консультации, занятия по звеньям для учащихся 4-9 классов; индивидуальные консультации для учащихся 4-11 классов.

В результате освоения образовательной программы «Мой помощник – компьютер» учащиеся овладевают следующими компетенциями: поиск информации (умение пользоваться электронными каталогами библиотек, электронной почтой, чатами, видеоконференциями, интернет-поиском); обработка информации (выделение главного, обобщение, анализ, синтез, сравнение, математическая и статистическая обработка данных); работа с литературными источниками (конспектирование, цитирование, оформление библиографических списков); планирование исследования (выбор темы, формулирование целей, задач, гипотезы, разработка схемы эксперимента); работа с изображениями (создание схем, диаграмм, графиков, фотосъемка, редактирование фотографий, создание рисунков); создание фильмов (видеосъемка, видеомонтаж); оформление и презентация исследовательской работы (текстовые редакторы, создание презентации, навыки публичного выступления); создание вспомогательных и итоговых материалов (буклет, плакат, стендовый доклад, публикация, тест, интерактивное задание).

Таким образом, в процессе освоения тем программы «Мой помощник – компьютер» у учащихся формируются компетенции, относящиеся как к компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий, так и к исследовательской компетентности. Например, при изучении темы «Учимся выступать» у учащихся формируются компетенции: информационно-коммуникационная – умение создавать презентацию в программе Microsoft Power Point, знание правил оформления презентации, и исследовательская – умение подготовить публичный доклад по итогам работы. При изучении темы «Учимся считать точно»: информационно-коммуникационная – работа с цифровой информацией, математическая обработка данных в программе Microsoft Excel, и исследовательская – умение выполнять математическую и статистическую обработку результатов эксперимента.

В 2013-2014, 2014-2015 уч. г. нами проведено исследование с целью изучения эффективности интеграции информационных и исследовательских технологий в дополнительном образовании школьников в области биологии на примере образовательной программы «Мой помощник – компьютер». Отслеживание сформированности компетенций мы проводили по трем уровням: потребностно-мотивационному (создание отношения к учебному процессу как к лично значимому), операционально-действенному (овладение теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками), оценочно-рефлексивному (формирование оценки собственных знаний, умений и навыков) [1, с. 78-81]. Проводилась статистическая обработка результатов обследования с использованием коэффициента Стьюдента.

В результате исследований выявлено, что интеграция информационных и исследовательских технологий в дополнительном образовании школьников в области биологии способствует более успешному формированию как информационной, так и исследовательской компетентностей учащихся. Изучение компонентов информационно-коммуникационной и исследовательской компетентностей в экспериментальной и контрольной группах показало, что между группами на конец учебного года имеются статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы по всем компонентам компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий (0,72 балла, 0,5 балла, 0,38 балла соответственно по компонентам) и по операционально-действенному компоненту исследовательской компетентности (0,37 балла).

Учитывая тот факт, что операционально-действенный компонент компетентности является наиболее значимым из трех компонентов компетентности и определяет способность выполнять требуемые действия с высоким качеством, а также более высокие темпы роста оценочно-рефлексивного компонента исследовательской компетентности в экспериментальной группе (1,11 балла в экспериментальной, 0,52 балла в контрольной), по результатам проведенных исследований сделан однозначный вывод об эффективности сочетания изучения информационных технологий с занятиями исследовательской деятельностью, а также об эффективности образовательной программы «Мой помощник – компьютер».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прокопьев М.С. Методика обучения дисциплине «ИКТ в образовании» будущих педагогов на основе модульной межпредметной интеграции: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2015. – 173 с.

ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОДЕЙСТВИЮ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАНИЮ ПАТРИОТИЗМА ПОДРОСТКОВ

ДОМБРОВСКАЯ Мария Геннадьевна

аспирант

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»
г. Челябинск, Россия

В статье представлены подходы к педагогическому содействию становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков.

Ключевые слова: подход, системный подход, деятельностный подход, акмеологический подход.

Педагогическое содействие становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков мы понимаем как поддержку учителя в его профессиональной деятельности; создание условий, способствующих становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма; формирование правовых, теоретических, методических, психолого-педагогических знаний и умений, направленных на воспитание патриотизма подростков.

Термин «подход» в словаре С. Ожегова означает «совокупность приемов, способов воздействия на что-либо, изучения чего-либо, ведения дел» [6, с. 746]. В психологии «подход» рассматривается как процесс исследования явлений и процессов. В педагогике термин «подход» связан с воздействием на кого-либо.

Основу процесса педагогического содействия становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма легли такие подходы как системный, деятельностный и акмеологический.

Принимая во внимание тот факт, что педагогическое содействие становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков относится к сложноорганизованным явлениям, мы используем системный подход, так как в этом случае метод исследования будет адекватен его предмету.

И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин называют основным отличием системного подхода «изначальная и вполне осознаваемая ориентация на изучение объекта, как целого и разработку методов изучения» [2, с. 136].

Системный подход является наиболее надежной методологической основой в совершенствовании педагогической теории и практики становления готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков. Системный подход позволяет рассматривать педагогическое содействие становлению готовности учителя к воспитанию подростков как систему и спроектировать его модель. Опираясь на основные положения системного подхода, в решении поставленной проблемы мы связали с выполнением следующих задач [5, с. 34]:

- четкое задание целей данной системы;
- осуществление морфологического (выделение компонентов системы), структурного (описание системообразующих связей между компонентами и внутри них) и генетического (уровни и этапы рассматриваемого процесса) анализов системы;
- построение обобщенной модели педагогического содействия становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма.

Деятельностный подход является методом научного познания. В работах выдающихся отечественных психологов Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна определение деятельностного подхода сводится к тому, что становление личности возможно только в деятельности. Деятельность будет только тогда иметь общественное значение, когда она осуществляется добровольно и осознано, приносит общественно-полезный результат. Человек, динамично включаясь в преобразовательные процессы, сам изменяет свое внутреннее состояние, обогащает свое сознание, мировоззрение.

Деятельностный подход в рамках нашего исследования заключается в том, что в результате педагогического содействия становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков, учитель приобретает знания, профессиональные умения, необходимые для воспитания патриотизма.

Общие закономерности развития деятельности, выделенные В.В. Давыдовым [3, с. 56], характерны и процессу становления готовности учителя к воспитанию патриотизма: возникновение, формирование, распад. Овладение деятельностью является условием эффективного становления готовности учителя к воспитанию патриотизма. Именно в деятельности происходит процесс становления готовности.

Важность применения деятельностного подхода определяется следующими факторами: деятельность выражает уровень готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков; определяет его способность к становлению готовности к воспитанию патриотизма; в деятельности

происходит развитие личностных качеств учителя, присущих патриоту, которое возможно в процессе овладения знаниями об истории, культуре России, родного края, формирование правовых, культурных и нравственных ценностей.

Акмеологический подход. Термин «акмеология» восходит к древнегреческому «акме», происходящему, в свою очередь, от слова «axis» и означающему «высшая степень чего-либо, цветущая пора». Акмеологический подход основывается на новой междисциплинарной области современного человекознания – акмеологии, идеи которой были заложены еще в трудах древних мыслителей и получили свое дальнейшее развитие в работах таких философов, как А.Ф. Лосев, В. Соловьев, П.А. Флоренский, Н.Г. Чернышевский и др.

С.Н. Бегидова под акмеологическим подходом подразумевает ориентацию на саморазвитие, достижение вершин профессионализма и «обеспечивает формирование акмеологической культуры личности, содействует в достижении высокого уровня профессионализма и пролонгированной способности личности жить и действовать в соответствии со своей цивилизованностью» [1, с. 33].

Ученые-акмеологи рассматривают данный подход как совокупность принципов, позволяющих решать акмеологические проблемы, связанные с личностным и профессиональным развитием человека. Основная идея подхода – выявить потенциал человека и на этой основе максимально раскрыть его возможности. С позиции данного подхода, развитие готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков – это, прежде всего, стимулирование потребности учителя в развитии своего профессионализма, в совершенствовании знаний, умений и навыков, необходимых для воспитания патриотизма подростков.

С педагогической точки зрения акмеологический подход включает в себя три аспекта: образовательный, профессиональный и рефлексивный [4, с. 57]. В контексте нашего исследования образовательный аспект направлен на развитие у учителя компонентов готовности к воспитанию патриотизма (мотивации, знаний, умений), профессиональный аспект – на эффективное применение знаний и умений по воспитанию патриотизма в своей профессиональной деятельности, рефлексивный аспект связан с самооценкой своих достижений в воспитании патриотизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бегидова С.Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалиста по физической культуре и спорту. – Майкоп, 2001. – 270 с.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
3. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992. – 118 с.
4. Деркач А.А. Методология акмеологии // Психологический журнал. – 1999. – № 4. – С. 56-65.
5. Мартынова Н.В. Развитие готовности учителя к самоимиджмейкингу в системе внутришкольного повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2009. – 181 с.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1992. – 944 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ – ТРЕБОВАНИЕ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

ЕФРЕМОВА Илиза Наилевна

учитель английского языка

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46 с углубленным изучением отдельных предметов»
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ, Россия

В статье описывается процесс формирования исследовательских компетенций в процессе обучения.

Ключевые слова: проектная работа, исследовательская деятельность, исследовательские компетенции.

Новые стандарты образования предполагают внесение значительных изменений в структуру и содержание, цели и задачи образования, смещение акцентов с одной задачи – вооружить учащегося знаниями, на другую – формировать у него общеучебные умения и навыки, как основу учебной деятельности.

Одним из способов превращения ученика в субъект учебной деятельности является его участие в исследовательской деятельности. Исследовательская проектная работа ученика – это не игра в науку, не новая форма игровой технологии, но очень серьезная работа. И поэтому учитель, прежде чем вовлечь ученика в эту деятельность, должен сам ей овладеть, ибо научить можно лишь тому, что хорошо умеешь делать сам.

Чтобы добиться результатов в процессе формирования исследовательских компетенций, педагогу необходимо научить воспитанника самостоятельно мыслить, находить и решать про-

блемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решений.

Формирование исследовательских компетенций происходит непосредственно в процессе осуществления учащимися исследовательской деятельности. Начиная работу над исследованием, следует ответить не только на вопрос «Как мы это делаем», но и «Почему мы это делаем?». Важно, чтобы каждый участник исследования был в состоянии ответить на вопрос: «Что я лично могу сделать для решения этой проблемы?» [1]

Тем самым осуществляется выбор проблемной области, постановка задач, определяется конечный вид создаваемого продукта, его назначение (чаще всего учебное) и круг пользователей, происходит формирование состава исследовательской группы и распределение обязанностей.

Далее осуществляется отбор содержания, определяется примерный объем, производится его предельная детализация, уточняется функционал участников, сроки исполнения выделенных видов работы.

Работа над исследованием включает в себя несколько этапов: подготовительный; непосредственная работа над исследованием; подведение итогов, оформление результатов; презентация результатов исследования.

Подготовительный этап

На этом этапе предполагается формирование и развитие у учащихся навыков осуществления научного исследования. Учащиеся получают представление о научном способе познания действительности, основных видах исследовательских работ, этапах осуществления исследовательской деятельности, методологии научного творчества, оформлении научно-исследовательских работ, представлении и защите завершенной исследовательской работы.

Помимо развития исследовательских компетенций, на подготовительном этапе необходимо выделить педагогически целесообразные темы курса или разделы, в рамках которых будет проводиться исследование.

При этом желательно, чтобы учащиеся самостоятельно определились в выборе тех или иных тем исследования. Основная задача преподавателя – повлиять на выбор учащихся таким образом, чтобы тематика исследования соответствовала возможностям и наклонностям учеников.

Деятельность учащихся рекомендуется ориентировать на исследование окружающего их микросоциума, его злободневных проблем и способов их решения [3].

Исследовательская работа может проводиться как индивидуально, так и в группе. Следует добиваться того, чтобы в группе всячески поддерживалась инициатива любого участника. В процессе коллективной работы над исследованием формируются такие качества личности, как умение работать в коллективе, брать на себя ответственность за выбранное решение, анализировать результаты деятельности, чувствовать себя членом команды, подчинять свой темперамент, характер, время интересам общего дела.

Непосредственная работа над исследованием

Работа над исследованием также делится на этапы.

На первом этапе, который длится не более месяца, необходимо:

- определить область исследования, явление, эпоху, процесс;
- в этой области выбрать узко определенную проблему;
- наметить линию (ход) исследования и рабочую формулировку темы;
- приступить к сбору информации по проблеме исследования;
- одновременно со сбором информации необходимо создать базу данных, в которую включить отрывки текстов по проблеме исследования, цитаты, библиографию, иллюстративный материал.

На втором этапе ученик под руководством педагога определяет структуру исследовательской работы: обозначает актуальность проблемы; формулирует цель, задачи; определяет объект и предмет исследования; выбирает методы и методики, необходимые для осуществления исследования. Все это отражается в тексте ведения исследовательской работы.

На третьем этапе учащийся проводит литературный обзор по проблеме исследования и приступает к описанию его этапов, что в дальнейшем составит основную часть исследования.

На заключительном этапе ученик подводит итоги: формулирует результаты исследования; делает выводы; анализирует итоги работы.

Подведение итогов, оформление результатов

Когда собраны все сведения, сделаны все необходимые расчеты и наблюдения, приведены эксперименты, нужно кратко изложить на бумаге самое главное. При этом необходимо объяснить учащимся, что все предложенные ими мысли, новые идеи и информация должны быть доказаны. Для этого потребуются: дать определения основным понятиям, используемым в исследовании; ранжировать основные идеи исследования; выработать суждения и умозаключения; сделать выводы по результатам исследования; указать возможные пути дальнейшего изучения

исследованного явления или объекта; подготовить текст выступления; приготовить тексты, макеты, схемы, чертежи и другие пособия; подготовиться к ответам на вопросы.

На этом этапе происходит закрепление и проверка уровня развития исследовательских компетенций учащихся.

В процессе оформления результатов исследования выявляются недоработки и намечаются пути их устранения, готовится необходимая документация, определяются формы его презентации. Главная задача научного руководителя на этом этапе – организовать процесс выявления и устранения недостатков выполненного проекта, оказать помощь в организации его презентации.

Презентация результатов исследования

Презентация исследования – это его публичная защита, которая может проходить в форме доклада на конференции, защиты на специальном заседании и т. п. Преподаватель должен определить доступные технические средства сопровождения выступления, вследствие чего презентация готовится или в электронном виде, либо в виде стендового доклада со слайдами, видеоматериалами и фотографиями. Публичная защита предоставляет учащимся возможность продемонстрировать уровень развития исследовательских компетенций.

Привлекая одаренных детей уже в 3-7-х классах в творческую и исследовательскую деятельность, педагоги МБОУ «СОШ № 46» г. Сургута помогают детям преодолеть себя, формируют и развивают у них умение планировать и анализировать свою деятельность. Обучающиеся старших классов активно работают в научном обществе «Золотой миллиард», которым руководит Л.Г. Данилюк.

Надо отметить, что учащиеся педагогов И.Н. Ефремовой, Л.Г. Данилюк, Е.В. Засыпкиной, Л.В. Мигербишкиной, Е.В. Захаркиной ежегодно занимают призовые места в российских конкурсах научно-исследовательских работ «Юность, Наука, Культура», «Творческий потенциал России», «Первые шаги в науку», «Научный потенциал», «Юный исследователь».

Возможность применения знаний не только в школе, но и в реальной жизни является сильнейшей мотивацией к дальнейшему развитию. Ежегодно обучающиеся успешно сдают экзамен по английскому языку, многие стали студентами языковых вузов. Кроме того, это стимул к участию в олимпиадном движении.

В целом, значимы, все звенья процесса развития исследовательских компетенций учащихся: исследование теоретических источников, обработка результатов, написание работы, защита. Все эти организационные формы направлены на построение содержательного взаимодействия учителя и ученика с целью реализации компетентного подхода к построению содержания образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Манаков Н.А., Наумова О.Ю. Ваш первый научный проект: Метод. Рекомендации. – Оренбург, 2006. – 35 с.
2. Хуторской А.В. Эксперимент и инновации в школе. – М., 2010. – 85 с.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

ЖАДАН Елена Анатольевна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 295», г. Красноярск, Россия

Статья посвящена проблеме взаимоотношений детей и родителей в неполных семьях и их влиянию на эмоциональное состояние ребенка. В статье представлен анализ, результаты проведенного исследования и разработанные рекомендации.

Ключевые слова: семья, родительские отношения, психологический климат, развод, социализация.

Семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, и прежде всего, опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Учитывая это, можно с полным правом считать, что семья была, есть и будет важнейшим институтом воспитания и социализации ребенка.

Одним из условий, влияющим на полноценное развитие ребенка, является психологический климат семьи. Что такое семья для ребенка? Это целый мир, в котором он живет, действует, делает открытия, учится любить и ненавидеть, радоваться и сочувствовать. Будучи ее членом, ребенок вступает в определенные отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и отрицательное влияние. Родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним,

особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Освоение и формирование роли отца или матери – важнейшая задача личностного развития в период взросления и проверка на прочность семейных отношений.

В настоящее время каждая третья семья неполная. Среди проблем неполной семьи особенно актуальной является проблема ее функционирования как института воспитания и социализации детей. Работая в детском саду, я все чаще стала замечать, что именно дети из неполных семей хуже адаптируются в детском саду, сложнее находят общий язык со сверстниками, более замкнуты, подвержены частым простудным заболеваниям.

Ребенок всегда глубоко страдает, если рушится семейный очаг. Разделение семьи или развод, даже когда все происходит в высшей степени вежливо и учтиво, неизменно вызывает у детей психический надлом и сильные переживания. Если же разделение семьи происходит, когда ребенок находится в возрасте от 3 до 12 лет, последствия ощущаются особенно остро. Ребенок ощущает отсутствие отца, даже если не выражает открыто свои чувства. Кроме того, он воспринимает уход отца как отказ от него. Ребенок может сохранить эти чувства многие годы. В этот период ребенок может, воспользовавшись расколом семьи, сталкивать родителей друг с другом и извлекать нездоровые преимущества. Заставляя их оспаривать свою любовь к нему, ребенок будет вынуждать их баловать себя, а его интриги и агрессивность со временем могут даже вызвать их одобрение. Одна из наиболее распространенных ошибок – чрезмерная опека матери над сыном [1, с. 30].

Казалось бы, мать все делает из лучших побуждений: хочет дать сыну больше внимания, окружить большей заботой, хорошо одеть и т. д. Но, прилагая эти усилия, нередко героически жертвуя собой, своими интересами, желаниями, здоровьем, мать буквально уничтожает все мужское в характере мальчика, делая его вялым, безынициативным, неспособным на решительные мужские поступки. Необходимо рекомендовать тем родителям, которые почему-либо оставляют один другого, чтобы в своей ссоре, в своем расхождении они больше думали о детях. Какие угодно несогласия можно разрешить более деликатно. Отец и мать по-разному проявляют любовь по отношению к детям. Материнская любовь чаще всего носит безусловный характер: «Я люблю тебя потому, что ты есть». Отцовская любовь, особенно по отношению к сыну, порой носит условный характер: «Я люблю тебя тогда, когда ты оправдываешь мои ожидания, выполняешь мои требования».

Идеальный вариант – когда мать в своем поведении демонстрирует чисто женские черты – мягкость, терпимость, доброту, способность к эмоциональной поддержке и сопереживанию. А отец – такие черты, как энергичность, уверенность в себе, силу, ум, деловитость. Дети в такой семье легко осваивают модели мужского и женского поведения, безболезненно проходят кризисы психического и сексуального развития. «Первый мужчина» в жизни девочки – ее отец. Именно с ним она будет сравнивать поведение своих друзей, жениха, мужа. Для мальчика «первая женщина» – его мать. Мать, которая позволяет себе физически наказывать ребенка, подавляя его эмоционально, жестко указывая, что и как надо делать, формирует у ребенка искаженное представление о женщинах вообще. В будущем ему будет трудно найти спутницу жизни. В его поведении будут присутствовать зависимость, стремление подчиняться, отсутствие инициативы.

Первые пять лет жизни играют определяющую роль в развитии черт мужественности у мальчика и черт женственности у девочки. В этом возрасте встречается явление называемое «детским романтизмом» – склонность к романтическому обожанию и настоящей влюбленности. В поведении девочек появляется кокетство, излюбленным занятием становится рассматривание себя в зеркале. У мальчиков, воспитанных только матерью, можно наблюдать либо развитие «женских» черт характера, таких как большая зависимость, предпочтение игр и занятий, которые традиционно свойственны девочкам, либо напротив, развитие «компенсаторной мужественности», для которой характерно сочетание преувеличенно «мужского» поведения с зависимым характером, часто наблюдаемое у молодых преступников. Девочки, лишившиеся отца в детские годы, проявляют неуверенность в общении с мужчинами, у них не сформированы модели «женского» поведения.

Отношения между ребенком и родителем в неполной семье имеют свои отличительные особенности. Анализ полученных данных по тесту «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бенс, С. Кауфман, 1996), который проводился в МБДОУ № 295 с детьми старшего дошкольного возраста, позволяет выявить следующие особенности внутрисемейной ситуации в неполной семье. У 86% детей диагностировано наличие тревожности; детали рисунков 100% детей указывают на наличие внутренней конфликтности в семье; в рисунках 73% детей зафиксированы показатели чувства неполноценности.

Таким образом, рассмотрев психолого-педагогические аспекты исследования семьи, можно заключить, что качество отношений между родителями и детьми зависит от многих факторов, и оказывает значительное влияние не только на психическое развитие ребенка, но и на его поведение.

В заключение хотим дать несколько советов:

1. После развода по возможности продолжайте сотрудничать с отцом (матерью) в вопросах воспитания вашего ребенка.

2. Давайте ребенку возможность выражать свои мысли и чувства.

3. Если семью покидаете вы, то заверьте ребенка что вы его любите и будете рядом.

4. Никогда не давайте своему ребенку обещаний, которые не сможете выполнить.

Семья может быть неполной, но при этом она может оставаться полноценной. В семье, где царит дружба, взаимопонимание, уважение, где дети умеют радоваться, все будет хорошо. Давайте думать о детях!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абросимова О.Б., Котова Е.В., Степанченко О.Н. Особенности воспитания ребенка в неполной семье. – Красноярск: КГУ «Центр развития семейных форм воспитания», 2008. – 52 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ЗОЛОТАРЕВА Евгения Александровна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 295», г. Красноярск, Россия

В настоящее время актуальным вопросом является выбор форм взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями (законными представителями) воспитанников. Семья – социальный институт воспитания, в которой осуществляется преемственность поколений, социализация детей. Этот процесс включает в себя передачу опыта, ценностей, стереотипов поведения. Очень важным аспектом воспитания ребенка при этом является единство целей и задач, которое должно просматриваться не только в кругу семьи, но и в социуме. Кроме того, необходимо учитывать особенности каждой конкретной семьи, ребенка, выбирая наиболее приемлемые формы и методы работы. Задача педагога – увидеть отличия, найти подход к каждой конкретной семье, создать благоприятную атмосферу, стать другом и помощником семьи в воспитании ребенка, а родителей сделать своими союзниками и полноправными участниками образовательных отношений.

Ключевые слова: семья, воспитание, открытая система, единое образовательное пространство.

Воспитание детей – одна из вечных проблем человечества. Среди разнообразных функций семьи важное место занимает функция воспитания. Но это не односторонний процесс, это, прежде всего, сотрудничество. В данном случае – сотрудничество детского сада и семьи [1, с. 7]. Содержание работы с родителями в ДОУ реализуется через разнообразные формы. Мы привыкли разделять формы работы с родителями на традиционные и нетрадиционные. Однако такое разделение для меня носит условный характер. Например, такие формы работы, как «круглый стол» или «день открытых дверей» в нашем коллективе давно стали традицией. Сегодня наш детский сад – «открытая система», когда родитель может в любой момент прийти и познакомиться с жизнью своего ребенка в детском саду. Поэтому целесообразнее рассказать о новых подходах в работе с родителями, которые активно и с успехом применяются в работе нашего детского сада. Как правило, эти формы бывают коллективными, индивидуальными и информационными.

1. Коллективные формы работы.

Групповое родительское собрание – это действенная форма работы педагогов с коллективом родителей, форма организованного ознакомления их с задачами, содержанием и методами воспитания детей определенного возраста в условиях детского сада и семьи. Повестка дня группового родительского собрания составляется с учетом интересов родителей (законных представителей) наших воспитанников. При необходимости приглашаются специалисты детского сада (педагог-психолог, учитель-логопед), представители наших социальных партнеров (сотрудников поликлиники, библиотеки, ГИБДД, центров дополнительного образования). Уходя от «докладного» формата проведения родительских собраний, включаем в него методы активизации родителей: для обсуждения предлагаются дискуссионные вопросы, различные точки зрения, примеры. Большой «педагогический эффект» имеют формы проведения родительских собраний, построенных по типу телевизионных интеллектуальных и развлекательных программ. Они

направлены на установление контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду. Родители лучше узнают своего ребенка, поскольку видят его в другой, новой для себя обстановке, сближаются с педагогами. Проводятся мероприятия с педагогическим содержанием, например, «Педагогический брейн-ринг», ток-шоу «О чем сегодня говорят». Семинары-практикумы, педагогические гостиные, игры с педагогическим содержанием, педагогическая библиотека для родителей, «Театральная пятница», «Круглый стол», Телефон доверия», викторины – все эти методы направлены на выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности, установление эмоционального контакта между педагогами, родителями и детьми. С этой целью в нашей приемной имеется «почтовый ящик», куда родители опускают свои вопросы и предлагают темы для обсуждения. Там же они могут оставлять свои анонимные замечания и предложения.

2. Индивидуальные формы работы.

К индивидуальным формам работы относятся педагогические беседы с родителями. Беседа – это одна из наиболее доступных форм установления связи с семьей. Беседа может быть как самостоятельной формой, так и применяться в сочетании с другими. Так, беседы часто включаются в родительские собрания. Цель педагогической беседы – обмен мнениями по тому или иному вопросу, ее особенность – активное участие и воспитателя и родителей. Беседа может быть запланирована заранее, а может возникнуть стихийно по инициативе одной из сторон. В результате беседы родители должны получить новые знания по вопросам обучения и воспитания дошкольника. Педагог же стремится дать родителям квалифицированный совет, чему-то научить. Педагогическая беседа помогает ближе узнать жизнь семьи и оказать помощь именно там, где больше всего она нужна.

Тематические консультации – еще одна форма индивидуальной работы, которая организуется с целью ответа на все вопросы, интересующие родителей. И помощником здесь выступает все тот же «почтовый ящик». Главное назначение консультации – совет. Кроме того, это хорошая возможность дать понять родителям, что в детском саду всегда рады помочь и ни одна просьба, вопрос, проблема не останутся без внимания. Детский сад – опора и поддержка родителей.

«Почтовый ящик» – хороший помощник педагога. Читая «почту», наши педагоги заранее готовят ответы, решают, в какой форме его представить, изучают литературу, советуются с коллегами и при необходимости переадресовывают его специалисту. Эта форма получила большой отклик у родителей. Как показал наш опыт использования «почтового ящика», родители задают много разнообразных вопросов, о которых по каким-либо причинам не желали говорить вслух.

3. Информационные формы работы.

Ознакомление родителей с дошкольным учреждением, особенностями его работы, воспитания детей, с педагогическим коллективом – это методы работы, которые призваны преодолеть поверхностное мнение о деятельности детского сада, привлечь внимание родителей к жизни детского сада, его успехам. Прежде всего, эту функцию выполняет официальный сайт учреждения, где можно узнать о последних новостях из жизни детского сада, о предстоящих мероприятиях, победах воспитанников, участии в различных акциях и программах. Наши родители являются активными участниками форума на сайте, где делятся впечатлениями от проведенных мероприятий, выказывают свои предложения, задают вопросы педагогам и специалистам.

Мы уже говорили о том, что наш детский сад – открытая социальная система. В отличие от здания детского сада, куда вход посторонним запрещен, наш сайт могут посетить все желающие, в том числе и те родители, чьи дети только собираются в детский сад. Здесь можно познакомиться с условиями воспитания и обучения в нашем детском саду, интерьером помещений, совершить «виртуальную экскурсию».

Традиционным в каждом детском саду является «Уголок для родителей». Не исключением является и наш детский сад. В нашей группе уголок для родителей называется «Взрослые и дети». Здесь каждый может найти для себя что-то полезное: консультацию, советы, новости о жизни своего ребенка в детском саду, увидеть выставку работ. Родительский уголок дополняет все вышеописанные формы работы и представить себе группу без него невозможно.

Сегодня мы с уверенностью можем сказать, что у нас сложилась эффективная система работы по взаимодействию с родителями. Родители не только активно участвуют в жизни детского сада, но и являются нашими помощниками и опорой. Вместе мы реализуем единую задачу воспитания гармоничной, всесторонне развитой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евдокимова Е.С., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. Детский сад и семья: Методика работы с родителями. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 144 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ИВАННИКОВА Людмила Викторовна

старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Буденновск, Ставропольский край, Россия

Статья посвящена проблеме формирования познавательной активности у будущих педагогов. В статье дается анализ понятия «Познавательная активность», которое рассматривается с философской, психологической, педагогической точек зрения относительно учебного процесса высшего образования. Автор статьи выявляет основные характеристики познавательной активности и останавливается на проблеме формирования познавательной активности в процессе профессионального обучения студентов.

Ключевые слова: познавательная активность личности, познание, процесс познания, активность, социальная активность, профессиональная направленность деятельности, профессиональная активность.

Формирование профессионально активной личности будущего педагога дает возможности для повышения его уровня знаний и опыта, влияет на его мобильность, развивает устойчивость в сфере образования, позволяет в будущей педагогической деятельности охватить своим влиянием все стороны процесса обучения и каждого учащегося. В связи с этим, проблема формирования познавательной активности будущих педагогов является актуальной.

Практика показывает, что в процессе профессионального обучения в вузе познавательный интерес студентов падает: с одной стороны за счет того, что изучаемый учебный материал не всегда соответствует требованиям современной жизни и требованиям работодателя, с другой – у будущих специалистов нет интереса в расширении и пополнении собственных знаний.

В словосочетании «формирование познавательной активности» важным является понятие «познавательная». Общие вопросы познания изучаются и рассматриваются разделом философии – гносеологией (от греч. *gnosis* – знание + *logos* – учение), или теорией познания. Познание – является предметом философского анализа. В Философском словаре «познание» трактуется как категория, описывающая процесс получения любых знаний индивидом путем повторения идеальных планов деятельности и общения, создания знаково-символических систем, опосредующих взаимодействие человека с миром и другими людьми» [18, с. 209].

В современном информационном обществе понимание ценности знаний постоянно возрастает, что делает проблему познания и формирование познавательной активности личности все более значимой для человечества. Люди на протяжении многих веков стремились к приобретению все новых и новых знаний. «Сам процесс познания – это выражение высших устремлений творческой активности разума, которое составляет гордость человечества. За многие тысячелетия своего развития человечество прошло длительный путь от примитивного знания к глубокому всестороннему познанию сущности бытия, где было открыто множество научных фактов, свойств и законов природы, законы общественной жизни и самого человека. Поэтому процесс познания носит социально обусловленный характер. Только через призму самостоятельно усвоенной культуры индивид получает знания о реальности, накопленное человечеством знание, он постоянно соотносит с ним свою познавательную деятельность» [20, с. 56].

«Активность» от латинского слова «*activus*» означает «деятельный» [13, с. 79]. Категория «активность» довольно часто является предметом изучения ряда научных отраслей. В философии понятие активности трактуется как «процесс, в котором происходят те или иные изменения и действия предмета» [20, с. 66].

Проблеме формирования познавательной активности учащихся во все времена философы, педагоги, ученые уделяли огромное значение. Данную проблему рассматривали Я.А. Коменский, Н.Х. Вессель, К.Д. Ушинский, А. Дистервег, И.Г. Песталоцци Л.Н. Толстой, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Л.В. Занков и другие. Исследователи отмечали, что человеку свойственно стремление к познанию.

Проблема познавательной активности рассматривается различными авторами в разных аспектах. Многие авторы, говоря о познавательной активности, делают упор на различные ее характеристики, как сознательное стремление обучающегося к достижению поставленной цели и как приложение физических усилий, подчеркивают практическое применение знаний. Познавательная активность рассматривается как одно из условий успешного осуществления процесса учения и как характеристика самих познавательных действий. В этом плане дается определение

Б.П. Есипова, который считает, что «активность в учении означает сознательное, волевое, целенаправленное выполнение умственной или физической работы, необходимой для овладения знаниями, умениями, навыками, включая пользование ими в дальнейшей учебной работе и практической деятельности» [7, с. 14].

Эта же позиция излагается Н.И. Болдыревым, Н.К. Гончаревым, Б.П. Есиповым, Ф.Ф. Королевым в учебнике по педагогике, где подчеркиваются сознательные целеустремленные усилия ученика в решении задач, возникающих в учебном процессе.

М.Н. Скаткин обращает внимание на необходимость различать активность внутреннюю и активность внешнюю и соединять их, так как внешняя активность может и не быть показателем внутренней активности. Внешняя деятельность может не быть связана с активностью мышления [15, с. 25-26].

О.П. Саулина познавательную активность трактует как мыслительную деятельность учащихся, характерными особенностями которой является устойчивость внимания, интереса к занятиям, стремление учащихся без посторонней помощи видеть новые свойства предмета или явления, приобрести и применить знания [14, с. 56-57].

В ряде работ познавательная активность трактуется как особое свойство личности, как качество личности и ее состояние, отношение к предмету и процессу деятельности и качеству деятельности. В этом плане дает определение познавательной активности И.Д. Жогла. Она характеризует познавательную активность как качество личности, которое выражает «степень деятельного участия ее в процессе познания, сущность данного качества состоит в выборочной актуализации уже усвоенных знаний, способов деятельности для дальнейшего расширения, углубления и применения знаний в общественно значимых целях» [8, с. 30].

З.Ф. Чехлова определяет познавательную активность как «развивающееся интегральное качество личности, которое образуется в результате формирования и упрочения в процессе деятельности его личностных образований: саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля, самооценки; обуславливается качественной характеристикой деятельности» [19, с. 8]. В своем исследовании автор рассматривает активность и деятельность как два взаимообусловленные и взаимосвязанные процессы учебной деятельности педагога и учащихся. Развитие ideальности, и активности зависит от их диалектического взаимоперехода, и в конечном итоге завершается личностным образованием – активностью учащегося.

В педагогической литературе уделено немалое внимание проблеме формирования познавательной активности студентов.

Г.Н. Кулагина рассматривает познавательную активность студентов «как характеристику действий обучаемых, как качество деятельности», и она считает, что если в действиях обучаемых не присутствует преобразовательное отношение к изучаемому материалу, то такие действия слабо активизируют мыслительную деятельность обучаемых и мало способствуют развитию их самостоятельности [10, с. 28].

Р.А. Низамов рассматривает познавательную активность студентов как «волевое действие, деятельное состояние, характеризующее усиленную познавательную деятельность личности». По его мнению, познавательная активность проявляется во всестороннем, глубоком интересе к знаниям, учебной задаче, приложении усилия, умственных и физических сил, напряжении внимания для достижения поставленной цели [11, с. 34].

Следует отметить, что во всех вышеназванных работах познавательная активность студентов рассматривается вне связи с социальной активностью личности.

Социальная активность трактуется как интегральное качество, которое включает ряд компонентов, в том числе и познавательную активность. С этих позиций рассматривает проблему познавательной активности Ф.А. Ахматов, который считает, что познавательная активность одна из форм проявления социальной активности и что главное этом компоненте «стремление и готовность к глубокому освоению знаний, к овладению методами познания и преобразования практики» [2, с. 7]. Он дает определение этому понятию и выделяет основные признаки, которые характеризуют данное понятие. «Познавательная активность есть структурный компонент социальной активности личности, составляющий ее сущностное свойство, характеризующий процесс и качественный результат ее деятельности». Основные ее признаки – это «осознанность социальной функции учения и целеустремленность, интеллектуальная направленность, потребность в знаниях, самостоятельность, способность преобразовать знания и способы действия в новых ситуациях, достаточно высокий уровень знаний для решения поставленных задач и заданий, удовлетворенность процессом и результатом познавательной деятельности» [2, с. 59].

Так в работе Ф.А. Ахматова познавательная активность исследуется в диалектической взаимосвязи с общественной и, как он считает, недооценка этой взаимосвязи является причиной одностороннего и неполного раскрытия данной проблемы [2, с. 59]. Следует заметить, что, кроме общественной и познавательной активности в структуре социальной активности личности, как пишут В.А. Сластенин, В.Э.Тамарин, Д.А. Яковлева, «особое место занимает профессиональная активность» [16, с. 9].

Следовательно, профессиональная активность, включаясь в структуру социальной активности личности, оказывает влияние на формирование познавательной активности будущих учителей.

В исследованиях А.Н. Ананьевой [1], В.А. Гаевской [3], Д.Ф. Николаенко [12] и др., раскрыты своеобразие и особенности, вытекающие из профессиональной направленности обучения. Они подчеркивают, что познавательная активность личности не может формироваться, если она не испытывает влияния своей будущей профессии, которой посвятит свою жизнь.

Об особенностях развития познавательной активности под влиянием профессиональной направленности обучения и профессиональной направленности личности пишет В.А. Гаевская [3, с. 45-47].

В работе С.М. Гуревич дается характеристика познавательной активности педагога, которая направляется особенностями и требованиями данной профессии, и эти особенности регламентируют, организуют действия личности, так как человеку надо работать «в рамках этой регламентации» [6, с. 19].

О том, что познавательная активность педагога носит профессиональный характер, отмечает Ф.Н. Гоноболин. Он утверждает, что познавательная активность педагога, проникая в сущность педагогической теории и практики, развивает ряд умений, которые свойственны педагогу, и нужны в учебно-воспитательной работе. Кроме того, познавательная активность педагога «развивает умение косвенно судить о людях их поступках», приводит его к «правильному пониманию воспитанников и к выработке разумных методов работы с ними [4, с. 105]. Он отмечает, что, познавая педагогическую теорию и практику, педагог изменяет ее и изменяется сам. «В труде учителя имеется немало особенностей, требующих известного своеобразие умственной деятельности и чисто педагогических качеств ума», – отмечает он [4, с. 50].

А.И. Щербаков исследует познавательную активность педагога и ее развитие в неразрывном единстве с формированием склонностей к педагогической деятельности. Это единство дает возможность будущему педагогу добиваться положительных результатов в обучении и воспитании учащихся. Он подчеркивает, что педагогическая деятельность требует от педагога познавательной активности в профессиональном направлении, что позволит ему вооружиться знаниями об учащихся, предвидеть их поступки и представить будущее каждого учащегося, мысленно поставить себя на его место и правильно на него воздействовать. Такая особенность познавательной активности педагога закладывается еще в студенческие годы. И весь учебно-воспитательный процесс, как отмечает А.И. Щербаков, должен способствовать развитию познавательной активности будущего педагога в профессиональном плане [21, с. 78-80].

Решение педагогических задач Н.В. Кузьмина видит в развитии мастерства и познавательной активности учителя, так как педагогическая деятельность по своей природе представляет ряд проблем, с которыми учитель сталкивается в повседневной практике [9, с. 57].

Как сложное индивидуально-психологическое образование рассматривают познавательную активность педагога В.Э. Тамарин и Д.С. Яковлева. Они характеризуют ее как особый склад ума, его специфическую направленность адекватную сущности воспитательной работы, они отмечают важность педагогического видения мира. Этому особому видению мира способствует «постоянная установка на восприятие и осмысление разнообразной информации и средств ее использования в воспитательных целях» [17, с. 56-57].

Следовательно, во всех выше перечисленных работах говорится о профессиональной направленности познавательной активности будущих педагогов. Эти исследователи рассматривают познавательную активность, ее формирование под влиянием профессиональной деятельности и обучения. А профессиональная активность будущих педагогов, под которой понимается проявление интенсивности в овладении педагогическими знаниями, умениями, навыками и использование их в практической деятельности, рассматривается как один из компонентов социальной активности. Именно поэтому можно сказать, что познавательная и профессиональная активность являются компонентами структуры социальной активности личности и находятся в тесном взаимодействии и взаимосвязи. Их диалектические взаимосвязи и взаимодействия обуславливают формирование как познавательной, так и профессиональной активности. Детерминируется этот процесс сущностными противоречиями и завершается личностным образованием – познавательной активностью личности.

Таким образом, современные требования к педагогу выражаются в формировании профессионализма, который формируется в процессе развития, саморазвития и познавательной активности личности будущего педагога. Современное профессиональное образование должно вооружать будущего педагога знаниями, формировать потребность в постоянном пополнении и овладении ими. Таким образом, принцип: «Образование через всю жизнь» на сегодняшний день становится главным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьева А.Н. Опыт изучения организации мыслительной деятельности в зависимости от профессиональной направленности. – Л., 1990. – 168 с.
2. Ахматов Ф.А. Формирование познавательной активности будущих учителей труда и общетехнических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 215 с.
3. Гаевская В.А. Особенности развития мыслительных функций студентов вуза. – М., 1996. – 166 с.
4. Гоноволин Ф.Н. Воля, характер, деятельность. – Минск: Нар. Асвет, 1966. – 211 с.
5. Гоноволин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
6. Гуревич А.М. Изучение и распространение передового педагогического опыта: Из опыта работы Гомельского областного института усовершенствования учителей. – Минск, 1965. – 27 с.
7. Есипова Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: 1961. – 239 с.
8. Жогла И.Д. Развитие познавательной активности старшеклассников. – Вильнюс, 1980. – 195 с.
9. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд. Лен. Ун-та, 1967. – 183 с.
10. Кулагина Г.Н. Формирование у студентов вечернего отделения познавательной самостоятельности и активности (в процессе обучения на младших курсах): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1980. – 166 с.
11. Низамов Р.А. Дидактические основы активности учебной деятельности студентов. – Казань, 1999. – 302 с.
12. Николаенко Д.Ф. Психологические основы пропаганды экономических и научно-технических знаний. – Киев: Знание, 1976. – 19 с.
13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
14. Саулина О.П. Психологическая подготовка студентов в процессе педагогической практики. – М.: Педагогика, 1994. – 127 с.
15. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
16. Сластенин В.А., Колесова А.К., Ретюнский В.Э., Тамарин В.Э., Яковлева Д.С. Проблема формирования социально активной личности учителя: Состояние и перспективы исследования // Формирование социальной активности личности: Сущность, проблемы. – М., 1985. – С. 19-50.
17. Тамарин В.Э., Яковлева Д.С. Воспитание у студентов направленности мышления // Советская педагогика. – 1971. – № 12. – С. 56-57.
18. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М., 2003. – 522 с.
19. Чехлова З.Ф. Формирование познавательной активности младшего подростка в учебно-познавательной деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Вильнюс, 1985. – 18 с.
20. Чураков М.В. Формирование познавательной активности подростков в системе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2000. – 194 с.
21. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1967. – 266 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ КОНТРОЛЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

ИМАНМУХАМЕТОВА Бахтыгуль Меглипалатовна
старший преподаватель

НОСАЧЕВА Надежда Васильевна
старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Буденновск, Ставропольский край, Россия

В статье рассматривается вопрос формирования вариантов заданий для проведения компьютерного тестирования средствами программы MyTestX – требования к заданиям, требования к валидности тестов, предлагаемые типы тестовых заданий и т. д.

Ключевые слова: компьютерное тестирование, валидность теста, программа MyTestX, форматы тестов, типы тестовых заданий.

Рассмотрим особенности подходов к созданию наборов контрольных заданий для организации компьютерного контроля знаний. Такие наборы называются тестами (предметно-ориентированными тестами), хотя между наборами задач и тестом имеются значительные различия. Вопрос о том, при выполнении каких требований набор можно считать тестом, широко обсуждался в журнале «Вопросы тестирования в образовании», где речь шла о том, что набор задач, который претендует на название теста, должен, по крайней мере, удовлетворять требованиям валидности и надежности.

Существует несколько подходов к созданию наборов тестовых заданий, которые могут быть заложенные в компьютерную программу. Рассмотрим два из них.

Тестовое задание традиционного типа состоит из двух частей: условия, которое описывает определенную проблему и ставит задачу перед экзаменуемым, и предложенного списка вариантов ответов, среди которых как минимум один является правильным или лучшим ответом, а остальные – дистракторы – являются неправильными ответами [3].

Рассмотрим различные форматы тестов.

Формат А (тестовые задания с одним лучшим ответом). Тестовые задания (ТЗ) с выбором одного лучшего ответа являются наиболее широко применяемыми. Они состоят из условия задачи (клиническая/лабораторная ситуация), вводного вопроса и 4-5 вариантов ответа, один из которых правильный.

Необходимо заметить, что неправильные варианты ответа не являются абсолютно неправильными.

Формат Х (тестовые задания множественного выбора правильно/неправильно). По внешнему виду этот формат идентичен формату А, однако правильным может быть любое количество ответов.

При рассмотрении задач формата А и Х возникает проблема сравнения задач, которые эти форматы ставят перед экзаменуемым. По мнению S.Case&Swanson эти форматы ставят не идентичные задачи. Отвечая на задания формата Х, претенденты должны решать, насколько правильным является каждый предложенный вариант для того, чтобы быть избранным как правильный ответ. В то время, когда в заданиях формата А дистракторы не являются абсолютно неправильными, в заданиях формата Х каждый вариант ответа должен быть или абсолютно правильным или абсолютно неправильным, для того, чтобы избежать неоднозначности [2].

Для выполнения этого условия авторы тестовых заданий, которые составляют ТЗ формата Х, чаще всего, в отличие от ТЗ формата А, проверяют только усвоение фактов и концепций, т. е. декларативных, а не процедурных знаний.

Формат N (тестовые задания с несколькими лучшими ответами). Как альтернативу формату Х (множественный выбор правильно/неправильно) и отрицательно сформулированным тестовым заданием (Что из указанного ..., КРОМЕ?; Что из указанного НЕ ...?) несколько авторов предлагают использовать формат N. В тестовом задании формата N экзаменуемый должен выбрать определенное количество (например, 2, 3 или 4) ответов из предложенного списка вариантов ответов.

Перечень вариантов ответов, как правило, достаточно длинный (до 30 элементов). Формат N целесообразно использовать в таких ситуациях, как, например, сбор анамнеза, исследования, рекомендации, профилактика и неотложные состояния, где уместно указывать более одного ответа [4].

Формат R (тестовые задания расширенного выбора). Этот формат относится к категории логических пар и еще называется форматом расширенного подбора. В этом формате каждый блок состоит из 3-4 условий и общего для них перечня вариантов ответов. Количество вариантов ответов может колебаться от 4 до 20.

Ситуационный кластер. Хотя кластер не считается отдельным форматом тестовых заданий в чистом виде, однако он широко используется в различных дисциплинах. Кластер состоит из вводного сценария (описания ситуации) и следующими задачами, которые прямо касаются этого сценария.

К каждому сценарию ставится два и более вопросов. Характер этих вопросов определяется содержанием и элементами компетентности, указанными в домене. При создании кластеров необходимо следить, чтобы вопросы были связаны со сценарием и не «сцеплены» между собой. Это означает, что ответы на вопросы должны быть независимыми друг от друга, то есть ответ на один вопрос не должна быть условием для ответа на другие вопросы из этого же кластера и не должна влиять на них [3].

Формат В. Тестовые задания формата В относятся к категории логических пар, состоящих из 3-5 определений или цифровых значений, которые являются вариантами ответов, и перечня слов или фраз, которые содержат задачи. Варианты ответов обозначены буквами, а слова или фразы, которые содержат задания, – пронумерованы. Экзаменуемый должен для каждой пронумерованной задачи подобрать один наиболее подходящий вариант ответа, обозначенный буквой.

Поскольку каждый вариант ответа может использоваться более одного раза или не использоваться вообще, тестовые задания формата В невозможно решить методом исключения. В целом этот формат успешно использовался до последнего времени, когда он был вытеснен форматом R.

Формат D. Тестовые задания формата D являются комплексными задачами по категории логических пар. Каждое тестовое задание состоит из трех категорий, обозначенных буквами, и пяти пронумерованных ситуаций.

Экзаменуемый должен выполнить две следующие задачи: 1) определить категорию, с которой связаны 4 из 5 ситуаций и 2) определить ситуацию, которая не относится к той же категории, что и остальные четыре.

Предполагалось, что такие задачи предоставят возможность проявить понимание различий между рядом подобных факторов. Однако этот формат оказался сложным для написания, а инструкции к его применению – довольно запутанными. Кроме этого, формат D имеет низкую распределительную способность.

Формат K. Формат K был наиболее распространенным форматом из категории правильно/неправильно. Задачи этого формата состоят из условия и четырех вариантов ответов, один или более из которых были правильными. Задача экзаменуемого заключалась в выборе правильной комбинации вариантов ответов.

Рассмотрим программу MyTestX для создания тестов различных форматов.

Программа легка и удобна в использовании. Все учащиеся быстро и легко осваивают ее. При наличии компьютерной сети можно организовать централизованный сбор и обработку результатов тестирования, используя модуль журнала MyTest. Результаты выполнения заданий выводятся учащемуся и отправляются учителю. Учитель может оценить или проанализировать их в любое удобное для него время [1].

Программа MyTestX работает с девятью типами заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, ручной ввод числа, ручной ввод текста, выбор места на изображении, перестановка букв.

При правильном отборе контрольного материала содержание теста может быть использовано не только для контроля, но и для обучения. Использование тестовых заданий в автоматизированных контрольно-обучающих программах позволяет испытуемому самостоятельно обнаруживать пробелы в структуре своих знаний и принимать меры для их ликвидации. В таких случаях можно говорить о значительном обучающем потенциале тестовых заданий, использование которого станет одним из эффективных направлений практической реализации принципа единства и взаимосвязи обучения и контроля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабаев А.А. От ЕГЭ в школе к компьютеризированному выпускному экзамену в вузе // Современные информационные технологии и ИТ-образование. Сб. трудов под ред. проф. В.А. Сухомлина. – М.: МАКС ПРЕСС, 2008. – С. 142-149.
2. Кадневский В.М. Генезис тестирования в истории отечественного образования – Омск: Издательство Омского государственного университета, 2000. – 336 с.
3. Красильников В.В., Тоискин В.С. Основы разработки педагогических тестов: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: СГПИ, 2005. – 128 с.
4. Сологуб Г.Б. Принципы формирования комплекса программных средств для имитационного тестирования знаний // Теоретические вопросы вычислительной техники и программного обеспечения. – М.: МИРЭА, 2010. – С. 179-181.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

КОРЖЕВСКАЯ Елена Николаевна

старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Буденновск, Ставропольский край, Россия

Педагогический вуз должен перестроить систему профессиональной подготовки таким образом, чтобы переход от социальной роли студента к социальной роли учителя значительно облегчался. Этого нельзя добиться, если акцент ставится лишь на фундаментализации знаний; необходимы значительное совершенствование прикладной подготовки и систематическое обучение педагогической деятельности. И тут большую помощь может оказать овладение студентами педагогической техникой.

Ключевые слова: педагогическая техника, воспитательное искусство, компонент мастерства, техника внушающего воздействия.

На современном этапе перестройки системы образования повышаются требования к уровню профессионализма учителя, возрастает роль его личной ответственности за результативность своего труда. В этих условиях проблема совершенствования педагогического мастерства, развитие творческого потенциала педагога выступает не только как объективная социальная потребность, но и как субъективная потребность учителя в росте профессиональной компетентности и мастерства.

Однако, существующая система психолого-педагогической подготовки будущего учителя все еще направлена, в большей мере, на теоретическое осмысление сущности учебно-воспитательного процесса, не уделяет должного внимания комплексу свойств личности, обеспечивающих высокий уровень развития ряда профессиональных умений будущего специалиста, педагогическую технологию.

Перестановка акцента со знаний специалиста на развитие его человеческих и профессиональных способностей лучше понимать себя и других, а также взаимодействовать в учебном и воспитательном процессе требует перестройки традиционной модели педагогического образования. На смену учителю – предметнику должен прийти педагог – практик – психолог, который хорошо знает свой предмет, понимает личность ученика, умеет управлять собой и развитием, воспитанием учащихся.

Педвуз должен перестроить систему профессиональной подготовки таким образом, чтобы переход от социальной роли студента к социальной роли учителя значительно облегчался. Этого нельзя добиться, если акцент ставится лишь на фундаментализации знаний; необходимы значительное совершенствование прикладной подготовки и систематическое обучение педагогической деятельности. И тут большую помощь может оказать овладение студентами педагогической техникой, которая на основе фундаментальных знаний развивает творческие способности и умения лучше понимать себя и личности ученика, управлять собой и взаимодействовать в процессе решения педагогических задач.

В исследованиях по проблемам педагогической деятельности и педагогического образования владение педагогической техникой – компонентом педагогического мастерства – рассматривается как условие соблюдения норм педагогической этики, как средство осуществления внушающего воздействия и т. п., а сама педагогическая техника – как совокупность автоматизированных действий педагога, как комплекс приемов педагогического воздействия, а также методов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию занятий [12].

Исследования вопросов педагогической техники как основного компонента педагогического мастерства требует теоретического осмысления и обоснования учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

История педагогического образования по проблемам подготовки учителя дает возможность выяснить сущность понятий «педагогическая техника» и помогает выявить, в какой мере решение проблемы педагогического мастерства обогащает теорию и практику обучения, воспитания и развития творческого потенциала личности.

Понятие «педагогическая техника» долгое время не существовало. В Древней Греции и Древнем Риме его сущность раскрывалась через термин «воспитательное искусство», под которым понималось искусство речевого воздействия, а также умение определять по внешним признакам, поведенческим проявлениям духовное состояние объекта воздействия, умение продемонстрировать ему в доступной форме свое отношение к его поведению и тем самым влиять на него. Впервые этот термин употребили такие мыслители античного мира, как Сократ, Платон, Аристотель, Плутарх и другие. Греческое слово «техне» обозначало ремесло, искусство. Оно использовалось в тех случаях, когда надо было подчеркнуть совершенство приемов деятельности того или иного человека или результаты какой-либо совершенной работы. Сократ утверждал, что искусство учителя заключается не в сообщении ученику чего-то уже готового, а в побуждении у него стремления к истине, в развитии самостоятельного мышления. Искусство преподавания – «божественное призвание». Считая искусство учителя особенно высоким, Сократ указывал, что кроме призвания, оно требует известной подготовки. «Если от ремесленника, считал он, его профессия требует специальных знаний, то тем более должен быть подготовлен к своей работе человек, который обязан делать душу воспитанника прекрасной, научить его справедливо, честно, разумно и счастливо жить» [10].

Уникальный образец овладения техникой и культурой речи в Древней Греции демонстрировал Демосфен. В результате неустанного труда, непрерывной тренировки он овладел яркой, четкой эмоциональной речью.

По мнению Аристотеля, искусство воспитания – результат труда и таланта. Как мыслитель и педагог, Аристотель определил риторику как «способность находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета».

Педагогические мысли крупных ораторов и политических деятелей Древней Греции изучались многими поколениями политических деятелей и педагогов Древнего Рима, наиболее ценные из них получили творческое развитие. В соответствии с особенностями республиканского Рима была развита школа, в основу которой были заложены предметы искусства, общения и самостоятельного подхода к развитию личности. Таким образом, у выдающихся представителей древнего мира встречаем ценные мысли о гуманизации, о самостоятельности, о роли искусства в развитии мышления, о приемах творческого развития индивидуальности и прежде всего о культуре речи, невербальной коммуникации, как элементах педагогической техники.

Изучение вопросов техники педагогической деятельности прослеживается в творчестве крупнейших западноевропейских педагогов XVI – XIX вв. Известный швейцарский педагог И.Г. Песталоцци требовал, чтобы искусство воспитания во всех его проявлениях было поднято на уровень наук. А его выдающийся последователь, немецкий педагог, «учитель немецких учителей». А. Дистервег считал, что искусство воспитания и образования есть не что иное, как искусство возбуждения собственных сил ребенка [4].

Под искусством преподавания А. Дистервег понимал способность развивать умственную активность обучаемых. Источником активности выступает сам педагог, его личностные и психические качества, оказывающие непосредственное воздействие на обучаемых. Такое воздействие он называл дидактической силой учителя.

В педагогике еще 20-30-е гг. XX в. педагогическая техника рассматривалась как обязательный компонент педагогического мастерства, способствующий созданию условий для эффективного воздействия учителя на ученика. А.С. Макаренко указывал на необходимость обучения будущих учителей педагогической технике. К сожалению, и сейчас современное состояние педагогической техники учителя можно охарактеризовать словами А.С. Макаренко: «Если бы мы захотели подвергнуть критике существующую педагогическую технику, мы не в состоянии этого сделать просто из-за отсутствия объекта» [9].

А.С. Макаренко считал, что учитель должен владеть не только суммой средств и приемов воздействия на личность и коллектив, но и технологией управления своими чувствами, эмоциями, мыслями. «Если я не умею волноваться, то я обязан этому научиться».

В советской педагогике термин «педагогическая техника» впервые прозвучал в трудах А.С. Макаренко. Под этим термином понимали поиск точных средств воздействия на личность и коллектив, которые позволяют педагогу экономить свои силы и добиваться ожидаемых результатов.

М. Горький писал, что «...можно много видеть, можно кое-что воображать, но чтобы сделать, необходимо уметь, а умение дается только изучением техники».

«Техника педагогическая» – форма организации поведения учителя, искусное владение формами, видами, способами, методами, алгоритмами, технологиями и т.д. воспитания и обучения, а также способность технически грамотно использовать эти умения на практике [7].

Сегодня можно назвать много книг и статей таких исследователей, как Ю.П. Азаров, И.А. Зязюн, Н.Н. Тарасевич, В.А. Сластенин, Л.И. Рувинский, Н.Е. Щуркова и др., в которых акцентируется внимание на педагогической технике. Следует, однако, отметить, что эти публикации еще не изменили профессиональной вооруженности студентов и учителей.

В работах Д.И. Фельдштейна педагогическая техника рассматривается как важнейший компонент мастерства учителя. Н.В. Кузьмина в своих исследованиях раскрывает вопросы коммуникативной деятельности учителя как важного компонента педагогической техники. Ю.П. Азаров написал о взаимосвязи в педагогическом процессе чувства и техники учителя. В своих трудах Ю.П. Азаров заключает: «Очевидно, педагогическая техника – это совокупность средств, приемов, с помощью которых мастер – воспитатель добивается необходимого воспитательного результата; техника – это составная часть мастерства. Мастерство проявляется в том, как ведет себя педагог, как владеет своим голосом, в каких границах позволяет себе проявить гнев, радость, сомнение, требование, доверие, как он умеет обратиться к коллективу и к ребенку» [1].

Авторы другого подхода к трактовке педагогической техники В.А. Коротов, Б.Т. Лихачев и Л.Ю. Гордин относят к педагогической технике такие компоненты, как искусство общения с детьми, управление своим вниманием и вниманием детей, проникновение в душевное состояние ребенка, темп педагогических действий, выразительность чувств.

В.А. Сластенин, характеризуя структуру педагогической техники, заключает, что «умение управлять своими психическими состояниями, педагогически действенно и эмоционально от-

крыто выражать свое отношение к воспитанникам является одним из показателей технической вооруженности учителя», «...давно назрела необходимость обучения студентов основам педагогической техники. Учитель, профессионально владеющий педагогической техникой, отличается умением превращать в аппарат педагогического воздействия свои эмоции, голос (тон, сила, интонация), речь, жест, мимику» [7].

А.Я. Визгерд, И.А. Малафеев к элементам педагогической техники относят постановку голоса, умение по-разному, в зависимости от обстоятельств разговаривать с воспитанниками; мимику, знание того, «как стоять, как сидеть, подняться из-за стола»; уметь организовать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым... себя вести так, чтобы каждое движение воспитывало [2].

В.А. Катырева считает, что «педагогическая техника» – это система приемов, организации поведения и способов воздействия педагога на учащихся с целью стимулирования педагогического процесса.

Такого же мнения придерживается и И.Е. Шварц, исследующий педагогическую технику с точки зрения внушения. Он считает, что к педагогической технике относится инструментовка всех педагогических фактов учителя, усиливающая или ослабляющая его внушающее воздействие. Голос, мимика, жест учителя воспринимается обычно неосознанно, но оказывает большое впечатляющее внимание. Поэтому все положения педагогической техники в полной мере относятся к технике внушающего воздействия [13].

Н.Е. Щуркова считает составными элементами техники речь, мимику, жесты, пластику, общую пантомимику, внешностную и эстетическую выразительность, а саму педагогическую технику – способностью педагога использовать психофизический аппарат в качестве инструмента воспитательного воздействия [14].

Е.В. Востроилова утверждает, что исследование педагогической техники как системы, с точки зрения синергетики, позволяет определить существование «третьей группы компонентов педагогической техники, связанных со степенью обратного воздействия на педагога компонентов первых двух групп, исходящих от педагога и переработанных в сознании личности и коллектива. Эта третья группа компонентов связана с творчеством и деятельностью как обучающего, так и обучаемых» [3].

В рассматриваемой проблеме в зарубежной науке имеются две крайние позиции. С одной стороны, педагогическая техника рассматривается как комплекс всех возможных материальных средств, используемых учителем в качестве орудий педагогической деятельности [5].

С другой стороны, она рассматривается как совокупность методов и приемов, обеспечивающих оптимизацию взаимосвязанных процессов учения и обучения [6].

Между этими крайними – предельно узким и предельно широким – толкованиями термина обнаруживается множество промежуточных, смешанных вариантов, когда, например, педагогическая техника рассматривается одновременно и как совокупность орудий педагогического труда, и как способ их использования. Как видно из изложенного, в понимании педагогической техники как профессионального качества существуют различные подходы. Среди зарубежных исследователей близок к нашему пониманию ее болгарский ученый Г.К. Лозанов, в понятие «педагогическая техника» он включает такие элементы суггестологии и суггестопедии, как интонация, ритм речи и др. Он утверждает, что «при всяком восприятии душевной деятельности существует центральный комплекс переживаний и фоновые переживания. Мы реагируем на неспецифические раздражители, их количество велико. Это могут быть: жесты, походка, мимика, выражение глаз, дикция, интонация, обстановка, источник слова со степенью его авторитета, физиологические состояния ожидания и вообще все, что связано с моментом произнесения слова». Таким образом, Г.К. Лозанов использует некоторые компоненты педагогической техники (голос, интонацию, мимику, жесты, ритм и др.) как элементы суггестивные, то есть внушения [8].

Исходя из изложенного выше, на наш взгляд, педагогическая техника – связующий компонент психических, физических, личностных качеств, используемых учителем для эффективного решения педагогических задач.

В авторское содержание педагогической техники входят речевые умения педагога, умения невербального общения, умения психосаморегуляции, актерские умения, специфические умения профессионально-педагогического общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение, 1985. – 255 с.
2. Визгерд А.Я., Малафеев И.А. Педагогика школы. – Пермь, 1969. – 263 с.
3. Востроилова Е.В. Формирование основ педагогической техники будущего учителя в структуре его педагогического мастерства. – М., 1989. – 158 с.

4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – 256 с.
5. Катырева В.А. Проблема педагогической техники учителя в современной буржуазной педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1976. – 25 с.
6. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
7. Князева В.В. Педагогика: словарь научных терминов. – М.: Вузовская книга, 2009. – 872 с.
8. Лозанов Г.К. Суггестология и суггестопедия: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М., 1970. – 42 с.
9. Макаренко А.С. О моем опыте // Педагогические сочинения: В 8-ми томах. – М., 1984. – Т. 1. – С. 73-96.
10. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 200 с.
11. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
12. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.А., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-пресс, 1997. – 512 с.
13. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе: учебное пособие. – Пермь, 1971. – 304 с.
14. Щуркова Н.Е. Педагогическая техника. Спецпрактикум. – М.: Изд-во МПГУ, 1984. – 56 с.

МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ

КУЛИКОВА Людмила Евгеньевна

учитель технологии

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46 с углубленным изучением отдельных предметов»
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ, Россия

В статье говорится о том, одаренным учащимся среднего школьного возраста необходимо создать условия для их полноценного развития, которое возможно в рамках специально подобранных форм работы.

Ключевые слова: одаренность, диагностика, периодизация развития.

Для раскрытия сущности одаренности большое значение имели идеи Дж. Гилфорда, который предложил рассматривать два вида мышления – конвергентное (логическое, однонаправленное) и дивергентное (альтернативное, творческое). Выделение названных видов мышления положило начало рассмотрению одаренности в двух областях – интеллектуальной и творческой [1, с. 55].

Что касается выявления одаренных учащихся, нужно сказать, что это продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного индивидуума. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок [2, с. 37].

Для выявления одаренности используются самые разные методы: от простого педагогического (и даже родительского) наблюдения до специально разработанных, стандартизированных и валидизированных тестов, а также игровых, учебных и тренинговых заданий. Вследствие особой сложности одаренности, как психологического явления, ее идентификация (выявление) должна производиться специально подготовленными специалистами – психологами [3, с. 44].

Существует множество методов, направленных на выявление одаренности. К ним относятся такие методы как наблюдение, беседа, тесты интеллекта, креативности, способностей, мотивации, личностных особенностей. Зачастую это многообразие также усложняет процесс выявления одаренности.

На каждый аспект одаренности существуют определенные методы, как, например, для выявления интеллектуальной одаренности используются такие методы как: тест прогрессивных матриц Дж. Равенна, тест Д. Векслера, тест Р. Амтхауэра, универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ, 8-11 кл.), методика «Школьный тест умственного развития»; мотивации (изучение мотивационной сферы учащихся (М.В. Матюхина), Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман); творческого потенциала (психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. (Е. Туник), диагностика вербальной креативности (адаптация теста С. Медника) и т. д.

Российский психолог А.И. Савенков, занимающийся проблемой детской одаренности в сфере исследовательской деятельности, предлагает диагностическую модель одаренности, опирающуюся на принципы комплексного оценивания; долговременности; использования тренинговых методов; учета потенциальных возможностей ребенка; принцип опоры на экологически валидные методы диагностики; участия разных специалистов; участия детей в оценке собственной одаренности. В выявлении способностей, которые находятся в основе одаренности, должны участвовать не только педагоги и психологи, но и родители ребенка.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что одаренные учащиеся нуждаются в особом подходе, специальной, индивидуальной учебной программе, специально подготовленных учителях, специальных школах для развития интеллекта и реализации творческого потенциала. Существует огромное количество теорий психического развития ребенка. В основе каждой теории лежит определенная точка зрения того или иного ученого на процесс психического развития. Так, наиболее популярной является периодизация развития, которая была предложена знаменитым психологом Д.Б. Элькониным.

Весь процесс развития, по теории Д.Б. Эльконина, можно разделить на три этапа: дошкольное детство – от рождения до 6-7 лет; младший школьный возраст – от 6-7 до 10-11 лет; средний и старший школьный возраст – от 10-11 до 16-17 лет [4, с. 122].

Необходимо отметить, что каждый период развития ребенка имеет свои особенности и временные рамки. В каждом возрасте необходимо применять особые приемы и методы обучения и воспитания, а также строить общение с ребенком и учитывать его возрастные особенности, а также уровень интеллектуального развития в той или иной области. Возрастные периоды сопровождаются развитием межличностного общения, направленного на интеллектуальное и личностное развитие, характеризующееся формированием определенных знаний, умений и навыков.

Подростковый возраст, который является преобладающим на среднем этапе обучения, связан с перестройкой организма ученика – половым созреванием. И хотя линии психического и физиологического развития не идут параллельно, границы этого периода значительно варьируются. Начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых. Поэтому подростковый возраст иногда называют затянувшимся кризисом.

Дополнительно был рассмотрен ряд характерных для подростка особенностей, отмеченных Т.В. Драгуновой [5, с. 33]:

- для подростка важно, чтобы форма его поведения была не детской;
- ценность для подростка некоторой работы определяется ее «взрослостью»;
- любимый герой подростка – человек активный, стремящийся к цели, преодолевающий серьезные, почти непреодолимые препятствия и выходящий из них победителем. В любом начинании он предпочитает быть деятелем, а не наблюдателем;
- склонность к мечтанию и фантазированию в сочетании со склонностью рассказывать о своих реальных (или выдуманных) качествах. «Ребята больше хотят что-то делать, чем реально делают»;
- возникающие представления о нормах поведения провоцируют на обсуждение поведения взрослых.

С физиологической точки зрения период активности доминирующего центра коры головного мозга сокращается. В результате этого внимание становится непродолжительным и неустойчивым. У подростков ухудшается способность к дифференцированию, что приводит к изменению в худшую сторону понимания излагаемого материала и усвоения информации. Именно поэтому во время занятий рекомендуется приводить больше ярких, понятных примеров с помощью демонстративного материала, в работе с одаренными учениками увеличивать нагрузку по мере необходимости.

Помимо этого, увеличивается латентный (скрытый) период рефлекторных реакций, что приводит к замедлению реакции, когда подросток не сразу отвечает на заданный вопрос, не сразу начинает выполнять требования учителя. Таким образом, существует риск, что уровень способностей одаренных учащихся может снизиться.

Рефлексия на себя и других открывают в отрочестве глубины своего несовершенства – и подросток уходит в состояние *психологического кризиса*. Субъективно это тяжелые переживания. Но кризис отрочества обогащает подростка знаниями и чувствами таких глубин, о которых он даже не подозревал в детстве.

В относительно одинаковых условиях обучения и воспитания на протяжении ряда лет обнаруживаются индивидуальные различия в темпе и равномерности развития, в том, как происходит переход от одного возрастного периода к другому, как влияют новые возрастные особенности на проявления интеллекта. Степень различия между соучениками-ровесниками нередко изменяется от возраста к возрасту, т. е. может быть связана с ходом возрастных изменений.

Из выше изложенного можно сделать вывод, что необходимо учить подростка вырабатывать собственные критерии самооценки, видеть себя «изнутри» и понимать свои достоинства, опираться на сильные стороны своей личности. Возникновение повышенной тревожности в подростковом возрасте может быть одной из важнейших причин снижения показателей интеллектуального и творческого развития, так называемой «утраты одаренности», поэтому очень важно правильно использовать приемы и методы обучения и воспитания [4, с. 11].

Одаренным учащимся среднего школьного возраста необходимо создать условия для их полноценного развития, которое возможно в рамках специально подобранных форм работы, как например, работа в кружках, факультативы, проектная деятельность, ролевые игры, учитывающих особенности одаренных учащихся и базирующихся на следующих принципах:

- углубленное изучение тех проблем, которые выбраны самими учащимися;
- развитие умения самостоятельно работать;
- поощрение использования разнообразных форм предъявления материала и внедрения в жизнь результатов работы.

Как сказал В.А. Сухомлинский: «В душе каждого ребенка есть невидимые струны. Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат» [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хеллер К.А. Лонгитюдное исследование одаренности. – М., 1991. – 120 с.
2. Холмовая С.А. Одаренный ребенок. – М., 2012. – 34 с.
3. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М.: Изд. УНЦ ДО, 2005. – 58 с.
4. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. – СПб.: Союз, 1997. – 77 с.
5. Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности в условиях школьного обучения. – М.: Психологический институт РАО, 2006. – 95 с.
6. Шумакова Н.Б. Роль школьного обучения в самореализации одаренных юношей и девушек. Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III Национальной научно-практической конференции. – М.: Федерация психологов образования России, 2006. – С. 133-134.
7. Шумакова Н.Б. К проблеме создания технологий обучения для одаренных детей // Одаренные дети: теория и практика. Материалы Российской конференции (Москва, 28-30 марта 2001 г.). Дополнительный выпуск. – Москва-Ярославль, 2011. – С. 170-172.

ИЗМЕНЕНИЕ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДОШКОЛЬНИКОМ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

ЛОПАТИНА Наталья Павловна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 295», г. Красноярск, Россия

Общение – необходимое условие полноценного развития детской личности. Общение начинается еще до рождения ребенка и основную роль в этом общении играет взрослый. Начиная познание окружающего мира при помощи взрослого, ребенок растет, усложняются формы общения и вскоре он сам может устанавливать связи с другими людьми, используя накопленный опыт. Таким образом, становление личности ребенка, его успешность во многом зависят от особенностей взаимодействия с взрослым. Эта статья будет полезна педагогам, родителям, всем заинтересованным в полноценном развитии ребенка.

Ключевые слова: общение, развитие, субъект образовательных отношений, инициатива, ответственность.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентируется на личность ребенка не как на объект воспитательно-образовательного воздействия, а как на полноправный субъект образовательных отношений. Именно такой подход к ребенку позволяет говорить о возможности творческого развития личности, способности проявлять активность в той деятельности, которая интересна в настоящий момент. В чем же состоит задача педагога? Хотим привести слова известного педагога и психолога Шалвы Александровича Амонашвили: «Моя задача в том, чтобы помочь детям обогатить жизненный опыт детства, ибо хорошо знаю: чем многограннее у ребенка жизненный опыт детства, тем успешнее можно вплести в него богатейший опыт человечества» [1, с. 45]. Эта цитата очень точно отражает смысл нашей работы, и, именно с целью решения этих задач, в своей деятельности мы отдаем предпочтение отношениям, где основой является вера в способности и возможности ребенка, где мы, как более опытные и знающие взрослые, призываем ребенка проявить инициативу, ответственность, самостоятельность.

Однако, весь процесс развития самостоятельности, ответственности, инициативности проходит не мгновенно. Это сложный путь, который условно можно подразделить на несколько этапов. Первый этап – формирование способности обратить внимание на другого ребенка, на

его деятельность и интересы. Здесь определяющей является позиция педагога «над» ребенком, которая дает возможность определить смысл поведения взрослого и принять это как некий образец. Такая форма отношений характерна для младшего дошкольного возраста. На втором этапе ребенок пытается противопоставить себя взрослому, считая себя таким же полноправным участником любого действия. Эта форма характерна для старшего дошкольного возраста и здесь определяющей позицией взрослого является позиция «на равных». Только в этом случае происходит становление самостоятельности и проявляется инициатива, только с позиции «наравне» ребенок может чувствовать себя комфортно. Если же взрослый продолжает удерживать позицию «над», ребенку достаточно сложно проявить инициативу, так как вся деятельность регламентируется взрослым. Третий этап характеризуется становлением индивидуальности поведения ребенка, когда он может дополнять и изменять принятый на себя образец поведения, способен оценивать свою деятельность и руководить другими. Как правило, такая форма взаимоотношений формируется на этапе завершения дошкольного образования и для нее характерна позиция взрослого «под».

Таким образом, каждому этапу характерна своя позиция взрослого, которая помогает решать специфические задачи развития общения в определенный возрастной период.

Для чего же нужны все эти сложности? Нас воспитывали иначе и ничего: все выросли, получили профессию и даже не разучились мечтать. Но давайте обратимся к современным детям. Компьютерные игры, планшеты, телефоны, круглосуточные мультфильмы, родители, постоянно занятые работой, – все это ограничивает возможности ребенка для общения. А ведь именно общение ребенка с окружающими людьми, будь то сверстники или взрослые, является основой формирования важнейших психологических качеств личности. Поэтому современные дети остро нуждаются в общении и научить их этому – моя основная задача и незаменимым помощником в этом является игра.

Игра – ведущий вид деятельности дошкольника. С ее помощью ребенок познает окружающий мир, учится взаимодействовать со сверстниками, расширяет свой кругозор. На первом этапе (позиция «над») большое значение имеет включенность взрослого в игру. Предоставляя ребенку право выбора, он все же направляет игровую деятельность, обучая тем самым различным вариантам развития сюжета. Попробуем посмотреть на это с другой стороны, когда взрослый изначально предоставляет ребенку возможность действовать, занимаясь при этом своими делами. В таком случае игровые сюжеты бедны, а сама игра заканчивается, едва начавшись. Происходит это вследствие отсутствия у ребенка определенных вариантов развития игровой деятельности, отсутствия образца, поэтому так важно на первом этапе, в период младшего дошкольного возраста, играть с детьми, стимулируя развитие у ребенка навыков игровой деятельности.

Впоследствии (позиция «наравне») взрослый лишь предлагает детям игру. Но для самостоятельного развития ребенком игрового сюжета, ребенку необходимы определенные условия: наполнение предметно-пространственной среды игровым оборудованием, предметами – заместителями, бросовым материалом. Постепенно дети учатся организовывать игру самостоятельно, сопровождают ее речью, озвучивают нормы и правила, увеличивается количество участников и продолжительность игры. Эти факты свидетельствуют о том, что уровень развития детей растет, они овладевают навыками эффективного общения и взаимодействия.

Огромное значение в формировании личности дошкольника играет семья – важнейший институт социализации ребенка. Семейное воспитание невозможно заменить ничем. В семье дети приобретают первый опыт общения, учатся прощать, уступать, любить, чувствовать себя любимыми и значимыми. Но если в семье интересам и потребностям ребенка не уделяется достаточного внимания, нарушается то единство целей и задач воспитания дошкольников, которое является основой развития гармоничной личности. В такой ситуации хотим посоветовать родителям больше внимания уделять своему ребенку, стать его другом и надежной опорой.

В заключение хотим привести следующее высказывание: «Волшебниками не рождаются, волшебниками становятся. А для этого у вашего ребенка все есть: он уже умеет видеть то, что не видно остальным, слышать непонятные, волшебные звуки, красить весь мир в свой любимый цвет и многое другое. Но все же ему нужно помочь. Надо дать ему возможность действовать самостоятельно, проявить индивидуальность, желательно стараться не заставлять его делать то, что он очень не хочет, надо много общаться с ним» [2, с. 154].

Общайтесь с ребенком, любите его, уважайте развивающуюся личность и тогда из малыша вырастет уверенный, самостоятельный, активный и успешный человек.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – Киев, 1991. – 239 с.
2. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. – 160 с.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

МАКСИМОВА Ольга Григорьевна

доктор педагогических наук, профессор

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

В статье рассматривается возможность совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей с использованием потенциала интегрированного подхода к организации процесса обучения.

Ключевые слова: сфера образования, будущие учителя, интегрированный подход, процесс обучения, профессиональная подготовка.

Социально-экономические реалии, сложившиеся к настоящему времени в обществе, настоятельно требуют дальнейшего совершенствования системы профессионального подготовки. Вузовская практика показала, что решение этой проблемы возможно, в первую очередь, через реализацию различных инновационных подходов к процессу обучения студентов в условиях высшей школы. Одним из путей улучшения качества профессиональной подготовки будущих педагогов является ее организация на основе интегрированного подхода.

Педагогическая необходимость использования потенциала технологии интегрированного обучения обусловлена, прежде всего, противоречием между объективно существующей потребностью в интегрированных знаниях студентов вуза, создающих основу для комплексного решения проблем реальной жизни человека, и отсутствием адекватной системы профессионального образования студентов, технологии ее реализации.

В рамках нашего исследования под интегративным подходом к организации процесса обучения в вузе мы будем понимать дидактическую систему, характеризующуюся комплексностью всех ее компонентов, универсализацией содержания профессионального образования, обеспечивающую, за счет устойчивых внутрипредметных и межпредметных связей на разных этапах обучения студентов в вузе, целостное видение педагогических явлений и процессов.

Различные аспекты проблемы интеграции в педагогике рассматриваются в трудах многих исследователей. Так, в работах В.В. Краевского, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной исследованы вопросы интеграции педагогики с другими науками. Г.Д. Глейзер и В.С. Леднев раскрывают пути интеграции в содержании образования. В работах Л.И. Новиковой и В.А. Караковского раскрыты проблемы интеграции воспитательных воздействий на ребенка.

Интеграция в организации обучения рассматривается в трудах С.М. Гапеевкова и Г.Ф. Федорец и т. д. Учеными определены и методологические основы интеграции в педагогике: философская концепция о ведущей роли деятельности в развитии ребенка; положение о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям; психологические теории о взаимосвязи процессов образования и развития [1; 2; 5; 8]. Опираясь на те или иные методологические положения, ученые выделяют ряд основных понятий: процесс интеграции, принцип интеграции, интегративные процессы, интегративный подход. Под интеграцией в педагогическом процессе ученые понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Этот процесс может проходить как в рамках уже сложившейся системы, так в рамках новой системы. Сущность процесса интеграции – качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему. Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы, связь между системами; он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов. Интегративный подход означает реализацию данного принципа в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивая его целостность и системность. Интегративные процессы являются процессами качественного преобразования отдельных элементов системы или всей системы. Многие исследования в отечественной дидактике и в теории воспитания опираются на выше перечисленные положения при разработке конкретных путей совершенствования образовательного процесса [2, с. 97].

Как считает А.Н. Надюрмагомедов, интеграция охватывает и процессы междисциплинарных (коэволюционных) связей разных компонентов образования, предполагающая:

- выявление межпредметных и внутрипредметных связей в разных циклах учебных дисциплин;
- выявление и обоснование принципов построения интегративных курсов в общем и профессиональном образовании;

- установление оптимального соотношения общечеловеческих и национальных ценностей в воспитании и образовании;
- решение проблем интеграции социального, психологического, педагогического, научного и методического компонентов в образовании;
- решение проблем взаимных связей учебной и внеучебной деятельности учащихся в профессиональном образовании [6, с. 19].

Исследования ученых С.М. Гапеенковой, Н.В. Бочковой, А.Я. Данилюк, И.Д. Зверева, Е.Н. Пузанковой, Г.Ф. Федорев и др. и наше собственное исследование позволили нам установить, что построение определений педагогической интеграции возможно на разных основаниях, а именно, как:

- высшая форма взаимосвязи (разделов образования, этапов образования), которой присущи нерасторжимость компонентов, новая объективность – монообъект, новая структура, новые функции вступающих в связь объектов (основание для определения специфических характеристик интеграции как высшей формы взаимосвязи);
- высшая форма выражения единства целей, принципов содержания, форм организации процесса обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования, направленная на интенсификацию системы подготовки учащихся (основание для определения – содержание образования);
- создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов нескольких разделов подготовки учащихся (основание для определения понятия – укрупненные педагогические единицы) [3; 5; 8].

По мнению Е.Н. Пузанковой, интегрированный подход позволяет рассматривать педагогическую интеграцию применительно к отдельным содержательно-предметным уровням, формам и видам деятельности преподавателя. «Педагогическая интеграция в самом широком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности. При этом развитие – это процесс поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека, то есть выход его на принципиально новый уровень целостности. Становление – возникновение физических, душевных и духовных новообразований в человеке. Формирование – обретение физическими, душевными и духовными новообразованиями относительной устойчивости, определенности и законченности» – пишет ученый [7, с. 22].

Значимость интегрированного подхода в улучшении качества подготовки будущих специалистов способствовала тому, что в условиях модернизации системы профессионального образования одной из актуальных проблем педагогики высшей школы является осуществление межпредметных связей в системе преподавания учебных дисциплин, частных методик, объединенных в отдельные циклы или блоки. Изучению различных аспектов проблемы межпредметных связей посвящено исследование В.Н. Максимовой.

По ее мнению, использование этого подхода предъявляет особые требования к организации (в широком смысле слова) процесса обучения. Так, в задачи уроков включаются применение, развитие, закрепление и обобщение знаний (фактов, понятий, законов, теорий, идей) и умений, полученных при изучении других предметов.

В содержание уроков вводится материал, способствующий раскрытию современных межнаучных контактов, постановка межпредметных проблем, познавательных задач, решение которых расширяет и углубляет знания учащихся о взаимосвязях разных предметных областей. В практике образовательных учреждений широко используются согласованные между учителями самостоятельные работы, домашние задания межпредметного содержания, применяются поисковые методы обучения; расширяются дидактические материалы и средства наглядности за счет учебников, таблиц, приборов, карт, диафильмов, диапозитивов, кинофильмов, плакатов, муляжей и других пособий из смежных предметов; организуются комплексные, межпредметные уроки, семинары, факультативы, экскурсии, коллективные решения межпредметных проблем в сочетании с индивидуальными межпредметными заданиями учащимся с учетом их познавательных интересов и склонностей. Осуществляется координация деятельности учителей разных предметов, изучение учебных программ по другим предметам, включение межпредметных связей в тематическое планирование, взаимопосещение открытых уроков, согласование межпредметных вопросов, заданий и т. п.

Межпредметные связи оказывают активное воздействие на все компоненты и функции процесса обучения, а межпредметность как современный дидактический принцип оказывает активное влияние на целенаправленную организацию учебного процесса [5, с. 14-15].

Как указывает ученый, целенаправленность в системе учебного процесса обеспечивается тем, что интеграция знаний (межпредметные связи) качественно изменяет все его компоненты и создает их единство:

- задачи конкретизируются прежде всего в плане формирования системы мировоззренческих взглядов учащихся;
- в содержании повышается идейно-теоретический уровень и роль обобщенных знаний, общенаучных теорий в отборе учебного материала и концентрировании фактических данных из разных предметов вокруг ведущих проблем и идей науки;
- в методах обучения усиливается роль дедуктивно-поисковых путей учебного познания и активизации познавательной деятельности учащихся;
- в формах организации возрастает их комплексное применение, сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм учебной работы при общем повышении роли последних в процессе выполнения межпредметных заданий.

Все это ведет к возрастанию воспитывающих функций обучения, к единому решению задач образования, развития и воспитания. А учебный процесс превращается в учебно-воспитательный на всех уровнях реализации межпредметных связей: на уровне урока, учебной темы, системы уроков, в разных темах, учебного курса, цикла предметов [5, с. 15].

Для оптимальной организации учебного процесса на основе интеграции знаний В.Н. Максимова предлагает создание общей программы, в рамках которой предполагается:

- уточнение специальных задач, которые будут решаться с помощью межпредметных связей;
- выбор комплексной межпредметной проблемы, отвечающей социальным задачам;
- выделение системы межпредметных идей и понятий, раскрывающих проблему;
- вычленение системы межпредметных учебно-познавательных умений, необходимых учащимся для выполнения различных видов деятельности при решении проблемы;
- определение объема межпредметных связей по учебным курсам, темам, урокам, их планирование;
- разработка системы межпредметных познавательных задач и заданий учащимся, методических приемов их использования [5, с. 15-16].

В условиях интегрированного подхода к организации процесса обучения в вузе И.В. Кошкина [4] рекомендует использовать и основные правила модульного обучения: установление исходных и вертикальных уровней системы понятий и видов деятельности; выявление основных структурных элементов каждой темы, которые должны быть усвоены (закономерности, понятия, теории); актуализирование в сознании будущих учителей ранее сложившихся базовых понятий и способов действий; выявление связей между изучаемыми понятиями и усвоенными знаниями; подбор практических задач, которые необходимо использовать в системе новых понятий. Помимо межпредметной интеграции, с помощью модульного построения курса автор строит и внутрипредметную интеграцию с учетом элементов опережающего обучения, акцентируя внимание студентов на значимость изучаемого материала в дальнейшей работе.

По мнению автора, интеграция предметно-содержательной информации педагогических дисциплин на модульной основе должна рассматриваться с учетом междисциплинарных и внутридисциплинарных связей (репродуктивных, поисковых, творческих), которые помогут студентам выполнить разные познавательные действия: накопление однородных фактов, установление качественно новых связей между фактами и понятиями, соотношение факторов, понятий и закономерностей. По итогам своего исследования И.В. Кошкина делает вывод, что в условиях нарастающего объема педагогической информации высшая школа не успевает дать будущему учителю весь запас необходимых профессиональных знаний, но она обязана дать опорные, предельно обобщающие знания, которые составляют основу развития профессионального мышления. В свою очередь учебный материал может изучаться в полном, сокращенном или углубленном вариантах, что на практике приводит к более заинтересованному, лично значимому, осмысленному восприятию учебной информации, исключая при этом дублирование и повторение, которые неизбежны в преподавании различных дисциплин [4, с. 126].

Как показало наше исследование, важным фактором совершенствования профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации системы образования может быть разработка и внедрение в педагогический процесс высшей школы модели подготовки будущих учителей на основе интегрированного подхода к обучению (рисунок 1).

Итак, интегрированный подход – это важный фактор совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования, выполняющий функцию интеграции научных знаний, которыми в ходе профессионального обучения овладевают студенты.

Современное образовательное пространство: пути модернизации

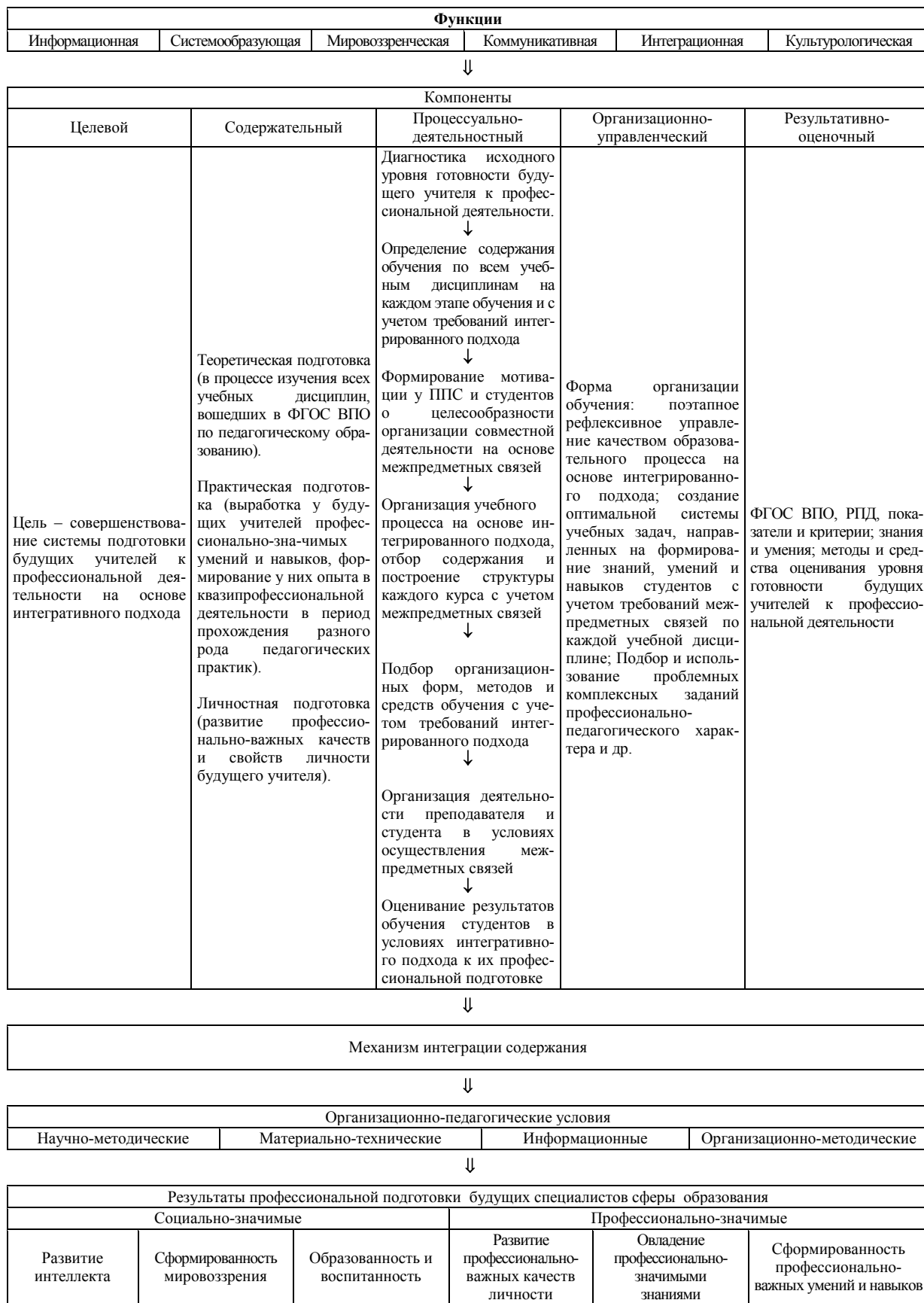


Рисунок 1. Модель подготовки будущих учителей на основе интегрированного подхода

Организация процесса обучения студентов в высшей профессиональной школе на основе интегрированного подхода предопределяет появление новых форм его организации: интегрирующая лекция, комплексный семинар, комплексная экскурсия, межпредметная конференция, комплексные факультативы и т. д.

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей на основе интегрированного подхода очень важным является уточнение общих проблем, понятий и вопросов по всем специальным и общепрофессиональным дисциплинам, координация содержания рабочих программ этих курсов, построение модели процесса профессиональной подготовки студентов на основе интеграции учебных дисциплин и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 8-10.
2. Загрекова Л.В. Основы педагогических технологий // Высшее образование в России. – 1977. – № 4. – С. 97-98.
3. Зверев И.Д. МПС в современной школе. – М., 1981. – 118 с.
4. Кошкина И.В. Интеграция предметно-содержательной информации педагогических дисциплин на модульной основе: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 1998. – 205 с.
5. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
6. Надюрмагомедов А.Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 413 с.
7. Пузанкова Е.Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 21-23.
8. Усова А.В., Черкасов В.А., Завьялов В.В. Межпредметные связи в преподавании психолого-педагогических дисциплин // Советская педагогика. – 1981. – № 9. – С. 85-89.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

МАУЛЬ Анна Викторовна

член оргкомитета конференции, преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Буденновск, Ставропольский край, Россия

В статье рассматривается процесс реализации предметных компетенций при обучении информатики в основной школе. Дается анализ взаимодействия информационных и предметных компетенций на уроках информатики.

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход, образовательный процесс, мета-предметные связи.

В условиях обновления дошкольного, школьного и профессионального образования становится более актуальным компетентностный подход к подготовке школьников. Он основывается на совершенствовании методов и форм обучения учащихся, подготовке высококвалифицированных выпускников школы, которые готовы к воспроизводству знаний, умений в современном информационном обществе. Применение компетентностного подхода продиктовано требованиями современных федеральных государственных образовательных стандартов, а также образовательных программ и повышением ответственности за качество образования, которое предоставляется населению страны. Главными функциями компетентностного подхода считается оптимизация системы управления качеством образования; интеграция образовательного пространства; повышение качества научно-методической работы и инновационной деятельности. Кардинальное изменение культурной и социально-экономической сферы общества повлияли на появление новых ценностей в образовании, сформировали в социуме устойчивые запросы на компетентностного выпускника школы [5].

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показал всю сложность, неоднозначность и многомерность не только самого термина «компетенция», но и оценивания уровня сформированности компетенций.

Компетенция – это отчужденное, заранее заданное социальное требование или норма к образовательной подготовке школьника, которая необходима для его эффективной продуктивной деятельности в конкретной сфере.

Компетенция – владение, обладание школьником соответствующей компетенцией, которое включает его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция – уже состоявшееся качество личности или совокупность качеств школьника и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [2].

Следует отметить, что компетентностный подход должен быть целостным, охватывать не только содержание, но и цели, процесс обучения и образовательные результаты. При этом цели необходимо выразить через планируемые результаты, а методы и формы обучения должны быть нацелены на накопление личного опыта использования знаний в определенных ситуациях. Существует следующая классификация компетенций: ключевые, метапредметные и предметные.

Ключевыми компетенциями называются более универсальные по своему характеру и степени использования, метапредметные являются общими для цикла учебных предметов. С предметными компетенциями связана готовность учеников использовать для решения проблем знания, умения, навыки, которые формируются в рамках определенного предмета. При этом базу предметной компетентности составляют именно системные знания как информационно емкие, рационально организованные и поэтому востребованные в разнообразных ситуациях.

Компетенции для школьника – это образ его будущего, ориентир для освоения. В процессе обучения у ученика формируются и развиваются те или иные составляющие этих «взрослых» компетенций, что не только подготавливает к будущему, но и помогает жить в настоящем, он осваивает данные компетенции с образовательной точки зрения. Образовательные компетенции можно отнести не ко всем видам деятельности, в которых участвует школьник, а только к тем, которые уже внесены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Данные компетенции показывают предметно-деятельный компонент общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение целей.

Но компетенцию нельзя понимать только как сумму предметных знаний, умений и навыков. Это – приобретаемое в результате обучения и жизненного опыта новое качество, которое увязывает знания и умения ученика со спектром интегральных характеристик качества подготовки, в том числе и со способностью использовать приобретенные знания и умения к решению проблем, которые возникают в повседневной практике.

Таким образом, компетентностный подход направлен на усиление прикладного, практического характера всего школьного образования, в том числе и предметного обучения [3].

Компетенция является интегральной характеристикой личности школьника, формирующаяся в образовательном процессе через определенный набор компетенций и проявляющаяся в практической деятельности ученика. Компетенции можно наблюдать, но они плохо поддаются оцениванию, так как большинство учителей сводят их к знаниям и умениям. Хотя они являются формами проявления знаний, умений и навыков в разнообразных ситуациях.

Современный преподаватель должен научиться создавать условия и ситуации, когда ученик сможет самостоятельно делать какой-либо выбор, выполнять индивидуальные задания в соответствии с поставленными перед ним задачами, уметь оценить себя и собственную работу. Самостоятельность обучающихся в рамках компетентностного подхода считается одним из самых необходимых качеств личности. Развитие данного личностного качества гарантирует формирование активной жизненной позиции школьников.

Цели, на достижение которых направлено изучение информатики в общеобразовательной школе, определяются из целей общего образования, которые сформулированы в новой концепции федерального государственного образовательного стандарта второго поколения общего образования. Данные цели учитывают необходимость разностороннего развития личности учеников, освоения знаний, овладения нужными умениями, развития познавательных интересов и творческих способностей, воспитание таких черт личности, которые ценны для любого индивида и современного общества в целом.

Курс «Информатика и ИКТ» основной школы является главным концептом непрерывного курса информатики, включающего в себя пропедевтический курс в начальной школе и профильное обучение информатике в старших классах [4].

Одной из целей изучения информатики в основной школе является накопление опыта применения информационных ресурсов общества и средств коммуникаций в учебной и практической деятельности, например, при выполнении учебных проектов.

Сформулированная цель реализуется через образовательные результаты, структурированные по ключевым задачам общего образования, отражающие индивидуальные, общественные и государственные потребности. Они включают в себя предметные, метапредметные и личностные

результаты. Особенностью информатики является то, что большое количество предметных знаний и способов деятельности обладают значимостью для остальных предметных областей и для формирования качеств личности, то есть преобразуются в метапредметные и личностные.

Информационные и предметные компетенции формируются при решении самых различных учебных задач по предмету, что способствует резкому повышению мотивации и установлению межпредметных связей, а также пониманию важности изучения предмета информатика [1].

Работу по формированию и развитию информационных и предметных компетенций можно начать с разработки заданий компетентностного характера и реализации новых интерактивных методик. Задания компетентностного характера необходимо разрабатывать практико-ориентированными, актуальными для школьника, чтобы они носили проблемный характер и имели несколько способов решения.

На данный момент нужно отойти от классического обучения, где преподаватель считается носителем информации и реализовывать новые методики, когда преподавателю отведена на уроке роль консультанта, организатора и тьютора.

При организации учебного процесса, который основывается на компетентностном подходе нужно: в первую очередь учитывать потребности обучающихся и их уровень начальной подготовки;

- создавать условия для самостоятельного принятия решений обучающимися на любом этапе процесса обучения;

- вовлекать обучающихся в практическую деятельность и повышать мотивацию на решение поставленных проблем;

- не игнорировать и не пропускать вопросы, которые могут возникнуть у учащихся в процессе деятельности;

- помогать обучающимся рассмотреть те варианты деятельности, где имеют возможность практически применяться полученные умения и знания [6].

Большое количество видов деятельности на уроках информатики невозможно отнести к какой-либо одной определенной основной компетенции. Работа, которая направлена на получение и передачу информации, находится на пересечении информационной и предметной компетенций (если рассматривать процессы получения и передачи информации с помощью электронных средств связи) без выделения однозначно главной.

Именно на уроках информатики органически взаимодействуют и переплетаются при формировании информационная и предметная компетентности. В первую очередь, это связано, с самой дисциплиной. Так как на уроках информатики основным средством считается персональный компьютер, и другие технические средства, которые обучающиеся с большим желанием применяют в учебном процессе, как для выполнения работы с информацией, так и для самостоятельного приобретения знаний, так и для решения поставленных проблем. Во вторую очередь необходимо отметить, именно на уроках информатики формирует мотивация, формирующая активную самостоятельную деятельность, проектно-исследовательскую деятельность, придавая значимость деятельности и соответствующим результатам. Все перечисленное выше формирует предпосылки для развития школьников.

Огромное значение отводится формированию информационной компетенции, так как достижение данной цели носит метапредметный, общеучебный, общеинтеллектуальный характер. Используя разнообразные технологии на уроках информатики, обучающиеся могут реализовать свои знания, приобрести информационную компетенцию. Это ярко выражается при последующих действиях в работе с информацией: поиск в каталогах, поисковых системах, извлечение информации с различных носителей, систематизация, анализ и отбор информации, навыки хранения, удаления, копирования, ее преобразование и передача информации. Все это можно отнести к овладению способами работы с информацией, но нужно не упустить из виду навыки работы с разнообразными внешними устройствами (наушники, колонки, сканер, принтер, веб-камера и т. п.), а также умения использовать информационно-коммуникационные технологии для решения поставленных учебных задач [1].

В последнее время современное общество стало понимать, что умение применять для решения различных задач компьютер является важнейшим элементом образования. Достаточно быстро выросли требования к информационной компетентности школьников, как одной из важных структурной составляющей профессиональной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гетманская А.А. Формирование ключевых компетентностей у учащихся // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: <http://festival.1september.ru/articles/213541/> (дата обращения: 07.12.2015).
2. Гурьянова А.В. Компетентностный подход в образовании // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: <http://festival.1september.ru/articles/574903/> (дата обращения: 08.12.2015).
3. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ППРО, 2008. – 101 с.
4. Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Методика преподавания информатики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под общ. ред. М.П. Лапчика. – М.: Академия, 2001. – 624 с.
5. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 53-58.
6. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Эйдос. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm/> (дата обращения: 28.11.2015).

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ»

МЗОКОВА Лиана Асламбековна

аспирант

ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
г. Владикавказ, Республика Северная Осетия – Алания, Россия

В статье рассматривается исторический аспект формирования компетентностного подхода в образовании; сделана попытка соотнести понятие метапредметных результатов с понятием компетенции, а так же понятий «компетенция» и «компетентность».

Ключевые слова: компетентностный подход, метапредметные компетенции, универсальные учебные действия, компетентность.

Модернизация образования предполагает ориентацию школы не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие их познавательных и личностных способностей, на самосовершенствование. В настоящее время школа ориентирована на формирование у учащихся целостной системы универсальных компетенций, опыта самостоятельности и ответственности у учащихся. Современному образованию присущ ряд недостатков. Учителя замечают, что у школьников возникают затруднения при решении интегративных задач и упражнений, целостном анализе информации, им тяжело действовать в нестандартных ситуациях с применением знаний из нескольких областей. Это говорит об отсутствии навыка умственной рефлексии.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» нацеливает выстраивать образование таким образом, чтобы ученики имели возможность самостоятельно достигать поставленных целей и задач, оперативно и адекватно решать возникшие жизненные ситуации, брать на себя ответственность, четко, полно и точно выражать свои мысли. Особое внимание уделяется воспитанию порядочного человека, патриота своей Родины.

Современная политика в области образования в начальной школе нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования и нацелена на достижение младшими школьниками (помимо предметных и личностных) метапредметных результатов, которые представлены универсальными учебными действиями.

Анализ нормативно-правовой базы в сфере образования обозначил необходимость совершенствования образовательного процесса в начальной школе путем развития универсальных учебных действий у младших школьников, которые уточняют метапредметные результаты освоения основной образовательной программы. Исходя из цели современного образования, которая предполагает достижение предметных, личностных и метапредметных результатов образования, их интегральный характер по отношению к «знаниям», «умениям» и «навыкам», позволяет соотнести понятие метапредметных результатов с понятием компетенции. В современной психолого-педагогической литературе представлен широкий круг трактовок этого понятия. Приведем подробную историю становления компетентностного подхода.

Компетентностный подход в образовании начал складываться в 70-ые гг. XX в. в Америке. У его истоков стояли Н. Хомский, Дж. Равен, В. Хутмахер. Компетентностный подход в образовании предполагает овладение учащимися умений, позволяющих им в будущем эффективно действовать в различных жизненных ситуациях. При этом наиболее важными являются умения

нестандартно действовать в проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя запастись определенными средствами и методами. То есть, компетентностный подход вместо традиционного накопления суммы предметной информации предполагает комплекс умений, компетенций, позволяющих действовать грамотно в любой неопределенной ситуации и добиваться требуемого результата. Поэтому актуальным становится описание тех компетенций, которые могут быть использованы в любой ситуации.

В России переход к компетентностному подходу наметился с введением таких нормативно-правовых документов как: «Стратегия модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.»

С теоретической стороны компетентностный подход как приоритетное направление в образовании был рассмотрен в трудах Н.С. Веселовского, А.Э. Зеера, И.А. Зимней, Н.А. Переломовой, Дж. Равена, И.Д. Фрумина, А.В. Хуторского и др. В начальном образовании этот подход исследовали А.В. Воронина, А.А. Востриков, Ю.В. Пестерева, А.В. Тихоненко и др. Для получения полной картины о формировании метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста мы провели теоретико-методологический анализ научной литературы. Многоаспектное понятие «метапредметные компетенции» нуждается в тщательном толковании. Термин этот состоит из основного понятия «компетенции».

Устоявшегося определения понятия «компетенции» нет. Так же не существует и единой классификации компетенций. Но большинство авторов, занимающихся изучением этой проблемы, связывают компетентность с эффективным выполнением какого-либо действия. С помощью лингвистического анализа было установлено, что в самых распространенных языках мира понятия «компетенция» и «компетентность» тождественны. Однако богатство русского языка определило четкое разделение этих понятий в отечественной психолого-педагогической литературе.

Согласно И.А. Зимней, к определению этих понятий существует два подхода: отождествление и разделение. Сторонники отождествления понятий «компетенция» и «компетентность» говорят об их синонимичности (Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков). Авторы особенно подчеркивают практическую направленность компетенций, а, следовательно, и в образовании усиливается практическая направленность. Рассмотрим мнения ученых, сторонников разделения изучаемых понятий.

Анализируя работы С.Г. Воровщикова, можно утверждать, что автор под компетенцией понимает «заданное содержание компетентности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным», а под компетентностью – «целостную систему личностно-осмысленных знаний, умений, направленных на успешное применение компетенций» [1].

По мнению А.Н. Дахина образовательная компетенция связана с уровнем развития личности, с качественным освоением содержания образования. Образовательная компетентность рассматривается им как «способность осуществлять сложные виды деятельности» [2], т. е. компетентность это сложившееся личностное качество.

Э.Ф. Зеер рассматривает компетентность как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний, а компетенцию – «как обобщенный способ действий, обеспечивающий продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [3], т. е. способность реализовывать свою компетентность в процессе выполнения различных видов деятельности.

И.А. Зимняя связывает компетенции с некоторыми внутренними, скрытыми знаниями, действиями, представлениями, которые выявляются в компетентностях человека. Под компетентностями она рассматривает – «основанную на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека» [4]. Автор внесла большой вклад в определение структуры компетенций. Опираясь на принципы следующих авторов (Б.Г. Ананьев – Человек – субъект общения, познания и труда; Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач – У компетентности человека есть вектор акмеологического развития; В.Н. Мясищев – Человек проявляется в системе отношений к обществу, к людям, к себе и к труду; А.К. Маркова – Компетентности можно рассматривать с точки зрения профессионализма.) теоретически разграничила ключевые компетенции для более детального изучения их структуры. И.А. Зимняя выделила основные группы компетентностей:

- относящиеся к человеку как личности, субъекту деятельности и общения;
- компетентности социального взаимодействия человека и социальной сферы;
- компетентности всех типов и форм деятельности [4].

Основоположник психологической теории компетентности Дж. Равен понимает компетентности как совокупности, отмечая их множественность. Выделяя в структуре компетентности два компонента, общую (ценности, мотивации, поведение) и компетентность для успешной самореализации в обществе независимо от профессии, компонентами компетентности считает те «характеристики и

способности людей, которые позволяют им достигать личностно значимых целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают» [5].

Г.К. Селевко рассматривает компетенцию как результат процесса обучения, отражающийся в способности выпускника решать поставленные цели и задачи. Он указывает на системность и многокомпонентность понятий «компетенция» и «компетентность», т. к. они «характеризуют некоторый круг предметов и процессов, включают различные умственные операции, здравый смысл и имеют свою иерархию и классификацию» [6].

А.В. Хуторской разграничивает понятия «компетенции» и «компетентности». Под первым он понимает единство взаимосвязанных качеств личности по отношению к определенным предметам и процессам. Компетентностью он называет владение человеком соответствующей компетенцией, отражающее его отношение к ней и к предмету деятельности. Из этого следует, что компетенция – это «наперед заданное требование к образовательной подготовке обучающегося, а компетентность – уже состоявшиеся качества личности обучающегося и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» [7]. Помимо этого А.В. Хуторской разграничивает функции компетенции и компетентности по отношению к личности обучающегося, к знаниям, к структуре и содержанию образования, к способам деятельности.

В.Д. Шадриков понимает компетенцию как совокупность характеристик качественной подготовки выпускника, категорию результата образования, а под компетентностью – владение определенной суммой знаний, навыками, опытом, предоставляющие возможность о чем-либо судить, делать или решать что-либо [8]. Следовательно, компетенция связывается с определенной областью знаний, в которой личность хорошо осведомлена, в которой проявляется ее готовность к деятельности, т. е. компетенция непосредственно соотносится с будущей профессиональной деятельностью. Под компетентностью понимается ситуативная категория, выражающаяся в готовности к выполнению какой-либо деятельности в проблемных профессиональных ситуациях.

Процесс развития метапредметных компетенций у младших школьников основывается на принципах развития личности, необратимости направленности, закономерности. Своеобразный ориентир на психические функции, которые еще не сформированы у детей и не ощущаются в явном виде в его деятельности, находится в основе развития метапредметных компетенций. Основываясь на положении о противоречиях как движущих силах процесса обучения, можно заключить, что механизм развития метапредметных компетенций у младших школьников базируется на разрешении диалектического противоречия между возрастающими требованиями обучения и возможностями младших школьников удовлетворить эти требования и решать более сложные задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воровщиков С.Г. Компетентностный подход в образовании // *Философия образования*. – 2007. – № 2. – С. 27-32.
2. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования // *Педагогические технологии*. – 2007. – № 4. – С. 10-24.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход в образовании // *Образование и наука*. – 2005. – № 3 (33). – С. 27-35.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // *Ректор вуза*. – 2005. – № 6. – С. 13-29.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // *Народное образование*. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
7. Хуторской А.В. Компетентности и их классификация // *Народное образование*. – 2004. – № 4. – С. 139-149.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход // *Высшее образование сегодня*. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

МИГЕРБИШКИНА Лариса Владимировна

учитель английского языка

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46 с углубленным изучением отдельных предметов»
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ, Россия

В статье описаны способы семантизации и активизации лексики в обучении одаренных учащихся английскому языку на среднем этапе.

Ключевые слова: семантизация, речемыслительные навыки, лексические единицы.

На уроках иностранного языка учащиеся учатся технике общения, овладевают речевым этикетом, учатся решать различные коммуникативные задачи, поскольку основной функцией иностранного языка, как школьного предмета является развитие речевых способностей учащегося, его филологическое образование и формирование способности использовать иностранный язык как средство общения. Но коммуникация невозможна без слов. Е.И. Пассов анализирует: «Если ученик может вспомнить иноязычный эквивалент слова родного языка, значит ли это, что он знает слово? Видимо да. Но означает ли это, что данный ученик сможет правильно использовать эти же слова при выражении своих мыслей? Скорей всего нет» [1, с. 34]. Любое высказывание устное или письменное строится из слов по определенным грамматическим законам. Учащихся важно учить сочетать слова с другими словами, создавая при этом условия для речемыслительной активности. При этом важно создавать такие условия, при которых изучаемый материал приобретает смысл, приводит в движение мышление и память. Ученики должны не просто услышать и проговорить, а включить зрительную и ассоциативную память. Новые лексические единицы должны быть не просто механически заучены, а усвоены таким образом, чтобы ученики могли использовать их в устной и письменной речи в зависимости от учебной ситуации и речевой задачи. Каждое тренировочное упражнение должно иметь коммуникативную ценность, обучающийся не должен просто повторять речевые структуры, перед ним должна быть поставлена конкретная задача. И.Н. Верещагина предлагает следующие этапы формирования речемыслительных навыков: репродукция, подстановка, расширение, трансформация, комбинирование. В работе по семантизации лексики необходимо соблюдать эти этапы. Согласно данным нового словаря методических терминов и понятий авторов Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, семантизация – это раскрытие значения лексической единицы. Семантизация может осуществляться различными способами, которые принято объединять в две группы: 1) беспереводные; 2) переводные.

К беспереводным способам семантизации относят:

1. Демонстрация предметов, жестов, действий, картинок, рисунков, диапозитивов и т. д.
2. Раскрытие значений слов на иностранном языке, для чего могут использоваться: а) определения (дефиниции) – описание значения слов уже знакомыми словами; б) определение слова на основе контекстуальной догадки, которая основана на понимании общего содержания предложения, на знании фактов; в) определение значения слова на основе его внутренней формы; г) семантизация с помощью синонимов или антонимов.

К переводным способам семантизации относят:

1. Перевод слова (словосочетания или оборота) соответствующим эквивалентом родного языка.
2. Перевод-толкование, при котором помимо эквивалента на родном языке учащимся сообщаются сведения о совпадении (или расхождении) в объеме значения [2, с. 51].

Наряду с этим необходимо отметить, что в работе с одаренными учащимися преимущественно используются беспереводные способы семантизации лексики.

На первом этапе семантизации лексической единицы осуществляется раскрытие ее значения. Для того чтобы сделать этот этап более познавательным и включить учащихся с первого момента в речемыслительную деятельность, можно использовать одноязычные словари.

Помимо использования одноязычных словарей, существует достаточно большое количество различных способов семантизации лексики, но в обучении одаренных учащихся необходимо учитывать уровень их знаний и возможностей и использовать более сложные и творческие задания.

Анализ литературы по проблеме, позволил нам выделить упражнения, направленные на семантизацию и активизацию лексики в обучении одаренных учащихся английскому языку на среднем этапе.

Нами был выделен ряд упражнений, направленных на семантизацию лексики:

- найти в тексте лексическую единицу, соответствующую дефиниции;
- найти в тексте словосочетания с указанной лексической единицей и объяснить на английском языке, как вы понимаете ее значение;
- найти подходящую лексическую единицу к иллюстрации;
- выбрать правильную дефиницию лексической единицы в соответствии с контекстом, в котором она представлена;
- лексические карточки (объяснить значение слова, не называя его).

А также на ее активизацию:

- заменить в предложении фразу на синонимичную, с использованием подходящей лексической единицы;
- объяснить значение предложения, используя представленные лексические единицы;
- описать ситуацию, используя новые лексические единицы (не менее 5);
- составить монолог, используя слово (указывается) со всеми его значениями.

Творческие способы активизации нового лексического материала: урок-дискуссия, урок-интервью, урок-экскурсия; лексические игры; кроссворды и головоломки; исследовательские работы, проектная деятельность; составление развернутых диалогов и их презентация; jigsaw технология.

Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом страноведческого характера, который разделен на блоки. Каждый член группы получает свою под тему, изучает ее, разрабатывает и становится экспертом. В результате эксперты встречаются и обмениваются информацией, используя новый лексический материал.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что все упражнения и способы семантизации и активизации лексики в обучении одаренных учащихся английскому языку должны быть подчинены цели урока, а формулировка задания должна быть личностно-ориентированной.

Вышеизложенные приемы семантизации и активизации лексики в обучении одаренных учащихся английскому языку на среднем этапе в школе могут быть отработаны на основе таких лингвострановедческих и страноведческих материалов как: аутентичный текст; художественный фильм; песни современных исполнителей; интервью (участники должны быть носителями языка); научные статьи; научный/документальный фильм; географическая карта и т. п.

Работая над лексикой важно помнить, что речь должна характеризоваться логической стройностью и последовательностью. Для обеспечения этого качества речи человек должен владеть законами логики, и удерживать в памяти различные структурно-семантические комбинации. Речемыслительная деятельность на иностранном языке очень сложный процесс и для обеспечения его успеха необходимо наращивать трудность постепенно, переходя от одного упражнения к другому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». – М.: Просвещение, 2000. – 95 с.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 68 с.
3. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М.: Изд. УНЦ ДО, 2005. – 58 с.
4. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / пер. с нем. – СПб.: Союз, 2007. – 92 с.
5. Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности в условиях школьного обучения. – М.: Психологический институт РАО, 2011. – 95 с.
6. Шумакова Н.Б. Роль школьного обучения в самореализации одаренных юношей и девушек. Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты // Материалы III Национальной научно-практической конференции. – М.: Федерация психологов образования России, 2006. – С. 133-134.
7. Шумакова Н.Б. К проблеме создания технологий обучения для одаренных детей. Одаренные дети: теория и практика // Материалы Российской конференции (Москва, 28-30 марта 2001 г.). Дополнительный выпуск. – Москва-Ярославль, 2001. – С. 170-172.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

МОРЖИНА Елена Владимировна

учитель русского языка и литературы

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46 с углубленным изучением отдельных предметов»
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ, Россия

В статье рассматривается технология обучения в сотрудничестве с целью создания условий для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях.

Ключевые слова: обучение в сотрудничестве, команда, малая группа.

С целью интенсификации учебного процесса целесообразно использовать технологию обучения в сотрудничестве, основная идея которой – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Ученики бывают разные – одни быстро «схватывают» все объяснения учителя, легко овладевают лексическим материалом, коммуникативными умениями, другим требуется не только значительно больше времени на осмысление материала, но и дополнительные примеры, разъяснения. Такие ученики, как правило, стесняются задавать вопросы при всем классе, а иногда просто не осознают, что конкретно они не понимают, не могут сформулировать правильно вопрос. Если в таких случаях

объединить детей в небольшие группы (по 3-4 человека) и дать им одно общее задание, оговорив роль каждого ученика группы в выполнении этого задания, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы (что часто оставляет его равнодушным), но, что особенно важно, за результат всей группы. Поэтому слабые ученики стараются выяснить у сильных все непонятые ими вопросы, а сильные ученики заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь, слабый ученик разобрались в материале, а заодно и сильный ученик имеет возможность проверить собственное понимание вопроса, дойти до самой сути.

Таким образом, совместными усилиями ликвидируются пробелы. Это общая идея обучения в сотрудничестве. При ознакомлении с новым грамматическим материалом, времени на объяснение отводится не так уж много. При этом очень важно, чтобы новое грамматическое явление было осмыслено правильно, ибо от этого во многом зависит дальнейшее овладение навыком. Значит необходимо организовать практику по формированию ориентировочной основы действий (ООД). Такая практика, устная или письменная, требуется каждому ученику группы. Если дети будут работать фронтально, то слабые ученики могут так и не понять, почему нужно выполнять задания так, а не иначе. Если работа будет организована индивидуально, то тем более слабые ученики не смогут самостоятельно разобраться в новом материале. В малых же группах, организуемых так, чтобы в каждой группе, состоящей из 3-4 человек, обязательно был сильный ученик, средний и слабый, при выполнении одного задания на группу, учащиеся ставятся заведомо в такие условия, при которых успех или неуспех одного отражается на результатах всей группы. Оценка за выполнение этого общего задания ставится также одна на группу. Это не обязательно отметка (в баллах). Это могут быть разные виды поощрения, оценки деятельности всей группы.

Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов учеников, их интеллектуального развития, но и нравственного. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе. Существует много разнообразных вариантов обучения в сотрудничестве. На уроках можно разнообразить эти варианты, но непереносимое условие – это четкое соблюдение основных принципов обучения в сотрудничестве: группы учащихся формируются учителем до урока с учетом психологической совместности детей. При этом в каждой группе должен быть сильный ученик, средний и слабый (если группа состоит из трех учащихся), девочки и мальчики. Если группа на протяжении ряда уроков работает слаженно, дружно, нет необходимости менять их состав (это, так называемые, базовые группы). Если работа по каким-либо причинам не ладится, состав группы можно менять от урока к уроку; группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между участниками группы (роли обычно распределяются самими учениками, но в некоторых случаях учитель может дать рекомендации); оценивается работа не одного ученика, а всей группы (т. е. оценка ставится одна на всю группу); важно, что оцениваются не столько знания, сколько усилия учащихся. При этом в ряде случаев можно предоставить учащимся возможность самим оценить результаты своего труда; учитель сам выбирает ученика группы, который должен отчитаться за задание. Это может быть и слабый ученик. Если слабый ученик в состоянии обстоятельно доложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута и группа справилась с заданием, ибо цель любого задания – не формальное его выполнение (правильное/неправильное решение), а овладение материалом каждым учеником группы.

На уроке с применением технологии обучения в сотрудничестве каждой группе дается одно задание, например, на закрепление нового материала. Это задание дифференцируется по этапам: сначала дается задание только на проверку понимания, осмысления нового правила. При выполнении этого задания сразу выясняется, кто из учеников не понял новый материал. Он обязательно обратится к сильному ученику группы, так как знает, что далее последует ряд упражнений, один комплект на группу. Они могут выполняться в группе разными способами. В одних случаях каждый ученик может выполнять свое, определенное лидером группы для него задание, и затем все задания проверяются и обсуждаются всей группой. В других случаях группа может поделиться на пары (если она состояла из четырех человек), и упражнение будет выполняться в парах, но все равно в рамках базовой группы. После работы в парах также можно вернуться к работе в базовой группе и дать возможность еще раз обсудить успешность работы каждого. Когда работа закончена, учитель просит любого ученика из любой группы показать результаты работы и обязательно пояснить, почему выполнено именно так, а не иначе. Таким образом, любой ученик группы должен быть всегда готов отвечать грамотно и аргументиро-

но по результатам совместной деятельности группы. Задания могут быть различного характера. Это могут быть задания на проверку домашнего задания, работа над текстом для чтения, подготовка к тесту или контрольной работе, совместная работа по проекту, по отработке орфографических навыков, работа над лексикой, пр.

Вариантом обучения в сотрудничестве служит обучение в команде. Этот метод уделяет особое внимание «групповым целям» и успеху всей группы, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой, проблемой или вопросом, подлежащими изучению. Таким образом, задача каждого ученика состоит в том, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый. Обучение сводится к трем основным принципам: а) «награды» команды (группы) получают одну на всех в виде балльной оценки, какого-либо сертификата, значка отличия, похвалы и других видов оценки их совместной деятельности. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разный уровень и цель, а также время на достижение цели; б) «индивидуальная» (персональная) ответственность каждого ученика означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена, что стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении, понимании материала; в) равные возможности для достижения успеха означают, что каждый учащийся приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других учеников этой или других групп, а с собственными, ранее достигнутыми результатами. Это дает сильным, средним и слабым ученикам равные возможности в получении очков для своей команды, так как, стараясь улучшить результаты предыдущего опроса (зачета, экзамена) каждый из учеников может принести своей команде равное количество баллов, что (как показали исследования в J. Hopkins University, R. Slavin) позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свой персональный уровень. Дело в том, что способности к овладению иностранным языком у детей разные. Поэтому очень важно на период взаимодействия учащихся в группах оценивать не столько реальные результаты слабого ученика, сколько усилия, которые он затрачивает на достижение необходимых результатов. В группе ему дается менее сложное задание для выполнения, либо меньшее по объему. Но он должен обязательно добиться полного осмысления этого материала. Здесь скидок никаких быть не может. Лидер группы держит его постоянно в поле зрения и помогает по мере необходимости, но ни в коем случае не выполняет за него работу и не дает готовый вариант. Его задача – лишний раз объяснить. Если далее предусматривается тест на проверку понимания нового материала или на эффективность формирования того или иного навыка, то учитель так же должен дифференцировать сложность и объем задания в зависимости от уровня обученности учащихся. Если сильному ученику, к примеру, чтобы получить отличную отметку, необходимо выполнить 10 заданий, то среднему, например, 8, а слабому – 6. Все баллы суммируются, и группе выставляется средний балл за данный тест. Тогда, с одной стороны, любой ученик в соответствии с его индивидуальными возможностями может принести команде одинаковое количество очков, и не будет ощущать себя изгоем. А с другой стороны, каждый член группы заинтересован в лучшей подготовке к тесту, в лучшем овладении материалом. Это и есть основной принцип данной технологии: брать ответственность на себя. Каждый отвечает не только за свои успехи, но и за успехи товарищей по команде.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть состоит в том, чтобы учащийся захотел сам приобретать знания. Поэтому проблема мотивации самостоятельной учебной деятельности учащихся не менее важна, чем способ организации, условия и методика работы над заданием. Но совместная работа как раз и дает прекрасный стимул для познавательной деятельности, для коммуникации, поскольку в этом случае всегда можно рассчитывать на помощь со стороны товарищей. Учитель может уделить значительно больше внимания отдельным ученикам, поскольку все заняты делом. Основные идеи, присущие всем описанным выше вариантам – общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха дают возможность ориентироваться на каждого ученика. Это и есть личностно-ориентированный подход в условиях классно-урочной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Интерактивная педагогика в образовательном учреждении: – М.: Сфера, 2012. – 128 с.
2. Онтопсихологическая педагогика: Антонио Менегетти. – СПб.: ННБФ «Онтопсихология», 2010. – 368 с.
3. Педагогика. Том 2. Практическая педагогика / И.П. Подласый. – СПб.: Юрайт, 2012. – 800 с.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ И ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

МОСКВИНА Анастасия Константиновна

ассистент

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Буденновск, Ставропольский край, Россия

Цель данной статьи – анализ воздействия современных информационных технологий на природу и возможные пути решения этой проблемы. Автором рассматривается современное состояние экологии, которая находится на грани экологического кризиса. Дается характеристика Синдрома компьютерного стресса.

Ключевые слова: синдром компьютерного стресса (СКС), экология, здоровье, пользователь ПК.

С древних времен человечество старается взять от природы как можно больше полезного для него и не задумывается при этом о будущих результатах. Распад окружающей среды, бесспорно, произошел из-за не обдуманной хозяйственной деятельности людей. Все это, в конечном счете, оказало неблагоприятное влияние не только экологию, но и на самого человека.

В XX в. произошла очередная промышленная революция, которая стала причиной больших изменений в природе. Сейчас быстро формируется энергетика, машиностроение, транспорт из-за этого действия человека можно сравнить с природными процессами, которые происходят в биосфере. Загрязнение биосферы промышленными отходами, разрушение природных экосистем, изменение климата Земли, истощение полезных ископаемых и т. д. – все это результаты деятельности человека. Антропогенные воздействия являются следствием нарушения огромного количества природных процессов.

В данной работе мы проанализировали воздействие современных технологий на природу и возможные пути решения этой проблемы. Актуальность темы в том, что сейчас состояние экологии находится на грани экологического кризиса. Если сейчас человечество предпримет меры для охраны и защиты экологии, то экологическую катастрофу можно будет избежать.

Огромное количество людей уже не могут обходиться без персонального компьютера, планшета и телефона, но мы не принимаем во внимание тот вред, который сами причиняем своему организму и состоянию окружающей среды.

Настало время совершить действия для уменьшения размеров ущерба, наносимого природе и здоровью – уверены ученые. Исследователи ООН подсчитали, что для создания одного обычного компьютера, необходимо в 10 раз больше химических веществ и топлива, чем вес полученного изобретения. Многие считают, размер компьютера уменьшается, а значит, потребление энергии и вред наносимый природе тоже должен уменьшаться, но это не так. Подсчитано, что для создания компьютера с монитором общим весом в 24 кг требуется, по меньшей мере, 240 кг ископаемого топлива для обеспечения энергии и 22 кг химикатов. Кроме того, к этому добавляются 1,5 тонны воды. Отходы производства также не исчезают, они превращаются в свалки, или перерабатываются и оказывают плохое влияние на экологию. Вследствие этого ученые призывают всех пользователей не менять старые компьютеры на новые без необходимости и стараться просто обновлять его устаревшие элементы и также выделяют пользу повторного применения компонентов. Перед тем как отправить гаджет в мусор, следует окончательно убедиться, в том, что его нельзя восстановить. Возможно, он будет частично полезен в другой сборке [1].

Можно надеяться, что придет время, когда современные технологии будут полезны человеку и не причинят вред здоровью и природе.

Из числа большого количества трудностей использования ПК необходимо особенно отметить воздействие ПК на состояние здоровья каждого человека. Ее важность и значимость формируются стремительностью и глубиной вторжения информационных технологий во все без исключения области существования и работы нынешнего сообщества. Более существенное влияние со стороны ПК претерпевают дети, развитие личности которых совершается в условиях прихода новейшей информационной эпохи.

Защита здоровья пользователя ПК – проблема разносторонняя и может быть решена только с помощью сбалансированного комплексного подхода, который будет учитывать следующие факторы: педагогический, медицинский, правовой, технический, организационный. Но, несмотря на то, что данному вопросу уделяют внимание большое количество специалистов, их работа до сих пор еще малоэффективна.

Блага, которые дают информационные технологии, очень необходимы, ощутимы и зримы, из-за этого почти целиком перекрываются недостатки информационных технологий. Сейчас уже сформирован пусть чуть-чуть смешной, но все же образ среднего «бойца» информационных технологий – программиста, представляющий собой худого мужчину средних лет с многодиоптрийными очками и спиной колесом. Возможно, что эта картина через некоторое время будет дополнена, и, возможно, не самыми светлыми красками.

Трудности, сопряженные с «ИТ-революцией», формируются некоторыми факторами. К примеру, исследования, проведенные в некоторых государствах, установили, что пользователи ПК и мониторов обладают большой группой заболеваний, которые теперь являются профессиональными: болевые ощущения в глазах, нарушение костно-мышечной системы, стресс и его последствия, заболевания кожи, неблагоприятный исход беременности, расстройства нервной системы и другие [2].

Синдром компьютерного стресса (СКС) – новый тип заболевания среди пользователей ПК. Он выражается головной болью, воспалением слизистой оболочки глаз, повышенной раздражительностью, вялостью и депрессией.

Симптомы заболевания различны и многочисленны. Они сгруппированы по принципу воздействия на ту или иную часть организма.

1. Общее недомогание проявляется сонливостью, утомляемостью, не проходящей усталостью (даже после отдыха); головными болями после работы; глазными болями; болью в нижней части спины, в области бедер, в ногах; чувством покалывания, онемением, болью в руках, запястьях и кистях; напряженностью мышц верхней части туловища (шея, спина, плечи, руки).

2. Заболевания глаз проявляются быстрой утомляемостью, чувством острой боли, жжением, зудом, частым морганием, ощущением натертости.

3. Нарушения визуального восприятия проявляются неясностью зрения на дальнем расстоянии сразу после работы за компьютером («пелена перед глазами»); неясностью зрения на близком расстоянии (изображение на экране плохо фокусируется); неясность зрения усиливается в течение дня; двоение в глазах; очки становятся «слабыми» (необходимость смены очков); медленной рефокусировкой; косоглазием.

4. Ухудшение сосредоточенности и работоспособности (очень часто оказывается следствием визуальных нарушений) проявляются невозможностью сконцентрироваться в течение длительного времени; раздражительностью во время и после работы; потерей рабочей точки на экране, пропуском строк, слов, вводом повторных строк; ошибками при заполнении колонок («непопадание»), перестановкой слов или цифр местами [1].

Причины разнообразных симптомов СКС, по мнению медиков:

- очень напряженная работа глаз и неправильное положение тела;
- использование несоответствующих очков или контактных линз;
- неорганизованность рабочей области;
- совокупность физического, умственного и визуального давления;
- низкий уровень контактной подготовки для работы с компьютером.

Вред компьютера, наносимый человеку, является комплексным:

1. Компьютер – источник: электростатического поля; электромагнитного излучения в низкочастотном, сверхнизкочастотном и высокочастотном диапазонах (2 Гц – 400 кГц); излучения оптического диапазона (ультрафиолетового, инфракрасного и видимого света), рентгеновского излучения.

Электромагнитные поля вокруг компьютера (особенно низкочастотные) определенно воздействуют на человека.

Исследователи выяснили, что низкочастотное излучение в первую очередь оказывает влияние на центральную нервную систему и вызывает головные боли и головокружение, тошноту, депрессию, бессонницу, отсутствие аппетита, стресс.

Причиной кожных заболеваний может быть электромагнитное поле с низкой частотой.

Большая напряженность электростатического поля может вызывать изменения и прерывание клеточного развития и вызывать катаракту.

На дисплее с электро-лучевой трубкой сильно собирается пыль и из-за этого могут появляться дерматиты на лице, обострение бронхиальной астмы, раздражение слизистой оболочки.

2. Неподвижная и напряженная поза оператора.

Большое количество группы мышц пребывают в непрерывном напряжении, и это приводит к быстрой усталости, способствует развитию болезненных изгибов позвоночника: грудному кифозу, уплощению шейного лордоза и формированию сколиозов. Если монитор расположен на неправильной высоте или под неправильным углом, может развиваться сутулость. Если дисплей расположен высоко, то может развиваться остеохондроз.

3. Усиленная работа с клавиатурой порождает боль в локтевых суставах, предплечьях, запястьях, в кистях и пальцах рук.

Клавиатура вызывает комплекс таких заболеваний, которые получили общее название «травмы повторяющихся нагрузок» (ТПН) и включает такие болезни, как тендинит, травматический эпикондилит, болезнь Де Кервена, тендосиновит, синдром канала запястья. 12% профессиональных заболеваний вызваны повторяющимися движениями.

4. Нагрузка зрительного аппарата, так как требуется зрительное восприятие информации.

Во время информатизации следует придерживаться мероприятий, которые направлены на создание безопасных условий для людей, которые работают с компьютером. В итоге, нужно сделать вывод о том, что когда работаешь с компьютером нужно оберегать свое здоровье, а здоровье человека зависит в первую очередь от него самого и от окружающей среды.

В настоящее время задачей века является охрана природы. Воздействие человека на природу носит опасный характер. Для улучшения положения необходимы целеполагающие и обдуманные меры. Чтобы помочь природе, нам нужно собрать надежные данные о нынешнем положении окружающей среды и осознать вред, наносимый природе человеком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демирчоглян Г.Г. Человек у компьютера: как сохранить здоровье? – М.: Новый Центр, 2006. – 154 с.
2. Морозов А.А. Экология человека, компьютерные технологии и безопасность оператора // Вестник экологического образования в России. – 2008. – № 1. – С. 56-59.

СФОРМИРОВАННАЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МОТИВАЦИЯ – ЗАЛОГ РЕЗУЛЬТАТА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИИ

ОЛЮНИН Владимир Алексеевич
преподаватель

ФГБСУВУ для детей и подростков с девиантным поведением
«Орловское специальное профессиональное училище № 1 закрытого типа»
г. Орлов, Кировская область, Россия

В данной статье рассмотрены проблемы учебной и социальной мотивации обучающихся специальных воспитательных учебных заведений закрытого типа. Проанализированы способы формирования у обучающихся мотивации к учению. Раскрыты используемые автором на своих уроках технологии столлярных и плотницких работ, приемы стимулирования и мотивации познавательной деятельности обучающихся. На основе практических занятий автором предлагается выделить ряд условий, необходимых для возникновения интереса к учению и развития мотивации к производственному труду.

Ключевые слова: мотив, мотивация, способы и приемы формирования мотивации учения.

Проблема учебной и социальной мотивации обучающихся сегодня как никогда актуальна. Она заключается: в специфичности контингента обучающихся специальных профессиональных учреждений; в непонимании значимости труда; в слабом уровне развития способов позитивной мотивации.

Без сформированной мотивации учения педагогам сложно добиться заметных результатов в обучении как общеобразовательным предметам, так и в профессиональном обучении.

Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности человека.

Мотивация – это побуждение, вызывающее активность организма и определяющее его направленность. Основная задача педагога – развивать стремление к успеху, всячески поощряя даже самое маленькое достижение, не акцентировать внимание на неудачах.

Типы мотивации:

- отрицательное отношение к учению;
- безразличное (нейтральное) отношение к учению;
- положительное аморфное отношение к учению (предотнoшение);
- положительное отношение к учению (познавательное, осознанное);
- положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение к учению.

Преподаватель должен научиться управлять деятельностью ученика в процессе обучения, а для этого должен уметь формировать у них нужную мотивацию. Формированию мотивации в целом способствуют:

- общая атмосфера положительного отношения к учению, профессиональным знаниям;
- включенность учащихся в совместную учебную деятельность в коллективе учебной группы (через парные, групповые, бригадные формы работы);
- построение отношения «педагог-учащийся» не по типу вторжения, а на основе совета, создания ситуаций успеха, использования различных методов стимулирования (от похвалы, использования дополнительных заданий на оценку, до жетонной системы);
- занимательность, необычное изложение нового материала;
- образная, ярко звучащая речь, укрепление положительных эмоций в процессе учения;
- создание проблемных ситуаций и их совместное и самостоятельное разрешение;
- построение изучения материала на основе жизненных ситуаций, опыте самих педагогов и учащихся.

Мотивировать обучающихся можно и нужно на всех этапах урока.

Следующий момент, отражающий основные компоненты мотивации, – целеполагание. Умение ставить цель – показатель зрелости мотивационной сферы учащегося, эмоциональный компонент мотивации учения. Главная его характеристика – переживания учащихся, эмоциональное отношение к учению. Формирование положительных эмоций во многом мотивирует учащихся к учению.

На своих уроках технологии столярных и плотницких работ мы используем приемы стимулирования и мотивации познавательной деятельности обучающихся: 1) показ новизны содержания; 2) раскрытие практической, научной и др. значимости знаний и способов действий; 3) профессиональная направленность содержания, межпредметные, внутрипредметные и межцикловые связи; 4) занимательность изучаемого материала; 5) историзм, показ достижений современной науки и прочее.

Приемы, связанные с применением наглядных, дидактических и технических средств обучения: использование карточек с дозированной помощью, с образцами решения задач (алгоритмами действий).

Приемы, основанные на общении, взаимодействии педагога и учащихся: оценочные обращения учителя, поощрение, создание ситуации успеха, оказание помощи, стимулирование педагогом постановки вопросов самими учащимися, связь с жизненным опытом учащихся.

Основными условиями (определил на практике), при которых возникает интерес к учению и развивается мотивация к производственному труду, являются:

1. Такая организация обучения, при которой учащиеся вовлекаются в процесс самостоятельного поиска и «открытия» знаний.
2. Производительный и учебный труд интересен тогда, когда он разнообразен.
3. Для появления интереса к профессии необходимо понимание ее нужности, важности, целесообразности изучения конкретного материала и использования знаний, умений и навыков учащимися в дальнейшей жизни после выпуска: в быту, на работе по профессии.
4. Чем чаще проверяется и оценивается работа учащегося, тем большее желание он испытывает к процессу работы.
5. Занятие тематическим творчеством.
6. Практика убеждает, что результативность выполненной учебной работы ведет не только к удовлетворению учащихся, но и мотивирует их к дальнейшему повышению эффективности своего труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 502 с.
2. Лопатин А.Р. Как сформировать мотивацию достижения успеха у школьников в образовательном процессе? // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 24-29.
3. Лукьянова М. Учебная мотивация как показатель качества образования // Народное образование. – 2001. – № 8. – С. 77-89.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
5. Чаркова М.Н. Мотивация как фактор когнитивного развития личности / под науч. руков. В.Г. Леонтьева. – М., 2001. – 386 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ОРЛИК Ирина Владимировна

член оргкомитета конференции, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 295», г. Красноярск, Россия

Модернизация системы образования, происходящая в стране в последние годы, повлекла за собой существенные и качественные изменения в практике работы воспитателя. Этот процесс затрагивает уже не отдельных людей, а весь педагогический коллектив. В своей статье я постараюсь раскрыть основные аспекты работы с педагогами в нашем детском саду, целью которой является повышение качества и условий труда педагогов, а, следовательно, и качества образования в целом.

Ключевые слова: профессиональная поддержка, профессиональная компетентность, самооценка, самообразование, инициатива, мотивация.

Сравнительно недавно, получив должность старшего воспитателя, автор задался вопросами о методической работе. И первый вопрос, который автор задал себе, приступив к выполнению обязанностей: «Что нас, как воспитателей, не устраивает в методической работе?». Имея за плечами 9-тилетний опыт работы воспитателем, о методической работе автор знал как бы «снаружи», сам являясь тем объектом, на которые она была направлена. Совместно с руководителем учреждения, мы определили приоритетные направления работы, каждое из которых было призвано повысить уровень профессиональной компетентности, уровень мотивации, заинтересованности в своей работе, а также повысить самооценку. Для этого был разработан поэтапный план для перехода на новую систему работы по профессиональной поддержке педагогов, эффективности которой можно говорить уже сегодня, через год после ее внедрения.

Первым шагом стало определение возможностей, интересов и потребностей всего педагогического коллектива и каждого педагога в отдельности. С этой целью проводилось анкетирование, которое позволило выявить как трудности, так и успехи в педагогической деятельности. Важно, чтобы анкетирование проводилось на добровольных началах, так как именно желание самого педагога будет являться залогом успеха. По итогам анкетирования была спланирована система методической работы, которая предусматривает:

1. Какая методическая помощь, кому и в какой форме будет оказана.
2. Кто из педагогов может поделиться своим опытом.
3. Какие группы необходимо создать для решения неотложных вопросов.

А главный вывод, который мы сделали, благодаря проведенной работе: все педагоги, независимо от опыта работы, нуждаются в помощи и поддержке.

Вторым шагом на пути изменения подходов к методической работе стало внедрение в нее современных методов и форм, способствующих активизации деятельности педагогов. Традиционные формы методической работы утратили свое значение из-за малой эффективности и отсутствия обратной связи. Им на смену пришли активные формы, развивающие творчество и профессиональное мастерство [2, с. 82]. Это деловые игры, тренинги, фестивали педагогические проекты, брифинги, эстафеты педагогического мастерства. Особое внимание уделяется участию в конференциях, профессиональных конкурсах, проведению семинаров, публикациям в журналах и сборниках. Это способствует не только повышению профессионального уровня, но и положительно влияет на самооценку педагога.

В процессе работы мы заметили, что не все педагоги умеют представить себя коллегам, рассказать о своей работе, поэтому еще одним шагом стало формирование портфолио педагогов нашего детского сада. Что такое портфолио? Это индивидуальная папка, которая отражает личные профессиональные достижения, вклад педагога в систему образования, результаты его труда. Создание портфолио – творческий процесс, тем не менее, он требует принятия единого стиля. В настоящее время нет никаких конкретных требований к портфолио, но для своего учреждения мы определили наиболее важные позиции и структура портфолио выглядит так:

1. Визитная карточка педагога.
2. Профессиональная деятельность.
3. Самообразование.
4. Педагогическая копилка.
5. Достижения и награды.
6. Отзывы.

Каждый педагог ведет свою личную страничку на официальном сайте детского сада, где размещает информацию о своей деятельности.

Еще одним важным аспектом в «реформировании» методической работы стало создание развивающей среды именно для педагогов. Это и оснащение методического кабинета современным оборудованием, пополнение дидактическими и методическими материалами, возможность свободного пользования информационными ресурсами, создание удобных и комфортных зон для работы и отдыха.

Эффективно организованная работа методического кабинета, хорошее оснащение, деятельность по повышению уровня профессиональной компетентности педагогов – все это в комплексе является системой работы по профессиональной поддержке педагогов нашем ДОУ. Для нас важной является оценка эффективности работы методического кабинета, ведь именно он является центром образовательной среды детского сада и от качества его работы зависит качество образования в ДОУ. Формы оценки деятельности методического кабинета могут быть разные: самооценка, смотр-конкурс, проверка контролирующих организаций, журнал отзывов, анкетирование педагогов. В апреле-мае 2015 г. мы приняли участие в городском смотре-конкурсе на лучший методический кабинет дошкольной образовательной организации, в котором одержали победу в номинации «Самый перспективно развивающийся методический кабинет». Результаты анкетирования педагогов позволяют говорить о высоком уровне оценки, а самооценка, организованная по технологии И.А. Казаковой и Т.Е. Ильиной, помогает выявить направления дальнейшего развития [1, с. 91].

Сегодня мы можем гордиться результатом нашей работы по профессиональной поддержке педагогов. Прежде всего, это проявляется в повышении уровня мотивации педагогов к участию в мероприятиях и конкурсах, что сказывается на их результативности. В 2015 г. 2 педагога стали лауреатами конкурсов профессионального мастерства, 100% педагогов приняли участие в конференциях по актуальным вопросам современного дошкольного образования, 3 педагога повысили квалификационную категорию. Положительные результаты приносит и участие детей в различных программах, акциях, конкурсах, в большинстве которых дети занимают призовые места. Немаловажным показателем является укомплектованность кадрами: в нашем детском саду она составляет 100%.

Китайская мудрость гласит: «Не дай Вам Бог жить во время перемен». С этим высказыванием теперь мы можем поспорить. Конечно, это сложное время, но ведь именно в нем открываются новые пути, новые возможности, новые перспективы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белая К.Ю. Методическая деятельность в дошкольной организации. – М.: ТЦ «Сфера», 2015. – 128 с.
2. Мирко И.А. Деловая игра в методической работе // Управление в ДОУ. – 2011. – № 2. – С. 82-90.

ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

ПАУТОВА Екатерина Сергеевна

старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Буденновск, Ставропольский край, Россия

В данной статье рассматривается формирование алгоритмической культуры учащихся на уроках информатики. Внимание уделяется алгоритмическим способностям школьников. Рассматриваются алгоритмические способности в 2-х аспектах.

Ключевые слова: информационные технологии, алгоритмическое мышление, алгоритмические способности, алгоритм, умственная деятельность.

Находящееся вокруг нас общество – это мир данных и информации. Индивид существует в информационном обществе, а в информационном обществе основным ресурсом считается информация. На базе овладения данными и информацией о самых разнообразных процессах и явлениях возможно эффективно и оптимально построить разнообразную деятельность.

Современная стадия формирования общества может быть охарактеризована введением информационных технологий во все области человеческой деятельности. Новые информационные технологии могут оказать существенное воздействие и на сферу образования. Фундаментальные изменения, которые происходят в системе образования, обусловлены новым осознанием целей, образовательных ценностей, а также потребностью перехода к непрерывному образованию, разработкой и

применением новых технологий обучения, которые связаны с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей [5].

Основной из дидактических задач образовательного учреждения считается развитие и формирование способностей обучающегося, развитие его интеллекта. Главным компонентом интеллектуального развития людей считается алгоритмическое мышление. Большим потенциалом для развития и формирования алгоритмических способностей учеников среди естественнонаучных дисциплин является информатика. Исследование развития и формирования стандарта образования по информатике может позволить сделать заключение: формирование и развитие алгоритмических способностей учеников – главная цель общего школьного образования на разнообразных ступенях изучения информатики. Решение различных задач на персональном компьютере нельзя представить без разработки алгоритма. Об уровне развития алгоритмических способностей учеников можно судить по умению решать задачи, делать разработку стратегии их решения, выдвигать и аргументировать гипотезы опытным путем, предугадывать результаты собственной деятельности, делать анализ и выбирать рациональные методы решения задач путем оптимизации, детализации разработанного алгоритма, представлять алгоритм в формализованном виде на языке исполнителя [3]. В связи с этим нужно особенное внимание уделять алгоритмическим способностям растущего поколения.

В связи с тем, что алгоритмические способности на протяжении всей жизни обычно развиваются под влиянием внешних факторов, но в процессе дополнительного воздействия имеется возможность повышения уровня их формирования и развития. Потребность поиска новейших эффективных средств формирования и развития алгоритмических способностей у учеников должна быть обусловлена его важностью для последующей самореализации индивидуума в информационном обществе.

Эффективным методом формирования и развития алгоритмических способностей учеников в школьном курсе информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) считается обучение строению рекурсивных алгоритмов и их применению при решении огромного раздела задач из тем алгоритмизации и программирования, а еще теории алгоритмов.

Определение алгоритма считается одним из главных при формировании и развитии первоначальной компьютерной грамотности. Алгоритмические способности считаются неотъемлемой частью научного взгляда на мир [1].

Способность алгоритмически мыслить можно понимать как умение верно решать задачи разнообразного возникновения, которые требуют создания плана действий с целью достижения необходимого результата. Задача преподавателя на занятии информатикой – выработать у школьника информационную компетентность – одну из главных ценностей в общем современном образовании, которая носит общенаучный и обще интеллектуальный характер. Этот термин может включать в себя цельное понимание мира и научное мировоззрение, основанное на понимании возможностей математического описания единства главных информационных законов в природе и обществе, и преобразование в практике информационных объектов при помощи средств информационных технологий. Трудно при достижении данной цели подобрать только технократический подход, предполагающий стопроцентное преобразование знаний в информацию с последующим использованием в данном информационном пространстве технических устройств: персонального компьютера и разных компьютерных сетей. Люди в данном случае видятся как некоторое устройство по использованию данных и информации, а информатика понимается как дисциплина о способах сбора, хранения и переработки данных и информации. Наиболее очевидны психологические и социальные результаты данного подхода: потеря реальных связей с обществом и миром и подмена их виртуальной реальностью, ухудшение интеллектуального и этического возможностей [6].

Формирование понятия алгоритма – это путь реального формирования умственных способностей человека. Несомненно, настоящее обучение должно совмещать в себе известные подходы, но проблема доминирования той или иной тенденции считается ключевым в обучении информатике. Ни персональный компьютер, ни информационные технологии сами по себе не могут формулировать интеллектуальные качества будущего выпускника среднего образовательного учреждения, они считаются только дополнительными средствами решения мировоззренческих задач, а отыскать эти решения учащийся может лишь с помощью грамотного, творчески работающего преподавателя.

Обучение информатике не должно протекать без рассмотрения такого необходимого понятия как алгоритм, помимо этого, из практики установлено, что вопросы, которые связаны с пониманием алгоритма, понимаются детьми с трудом. Первое знакомство с алгоритмами – классический раздел фактически любого курса информатики, так как способность выполнять и разрабатывать алгоритмы обычно занимает одно из важнейших мест при обработке данных и информации при решении задач.

Психологи и педагоги могут указывать на необходимость усвоения учениками конкретного алгоритма действий, так как любая деятельность сначала требует конкретных технических умений и навыков, только после усвоения, достигающих оригинального результата. Е.В. Бондаревская делает акцент, что жизнеспособность личности в нынешних обстоятельствах формируется из двух блоков: освоенных алгоритмов и готовности к их преобразованию, то есть к творчеству.

С позиций личностно ориентированного подхода большое количество авторов предусматривают значимость алгоритмических способностей в том, что они могут позволить школьнику успешно решать познавательные задачи, применяя усвоенные обобщенные способы действия (алгоритмы); творчески преобразовывать освоенные алгоритмы в соответствии с индивидуальными особенностями, склонностями и интересами, подбирать собственный индивидуальный путь познания; подбирать выбор способа решения задачи с точки зрения эффективности и рациональности и почувствовать уверенность в собственных силах [4].

Исследования в данном направлении позволяют рассматривать алгоритмические способности в 2-х аспектах: с первой стороны, как учебные способности, т. е. способности к овладению умственными действиями, быстрому и успешному получению соответствующих знаний, умений и способов действия; а, со второй стороны, как творческие способности, которые позволяют школьнику изменять знакомые алгоритмы, находить уникальные способы и средства решения задач и давать новые и важные для школьника результаты.

Алгоритмические способности не считаются врожденным, следовательно, на протяжении всего периода обучения в среднем образовательном учреждении нужно всесторонне развивать мышление учеников (и умение использовать мыслительные операции), учить их логически мыслить. Логика нужна там, где существует необходимость систематизировать и классифицировать разнообразные понятия, дать им точное определение [2].

Для решения этой проблемы нужна специальная работа по развитию и совершенствованию умственной деятельности учеников.

Необходимо:

- развить умение проводить анализ действенности для строения информационно-логической модели;
- учить применять главные алгоритмические конструкции для строения алгоритмов (с целью развития алгоритмического мышления);
- выработать умение устанавливать логическую (причинно-следственную) связь между различными понятиями;
- усовершенствовать интеллектуальные и речевые умения учеников.

В старших классах для учеников увеличивается значимость самого процесса учения, его цели, задачи, содержания и методы. Данный аспект должен оказывать влияние на отношение учащихся не только к учебе, но и к самому себе, к собственному мышлению, к собственным переживаниям.

Изучение алгоритмического языка – одна из главных задач курса информатики. Алгоритмический язык должен выполнять две главные функции.

Во-первых, его использование поможет стандартизировать, придать единую форму всем рассматриваемым в курсе алгоритмам, что необходимо для развития и формирования алгоритмической культуры учеников. Во-вторых, изучение алгоритмического языка считается пропедевтикой изучения языка программирования. Методическая ценность алгоритмического языка объясняется тем, что в условиях, когда большинство учеников не могут располагать персональным компьютером, алгоритмический язык считается наиболее подходящим языком, который ориентирован для выполнения их человеком. Организация материала в виде схем должна способствовать его наилучшему усвоению, воспроизведению потому, что намного облегчает следующий поиск.

Педагогическая практика демонстрирует, что подобное представление учебного материала должно способствовать осмысленному структурированию учениками воспринимаемыми данными и информации и на данной основе – более глубокому пониманию логических закономерностей и связей между главными понятиями исследуемой темы. Структурирование данных и информации используется как при объяснении учебного материала (краткие конспекты лекций), так и для наиболее эффективной организации фактической работы на персональном компьютере (тексты практических и лабораторных работ), для активизации самостоятельной работы учеников.

Анализ современного состояния проблемы развития и формирования мышления учеников среднего образовательного учреждения при помощи применения Языка Лого в системе школьного образования может показать, что в настоящий момент еще нет разработанной методики, которая направлена на формирование и развитие алгоритмического, конкретно-логического, образного мышления в рамках изучения курса «Информатика и ИКТ». И потребность ее разработки не может вызывать сомнений. Только целенаправленное развитие и формирование мышления у учеников среднего образовательного учреждения может обеспечить развивающее обучение, которое, в первую очередь считается основным источником формирования познавательной деятельности учеников.

Динамика взаимно обусловленных действий преподавателя и учеников зависит от степени проявления (напряжения) противоречий в целеполагании, мотивации, в организационной, поддерживающей процессуальной и контрольно-оценочной сторонах учебной деятельности [5].

Таким образом, под развитием и формированием алгоритмических способностей учеников среднего образовательного учреждения должны понимать такую систему способов и приемов, взаимно обусловленных действий преподавателя и учеников, которая органично, как характеристическая сторона, должна быть присуща всем этапам обучения информатике.

Таким образом, решение поставленных задач в рамках этого исследования должно позволить проверить выдвинутую гипотезу, из которой следует, что действенность и эффективность процесса обучения, и процесс развития и формирования алгоритмических способностей у учеников среднего образовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 37-41.
2. Кершан Б., Новембер А., Стоун Дж. Основы компьютерной грамотности. – М.: Изд-во Московская международная школа переводчиков, 1993. – 254 с.
3. Маргоми Я.М., Иванов А.М., Баранкина З.С. Содержание и методы непрерывного обучения информатике в начальной и средней школе // ИНФО. – 1991. – № 1. – С. 47-51.
4. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 281 с.
5. Понамарева Е.А. Основные закономерности развития мышления // Информатика и образование. – 1999. – № 8. – С. 12-20.
6. Тихомирова А.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. – Ярославль: ТОО Гринго, 1995. – 240 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ПЕЩЕРОВ Георгий Иванович

доктор военных наук, профессор, старший научный сотрудник
академик Академии военных наук,

ФКУ «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний»
г. Москва, Россия

Статья посвящена проблеме совершенствования системы образования в современной России. По мнению автора, Россия увлеклась копированием западных образцов, которые, кроме негатива ничего полезного не дают. Автор по своему излагает наиболее проблемные и предлагает рациональный вариант развития системы образования в современной России

Ключевые слова: образование, реформа, Болонский процесс, национальные традиции, модернизация России.

Результаты модернизации системы образования, проводившейся в России в последние 25 лет, к сожалению, несколько противоречивы, если не сказать большего. Есть позитивные моменты, но много и негативного. Основная причина неудач, на мой взгляд, заключается в том, что мы так и не определились чего же мы хотим от образования и в результате процесс модернизации превратился в слепое копирование зарубежных штампов образовательного процесса, которые никак не подходят к российской действительности. В современной европейской модели образования в соответствии с Болонским процессом основной упор делается на глобализационные процессы, происходящие в мире, которые в настоящее время мощной волной за-

хлестнули страны Евросоюза. Из анализа произошедших событий последних лет в Европе, можно констатировать, что данная модель действительно реально отражает европейскую действительность. Россия же пока далека от всего этого и ее первостепенная задача – это развитие собственной экономики.

Образование мощный фактор, позволяющий стране, с одной стороны, вписаться в интегративные тенденции и не отставать от развитых стран, с другой – не утратить свое национальное своеобразие. Поддержание высокого уровня образования – важнейшее условие устойчивого развития любой страны. Представляется, что в образовании особая роль должна принадлежать государству. Нынешнее российское образование – это некий гибрид либеральной и квазиадминистративной модели. Введение либеральной модели сопровождалось включением системы образования в общеевропейскую образовательную среду (Болонский процесс) и рядом внутренних мер, изменяющих всю систему высшего образования – от отбора абитуриентов (ЕГЭ) и целевого финансирования студента через ГИФО или образовательные кредиты до изменения всей системы государственных стандартов и административной структуры вузов России. Квазиадминистративная модель характеризуется особенностью профессионально-квалификационной структуры подготовки специалистов в учебных заведениях профессионального образования определяемыми утверждаемыми государственным органом управления образованием перечнями направлений подготовки, специальностей и профессий. По всем входящим в перечни направлениям подготовки, специальностям и профессиям разрабатываются утверждаемые органом управления образованием государственные образовательные стандарты (ГОС), регламентирующие требования к содержанию и условиям реализации образовательных программ всех уровней профессионального образования. Вузы, независимо от форм собственности, могут открывать подготовку специалистов и выдавать диплом государственного образца только по тем направлениям и специальностям, которые входят в утвержденный федеральным органом управления образованием «Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования». Для реализации образовательной программы вузу необходимо получить лицензию в органах управления образованием, а для получения права на выдачу выпускникам дипломов государственного образца, образовательную программу необходимо аккредитовать в органах государственной аккредитации. На первый взгляд все вроде бы хорошо, и овцы целы и волки сыты. На самом деле произошедшие в стране социально-политические и экономические преобразования наложили на систему образования весомый отпечаток. В результате вместо получения качественного образования мы добились количественных результатов в выпускниках вузов, а качество образования закономерно понизилось.

По результатам анализа произошедших событий в системе образования и мнений специалистов отметим позитивные и негативные результаты проводимой реформы. В качестве позитивных можно отметить:

- развитие законодательной базы системы образования (Концепция общего среднего образования, закон РФ «Об образовании» и др.);

- значительное повышение финансирования образования в России;

- введение диагностических процедур на занятиях;

- появление новых дисциплин, таких как информатика и др.

В качестве негативных результатов можно выделить:

- неудачную попытку введения двенадцатилетней системы общегосударственного образования;

- введение системы Единых государственных экзаменов;

- увеличение учебной нагрузки школьников;

- введение тестов для оценки остаточных знаний студентов;

- внедрение собственных стандартов по направлениям подготовки;

- несоответствие некоторых положений Болонского процесса российским образовательным требованиям и др.

Действительно, реорганизация системы образования давно назрела – качество образования падает, отдача от университетской науки никого не удовлетворяет, интеграция образования, науки и бизнеса слабая. В чем же причина?

В СССР в 1970-х гг. было 50 университетов – элита советской системы высшего образования, а всего вузов – около 800. Университеты отличались от институтов как широтой охвата направлений подготовки, так и наличием в своей структуре системы научных подразделений и серьезной базы для научных исследований. Более того существовала система распределения выпускников по регионам, которая служила мощнейшим механизмом социально-культурного и экономического развития территорий.

С середины 1990-х гг. с подачи Минобразования начался лавинообразный процесс переименования вузов в университеты. Также были созданы, по существу, неограниченные возможности по открытию филиалов и негосударственных вузов. В итоге мы получили более 3 000 вузов, из них – 400 университетов. В то же время финансирование научных кадров в вузах прекратилось, а наука в университетах перешла на нелегальное положение или превратилась в хобби. Копирование зарубежных стандартов привело к сокращению в вузах гуманитарных дисциплин и появлению многочисленных раздробленных второстепенных дисциплин. Рекламируемая в Европе, академическая мобильность привела к неконтролируемой миграции неуспевающих студентов от вуза к вузу. Все это и многое другое, конечно, способствовало снижению качества образования.

В настоящее время осуществляется программа по формированию группы элитных вузов (около 50 университетов). Однако обоснованность необходимости масштабной форсированной модернизации образования явно хромает. К тому же уже на первых этапах этого процесса выявилась недооценка роли фундаментальной науки.

Необходимо отметить, что, по мнению специалистов, создание элитных университетов является сверхзатратным, т. к. 90% финансовых средств способствуют развитию строительной отрасли, а не системы образования. При этом вновь созданные университеты становятся автономными учреждениями. Данная форма позволяет расширить финансовую и хозяйственную самостоятельность университетов, но предписывает назначение ректоров университетов правительством на пятилетний срок, закрепляя зависимость университета от чиновников.

Что касается Болонского процесса – это тип интеграции образовательного пространства, который неизбежно упрощает и нивелирует высшее образование, а не синтезирует лучшие качества национальных традиций образования. В наиболее развитых странах, имеющих собственные традиции университетского образования (Франция, Германия, Италия и др.), ректора крупнейших университетов относятся к этому процессу очень осторожно и настаивают на сохранении национальных приоритетов собственных образовательных систем. В ряде скандинавских стран со стороны ректоров идет пассивное сопротивление этому процессу, рассчитанное на то, что от принятия решений до их реализации на местах пройдет слишком много времени. Трудно себе представить, что Германия откажется от традиционной университетской системы образования, основанной на земельной самостоятельности университетов.

На абстрактном уровне с Болонскими принципами трудно спорить. Декларируется расширение доступа к европейскому образованию повышение мобильности студентов и преподавателей. Все это должно способствовать формированию европейской идентичности. Правда, возникает вопрос, а всегда ли хорошо «общее выражение лица»? Быть может, привлекательней разнообразие? Любая система тем более эффективна и открыта развитию, чем в большей степени ее элементы дополняют, а не отрицают или подавляют друг друга. Существует прекрасная французская система образования, существует сильная немецкая модель. Существует, наконец, российская система образования, которая по многим параметрам не уступает другим системам. Так зачем же отказываться от наших преимуществ? Кстати, документы Болонского процесса вовсе не заставляют интегрироваться механически, они декларируют самые общие принципы, позволяя учитывать особенности национальных систем образования. Но, к сожалению, у нас в стране эти принципы реализуют чиновники, которым удобнее упростить до предела любой реформационный процесс.

Российское образование всегда базировалось на фундаментальной науке. Это выражалось в последовательном обучении студентов своему предмету и, в отличие от мозаичной системы других стран, предполагало приобщение студентов к научным исследованиям в ходе ранней специализации (со второго курса). Включаясь в работу кафедры, они попадали в научный коллектив, работали вместе со старшекурсниками и аспирантами. Так нередко зарождались научные школы. Именно в этой традиции развивались классические университеты. Эти принципы включали высокое качество получаемого знания, основанного на фундаментальных науках, определяли взаимосвязь науки и образования. В рамках Болонского процесса студент – это школяр, которого в буквальном смысле необходимо вести за руку по образовательной системе.

Для Европы «болонизация» связана с необходимостью «переварить» массу молодежи, включая и иммигрантскую, не задействованную на рынке труда. Социализация молодежи – центральная проблема европейской модернизации образования, и это серьезная проблема, особенно с событиями последних лет, когда в европейские страны хлынули эмигранты из разных развивающихся стран. Особенно если учесть, что молодежь пестра, воспитана в разных культурах, имеет разные представления о смысле образования. Социализация в этой ситуации будет неизбежно упрощенной.

А нужно ли России такое упрощенчество? Конечно, нет. России целесообразней выработать свое направление в образовательной политике в рамках Болонского процесса с учетом национальных интересов. И противоречия тут нет. Задача заключается в выработке собственной образовательной политики, учитывающей позитивное и рациональное в зарубежном опыте.

По результатам анализа накопленных проб и ошибок можно предположить, что для России целесообразна:

- трехуровневая система образования, включающая бакалавриат, специалитет и магистратуру, что позволит сохранить существующую систему и принять предлагаемый зарубежный вариант, при этом, на мой взгляд, негосударственные образовательные учреждения должны быть ограничены подготовкой только по образовательной программе бакалавриата, что позволит поднять авторитет государственных вузов и повысить качество подготовки специалистов и магистров;

- система вступительных экзаменов в вузы и как альтернатива ЕГЭ, чтобы и у поступающих, и у вузов был выбор в использовании механизмов отбора абитуриентов;

- в базовой части государственных стандартов заложить основы фундаментальных наук.

«Все хорошо в меру» – смысл этой поговорки понятен всем, поэтому в государственной образовательной политике, как и в любой политике вообще, необходимо, внедряя новое с учетом российских условий, придерживаться известной народной мудрости: «Семь раз отмерь – один раз отрежь».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мордвинцева Н.В., Михеева Н.Н., Резник И.А. Проблемы современной системы образования в России // Материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 2405 с.
2. Пещеров Г.И., Пещеров В.Г. Реформа образования в России: политологический анализ // Власть. – № 9. – 2011. – С. 89-91.
3. Сергеев А.Л. Реформы образования в России: проблемы и перспективы. – URL:<http://lawfront.su/reforma-obrazovania-v-rossii-problemy-i-perspektivy/> (дата обращения 10.12.2016)

СУЩНОСТЬ ШКОЛЬНОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

ПОДЕЛЯКИНА Татьяна Андреевна
студентка

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Буденновск, Ставропольский край, Россия

Статья посвящена анализу применения интерактивного обучения в школе в аспекте требований современного образования. Реализация интерактивного обучения – важный аспект педагогической деятельности и важная составляющая развития познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивное обучение, познавательная деятельность, мотивация, интерактивные средства обучения.

Современный подход к обучению должен быть сосредоточен на создании современного процесса обучения в связи с особенностями динамики жизни и деятельности, спецификой разнообразных технологий и потребностей личности, общества.

В педагогике существует несколько моделей обучения:

- пассивный – ученик выступает в качестве «объекта» обучения (прослушивания и просмотра);
- активный – школьник выступает «субъектом» обучения (творческие задания, самостоятельная работа);
- интерактивный – процесс обучения осуществляется в непрерывном, активном взаимодействии всех учеников. Ученики и учителя считаются равноправными субъектами обучения.

Таким образом, интерактивность означает способность взаимодействовать или быть в режиме разговора и диалога с кем-то (человек) или чем-то (например, компьютер).

Организация учебного процесса предполагает широкое использование активных и интерактивных форм занятости (компьютерных симуляций, ролевых и деловых игр, тематических исследований, психологической или иной подготовки) в сочетании с внеаудиторной работой. Классные занятия проводятся в интерактивной форме в процессе обучения, и их не должно быть меньше, чем 20% учебного времени.

Совместная деятельность обучающихся в процессе обучения, когда каждый вносит свои индивидуальные вносы, происходит на основе обмена знаниями, идеями и способами деятельности. Кроме того, все это должно происходить в атмосфере взаимной поддержки и доброжелательности, что позволяет не только получить новые знания, но и развивает познавательную деятельность, переводит общение ученика и учителя в наиболее высокие формы сотрудничества [5].

При применении приемов и методов интерактивного обучения школьники становятся полноправными участниками процесса восприятия, их опыт является главным источником учебного познания. Преподаватель не дает готовых знаний, но поощряет учащихся к самостоятельной работе. По сравнению с традиционными формами обучения, интерактивное обучение изменяет взаимодействие учителя и ученика, и задача учителя заключается в создании условий для их инициативы.

Интерактивное обучение, это «обучение, основанное на психологии человеческих взаимодействий и взаимоотношений» [4].

Интерактивная деятельность включает диалог и организацию развития, что приводит к взаимопониманию, сотрудничеству, совместному решению общей, но важной задачи для каждого участника [2].

По Е.В. Коротаевой, интерактивное обучение, следует рассматривать в качестве многомерного явления, потому что оно решает одновременно несколько задач: образовательную и информационную; коммуникативное развитие (связано с общим, эмоциональным и интеллектуальным фоном); социально-ориентированное взаимодействие (результаты которого уже очевидны вне времени и пространства школы) [3].

Сутью интерактивного обучения является, процесс обучения, который организован таким образом, что почти все ученики участвуют в процессе познания, они способны понять и отразить свои мысли о том, что они знают и о чем думают. Кроме того, все это должно происходить в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволит не только получать новые знания, но и развивать собственную познавательную деятельность, перевести ее на наиболее высокие формы сотрудничества.

Интерактивное обучение частично решает еще одну важную проблему. Речь идет о релаксации, снятии нервного напряжения, переключения внимания, изменения форм деятельности и так далее.

Интерактивное обучение является специальной формой познавательной деятельности. Одна из его целей – создание комфортной среды обучения, то есть условий, при которых ученики, чтобы быть успешным, делают процесс обучения максимально продуктивным. Интерактивные занятия включают в себя и диалог, что приводит к взаимодействию и взаимопониманию, к совместному решению общих важных задач.

Таким образом, учебными задачами интерактивного обучения являются:

- интерес пробуждения учеников;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения учебной задачи;
- установление воздействия среди учеников, обучение в команде, толерантность к любой точке зрения, уважение к праву каждого на свободу выражения своего мнения;
- формирование жизненных навыков и профессиональной подготовки;
- доступ к уровню сознательной компетентности ученика.

Интерактивные средства обучения должны оборудовать учебный процесс. С их помощью, учитель может сделать интересной дисциплину для учеников, чтобы помочь увидеть за формулами и законами жизненные явления природы. Появление интерактивных средств обучения предоставляет новые формы образовательной деятельности, такие как сбор, накопление, хранение и обработку информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передачу информации.

Структура урока с помощью инструментов, приемов и методов интерактивного обучения состоит из восьми этапов:

1. Мотивация. При организации данного этапа нужно изменить способ мотивации к учебной деятельности.

2. Ориентация. Сообщение цели позволяет ученикам делать дальше работу, быть сосредоточенными. Учитель учит учеников формулировать цели занятия.

3. Предоставление новой информации. Данный шаг позволяет выбрать то, что ученики знают и то, что им непонятно и незнакомо.

4. Интерактивные приемы и методы работают, как правило, в небольших группах. Лучшим вариантом является, когда каждая группа учеников с различным уровнем содержания информации, позволяет дополнить и обогатить знания друг друга.

5. Новый продукт. Учитывая объем информации, который усваивается учениками, они могут сделать свои собственные выводы и выразить свои взгляды.

6. Отражение. На этом этапе планируется подведение итогов мероприятия, проводимые учениками. Данный этап позволяет ученикам выделить новые приобретенные знания и определить, в каких случаях они могут быть использованы.

7. Оценка. Трудность этого этапа является то, что оценка должна стимулировать учеников к работе.

8. Домашнее задание. После урока, используя интерактивные методы обучения необходимо выполнить задачи, которые требуют творческого переосмысления материала.

Занятия, которые построены на интерактивных технологиях, вызывают значительный интерес среди учеников, так как позволяют каждому стать активным участником процесса обучения, а не быть пассивным слушателем.

Интерактивное обучение не заменит лекций, но может способствовать успешному усвоению лекционного материала и, самое главное, способствует формированию мнения, отношения, навыков, поведения. Это обеспечивает взаимопонимание, сотрудничество, взаимное обогащение, высокую мотивацию, силы, и знания. Интерактивные методы ориентированы на более тесное взаимодействие школьников, не только с преподавателем, но и друг с другом, и доминирование активности учеников в процессе обучения. Учитель лишь разрабатывает план урока (обычно интерактивные упражнения и мероприятия), в ходе которых ученики изучают материал [1].

Возможности интерактивных методов обучения, направлены, прежде всего, на создание межличностного взаимодействия между школьниками в классе, и от этого во многом зависит успех их учебной деятельности. Эффективная организация взаимодействия обучающихся, на основе интерактивных форм обучения может быть мощным фактором повышения интереса к образовательной деятельности в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения: учебное пособие. – М.: ТЦ «Сфера», 2005. – 160 с.
2. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. – URL: http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?archive&id=1191928437&start_from&subaction=showfull&ucat (дата обращения: 27.11.2015).
3. Коротаева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия. Учебное пособие. – М.: Изд-во «Профит Стайл», 2007. – 224 с.
4. Суворова Н.Н. Интерактивное обучение: Новые подходы. – М., 2005. – 214 с.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 2009. – 160 с.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ

ПРОХОРОВА Надежда Валентиновна

учитель математики

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46 с углубленным изучением отдельных предметов»
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ, Россия

В статье говорится о применении системно-деятельностного подхода в преподавании математики.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, задатки, способности, информационные и коммуникативные компетенции.

В последнее время наблюдается значительный рост интереса к проблемам математического образования. Это связано с тем, что значение математики в жизни человеческого общества возрастает с каждым днем. Высокий уровень развития математики является необходимым условием подъема и эффективности целого ряда важнейших областей знаний. Развитие наук в последнее время характеризуется тенденцией к их математизации.

Трудно найти такую область знаний, к которой математика не имела бы никакого отношения. С каждым годом математика будет находить все более широкое применение в разнообразных областях человеческой деятельности. Принципиально область применения математики неограниченна, указывает академик А.Н. Колмогоров [3]. В связи с этим в нашей стране ежегодно возрастает потребность в математиках. В последнее время потребность эта явно не удовлетворяется, «математики стали дефицитны» [17].

Одной из инициатив, выдвинутой президентом в проекте «Наша новая школа» является поддержка талантливых детей.

Задатки есть у всех или почти у всех детей. Развернуть их в способности очень сложная задача. Учитель совместно с психологами и родителями должен кропотливо находить склонности, задатки, потребности, интересы каждого ребенка и помнить, что и обычных детей надо учить как талантливых.

Понятие «способности» употребляется учителем в самых разных сочетаниях: «способный ученик», «одаренный ученик», «талантливый ученик», «у этого ученика есть природные способности», «у него большие задатки» и т. д. В дидактике и методике преподавания математики мы говорим о творческих, исследовательских, познавательных способностях, о способностях к счету или другим видам математической деятельности [7].

Российская педагогическая энциклопедия дает следующее определение:

«Способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения определенной деятельности».

Проблема способностей широко исследовалась и исследуется психологами России.

Одним из первых отечественных авторов, затрагивающих проблему математических способностей, был русский математик Д.Д. Мордухай-Болтовский. Основные мысли о математическом творчестве он изложил в оригинальной статье «Психология математического мышления» [13]. Автор предлагает следующий перечень компонентов, в совокупности образующих математические способности: «Хорошая математическая способность предполагает сильную память и причем главным образом на предмет того типа, с которым имеет дело математика»; «остроумие», т. е. способность «обнимать умом зараз два совершенно разнородных предмета»; «быстрота мысли», которую автор связал с «бессознательным мышлением». Д.Д. Мордухай-Болтовский отметил различие двух типов воображения: абстрактного у «алгебраистов» и более конкретного у «геометров» [14].

А.Н. Колмогоров в работе «О профессии математика» [3] указывал, что способности к механическому запоминанию большого числа фактов, формул, складывание и перемножение в уме длинных рядов многозначных чисел не имеют отношения к математическим способностям. Он отмечал, что различные стороны математических способностей встречаются в разных комбинациях, что эти способности проявляются обычно рано и требуют непрерывного упражнения.

К математическим способностям А.Н. Колмогоров относил:

- способность умелого преобразования буквенных выражений, нахождения удачных путей для решений уравнений, не подходящих под стандартные правила, или, как принято называть у математиков, «вычислительные или алгоритмические способности»;
- геометрическое воображение или «геометрическую интуицию»;
- искусство последовательного правильно расчлененного логического рассуждения.

Один из психологов, исследовавших математические способности у школьников, В.А. Крутецкий [5] дает следующее определение математическим способностям: «Под способностями к изучению математики мы понимаем индивидуально-психологические, отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие на прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики».

Иначе говоря, необходимо ориентироваться на такой подход в обучении, который, реализуя всестороннее развитие способностей каждого, одновременно максимально содействует росту способностей к тем видам деятельности в обучении, в которых ученик показывает наибольшие успехи и удовлетворяет наибольший интерес.

Стандарты нового поколения направлены на обеспечение перехода в образовании от простой ретрансляции знаний к развитию творческих способностей обучающихся, раскрытию их возможностей, подготовке к жизни в современных условиях на основе системно-деятельностного подхода и придания образовательному процессу воспитательной функции.

Для нас преимущества деятельностного подхода раскрылись, когда мы работали в режиме эксперимента по методике Виктора Федоровича Шаталова. Чередую в определенной системе различные формы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся: работу в группах, парах, индивидуально – мы убедились в эффективности коллективной познавательной деятельности.

Такой опыт послужил своеобразным стимулом или «базой роста» в дальнейшем совершенствовании процесса преподавания и внедрения новых методов обучения.

Работая над проектом «Системно-деятельностный подход в обучении математике», мы поставили цель: Создание условий для развития всесторонне развитой личности, ее творческих и интеллектуальных способностей на основе усвоения универсальных способов деятельности в процессе изучения математики.

Данный проект предполагает повышение эффективности учебного процесса через воспитание личности ученика и развитие его на основе собственной учебной деятельности.

Были поставлены задачи:

1. Создать психологически комфортную и доверительную атмосферу среди участников образовательного процесса, основанную на взаимоуважении, доверии и взаимопонимании.
2. Формировать информационные и коммуникативные компетенции в процессе образовательной деятельности.
3. Организовать условия для проектной деятельности обучающихся, направленной на овладение:
 - умения самостоятельно планировать пути достижения цели;
 - умения соотносить свои действия с планируемым результатом;
 - умения организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками.
4. Формировать у обучающихся готовность и способность к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению.
5. Формировать уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку, его мнению, мировоззрению, готовность и способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания.

Системно-деятельностный подход в обучении является интегральной методической системой, основанной на развивающем, лично-ориентированном и компетентностном подходе.

Еще в 30-х гг. прошлого столетия Лев Семенович Выготский обосновал обучение, которое в настоящее время определяют как развивающее. Оно базируется на зоне ближайшего развития ребенка. В 50-х гг. Даниил Борисович Эльконин и Василий Васильевич Давыдов в основу технологии РО, положили теорию учебной деятельности [11].

Между обучением и развитием человека всегда находится его деятельность. Таким образом, формула Льва Семеновича Выготского (развитие → обучение) дополнилась третьим звеном – «деятельность» и приобрела следующую структуру:

развитие → деятельность → обучение.

Итак, понимая под способностями индивидуально-психологические свойства личности, которые реализуются специализированными функциональными системами головного мозга и которые при благоприятных условиях в наибольшей мере определяют успешность освоения и продуктивность выполнения какой-либо деятельности или ряда деятельностей, мы сделали вывод о важности и значимости деятельностного подхода в обучении математике.

Специальные и общие способности не только проявляются и существуют в деятельности, они в деятельности создаются, в деятельности и развиваются.

Модель реализации деятельности обучения, предложенная Исааком Яковлевичем Лернером, послужила нам основой для внедрения в нашу педагогическую практику системно-деятельностного подхода.

Учитель ставит перед собой определенную дидактическую цель, которая обуславливает его деятельность наличными у него средствами.

Деятельность и средства учителя приводят к появлению цели учащихся, определяющей их деятельность наличными у них средствами.

Действия и средства ученика определяют объективные внутренние, психологические процессы, ведущие ученика к достижению цели, т. е. к усвоению содержания, а, следовательно, к изменению своей личности.

Деятельностный подход в обучении математике мы реализуем через: проблемное обучение; проективное обучение; индивидуально-групповые формы обучения.

В своей педагогической деятельности мы руководствовались результатами исследований А.Я. Хинчина [12], который выделял следующие черты математического мышления:

- доминирование логической схемы рассуждений;
- лаконизм (стремление находить кратчайший путь к цели);
- четкое расчленение хода рассуждений;
- точность (каждый математический символ имеет строго определенное значение).

На своих занятиях с учащимися мы стремились излагать материал лаконично, в логически последовательном русле, создавая совместно с учащимися схемы, алгоритмы, применяя определенные знаки, символы и таблицы.

Причем не всякая деятельность развивает и формирует способности человека. Рассматривая общую структуру жизнедеятельности человека, нетрудно заметить существование видов деятельности, не развивающих, а наоборот, отвлекающих и даже тормозящих развитие его основных способностей [17]. Так, если человек, имеющий музыкальные или изобразительные на-

клонности, задатки, вынужден заниматься тяжелым физическим трудом, то эта деятельность вряд ли будет развивать его потенциальные способности к музыке и живописи. Когда говорят о развивающей деятельности применительно к отдельному индивиду, то имеют в виду, что она, во-первых, выступает как значимая для него, как деятельность, вокруг которой аккумулируются и реализуются все возможности человека. Поэтому, чтобы понять, является ли данная деятельность развивающей, ей необходимо дать личностную характеристику. В этом смысле даже профессиональная деятельность, проходящая через всю жизнь человека, не всегда может быть значимой для индивида.

Главным признаком значимости деятельности является то, что он идет на свою работу как на праздник, с большим воодушевлением. Во-вторых, такая деятельность должна быть организована в соответствии со следующими принципами: носит не репродуктивный, а творческий (во всяком случае, субъективно-творческий) характер; отвечает принципам развивающего обучения, которое ведется на повышенном уровне сложности и опережает развитие, ведя его за собой, ориентируясь на те компоненты способностей, которые еще не полностью сформировались и которые формируются под влиянием такого обучения; деятельность положительно мотивирована: учащиеся испытывают чувство большой радости, совершая ее, и отчетливо понимают свои недостатки и допускаяемые ошибки, видят результаты своих действий, осознают и объективно оценивают свое продвижение к цели на каждом этапе деятельности, заметно переживают успехи и относительные неудачи.

В обеспечении благоприятной комфортной атмосферы на уроках, способствующей продуктивной деятельности учащихся, проявляется профессионализм педагога.

Преподавание учебного предмета не сводится только к передаче необходимой суммы знаний и умений, соответствующих образовательным стандартам, он включает также содержание деятельности по усвоению данного учебного материала, содержание деятельности учителя и деятельности общения внутри учебного коллектива. Личность ребенка развивается в процессе учебной деятельности. Урок наполнен проживанием социально-ценностных отношений к изучаемому миру, на уроке каждым ребенком проживается его собственная жизнь вместе с педагогом.

От мировоззренческой позиции учителя, его личности, авторитета среди детей, педагогического мастерства и профессионализма, будет зависеть и отношение детей к учению. Психология давно уже утверждает, что мыслит не мозг – мыслит человек [11].

В своей педагогической деятельности в общении с детьми мы руководствуемся уважительным отношением к любому ученику любого уровня успехов. В умении понять, своевременно поддержать ребенка проявляется педагогическое мастерство учителя. Социально-психологический комфорт личности достигается именно таким образом и обеспечивает благоприятное самочувствие ребенка для умственной и творческой работы. Иначе говоря, необходимо ориентироваться на такой подход в обучении, который, реализуя разностороннее развитие способностей каждого, одновременно максимально содействует росту способностей к тем видам деятельности, к которым ученик проявляет наибольший интерес и может достичь наибольших успехов.

Как известно из психологии и педагогики, благоприятными условиями для воспитания способностей являются [2]:

- любовь к детям и педагогической деятельности, глубокое знание индивидуально-психологических и возрастных особенностей учащихся, хорошее знание своего дела (содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы);
- признание в учебном заведении в системе ценностей приоритета творческой деятельности и творческой личности; творческий климат в учебном заведении и внешкольном учреждении;
- соблюдение в процессе управления учебно-творческой деятельностью учащихся гуманного, демократического стиля общения;
- проблемное обучение; решение творческих задач; показ значимости организуемой творческой деятельности для воспитания способностей;
- сотрудничество (сотворчество) педагога и учащихся (осуществление совместных поисков условий и средств для развития творческих способностей); сам педагог как образец творческой личности с ярко выраженной установкой на педагогическое творчество;
- уважение к личности учащегося в сочетании с разумной требовательностью (анализ типичных ошибок и недостатков – только в доброжелательной форме);
- организация самостоятельной деятельности (все то, что учащиеся могут выполнить без помощи педагога, они должны выполнить самостоятельно);
- индивидуальный подход к учащимся в процессе выявления и развития способностей;
- применение педагогом методов поощрения учащихся; выражение оптимизма и веры в творческие возможности учащихся;

- хорошая обеспеченность педагога научно-методической литературой и техническими средствами обучения;
- высокий уровень внеклассной работы;
- система морального и материального поощрения творчески работающих педагогов; внедрение в практику работы учебного заведения передового педагогического опыта;
- наличие дифференцированного обучения и т. д.

Для воспитания способностей большое значение имеют следующие формы учебно-воспитательной работы: кружки, диспуты, семинары, конференции, КВН, экскурсии, творческие уроки, факультативы, индивидуальное обучение, индивидуальный подход к учащимся, дифференциация обучения, коллективные формы обучения, исследовательская и опытническая работа, викторины, игры, конкурсы, клубы по интересам, кино-, изо- и фотостудии, научно-технические общества, фестивали, смотры, вечера вопросов и ответов, конкурсы, турниры, олимпиады, лекции, беседы, выставки, практикумы, дополнительные индивидуальные занятия с учащимися, домашняя работа учащихся и др.

Процесс развития математических способностей учащихся требует от учителя большого профессионализма. Для обеспечения эффективности своей деятельности педагог должен владеть разнообразными методами обучения, использовать в своей работе многочисленные приемы и средства обучения [6]. Его деятельность должна быть направлена на развитие самостоятельности и творческого потенциала в учениках. Для успешного осуществления своей деятельности учитель нуждается в разнообразных методических пособиях и рекомендациях, в обмене педагогическим опытом с другими учителями. Поэтому для процесса развития способностей так важна личность учителя, его жизненная позиция. Только педагог с активной жизненной позицией, постоянно занимающийся личным и профессиональным самосовершенствованием, постигающий новые педагогические технологии, методы и приемы может достичь высоких успехов в процессе развития математических способностей своих учеников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М.: Академия, 2003. – 63 с.
2. Колмогоров А.Н. Математика – наука и профессия. – М., 1988. – 42 с.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 78 с.
4. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования: Учеб. Пособие для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 89 с.
5. Хинчин А.Я. Педагогические статьи. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 2003. – 67 с.
6. Мордухай-Болтовской Д.Д. Философия. Психология. Математика. – М.: Серебряные нити, 1998. – 540 с.
7. Налбандян М.Б., Налбандян Ю.С. Проблемы методики преподавания математики в научно-педагогической деятельности. – Ростов-на-Дону: изд. РГЭА. 1999. – 87 с.
8. Сорокина И.О. Аутопсихологическая компетентность государственного служащего в отношении его профессиональной креативности // Акмеология. – М., 2011. – 112 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ОСЕТИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

ТБОЕВА Зарина Эльбрусовна

кандидат филологических наук, доцент

ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия – Алания, Россия

Автором представлены особенности функционирования двуязычия в РСО – Алания, показана языковая ситуация в городской и сельской местности, обоснована методика преподавания родного (осетинского) языка как иностранного в условиях двуязычия.

Ключевые слова: двуязычие, родной язык, русский язык как иностранный, осетинский язык, лексический минимум,

Новый век принес с собой глобализацию образовательного пространства и открыл новые горизонты. Люди начали активно изучать престижные иностранные языки, забывая родные. К тому же, Россия является многонациональной страной, и русский язык имеет официальный статус государственного языка, наряду с родным, в каждой из республик, оттесняя его на второй план. Так, русский язык доминирует в системе высшего, среднего общего, среднего профессионального, среднего специального и дошкольного образования в республике Северная Осетия – Алания.

Осетинский язык внесен ЮНЕСКО в «Атлас языков мира, находящихся под угрозой исчезновения», где он причислен к уязвимым языкам. Это означает, что большинство детей разговаривают на родном языке, но используют его ограниченно [10]. Говоря о положении осетинского языка в обществе, приходится отметить нарастающее число молодых людей, чье знание языка можно определить как пассивное. Так, человек не способен составить грамотное устное высказывание или поддержать беседу на языке, но понимает высказывания со слуха [2, с. 95].

В условиях национально-русского двуязычия проблема координации структуры и содержания обучения родному языку остается сложной. Характеризуя сложившееся языковое положение в республике, необходимо отметить, что в городах во всех сферах речевой деятельности доминирует русский язык, в то время как в сельской местности – осетинский. [1, с. 117].

Анализ опубликованных данных социологических исследований показывает, что за 10 лет в использовании осетинского языка в общении с соседями наблюдается падение с 39,7% до 11,5% в городе и с 87,2% до 73,1% в селе, в общении с друзьями с 31,8% до 13,9% в городе и с 61,7% до 46,4% в селе. Темпы утраты родного языка (15-25% за десять лет) можно смело назвать пугающими. При этом речь, необходимо отметить, идет о русификации, а не о расширении билингвизма [4, с. 49].

Определение сложившейся языковой ситуации в республике как русско-осетинского двуязычия, в последнее время вызывает сомнения, в связи с тем, что «двуязычие – это знание двух языков в такой степени, чтобы излагать свои мысли в доступной для других форме, независимо от степени проявления интерференции и использования внутренней речи двуязычным индивидом в процессе письменного или устного общения на втором языке, а также умение воспринимать чужую речь, сообщение с полным пониманием» [1, с. 118]. Современное положение дел и знание родного языка молодежью в городах заставляет задуматься о проблеме сохранения осетинского языка.

В республике, когда ребенок идет в школу, его определяют в одну из групп, условно говоря, «владеющих» и «не владеющих» осетинским языком детей. При этом возникает вопрос, на что ориентируются учителя школ, принимая решение. На данный момент не выработаны общие критерии определения качества знаний родного языка детьми. Нам представляется вполне обоснованным, что довольно часто знания бывают неправильно диагностированы и дети безосновательно направлены в так называемую группу «владеющих». Это приводит к неэффективному обучению, потере мотивации и психологическим трудностям у учащихся. Решением проблемы нам представляется создание методики обучения родному языку как иностранному.

Как известно, давно существуют такие термины как «русский как неродной» (РКН), «русский как один из родных (другой родной)» (РКДР) и «русский как иностранный» (РКИ). В национальных округах РФ, где русский язык является статусным языком, традиционно речь идет о «русском как родном» (РКР), хотя, на самом деле, его позиция в разных субъектах РФ, таких как Татарстан, ЯНАО, КБР, Удмуртия и т. д., различна, как и отношение к нему представителей коренных народностей [5, с. 275].

Одним из способов решения распределения учеников по категориям РКР, РКИ, РКН, РКДР является путь оценки имеющихся у них компетенций в области лексики, грамматики, аудирования, чтения и говорения [5, с. 277]. Мы полагаем, что необходимо создать единую базу контрольных средств, позволяющих точно определить знания потенциального школьника.

Дифференциация и описание уровней владения языком, а также создание соответствующих этим уровням обучающих лингвометодических моделей являются одной из наиболее актуальных проблем современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного [6, с. 55].

Современная наука выделяет несколько уровней владения иностранным языком, и в том числе русским как иностранным. В российской классификации принято выделять шесть уровней: элементарный, базовый, первый, второй, третий и четвертый уровни [6, с. 56]. Нам представляется разумным разработать соответствующую классификацию определений уровня знаний учащихся, изучающих осетинский язык, что позволит эффективно решать поставленные перед педагогом задачи. При этом необходимо создать учебники, учитывающие эти уровни и восполняющие конкретные пробелы знаний.

Методика преподавания русского языка как иностранного характеризуется обучением языку на моделях. Не заучивая правил, ученик начинает переводить, опираясь на простейшие модели-предложения. По модели путем замены слов создаются аналогичные по структуре предложения, ориентируясь на которые ученики отрабатывают не только грамматику, но и фонетику, и интонацию, поскольку модель – это цельная языковая структура [8, с. 368].

Говоря о создании учебника осетинского языка, построенного на принципах обучения иностранному, нужно вспомнить о лексическом минимуме. Актуальность составления лексического минимума для учащихся школ определяется не только углублением знаний о языке, но и

требованиями, которые предъявляет современное школьное филологическое образование к формированию языковой личности школьника [3, с. 40].

Наконец, важную роль в учебном процессе играет перевод с родного языка на русский и наоборот. Перевод в учебном процессе является единственно доступным или самым рациональным способом семантизации; он экономит учебное время и помогает избежать недопонимания. Существует даже точка зрения, что он является отдельным, пятым, видом речевой деятельности [7, с. 101].

Взяв за основу учебники по обучению английскому языку, мы полагаем, что учебник должен начинаться с вводно-фонетического курса. В учебнике следует приводить основные грамматические формы осетинского языка, делая упор на текстовый материал. В грамматической части необходимо больше заниматься упражнениями, нежели чем тратить время на теорию языка. В конце учебника следует давать осетинско-русский и русско-осетинский словарь, который включает всю лексику, встречающуюся во всех текстах и упражнениях [9]. По такому принципу строят учебники для изучения иностранного языка и осетинского для не владеющих.

Мы полагаем, что существует необходимость пропагандировать изучение родного языка, улучшить качество преподавания, расширять его общественные функции. Острая необходимость существует в создании закона о языках республики, определении государственной целевой программы по сохранению и развитию осетинского языка. Все перечисленные выше задачи необходимо решать, но начинать нужно с привития уважения и любви к родному языку, которое начинается с понимания и принятия. Это станет возможным в том случае, когда потребности и возможности каждого учащегося будут учитываться на строго научной основе с учетом процессов, происходящих в республике и языке, живом отражении души народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валиева З.И. Особенности функционирования русско-осетинского двуязычия в республике северная Осетия – Алания // Вестник ТГПУ. – 2012. – 5 (120). – С. 116-119.
2. Иванов В. Проблема описания языковой смерти (на материале урумского языка поселков Мангуш и Старый Крым, Украина) // Вестник Евразии. – 2007. – № 2. – С. 88-109.
3. Ильина О.А., Крупнова С.В. Лексический минимум в практике преподавания русского языка как иностранного и как родного // Вестник ЦМО МГУ. – 2015. – № 2. – С. 40-44.
4. Камболов Т.Т. Языковая ситуация и языковая политика в Северной Осетии: история, современность, перспективы: Монография / под ред. доктора филологических наук М.И. Исаева; Северо-Осетинский государственный университет. – Владикавказ: Издательство СОГУ, 2007. – 290 с.
5. Кудрявцева Е.Л. Русский как родной, неродной, один из родных и иностранный // Вопросы терминологии и измерения уровней: материалы восьмой международной научно-практической конференции «Профессиональное лингвообразование». Июль 2014 г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2014. – С. 274-288.
6. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. – Мн., 2011. – 309 с.
7. Осинцева-Раевская Е.А. Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – № 5. – С. 97-102.
8. Попович И.Ю. Место перевода с родного языка в процессе усвоения русского языка как иностранного // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 2. – С. 368-370.
9. Таказов Ф.М. Учебник осетинского языка (для невладеющих). – Владикавказ: Сев. Осет. ин-т. гум. и соц. исслед. им. В.И. Абаева, 2007. – 200 с.
10. Moseley, Christopher. Atlas of the World's Languages in Danger // 3rd edn. Paris. UNESCO Publishing. – URL: www.unesco.org/languages-atlas/index.php (дата обращения: 14.12.2015).

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ХАМИКОЕВ Артур Ахсарович

кандидат педагогических наук, доцент

ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия – Алания, Россия

Проанализированы возможности сетевого взаимодействия организаций в обеспечении качества подготовки педагогических кадров в сфере физической культуры; рассмотрен опыт Северо-Осетинского государственного педагогического института по организации сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, сетевое взаимодействие, виды профессиональной деятельности, подготовка педагогических кадров.

Физическое воспитание обоснованно является одной из основных составляющих полноценного развития человека. Опыт научной подготовки педагогов высшей квалификации в области физической культуры и спорта в нашей стране имеет глубокие исторические корни. Профессиональная деятельность педагога по физической культуре, тренера в современном образовательном пространстве реализует высокое предназначение, поскольку посредством физической культуры происходит выявление потенциала и формирование личности, приобщение ее к общечеловеческим ценностям и здоровому образу жизни [3, с. 185].

Одним из ведущих факторов обеспечения качества образования в области физической культуры являются педагогические кадры, осуществляющие этот процесс. В связи с этим проблема качества подготовки специалистов, вовлеченных в деятельность в сфере физической культуры и спорта, выступает как определяющая задача профессиональной высшей школы.

Современный стандарт высшего образования предъявляет систему требований к выпускникам бакалавриата по направлению подготовки физическая культура и определяет виды профессиональной деятельности, к которым они готовятся: педагогическая, тренерская, рекреационная, организационно-управленческая, научно-исследовательская, культурно-просветительская.

Педагогическая деятельность ориентирует студентов-бакалавров, прежде всего на решение педагогические задачи в области физической культуры и образования; умении определять содержание обучения с учетом результатов оценивания физического и функционального состояния учащихся; обеспечивать уровень подготовленности обучающихся, необходимый запас знаний, двигательных умений и навыков, а также достаточный уровень физической подготовленности учащихся для сохранения и укрепления их здоровья и трудовой деятельности.

Тренерская деятельность предполагает способность формировать личности обучающихся в процессе занятий избранным видом спорта, ее приобщению к общечеловеческим ценностям, здоровому образу жизни, моральным принципам честной спортивной конкуренции; а также умение работать с финансово-хозяйственной документацией в сфере физической культуры и спорта; соблюдение правил и норм охраны труда, техники безопасности, обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся в процессе занятий; хорошее владение нормативными документами органов управления образованием, физической культурой и спортом.

Научно-исследовательская деятельность нацеливает на формирование умения выявлять актуальные вопросы в сфере физической культуры и спорта; проводить научные исследования по определению эффективности различных видов деятельности в сфере физической культуры и спорта с использованием опробованных методик.

Одной из составляющих профессиональной деятельности педагога по физической культуре является культурно-просветительская деятельность, которая включает в себя умение анализировать и обобщать важные проблемы современного развития физической культуры и спорта с использованием средств массовой информации; проводить пропагандистские и информационные кампании по вопросам влияния занятий физической культурой на укрепление здоровья, поддержание работоспособности, активного долголетия, привлечения детей и молодежи к занятиям спортом.

Основная образовательная программа, реализуемая в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте по направлению «Физическая культура», нацелена на подготовку педагогических кадров востребованных на рынке труда, обладающих всей полнотой компетенций в избранной ими сфере деятельности. Становится очевидным, что обеспечение выше поставленных задач в современных условиях требует поиска новых моделей взаимодействия, позволяющих обеспечить качественную подготовку педагогических кадров в области физического воспитания. Одной из таких моделей является сетевое взаимодействие образовательных организаций, которое сегодня становится современной инновационной технологией, позволяющей образовательным организациям не только полноценно функционировать, но и динамично развиваться. Сетевое партнерство рассматривается как путь управления качеством профессионального педагогического образования [2].

Понятия «сеть», «партнерство», «сетевое взаимодействие», получили широкое распространение в педагогической практике. Сетевое взаимодействие представляет собой совместную деятельность нескольких образовательных учреждений, организованное для обучения, взаимобучения, совместного изучения, обмена опытом, проектирования, разработки, апробирования или внедрения учебно-методических комплексов, методик и технологий обучения, воспитания, новых механизмов управления в системе образования [1].

Предполагается, что сеть в образовании создается в случае необходимости обмена ресурсами для достижения поставленной цели и включает во взаимодействие самые разные типы образовательных организаций. Так для обеспечения более широких возможностей для реализации образова-

тельного процесса, организации и проведения учебной и производственной практик, учебно-исследовательской деятельности студентов, кафедра физического воспитания и спорта осуществляет партнерское взаимодействие с такими образовательными организациями г. Владикавказа, как прогимназии «Интеллект» и «Эрудит» (где обучаются дети от трех до десяти лет), школой «Диалог» (полная средняя школа), спортивными школами, а также максимально использует материальную базу стадионов города «Спартак» и «Динамо», что создает дополнительные возможности для обеспечения качества образовательного процесса подготовки бакалавров.

Реализация программы бакалавриата в сетевой форме позволяет обеспечить совокупность ресурсов материально-технического и учебно-методического обеспечения, предоставляемого организациями, участвующими в реализации программы бакалавриата в сетевой форме.

Следует отметить, что партнерство с другими организациями значительно расширило не только материально-технические возможности вуза, но и позволило повысить качество образовательного процесса вуза:

- организовать прохождение основных видов учебной и производственной практик на их базе сетевых партнеров;
- проводить практические занятия, практикумы на учебных площадях и непосредственно в образовательных организациях различного типа;
- реализовывать учебно-исследовательскую деятельность студентов и научно-исследовательскую деятельность преподавателей, апробировать результаты и внедрять их в образовательный процесс образовательных организаций;
- привлекать опытных практических работников к участию в образовательном процессе по преподаванию спецкурсов, курсов по выбору, руководству практической подготовкой студентов.

Одним из показателей повышения качества подготовки студентов, по-нашему мнению, является повышение интереса к научно-исследовательской деятельности. Студенты факультета физической культуры получили возможность апробировать результаты исследовательской деятельности в различных типах образовательных организаций и представлять результаты в процессе участия в ежегодной студенческой научной конференции «Молодежь и наука», проводимой в институте, а также представлять свои работы на конференциях в других вузах, участвовать в конкурсах студенческих научных работ. Сетевое партнерство позволило повысить практико-ориентированность выполняемых исследований, так как тематика студенческих работ максимально связана с решением насущных потребностей образовательных организаций республики.

Таким образом, наш опыт показывает, что сетевое взаимодействие позволяет наиболее полно раскрыть творческий потенциал, обеспечить профессиональную компетентность выпускников, а также максимально достичь стратегической цель такого партнерства – создание единого образовательного пространства в Республике Северная Осетия – Алания для подготовки педагогических кадров в области физической культуры и спорта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексахина Н.В., Бойцова Е.Г., Чичев Е.М. Организация образовательного процесса средствами сетевых технологий // Управление качеством образования. – 2014. – № 3. – С. 58-67.
2. Головинская Е.В., Пивчук Е.А. Управление качеством профессионального педагогического образования на основе сетевого партнерства // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 1. – С. 13-16.
3. Ревякина В.И., Ревякин Ю.Т. Проблемы подготовки педагогических кадров по физической культуре: история и современность // Вестник ТГПУ (TSPUBulletin). – 2013. – № 12 (140). – С. 185-190.

ДЕТСКАЯ ИНИЦИАТИВА КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ХАЧАТРЯН Вардун Аваговна
воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 295», г. Красноярск, Россия

Инициативу проявляет тот, кто в себя верит. Одна из основ уверенности в себе – умения, практические навыки. Чтобы дети чаще проявляли инициативу, нужно вначале их обучать практическим навыкам.

Ключевые слова: инициатива, самостоятельность, успешность, творческая личность, инициатор.

Основная цель современного дошкольного образования, заданная федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, – поддержка разнообразия детства. Что может быть источником разнообразия для ребенка в современном быстроменяющемся мире? На наш взгляд, это его собственное стремление к познанию, исследованию, творчеству. В связи с этим принципиально меняется содержание и организация образовательного процесса, когда ребенку не дают готовых ответов, не руководят его действиями, не подавляют самостоятельность. Сегодня ребенок – не объект, на который направлена воспитательно-образовательная деятельность педагогов в детском саду, он – полноценный субъект образовательных отношений, обладающий своими интересами, потребностями и возможностями. В ФГОС дошкольного образования указывается, что одним из основных принципов дошкольного образования является поддержка детей в различных видах деятельности. Именно поддержка ребенка, создание условий для самостоятельной деятельности помогают сформировать активную, самостоятельную, творческую личность. Исследования психологов показывают, что в период дошкольного детства открываются наиболее благоприятные возможности для формирования вышеперечисленных качеств личности. Профессор Чикагского университета Б. Блум обобщил результаты американских исследований развития детей и составил кривую, которая показывает, что чем младше ребенок, тем выше темп развития и тем большее влияние могут оказать на него те или иные внешние условия [1, с. 105].

Инициативный ребенок дошкольного возраста – что это значит? По определению в советском энциклопедическом словаре, инициатива – (от латинского *initium* – начало) почин, первый шаг в каком-либо деле; внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивости; руководящая роль в каких-либо действиях. С целью правильного определения для себя такого сложного понятия, как детская инициатива, мы долго изучали психолого-педагогическую литературу, наблюдали за деятельностью детей в нашей группе, применяли различные методы и приемы, призванные поддержать детскую инициативу. В результате нашей работы мы сформулировали понятие инициативного ребенка таким образом: «Инициативный ребенок – это активный ребенок, стремящийся к организации игр, продуктивных видов деятельности, содержательного общения, умеющий найти себе занятие, соответствующее собственному желанию, без особых сложностей включающийся в разговор, предлагающий интересное дело другим детям». В дошкольном возрасте инициативность связана с проявлением любознательности, пытливости ума, изобретательностью. Инициативного ребенка отличает содержательность интересов. И, на наш взгляд, именно инициативность является одним из важнейших компонентов для полноценного развития ребенка.

Каждый человек получает от матушки-природы драгоценные и важные способности и задатки. Инициатива стоит в их числе. Ведь все, что он делает, это все – «первый шаг». Дети от природы инициативны. И действительно, ребенок с интересом делает первые шаги, с удовольствием познает окружающий мир. Но сама по себе детская инициативность очень «хрупкая». Порой взрослые одним своим словом могут навсегда уничтожить все ее проявления в ребенке, а для того, чтобы ее пробудить, потребуются годы. Очень часто приходится слышать, как взрослые одергивают ребенка: «не трогай», «брось», «не ходи туда», «сиди тут», «помолчи». В таких условиях инициатива детей не развивается. Доброжелательное отношение, помощь, поощрение – это те стимулы, которые помогут ребенку достичь поставленной цели, какой бы бессмысленной она вам ни казалась, почувствовать себя успешным, замотивируют на дальнейшие действия. Именно взрослые – родители, педагоги – должны поддерживать и развивать в малыше такую ценную черту как инициатива.

Конечно, не все дети занимают активную позицию. Даже от природы являясь любознательными, в силу многих причин они могут быть стеснительными, неуверенными, боязливыми. И в этой ситуации первыми помощниками должны стать взрослые. Осторожность и уважение к дошкольнику, наличие партнерской позиции взрослого, взаимное уважение между воспитателями и детьми – вот основные факторы, способствующие формированию у ребенка самостоятельности и уверенности. Когда педагоги проявляют уважение к каждому ребенку в группе, дети тоже учатся принятию всех остальных детей – и тех, кто отлично рисует, и тех, кто медленно бегает и даже детей с необычным и конфликтным поведением. Когда дети видят и чувствуют, что каждого из них принимают и уважают таким, какой он есть, они начинают ощущать себя комфортно и могут вести себя свободно, в соответствии с собственными интересами, делать выбор, то есть проявлять инициативу.

Какова же задача воспитателя? Прежде всего, это создание ситуации, побуждающей детей активно применять свои знания и умения, нацеливать их на поиск новых творческих решений. Не нужно при первых же затруднениях спешить на помощь ребенку, лучше дать совет, задать наводящие вопросы, активизировать имеющийся у ребенка прошлый опыт, постараться найти несколько вариантов решения, тем самым вызывая у детей чувство радости и гордости от успешных инициативных действий. Помощниками в этой работе являются проблемные ситуации, предметы, побуждающие детей к инициативе, такие как сломанные игрушки, зашифрованные записи, посылки, письма.

Процесс совместного поиска сопряжен с радостью и взаимным удовлетворением, его участникам не свойственна позиция обороняющихся. Обсуждение идей подразумевает открытость, даже если есть понимание, что идея эта может быть предположительной. В это время приходит осознание, что на свете еще много того, чего они не знают [2, с. 240].

Известно, что ни одну воспитательную или образовательную задачу нельзя успешно решить без плодотворного контакта с семьей. Свое общение с родителями мы строим на основе сотрудничества, которое, по утверждению родителей, сближает, позволяет открыть какие-то новые стороны личности своего ребенка. Организуемая с семьей работа помогает нацелить родителей на необходимость поддержки в ребенке инициативности, самостоятельности, любознательности. Это не только позволяет вовлечь родителей в образовательный процесс, но и способствует сплочению семьи, ведь многие задачи требуют совместного решения. Родители с большим интересом включаются в нашу работу, увлекаются ею, становятся поддержкой и опорой своих детей, а дети с удовольствием рассказывают им о своих открытиях.

Таким образом, правильно организованная предметная среда, ее содержательное наполнение, ряд эффективных методов и приемов, тесное взаимодействие с родителями, организация совместной практической деятельности взрослых и детей являются важными условиями поддержки и развития детской инициативы. Она выражается не в том, что ребенок захотел помочь что-либо сделать взрослому, а в том, что он САМ хочет что-то сделать. Ребенок становится значимым тогда, когда он сделал то, что придумал САМ. В этом случае он становится и инициатором, и исполнителем, и полноправным обладателем своего собственного успеха. Любите своего ребенка! Дайте ему возможность искать, творить, делать открытия! И тогда он станет самостоятельной, инициативной успешной личностью!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер Л.А. Вот и вышел человек... / составитель А.Л. Венгер. – М.: Карапуз, 2010. – 256 с.
2. Дайте жить детям / составитель, вступительная статья Г.Б. Корнетов. – М.: Карапуз, 2010. – 256 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ИМИДЖМЕЙКИНГ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ XXI в.

ХУГАЕВА Фатима Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»,
г. Владикавказ, Республика Северная Осетия – Алания, Россия

В статье рассматриваются педагогические возможности поликультурного имиджмейкинга как одной из технологий культурного менеджмента социальных субъектов в мультикультурной среде. Его роль в формировании единого гражданского самосознания в условиях многонациональной России. Гуманитарная функция науки имагологии по созданию позитивных представлений народов друг о друге.

Ключевые слова: имидж, имиджирование, имагология, имиджелогия, имиджевая компетентность, поликультурный имиджмейкинг, технология.

Информационное общество XXI в. представляет собой особый этап развития постиндустриального общества, новую историческую фазу развития мировой цивилизации. С возрастанием скорости и значимости процессов обмена и получения сообщений о нас самих и других информация становится не только главной ценностью, но и общественным ресурсом развития, стимулятором творческой активности. В условиях перехода от традиционной линейной к экранный культуре, для которой характерен приоритет образного восприятия окружающей действительности над концептуально-рациональным ее осмыслением, коммуникационные и информационные процессы становятся факторами формирования социокультурной среды [6, с. 3].

Сегодня, когда «в среде молодежи ряда российских регионов, получили распространение этноксенофобские настроения, которые не только направляют молодежь против представителей инациональных групп населения, но способствуют ее консолидации на основе факторов негативной идентичности» как никогда важным становится формирование позитивного имиджа (образа) соседних народов и вообще всех народов нашей необъятной родины России [3, с. 12]. В современном мультикультурном обществе вопросы формирования и трансформации стереотипных представлений одного народа о другом являются крайне актуальными. Их освещение служит основанием для преодоления ложных представлений (предрассудков), затрудняющих развитие межнациональных контактов [10, с. 5].

В нашей стране внимание к национальным проблемам «обусловлено стремлением сохранить Россию как единое многонациональное государство, признающее равноправие всех народностей, отмену любых дискриминационных мер, необходимость углубления прогрессивного, гуманистического характера осуществляемой национальной политики и сознающее опасность для социума таких проявлений общественного сознания, как агрессивный национализм, расизм, ксенофобия, которые имеют глубокие исторические корни. Все это привело к тому, что национальный вопрос, по мнению В.В. Путина, стал носить фундаментальный характер» [11, с. 3]. В связи с этим изучение *педагогических возможностей имиджмейкинга* как одной из технологий культурного менеджмента социальных субъектов в условиях поликультурной российской среды представляет не только научно-теоретический, но и практический интерес. Целенаправленное создание позитивных представлений о соседних народах может стать основой для формирования единого гражданского самосознания, толерантной поликультурной среды в условиях многонациональной России.

На современном этапе культурного развития *имидж* (от англ. image ['imɪdʒ] – «образ», «изображение», «отражение») становится полноценным информационным продуктом. Проблемой создания, функционирования и интерпретации образов «других», «чужих» наций, стран, культур, инородных для воспринимающего объектов занимается имагология (от лат. imago – образ, изображение, отражение) – научная дисциплина и междисциплинарная отрасль знания, методологической основой которой являются достижения философских, психологических наук, этики, эстетики, этнолингвистики, этнографии, этнологии, культурологии, социологии, политологии, истории и других наук. [2, с. 5; 10, с. 1]. Важными источниками имагологии являются язык, культура (и массовая, и элитарная), различные виды искусства, литература, фольклор, данные семиотики и др. Образ «чужого» изучается в имагологии как стереотип национального сознания, т. е. как устойчивое, эмоционально насыщенное, обобщенно-образное представление о «чужом», сформировавшееся в конкретной социально-исторической среде» [9, с. 31]. Имагология имеет важную гуманитарную функцию – способствует узнаванию народами друг друга в сложном мультинациональном пространстве (Х. Дизеринк) [9, с. 36].

Наряду с понятием «имагология» существует термин «имиджелогия». Сходство этих двух понятий во многом определяется единством происхождения слов «имагология» и «имиджелогия». И та, и другая нацелены на описание, анализ образов, имеющих общенациональное значение [4, с. 44]. При этом если общей целью исследований по *имагологии* является *описание* инационального образа и механизмов его формирования, порождения, изменения как результата диалога между «своей» и «чужой» культурой в рамках определенного межличностного, контекстного общения, то общей *целью имиджелогии* является не только описание имиджа как искусственного конструкта, но и изменение имиджа и *порождение новых имиджей* с помощью заданных схем [4, с. 45]. В связи со специфическими задачами имиджелогии Г.Г. Почепцов определяет: место имиджелогии между наукой и искусством [4, с. 44]. Это роднит имиджелогия с педагогикой, которую часто относят к области искусства (К.Д. Ушинский) и называют искусством, созданным на научной основе. Педагогический имиджмейкинг в мультикультурной среде (поликультурный имиджмейкинг) логически опирается на достижения как имагологии (изучение и описание инационального образа), так и имиджелогии (порождение новых имиджей).

Несмотря на то, что исследование проблемы имиджа отмечено уже в трудах Аристотеля, Конфуция, Платона, И. Канта, Г. Лебона, Н. Макиавелли и других ученых появление науки об имидже связано с бурным развитием информационных технологий в XX в. и возрастанием их роли в формировании общественного мнения и изменении социокультурной среды. Наиболее заметные фигуры имагологии – основатель науки Х. Дизеринк (автор термина этно-имагология), М.-Ф. Гияр, Рене Уэллек, Ж. Леерссен, Ж.М. Мура, Д.А. Пажо, М. Фишер, Ц. Тодоров (термин «экзотизм» от лат. «иностранец»). Имаго-тема присутствует в работах Э. Саида

(«Ориентализм»), М. Фуко («дискурс» и концепция «археологии знания»), идеях Я. Хокинга и ментальной карты мира Е. Толмана. В нашей стране об интересе к имагологической тематике свидетельствуют работы Е.Ю. Артемьевой, В.Е. Багно, Т.Л. Лабутиной («свои» и «чужие» в имэджинологии), Н.П. Михальской, Е.В. Папиловой (художественная имагология), А.Ф. Строева, В.П. Трыкова, В.М. Шепеля и др. [8, с. 253].

На данный момент недостаточно различаются дисциплины имагологии *литературоведческая, фольклорная, историческая, социологическая*. В имеющихся работах нередко наблюдается совмещение разных дисциплин имагологии, в широком междисциплинарном ракурсе, на стыке культурологии, социологии, философии, истории, журналистики, литературоведения, фольклора и др. [10, с. 3]. Одни исследователи рассматривают имагологию как историко-литературную дисциплину в рамках литературоведения, как «учение об образах» (Н.Е. Яценко) другие – как раздел исторической науки, исследующий те представления о другом народе или стране, которые складываются в общественном сознании той или иной страны на определенном историческом этапе (С.А. Мезин), третьи – как ответвление культурологии или социологии, исследующих представления участников культурного диалога друг о друге (И. Нойманн), четвертые – как технологию создания имиджей (Г.Г. Почепцов) [8, с. 253]. Как видим, научную область, к которой принадлежит имагология, ученые очерчивают по-разному. В то же время ее основную задачу трактуют единообразно как *изучение образов инокультуры*. Столь же единодушно признается принципиально междисциплинарный характер имагологических исследований [4, с. 45]. Несмотря на то, что в исследованиях имиджмейкинга затрагиваются различные аспекты, социокультурный анализ педагогических возможностей имиджмейкинга как культурной технологии межнациональных отношений в современной России представлен не в полной мере.

Среди имагологических образов «инонационального» традиционно выделяются *стереотипы, имиджи, образы, мифы* [4, с. 48]. Исходным для имагологии является концепт «*свои – чужие*», определяемый Ю.С. Степановым как «противопоставление, которое, в разных видах, пронизывает всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения» [9, с. 33]. Разграничителем «своего» и «чужого» в имагологии служит *менталитет* (ментальность) который противопоставляется рациональной мыслительной деятельности и идеологии [10, с. 7].

Содержание терминов «имидж», «стереотип» и «традиция» взаимосвязаны. Имидж состоит из «набора когнитивных характеристик, через которые индивидуум понимает объект на интеллектуальном уровне; аффективного компонента, представляющего собой симпатию или антипатию по отношению к данному объекту; компонента действия, содержащего ряд реакций на объект, которые индивидуум считает уместными в свете воспринятых характеристик» [12, с. 15]. Имидж основывается на стереотипах – привычных, но не всегда достоверных представлениях о каком-либо явлении, лице или предмете, наполненных пристрастиями или неприязнью, опасениями или желаниями, сложившимися под влиянием эмоций, социальных условий, предшествующего опыта, практических целей и интересов целевой аудитории. Интересно, что сам термин «стереотип», объясняется в справочных изданиях через «образ» и «имидж» [4, с. 51; 13, с. 9].

Стереотипы живучи, причем отрицательное в образе «чужого» чаще всего выступает более явно, чем положительное [10, с. 6]. Традиции, оказывая влияние на этностереотипы, создают определенную совокупность взглядов, которые определяют сложившийся в данной культуре образ человека, предмета или явления. Этот образ учитывается при построении имиджа и влияет на формирование стереотипов наравне с другими факторами: социальными условиями, предшествующим опытом, интересами целевой аудитории [13, с. 10]. В основе стереотипизирования лежит исторический опыт народа – опыт взаимодействия с той или иной нацией. В условиях глобализации культуры вопрос о путях возникновения стереотипных представлений о «чужестранце», представителе той или иной нации, и о трансформации этих стереотипов – истинных и ложных – в массовом сознании стоит очень остро.

Развитие имагологии связано с необходимостью способствовать взаимопониманию между народами, и имеет определенную гуманитарную цель [9, с. 39]. При этом анализ содержания школьных учебников показывает, что, пытаясь описать современную культурную мозаику, их авторы не только часто грешат вульгарным биологизаторством, не только представляют различия как некую культурную иерархию, но нередко навязывают учащимся «племенные инстинкты» [15, с. 265]. Этногенетические мифы современности, основанные на «примордиалистском подходе» страдают гигантоманией и этноцентристскими версиями прошлого. «Примордиалистский подход» включает в себя мифы: об автохтонности и необычайной древности; «этнической семье» и этнической однородности; этническом единстве; о прародине; лингвистической

преимущества; славных предках и культуртрегерстве; заклётом враге; теорию вырождения. Как отмечает В.А. Шнирельман, «расовая близорукость» свойственна и российской интеллектуальной элите, и системе воспитания и образования, прежде всего школьного. Превращение «этнопедагогики» в «своеобразный факультатив по этноцентризму», противоречит интересам общественного развития полиэтнических и поликультурных сообществ России [15, с. 331].

Россия многонациональная страна, различные регионы которой имеют особенности природно-географического, экономического, этнического и культурного характера. С появлением Интернета каждый субъект Российской Федерации получил возможность представить в лучшем виде собственный образ своему населению, всей стране и всему миру, показать свои достижения, возможности и свой потенциал в разных областях жизни [7, с. 29]. Научное рассмотрение и сравнительный анализ информации республиканских интернет-сайтов показывает уклон в сторону активного доминирования процесса формирования локальной идентичности, при котором «в общественно-политическом пространстве страны теряется общероссийская идентичность, а это может стать проблемой для ее целостности в будущем» [7, с. 59]. Изучая подобную информацию студентам необходимо понимать, что локальные идентичности не должны доминировать над общероссийской, становление которой должно стать приоритетным направлением поликультурного имиджмейкинга в многонациональной российской среде.

В культурной ситуации информационного общества имиджелогия опираясь на традиции, как мировой, так и национальной культуры может и должна стать эффективной гуманистической технологией, обеспечивающей ориентацию человека в сложной мультикультурной среде постмодернизма, влияющей на характер социальных взаимодействий в ней. В толковом словаре В. Даля технология – это совокупность приемов, применяющихся в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Технология, по мнению Р. Овчаровой, – это способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и выбора оптимальных средств и методов их выполнения. А. Кробер определяет технологии как типовые программы деятельности. Обобщая различные подходы, О.Н. Ляшук определяет технологию как упорядоченную систему действий по доведению исходного объекта до качественно нового желаемого состояния для достижения определенных целей [6, с. 14]. Культурные технологии это совокупность определенных средств и методов целенаправленного преобразования культурного пространства. Имиджмейкинг как культурная технология есть процесс создания определенного образа, на основе которого происходит коммуникация социальных субъектов и строятся их взаимодействия [6, с. 16].

Имиджмейкинг как культурная технология педагога в поликультурной и полиэтнической среде (поликультурный имиджмейкинг) – вид профессиональной деятельности педагога, направленный на формирование у обучающихся на основе объективной научной информации, междисциплинарного и критического подходов позитивного имиджа (образа) собственного народа, народов региона проживания, других народов России и мира в целом, способствующий более эффективному решению задач воспитания гуманной, толерантной личности гражданина России. Главная цель поликультурного имиджмейкинга – сохранение мира, согласия и взаимопонимания между народами нашей великой родины России, формирование общероссийской идентичности.

Имиджмейкинг может характеризоваться различной степенью произвольности, осознанности и целесообразности, что предполагает возможность его профессионализации на основе формирования соответствующей компетентности – имиджевой [5, с. 12]. Имиджевая компетентность – интегративное качество личности будущего педагога, имеющее сложную системную организацию и выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение *мотивационного, когнитивного и деятельностного* компонентов, степень сформированности которых отражает готовность и способность будущего педагога эффективно осуществлять имиджмейкинг в поликультурной и полиэтнической среде, «совершенствовать свой опыт в данной деятельности и расширять его границы» [5, с. 11]. Имиджевая компетентность – важная составная часть *поликультурной компетентности педагога* как результата поликультурного образования и воспитания личности.

Имиджирование – это сфера профессиональной деятельности специалистов по формированию позитивного имиджа – имиджмейкеров [2, с. 98]. Механизмами формирования имиджа являются проведение PR-кампаний, организация интерактивных научных конференций, круглых столов (дискуссии, дебаты, сократические диалоги), выставок, презентаций, использование интернет-технологий и т.д. Критериями эффективности имиджирования являются: *критерий научных знаний*, который определяет то, насколько имиджирование способствует обогащению знаний личности. *Критерий воспитанности*, который выявляет то, какую роль играет форми-

рование имиджа в духовно-нравственном развитии личности. Третий критерий – критерий социальной деятельности, показывающий, насколько оно включено в практику человека, каков его вклад в общее дело [2, с. 116].

В современных условиях развитие поликультурного имиджмейкинга может стать одной из культурных технологий, обеспечивающих целенаправленное преобразование информации о том или ином народе в целях создания и интеграции его уникального образа в информационно-коммуникативное пространство региона, страны, всего мира. Наряду с этим следует отметить, что педагогические возможности имиджмейкинга как механизма эффективного развития межнациональных отношений в поликультурной и полиэтнической среде современной России еще недостаточно изучены.

При этом жизнь требует, чтобы современный педагог взял на себя функции имиджмейкера культуры, стал специалистом по созданию благоприятного мнения о людях другой национальности и вероисповедания, формированию положительного образа народов нашей многонациональной страны. Сегодня как никогда «велика роль учителя, знающего этнографию, умеющего не просто интерпретировать идеи мультикультурализма в содержание своего учебного предмета и строить толерантные отношения с учениками, но и ежечасно демонстрировать им модель восприятия представителей иных культурных групп» [15, с. 334]. Российский народ по праву называют «нацией наций» [14, с. 601]. Согласно переписи 2010 г. список «народов России» достиг 193 единиц [14, с. 323]. Таким образом, «мультикультурность (или многонациональность, как по Конституции) является не только естественной, но, пожалуй, единственно возможной формой существования нашего государства» [14, с. 495]. Представление о других народах и их культурах важная составляющая национального самосознания. Посредством образования и просвещения осуществляется познание мира, себя в этом мире, «другого». Национальный образ России призван стать выражением национальной идеи объединения представителей этнических групп и диаспор, политических и конфессиональных групп [1]. «Спасение – в просвещении разума». Четко обозначенная Президентом Российской Федерации стратегия государственной национальной политики ставит новые задачи, существенные и для системы образования на всех ее уровнях [11, с. 20].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисенко И.В. Национальный образ России: философско-культурологический анализ: дис. ... канд. филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2008. – 136 с.
2. Бут О.А. Имиджелогия: Учебное пособие. – Томск: кафедра ТУ, ТУСУР, 2013. – 133 с.
3. Гонцовский В.К. Этническая ксенофобия в среде молодежи Южного федерального округа (на примере Ростовской области): автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ростов-на-Дону, 2014. – 37 с.
4. Королева С.В. Миф о России в Британской литературе (1790-е – 1920-е годы): дис. ... докт. филол. н. – Нижний Новгород, 2014 – 419 с. – URL: <http://www.lun.nsci-nnov.ru/?id=13218> (дата обращения 09.12.2015)
5. Купцова В.Г. Формирование имиджевой компетентности будущего педагога физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 23 с.
6. Ляшук О.Н. Имиджмейкинг организации как культурная технология в современной России (на примере санаторно-курортных учреждений Кавказских Минеральных вод): автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2011 – 30 с.
7. Малькова В.К., Тишков В.А. Культура и пространство. Книга первая. Образы российских республик в Интернете. – М.: ИЭА РАН, 2009. – 147 с.
8. Ощепков А.Р. Имагология // Энциклопедия гуманитарных наук. – 2010. – № 1. – С. 251-253.
9. Папилова Е.В. Имагология как гуманитарная дисциплина // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2011. – № 4. – С. 31-40.
10. Папилова Е.В. Художественная имагология: немцы глазами русских (на материале литературы XIX в.): автореф. дис. ... канд. филолог. наук. – М., 2013. – 21 с.
11. Рева Е.К. Особенности отражения этнокультурных ценностей народов Северного Кавказа в периодической печати: Межнациональный аспект: автореф. дис. ... докт. филолог. наук. – М., 2015. – 34 с.
12. Саблина М.А. Имидж современного государства в российском политологическом дискурсе (на примере Финляндии): автореф. ... дис. канд. полит. наук. – СПб., 2014. – 25 с.
13. Тер-Минасова Д.И. Имидж института монархии Великобритании: автореф. дис. ... канд. культурол. – М., 2007. – 21 с.
14. Тишков В.А. Российский народ: история и смысл национального самосознания / Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН. – М.: Наука, 2013. – 649 с.
15. Тишков В.А., Шабает Ю.П. Этнополитология: политические функции этничности: Учебник для вузов. – М.: Издательство Московского университета, 2011. – 376 с.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

ЯКУШКИНА Наталья Геннадьевна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 295», г. Красноярск, Россия

В наше время компьютерных технологий речевому развитию дошкольников необходимо уделять особое внимание, так как у большинства современных детей наблюдается задержка речевого развития. Занимаясь театрализованной деятельностью, дети получают огромное эмоциональное наслаждение. Они намного лучше усваивают новую информацию и способы действия, проявляют любознательность, стремление познать новое, развивают свои интересы и новые способности. Именно в театрализованной деятельности даже самый стеснительный и замкнутый ребенок раскрывается, учатся переживать, сочувствовать, испытывать радость и удовольствие. В нашей статье мы раскрываем основные направления работы, связанные с речевым развитием ребенка средствами театрализованной деятельности в старшей группе детского сада.

Ключевые слова: театрализованная игра, игрушка, речь.

На современном этапе развития педагогической практики проблема речевого развития дошкольников является основным условием их полноценного развития и социализации. Многие ученые занимались изучением этого вопроса, не потерял он своей значимости и сегодня. Ведь именно в дошкольном возрасте происходит активное усвоение разговорной речи. Но что происходит в действительности? Все больше времени дети проводят в «развивающих» компьютерных играх, лишаясь при этом «живого» общения.

Всем известен случай из практики В.А. Сухомлинского, когда ребенок, родившийся с предпосылками полноценного развития, но воспитывавшийся в дошкольном детстве глухонемой бабушкой, оказался почти немым. Отсутствие речевого общения в детстве стало причиной замедленного развития интеллекта [1, с. 6].

Работая с дошкольниками, мы заметили, что дети, увлекающиеся компьютерными играми, мультфильмами имеют задержки речевого развития. Они замкнуты, безынициативны, неэмоциональны. Часто именно эти дети не могут найти выход из конфликтной ситуации, которые неизбежно возникают в процессе взаимоотношений в группе. Понимая в определенный момент, что ситуация начинает складываться для них не очень выгодно, дети пытаются решить проблему силой. В такие моменты ребенок чувствует свою беспомощность, у него нет достаточных навыков общения, а иногда просто «не хватает слов». Проблемы в речевом развитии неизбежно влекут за собой нарушения в таких направлениях развития ребенка как социально-коммуникативное и познавательное. Ведь ребенок пользуется речью для того, чтобы выразить свои чувства, рассказать о своих желаниях, поделиться впечатлениями. И чем раньше ребенок овладеет речью, тем интереснее и насыщеннее будет его внутренний мир.

Наблюдая за детьми, имеющими нарушения речевого развития, мы задались вопросом: как помочь ребенку овладеть речью, ее различными типами, научиться общаться, понятно выражать свои мысли и чувства? Образовательной деятельности по речевому развитию явно не хватало, индивидуальная работа была малоэффективной, так как интерес детей и их активность были на очень низком уровне. Беседы с родителями, консультации также не давали положительного результата. Ответ на свой вопрос мы нашли в театрализованной деятельности. Именно с целью полноценного включения детей с нарушениями речи в воспитательно-образовательный процесс мы обогатили его театрализованными играми, считая их эффективным инструментом речевого развития ребенка.

Театрализованная игра дошкольников решает многие педагогические задачи речевого, социально-нравственного, познавательного, художественно-эстетического развития, становясь при этом уникальным средством всестороннего формирования личности ребенка. Разыгрывание литературных произведений, сказок, которые во все времена имели огромную власть над детскими сердцами, позволяет детям перевоплотиться в того героя, который им интересен именно в этот момент, попытаться поставить себя на его место, почувствовать его эмоции и чувства. В работе с детьми своей группы мы используем различные виды театрализованных игр.

Пальчиковый театр – это театр, который располагается на ладони ребенка. Особенно он интересен детям, которые испытывают затруднения в общении. С помощью игрушки, которая надевается на пальчик ребенка, и игрушки, надетой на палец воспитателя, можно помочь ребенку рассказать о своих проблемах и попытаться их решить. Главное – дать понять ребенку,

что он не один, почувствовать поддержку и постепенно вывести его из состояния замкнутости. Кроме того, пальчиковый театр способствует активному развитию моторики, тесно связанной с речевыми центрами мозга.

Кукольный театр – ключевым моментом в использовании театра является ширма. Главными средствами для артиста в этом виде театра является умение правильно управлять куклой и использовать выразительную речь. Кукольный театр особенно помогает тем детям, которые испытывают неуверенность, стеснение. Прячась за ширмой, они гораздо легче перевоплощаются в своего героя, очень точно передавая его характер, эмоции, чувства.

Настольный театр – это театр, когда куклы и декорации театра располагаются на ограниченной плоскости, например, на столе. Настольный театр учит ребенка ориентироваться на плоскости, развивает координацию движений, мелкую и среднюю моторику, формирует навыки выразительной речи. В настольных театрализованных играх хорошо проявляется творческое воображение, так как декорации для него можно сделать из любого подручного материала.

Теневой театр – достаточно сложный вид театра, в котором ребенок управляет не куклой, а плоским силуэтом. Здесь требуется точная координация движений: ребенок управляет силуэтом, ведет диалог и постоянно меняет положение своего тела. Такой вид театра способствует не только развитию речевой активности, но и помогает развить координацию.

Детский игровой театр – для этого вида театра необходимо выбрать сюжет (произведение), распределить роли, определить правила и ролевые действия, подобрать атрибуты и костюмы, создать декорации. Игра – инсценировка способствует развитию у ребенка навыков правильной и выразительной речи, умения работать в коллективе.

Все виды театрализованных игр детей способствуют активизации разных сторон речи: диалога, монолога, словаря, грамматического строя, совершенствования звуковой стороны речи. Интенсивному речевому развитию служит именно самостоятельная театральная-игровая деятельность, которая включает в себя не только само действие детей с кукольными персонажами или собственные действия по ролям, но и художественно-речевую деятельность (выбор темы, сочинения, передача знакомого содержания).

Вместе с детьми мы самостоятельно изготавливаем персонажей и декорации для различных видов театра, что является еще одной ступенью в овладении ребенком речью. Во время работы дети активно общаются, задают друг другу вопросы, вместе вспоминают произведения, над которыми сейчас работают. Активными помощниками в этом являются родители. Благодаря им, в нашей группе создана уникальная коллекция сказочных персонажей и декораций из различных материалов. А ребята из младших групп стали постоянными зрителями наших спектаклей.

В заключение хочется отметить, что театрализованные игры оказали положительное влияние на речевое развитие детей в нашей группе. Увеличился словарный запас, дети овладели различными видами деятельности, снизился процент детей, испытывающих затруднения в общении со сверстниками. Таким образом, театрализованная игра стала эффективным способом речевого развития дошкольников, способствующая полноценному и всестороннему развитию ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1987. – 239 с.

Научное издание

**Современное образовательное пространство:
пути модернизации**

Материалы IX Международной научно-практической конференции

14 декабря 2015 г. – 14 января 2016 г.

Ответственный редактор – *А.Н. Гаврилова*
Компьютерная верстка – *Т.В. Леванова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 01.02.2016 г. Формат 60х84/8
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 10,15
Тираж 700 экз. Заказ № 248

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
НИИ педагогики и психологии
428017, г. Чебоксары,
пр. Московский, 52 А
т. (8352) 38-16-09, 38-16-10