



Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Чебоксары 2013

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

IX Международная
научно-практическая
конференция

**«Актуальные вопросы
современной
педагогической науки»**

28 октября 2013 г.
г. Чебоксары

УДК 37.0
ББК 74.00
А 43

Научный редактор – *М.В. Волкова*
Редактор-корректор – *М.Н. Пучкарёва*
Компьютерная верстка – *А.Н. Гаврилова*

Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы IX Международной научно-практической конференции. 28 октября 2013 г. / науч. ред. М.В. Волкова. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2013. – 68 с.

ISBN 978-5-904752-66-8

В сборнике представлены материалы IX Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные вопросы современной педагогической науки».

Сборник материалов содержит статьи, посвящённые проблемам готовности специалистов к профессиональной деятельности, повышения профессиональной компетентности педагогов, вопросам дополнительного образования, реализации межпредметных связей, формирования ценностных ориентаций и творческих способностей студентов, особенностям создания образовательно-культурной среды 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, учителей, воспитателей, организаторов учебно-воспитательного процесса и всех, интересующихся вопросами и проблемами современного образования.

ISBN 978-5-904752-66-8

СОДЕРЖАНИЕ

Адинов Р.А. Профессиональная адаптация молодых специалистов в условиях машиностроительного предприятия.....	4
Ананьева Е.С. К вопросу о готовности специалистов к профессиональной деятельности на основе использования технологий электронного обучения в вузе.....	6
Валеева Р.Р. Цифровые образовательные ресурсы как фактор повышения эффективности самообразовательной деятельности.....	8
Виноградова М.Т. К вопросу о становлении системы дополнительного образования в России в 90-е гг. XX в.....	10
Гаранина Р.М. Использование педагогического потенциала деловых игр как средства гуманизации образовательной среды.....	13
Героева Н.Л. Современные подходы к повышению профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения.....	15
Грязнова Г.А. К вопросу формирования коммуникативной компетентности студентов	18
Заика О.А. Компетентностный подход в контексте экологического образования детей дошкольного возраста: актуальность и необходимость.....	21
Заика О.А. Создание педагогических условий реализации компетентностного подхода в экологическом образовании детей старшего дошкольного возраста.....	23
Иванова Н.В. Методические основы использования интерактивных мультимедиа средств обучения в процессе преподавания английского языка в общеобразовательной школе.....	26
Колкова О.В. Мотивация обучения как средство эффективного овладения знаниями, умениями и навыками....	28
Кондратьева Э.В. Методика реализации межпредметных связей.....	30
Крукович Е.В., Осин А.Я., Бондарь Г.Н., Янсонс Т.Я. Управление самостоятельной учебно-познавательной и учебно-практической деятельностью студентов в медицинском вузе.....	32
Максимова Е.Н. Формирование ценностных ориентаций у студентов первого курса при изучении истории и обществознания в системе среднего профессионального образования.....	37
Милица С.В. Формирование творческих способностей у курсантов вузов Министерства внутренних дел Российской Федерации с использованием потенциала дополнительного образования.....	39
Павлова А.С. Эмпатия как условие безопасности образовательной среды.....	42
Подходова Н.С., Аранова С.В. Создание образовательно-культурной среды на основе реализации модели трехстороннего взаимодействия «музей-школа-вуз».....	44
Попов Д.В. Психолого-педагогические аспекты музыкальных предпочтений у подростков.....	49
Сенцова Е.С. Определение уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 8 класса школы с углубленным изучением английского языка.....	50
Тафеев Г.И. Фальсифицированная история тюркских народов в общефедеральном учебнике «История» В.В. Фортунатова.....	53
Тимофеева О.А. Роль ценностей и ценностных ориентаций в процессе приобщения личности к общечеловеческой культуре.....	59
Хабарова Т.С. Теоретические основы подготовки студента-медика как субъекта профессиональной деятельности.....	62
Чернова Е.В. К вопросу о профессиональной компетентности педагога.....	65

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Р.А. Адипов

Взрослое население сложнее адаптируется к социально-экономическим изменениям. Поэтому переход к качественно новому уровню жизни людей возможен только при формировании условий для роста потенциала молодежи.

Одним из ключевых факторов успешной социализации молодежи является профессиональное самоопределение и в дальнейшем производственно-психологическая адаптация на новом рабочем месте.

Приведем некоторые результаты проведенного нами социологического исследования.

Цели исследования: выявление факторов, способствующих или препятствующих профессиональной адаптации молодых специалистов, в условиях машиностроительного предприятия.

Метод исследования: анкетный опрос (проводился анонимно).

Объем выборки: 356 респондентов (молодых специалистов).

Проведенный в рамках социологического исследования опрос позволил выявить иерархию наиболее актуальных вопросов, интересующих молодых специалистов в процессе трудоустройства на завод. Большую часть респондентов интересуют вопросы, связанные с *возможностью улучшения своих жилищных условий* (53,8%). 48,1% опрошенных хотели бы знать о сложившейся на заводе *практике профессионального и карьерного роста*. Из менее значимых вопросов отметим желание подробнее *ознакомиться с будущим местом работы и оборудованием* (оргтехникой и т. д.), на котором предстоит работать молодому специалисту.

Важнейшим фактором профессиональной адаптации молодого специалиста является качество полученных в высшем учебном заведении знаний, умений и навыков.

Согласно результатам опроса, подавляющее большинство респондентов (80,8%) убеждены, что уровень профессиональной подготовки, полученной в высшем учебном заведении, их полностью удовлетворяет. Однако 3,8% молодых специалистов не удовлетворены качеством полученного в вузе образования (рисунок 1).

Отметим, что вышесказанное является субъективной оценкой респондентов и может не совпадать с мнением, например, их руководителей или коллег.

Корреляционный анализ выявил, что низкое качество профессиональной подготовки в дальнейшем приводит к проблемам во взаимоотношениях с коллегами – на практике это означает следующее: с одной стороны, недостаточно подготовленный работник вызывает недовольство коллег т. к. не справляется или некачественно выполняет свои должностные обязанности (что в свою очередь отражается на общих показателях или же его функции перекладываются на других), с другой стороны, такой работник вынужден постоянно обращаться за помощью к кому – либо, тем самым попадая в «зависимость» от коллег (ситуация усугубляется при наличии неблагоприятного социально-психологического климата в коллективе), вследствие чего формируется комплекс неполноценности и неудовлетворенность своим трудом.

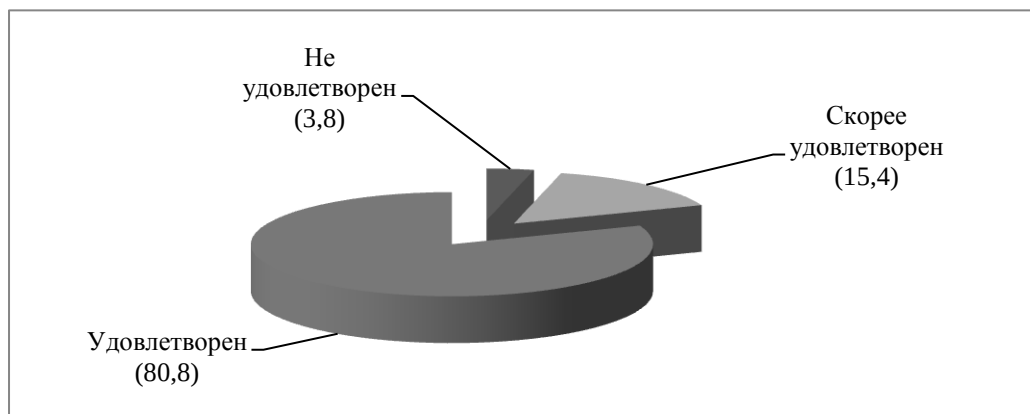


Рисунок 1. Удовлетворенность качеством образования, полученного в вузе (%)

Согласно результатам опроса, наибольшую ценность в процессе освоения новых обязанностей имеют (по степени убывания):

- общение с коллегами (53,8%);
- консультации с руководителем (44,2%);
- наблюдение за работой коллег (34,6%);
- консультации с наставником (15,4%);
- просмотр учебников, конспектов лекций и справочной литературы (3,8%).

В иерархии факторов тормозящих процесс адаптации в самом начале трудовой деятельности на первом месте стоит незнание людей в своем подразделении (39,8%). Чем крупнее организация, тем актуальнее данная проблема. Треть опрошенных (34,8%) утверждают, что трудности адаптации связаны с недостатком практических умений и навыков (таблица 1).

Таблица 1

№	Факторы, тормозящие процесс адаптации молодого специалиста	%
1	Незнание людей в своем подразделении	39,8
2	Недостаток умений	34,8
3	Неинтересная работа	6,9
4	Недостаток знаний	4,7
5	Недостаточная поддержка руководителя	2,9
6	Недостаточная поддержка коллектива	2,9
7	Другое	8

Для большинства молодых специалистов (28,8%) ведущим мотивом трудовой деятельности является получение достойной заработной платы. Данная тенденция вполне объяснима и обоснованна, если учесть «глобальность» экономических проблем, которые предстоит решить молодому работнику – решение жилищного вопроса, создание семьи, рождение детей и др. В действительности же, часто получается, что молодежь остается один на один со своими проблемами. Другая часть опрошенных молодых специалистов наиболее привлекательными факторами в своей профессиональной деятельности считают: *труд в хорошем, дружном коллективе; наличие интересной работы, позволяющей себя творчески реализовать* (таблица 2).

Таблица 2

№	Факторы привлекательности профессиональной деятельности молодого специалиста	%
1	Хороший заработок	28,8
2	Надежность и социальные гарантии предприятия	23,1
3	Возможность карьерного роста	13,5
4	Интересная работа	13,5
5	Удобный график работы	10
6	Хороший коллектив	5,8
7	Соответствие работы способностям	3,8
8	Другое	1,5

В целом, анализ результатов социологического исследования показал, что большинство опрошенных считают, что успешно адаптировались к новым условиям в течение первых трех месяцев работы (рисунок 2).

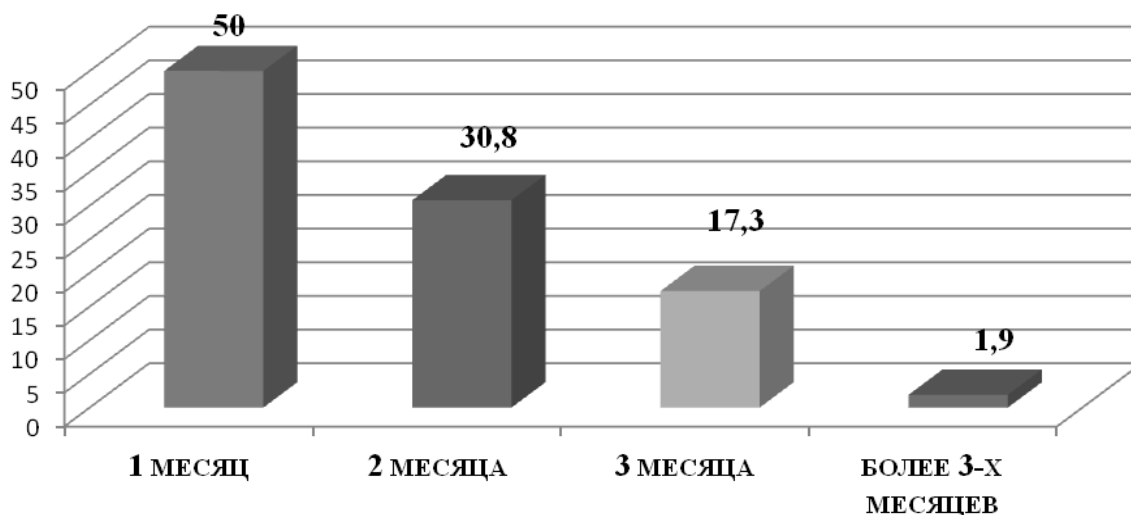


Рисунок 2. *Время адаптации молодых специалистов (%)*

Об авторе

Адинов Ринат Альфитович – преподаватель, ГАОУ СПО «Нефтекамский нефтяной колледж», г. Нефтекамск, Республика Башкортостан.

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Е.С. Ананьева

Масштабность социально-экономических изменений в России, их сложность, противоречивость и недостаточная научная обоснованность объективно обуславливают необходимость изменения технологий обучения на фоне информатизации системы образования. Эти преобразования требуют усиления внимания педагогической науки и практики к технологиям электронного обучения.

Не случайно в последние годы растет количество работ в данной области, исследуется ряд аспектов, связанных с повышением эффективности учебного процесса на основе использования технологий электронного обучения [1].

Анализируя развитие электронного обучения за рубежом, можно заметить, что интерес к нему проявляется в странах, имеющих большие территории и диспропорции в распределении учреждений системы образования: США, Канаде, Бразилии, странах бывшей Британской империи. Россия также обладает большой территорией, при этом ведущие научные и образовательные учреждения и организации сконцентрированы в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске, Воронеже и др. Территориальная изоляция отдельных регионов и недоступность многих образовательных ресурсов для жителей этих регионов делают невозможным получение качественного профессионального образования.

Анализ практики использования технологий электронного обучения, отраженной в научно-педагогической литературе, позволил вскрыть основные ее противоречия. Во-первых, с одной стороны, происходит развитие открытых образовательных заведений, осознание необходимости обеспечения в них интегрированного взаимодействия с обучаемыми, развитие компьютерных коммуникаций, с другой стороны – неразработанность вопросов, связанных с обеспечением педагогических условий эффективного использования технологий электронного обучения в процессе подготовки специалистов. Во-вторых, с одной стороны, современное состояние технологий дистанционного обучения обладает новыми коммуникативными возможностями, с

другой – в педагогике не поставлен вопрос о влиянии этих технологий на готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Таким образом, возникает проблема выявления и анализа психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования готовности специалистов к профессиональной деятельности на основе использования технологий дистанционного обучения в вузе [2].

На основе анализа состояния проблемы в философской, психолого-педагогической, научно-методической литературе выявлено, что:

- в настоящее время существует ряд противоречий между социальным заказом на использование технологий электронного обучения в системе подготовки специалистов и реальным состоянием педагогического процесса;
- существует потребность развития открытых образовательных заведений на основе компьютерных коммуникаций;
- существуют проблемы, связанные с обеспечением педагогических условий эффективного использования технологий электронного обучения в процессе подготовки различных специалистов;
- технологии электронного обучения обладают новыми коммуникативными возможностями;
- в настоящее время не поставлен вопрос о влиянии технологий электронного обучения на процесс формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности;
- сложившийся к настоящему времени процесс применения технологий электронного обучения не отвечает современным требованиям развития общества и требует пересмотра теоретической и технологической основ [3; 4].

При подготовке специалистов на основе использования технологий дистанционного обучения наблюдается деформация личностных компонент готовности к профессиональной деятельности (мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивной), что связано с отсутствием или недостатком личностного общения с преподавателями [5]. Частично компенсировать негативные процессы возможно при использовании соответствующих технологий электронного обучения. В настоящее время наиболее эффективным является использование наукоёмких и динамичных дистанционных спецкурсов при традиционной форме подготовки специалистов с частичным очным контактом обучаемых и преподавателей.

В результате анализа теоретических источников и экспериментальной работы выявлены следующие педагогические условия использования технологий электронного обучения в процессе подготовки специалистов:

- использование технологий электронного обучения должно опираться на теорию формирования готовности специалистов к профессиональной деятельности и теорию информатизации системы подготовки специалистов;
- создание информационной инфраструктуры и компьютерной базы педагогической системы;
- научное, учебно-методическое обеспечение образовательной среды;
- подготовка педагогических кадров в направлении использования средств и технологий электронного обучения;
- обеспечение процесса формирования готовности студентов к электронному обучению;
- опора на специфические принципы электронного обучения;
- учет специфики психолого-педагогического фактора общения в сети - как особого вида коммуникации, появившегося в условиях современной информационной среды;
- оптимальное сочетание форм и методов обучения, активизирующих познавательную деятельность в условиях электронного обучения;
- обеспечение коллективного обсуждения ключевых проблем с целью коррекции компонент готовности (мотивационной и когнитивной), деформированных недостаточностью личностного общения при использовании технологий электронного обучения [6; 7].

Дальнейшее научное исследование данной проблемы мы видим в разработке и практической апробации разных форм дистанционного обучения, расширении опыта использования технологий электронного обучения, изучении проблем воспитания при дистанционном обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Информационно-правовая база данных. Экспертная юридическая система. – URL: <http://lexpro.ru/articles/view/983> (дата обращения 15.05.2013).
2. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 52 с.

3. Афанасьева Т.П., Караваева Е.В., Лазарев В.С. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.
4. Богословский В.А., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе. Серия «Инновационный Университет». – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 148 с.
5. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Интернет-журнал «Эйдос». – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. (дата обращения: 15.10.2013).
6. Гребенюк Т.Б. Методологические основы компетентностного подхода в образовании. Проблемы компетентностного подхода в среднем и высшем образовании – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 76 с.
7. Интернет-портал HRM.RU. Дистанционное обучение 2012: планируем работать более эффективно. – URL: <http://hrm.ru> (дата обращения 26.05.2012).

Об авторе

Ананьева Елена Сергеевна – учитель информатики, ГБОУ «Школа № 489», г. Санкт-Петербург.

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Валеева Р.Р.

Трудно переоценить значимость знаний в современном мире. Быстрое развитие науки и темп жизни приводят к моральному устареванию информации. Чтобы поддерживать высокий уровень квалификации специалисту необходимо регулярно повышать свои профессиональные навыки. Один из способов – это самообразование. Самообразование – форма учебной работы, основанная на самостоятельном изучении материала. Такая форма обучения с одной стороны несет множество достоинств, но и много «подводных камней». Как воспитать в себе самодисциплину к регулярным самостоятельным занятиям? Как разобраться в сложных теоретических моментах? Как объективно оценить уровень полученных знаний? Конечно, без сильной мотивации, волевых качеств и огромного желания овладеть наукой нечего не выйдет. Важную роль при такой форме обучения играют учебные пособия и различные учебные программы, в которых содержатся подробные объяснения, много практических задач разной степени сложности, предусмотрена возможность самоконтроля.

Повсеместное применение информационно-коммуникационных технологий в образовании, отразилось на развитии самообразования. Было бы ошибочно заявить, что традиционные учебники устарели. Тем более что в каждой области знаний выделяются зарекомендовавшие себя пособия. В дополнение к ним появилось много обучающих средств, разработанных на базе ИКТ. Разрабатываются и широко применяются цифровые информационные ресурсы (ЦИОР), электронные учебные издания (ЭУИ), информационные образовательные среды, интерактивные распределенные информационные образовательные ресурсы (ИРИОР) и многое другое. Рассмотрим некоторые из них.

Программы мультимедиа, где информация в текстовом виде сопровождается трехмерной графикой, звуковыми приложениями, видео, анимацией. Данные программы дают возможность применить все в учебном процессе все современные технические наработки: многооконный режим работы, звуковое сопровождение материала, уменьшение, увеличение, искажение, дробление изображения, демонстрация учебных видеофильмов, реально протекающих процессов, событий, происходящих в реальном времени. Достигается такое представление информации, при котором человек воспринимает ее сразу несколькими органами чувств. Уровень осмысления материала – наглядно-образный. Легкость использования и создания приводит к появлению множества авторских прикладных мультимедиа программ, рассчитанных, в том числе, и на самообразовательную деятельность. Примерами таких систем могут служить образовательные

сайты, обучающие программы для изучения иностранных языков, правил дорожного движения и так далее [3, с. 22].

Экспертно-обучающие системы, подробно описаны в работе С.В. Панюковой [6]. Они способны имитировать деятельность человека в определенной области. Данная система включает в себя удобный интерфейс (диалоговый режим или интерактивный диалог), проработанный теоретический материал, поисковую систему. Применяются для подачи учебного материала, пошагового решения задач, контроля ЗУН, диагностики уровня усвоения материала. Данные системы дают возможность не только изучить тему, выполнить практические задания, но и проверить уровень полученных знаний. Отметим, что для самообразования как специфической формы обучения, контроль уровня усвоения (в данном случае самоконтроль) – важная часть процесса обучения.

Примерами экспертных обучающих систем могут служить системы «микромир» и «виртуальная реальность». «Микромир» реализует обучение эмпирическим путем, с помощью современных технологий. Разрабатывается с помощью языков программирования и специальных инструментальных средств. Предполагает моделирование различных процессов с заданными начальными условиями, параметрами: реально протекающих явлений, конструирование и перемещение плоских объектов в трехмерном пространстве, визуализация явлений сложных процессов, имитация работы с реальными объектами. Можем проследить жизненный цикл бактерий, рождение новых звезд, построение архитектурных сооружений по заданным параметрам и многое-многое другое. Среда «виртуальная реальность» реализуется с помощью мультимедийных средств и новейших технологий, таких как очки-телемониторы, перчатка-интерфейс, специальные наушники. Создает иллюзию присутствия в заданной ситуации, с присутствием зрительных, звуковых, обонятельных, тактильных ощущений и перемещения пользователя относительно объектов (при работе данная система воздействует на зрительные, слуховые, сенсорные рецепторы).

Очевидно, что подобные обучающие системы, благодаря зрелищности, наглядности, благоприятно сказываются на усвоении материала, мотивации; способствуют формированию умений самоконтроля, анализа результатов своей деятельности. Основные трудности использования – высокая стоимость и дорогостоящее оборудование [6, с. 28-33].

Подробнее рассмотрим электронные учебные издания. Подобные пособия, рассчитанные на самообразовательную деятельность, имеют ряд особенностей, связанных со спецификой самой деятельности. В электронном пособии должно предусмотрено многое: грамотная подача теоретического материала, упражнения на закрепления изученного разной степени сложности, возможность проверить уровень овладения материалом – промежуточный контроль и возможность объективно оценить подготовку по конкретному вопросу – итоговый самоконтроль.

От традиционных пособий их отличает возможность изменять порядок изучения материала в зависимости от желания, способностей, достижения определенных навыков обучаемым – принцип вариативности изучения. Например, гипермедиа-книги (материал не представлен упорядоченным линейно, последовательность определяется пользователем), диалоговые автоматизированные учебные издания (порядок представления материала зависит от достижения / не достижения определенных критериев), образовательные электронные ресурсы (порядок изучения может быть автоматизированным или ручным), экспертные обучающие издания, системы с телекоммуникационными технологиями. Электронные учебные издания направлены на самостоятельную работу. Большое количество материала, в том числе и дополнительного, не всегда умещается в рамки учебной программы.

Предположим, что раздел, посвященный изучению одной темы должен содержать: информационную часть, где излагается теоретический материал; иллюстративный раздел с необходимыми иллюстрациями (видео, анимацией); раздел закрепления материала с заданиями трех уровней (задания, конкретизирующее каждое из понятий, задания, отражающие взаимосвязи понятий одного раздела, задания, отражающие взаимосвязи понятий разных разделов темы); контрольный раздел [5, с. 30-33]. Итоговый контроль, а данном случае – самоконтроль, важная составляющая учебного процесса. Во-первых, обучающийся получает объективную оценку полученных знаний и умений. Во-вторых, станут видны темы и разделы, усвоенные слабо. Обобщая изложенный материал, можем сказать, в электронных изданиях раздел самоконтроля должен предусматривать: сами контрольные задания в нескольких вариантах, разбор ошибок, рекомендации по повторному изучению тем, разделов, возможность нового тестирования.

Подводя итог, можем сказать, что самообразование – необходимость, вызванная современной жизнью. ИКТ технологии предоставляют широкие возможности обучения, в том числе и для самообразования. Изучив психолого-педагогический опыт, предположим, что для успешной самообразовательной деятельности с использованием современных технологий необходим целый комплекс педагогических воздействий, начиная от воспитания потребности к самообразовательной деятельности до развития специальных навыков и умений работы с ИКТ приложениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брановский Ю.С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов не физико-математических специальностей в структуре многоуровневого образования: дис.... док. пед. наук. – М, 1996. – 378 с.
2. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
3. Зайнутдинова Л.Х. Теоретические основы создания и применения дидактических интерактивных систем по общетехническим дисциплинам: автореф. дис. ... док. пед. наук. – Астрахань, 1999. – 38 с.
4. Корвяков В.А. Развитие умений самообразовательной деятельности студентов средствами информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2002. – 195 с.
5. Макаров С.И. Методические основы создания и применения электронных изданий: дис. ... док. пед. наук. – М, 2003. – 242 с.
6. Панюкова С.В. Теоретические основы разработки и использования средств информатизации и коммуникационных технологий в ЛОО: дис. ... док. пед. наук. – М, 1998. – 390 с.
7. Редковец И.А. Формирование у учащихся общественно-ценной мотивации самообразования. – М: Просвещение, 1986. – 88 с.
8. Роберт И.В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: автореф. дис. ... док. пед. наук. – М., 1994. – 36 с.
9. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
10. Уваров А.Ю. Кластерная модель преобразований школы в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... док. пед. наук. – М, 2009. – 41 с.

Об авторе

Валеева Регина Рустамовна – учитель информатики и информационно-коммуникационных технологий, МАОУ «Лицей № 131», г. Казань, Республика Татарстан.

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В 90-е гг. XX в.

М.Т. Виноградова

Проблема развития дополнительного образования является на сегодняшний день весьма актуальной, так как она непосредственно связана с новым пониманием самого смысла образования детей. Система дополнительного образования в современных условиях рассматривается как одна из важнейших составляющих образовательного пространства, которая позволяет обеспечить поддержку и развитие талантливых и одаренных детей. Такие возможности открываются благодаря гибкости и мобильности системы дополнительного образования. Оно способно быстро реагировать на изменения в интересах ребенка, общества, государства и, конечно же, является объектом внимания со стороны, как общества, так и государства.

Дополнительное образование направлено на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству, поэтому в рамках дополнительного образования можно формировать уникальную среду свободного самовыражения и личностного развития ребенка. Многие исследователи трактуют дополнительное образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения детей посредством реализации дополнительных образовательных программ [3, с. 47].

Обращаясь к истории становления дополнительного образования, следует заметить, что само понятие «система дополнительного образования» возникло и стало использоваться в начале 90-х гг. XX в. Источником формирования системы была внешкольная работа с детьми. Именно в этот период дополнительное образование начинает активно развиваться, меняются не только статус, но и организационные принципы этой системы. На наш взгляд, изучение исторических закономерностей ее становления позволили более эффективно обобщить и использовать накопленный опыт в изменяющихся условиях.

Своеобразным толчком в развитии системы дополнительного образования в конце XX в. явились следующие факторы:

- смена ценностных ориентаций;
- отказ от ограничений в сфере образовательной деятельности;
- введение платных образовательных услуг и системы спонсирования через различные фонды и при помощи частных лиц.

Закон Российской Федерации «Об образовании», принятый в 1992 г., сыграл огромную роль в сохранении и развитии отечественной системы образования [5]. В Законе имеется целый раздел, который посвящен дополнительному образованию. Таким образом, был введен не только совершенно новый термин, но и дано его правовое обоснование для реформирования внешкольной работы и превращения ее в систему дополнительного образования. Иными словами, система дополнительного образования возникла в России в 1992 г. и явилась преемником внешкольной и внеклассной работы. Главное отличие дополнительного образования в том, что оно осуществляется так же, как и другие типы и виды образования, т. е. по конкретным образовательным программам. Системообразующим фактором дополнительного образования становится творческое развитие личности ребенка.

В Законе «Об образовании» дополнительное образование рассматривается, прежде всего, через образовательные программы, то есть как сфера образования, реализуемая в различных учреждениях за пределами определяющих их статус основных образовательных программ. «Дополнительное образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, государства» [6, с. 54].

В соответствии с Законом «Об образовании» учреждения дополнительного образования детей названы в ряду разных типов образовательных учреждений, деятельность которых регулируется на основе устава конкретного образовательного учреждения. Основные задачи учреждения дополнительного образования:

- обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда детей в возрасте преимущественно от 6 до 18 лет;
- адаптация к жизни общества;
- формирования общей культуры;
- организация содержательного досуга [2, с. 4].

В системе дополнительного образования произошли значительные изменения в программно-методическом обеспечении. Педагоги стали создавать свои образовательные программы, в которых формулируется единый подход деятельности самого учреждения. Более свободным и открытым становится процесс ознакомления с программами других преподавателей через новые периодические издания. Развернулась достаточно серьезная научно-методическая работа, благодаря которой дополнительное образование получило теоретическое обоснование. Наиболее важные положения относительно дополнительного образования были выдвинуты в работах таких авторов, как В.В. Белова, В.А. Березина, Г.П. Буданова, О.Е. Лебедев, М.Б. Коваль, В.И. Панов, Г.Н. Попова.

Интерес к процессу становления дополнительного образования возник не только у педагогов-практиков, но и у ученых, которые в своих исследованиях научно обосновывают его как социально-педагогическое явление.

По мнению исследователей, дополнительное образование можно охарактеризовать как:

- целенаправленный процесс обучения и воспитания, который ориентирован на развитие личностных качеств ребенка;
- специфическая часть системы общего и профессионального образования, представляющая собой процесс и результат формирования личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющая детям психолого-педагогические, интеллектуальные, развивающие, образовательные и другие услуги на основе свободного выбора;
- образовательное пространство, где осуществляются специальные образовательные деятельности различных систем по развитию личности и его организации, так как оно расширяет возможности практического опыта ребенка, формирования новых жизненных способностей и умений, на которые общеобразовательная школа не ориентирована;
- образование, предоставляющее детям возможность свободного выбора форм и видов деятельности, направленных на формирование их миропонимания [1, с. 121-122].

Постепенно сформировались и наиболее перспективные направления дополнительного образования:

- духовное;
- профессионально-ориентирующее;

- культурно-этнографическое;
- социально-адаптирующее.

Преобразования 90-х гг. XX в., говорят нам о том, что в России сложилась достаточно жизнестойкая система дополнительного образования, в которой имеется многое, что было во внешкольном образовании. Эта система получила законодательное обоснование, и, продолжая развиваться, укрепила свою методическую, материально-техническую и кадровую базу.

Однако дальнейшее развитие общества в XXI в. ставит перед дополнительным образованием множество новых сложных задач:

- создать целостную систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для системы дополнительного образования;
- найти наиболее эффективные связи общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования;
- развивать дополнительное образование в общеобразовательных учреждениях;
- создать новые программы, пособия, учебники для системы дополнительного образования, компьютерные, аудио-визуальные материалы, которые бы отвечали современным требованиям.

Таким образом, опираясь на вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что дополнительное образование выполняет особую роль в создании новой образовательной парадигмы и не должно рассматриваться только как дополнение к базовому образованию, а приобретая все больший вес в профессионализации школьного образования.

Благодаря принятию Федерального закона № 145-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» с 1 сентября 2013 г. детские школы искусств и музыкальные школы начали реализацию дополнительных предпрофессиональных образовательных программ в области музыкального искусства в соответствии с новыми Федеральными государственными требованиями (далее – ФГТ) и получили новый статус – учреждений дополнительного предпрофессионального образования. Вслед за Законом об образовании, изменения были внесены и в «Типовое положение об учреждении дополнительного образования детей». Таким образом, детские школы искусств официально были признаны начальной ступенью профессионального образования в сфере культуры и искусства.

Надо отметить, что с введением новых программ само содержание деятельности школы кардинальным образом не изменилось, так как заложенные в ФГТ принципы возвращают нас к историческим истокам, к тем традициям, изначальным целям и задачам, которые в полном объеме соответствуют сегодняшнему понятию «предпрофессиональное образование».

Однако, само понятие «предпрофессиональная» направленность вовсе не означает, что отныне почти все выпускники будут ориентированы на поступление в музыкальные училища и вузы. Это означает лишь то, что качество образования должно быть таким, чтобы, при желании, каждый выпускник мог пойти в профессию.

В связи с этим в образовательном процессе произошли следующие изменения:

1. Вводится восьмилетний срок обучения для детей, поступающих в школу искусств в возрасте 7-9 лет (по всем программам), и пятилетний – для детей 10-12 лет (только по программам «Народные инструменты», «Духовые и ударные инструменты», «Инструменты эстрадного оркестра»).
2. Школы получили право на реализацию образовательных программ по индивидуальным учебным планам и в сокращенные сроки, для чего в учреждениях должны быть разработаны соответствующие локальные акты.
3. Школы имеют право принимать детей на конкурсной основе. Принимаются на обучение дети, которые соответствуют критериям отбора по музыкальным данным: память, внимание, трудоспособность; дети, у которых имеется мотивация к обучению.
4. Новые образовательные программы четко ориентированы на результат обучения. На каждом этапе прописаны конкретные требования к знаниям, умениям и навыкам, которые должен иметь ученик.

На данный момент все школы проходят процесс лицензирования на право ведения образовательной деятельности по предпрофессиональным образовательным программам. Создается необходимая нормативно-правовая база и учебно-методическое обеспечение.

Реализация дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств предполагает использование в образовательном процессе образовательных технологий, которые основаны на лучших достижениях отечественного образования в сфере культуры и искусства. Кроме того, повышение требований к уровню подготовки учащихся должно способствовать достижению высокого качества образования, а бесплатное обучение обеспечивает его доступность и привлекательность для обучающихся и всего общества в целом.

Обобщая вышесказанное, важно отметить, что происходящие в системе изменения направлены на:

- выявление и развитие одаренных детей с раннего возраста;
- создание условий для их художественного образования и эстетического воспитания;
- приобретение обучающимися знаний, умений и навыков в области выбранного вида искусств и опыта творческой деятельности;
- осуществление их подготовки к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные образовательные программы в области искусств.

В ходе реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств следует стремиться к следующим результатам:

- формирование у обучающихся эстетических взглядов, нравственных установок и художественного вкуса;
- воспитание и развитие у обучающихся личностных качеств, позволяющих принимать и уважать духовные и культурные ценности разных народов;
- создание прочной основы для приобретения обучающимися опыта исполнительской практики и самостоятельной работы по изучению и постижению различных видов искусств;
- формирование у одаренных детей комплекса знаний, умений и навыков, которые позволят ему в дальнейшем осваивать основные профессиональные образовательные программы в области выбранного вида искусства.

В целом, развитая система дополнительного образования позволит не только удержать высокую планку развития искусства в России, но и формировать эстетически образованных, грамотных и гармонично развитых граждан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голованов В.П. История дополнительного образования детей в России: учеб. пособие для вузов и ссузов. – Йошкар-Ола: Марийск. ин-т образования, 2005. – 243 с.
2. Дополнительное образование детей в Российской Федерации. Сборник нормативно-правовых документов. – М., 1995. – 68 с.
3. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования. – М.: Владос, 2002. – 352 с.
4. Дополнительное образование детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Владос, 2000. – 256 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 10 июля 1992 г. № 3266-1-ФЗ (в редакции от 17.12.2009 № 313-ФЗ). – URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986>.
6. Шишлова, С. М. Организация дополнительного образования // Образование в современной школе. – 2009. – № 3. – С. 53-62.

Об авторе

Виноградова Марина Тимофеевна – аспирант, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕЛОВЫХ ИГР КАК СРЕДСТВА ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Р.М. Гаранина

Обновление системы высшего образования на современном этапе во многом зависит от реализации на практике принципов гуманизации и демократизации. Анализ деятельности высших учебных заведений показывает, что в их работе ощущается недостаток демократического стиля преподавания и общения, доверительных взаимных отношений воспитателей и воспитанников. Это актуализирует проблему самоуправления обучающихся, независимо от типа учебного заведения. Опыт подсказывает, что демократизация взаимоотношений в вузе не мыслима без согласованности особой гуманизированной среды жизнедеятельности как студентов, так и преподавателей, т. е. места современного высшего учебного заведения в образовательном пространстве.

Многолетние наблюдения в Самарском государственном медицинском университете свидетельствуют о важности использования такого феномена учебного заведения, как самоуправление студентов. Оно не только закладывает основы профессиональной деятельности, но и уже в самом процессе получения образования создает условия для создания структуры новых взаимоотношений между студентами и преподавателями, делает студентов непосредственными участниками и конструкторами образовательного процесса.

Приучение к самоуправлению требует длительной работы по развитию у студентов самостоятельности в суждениях, действиях и поступках, чувства ответственности за положение дел в коллективе, опыта инициативы и творчества, что возможно только на основе демократизации образовательного процесса всех сторон жизни учебного заведения. Однако самоуправлению также необходимо обучать, особенно студентов первых курсов.

Большую роль в этом процессе призваны сыграть деловые игры, в которых реализуются воспитательные, обучающие и развивающие цели. В последние годы деловые игры стали одним из эффективных нововведений в образовательный процесс, способствующих его совершенствованию и достижению его разносторонних целей. Опыт показывает, что деловые игры противостоят появившимся тенденциям индивидуализации человеческих отношений, вырабатывают коллективистские взаимоотношения, формируют опыт самоорганизации и саморегуляции в студенческих коллективах и прежде всего в академических группах, что, несомненно, является необходимым и важным фактором процесса воспитания и обучения будущего врача.

В игровой форме усваивается содержание учебной информации, студент овладевает необходимыми функциями, которые закладывают основу будущей профессиональной деятельности. Игра способствует развитию творческих способностей личности студента (оригинально мыслящей, деятельной, умеющей нестандартно вести себя во вновь возникающих внештатных и экстренных ситуациях), включает в активную деятельность все элементы психики человека (ощущение, восприятие, мышление, воображение, память, внимание, волю, эмоции, мотивы), а также развивает многие определяющие черты характера.

Деловые игры позволяют сократить время на приобретение самоуправленческого опыта. Наши наблюдения свидетельствуют, что в процессе одной игры, за несколько часов обучающиеся могут приобрести такой самоуправленческий багаж, который в обычных условиях обучения накапливается на протяжении долгого времени. Деловые игры вырабатывают способность целостно представлять и понимать проблемы коллектива, приучают к ответственному подходу и принятию как самостоятельных, так и скоординированных коллективных решений, развивают умения руководить и подчиняться.

Основной отличительной чертой деловых игр выступает последовательная и поэтапная гуманизация отношений между студентом и преподавателем, между студентами одного или разных курсов, и, таким образом, игры выполняют важную функцию улучшения эмоционального фона учебного процесса современного высшего учебного заведения.

В основе деловых игр лежит поиск оптимального решения поставленной перед ее участниками проблемы. Для проведения поиска играющих делят на малые группы численностью до 10 чел. В малых группах коллективная работа организуется по-разному в зависимости от ожидаемых результатов. М.А. Робер и Ф. Тильман [3] описывают следующие три способа деятельности групп, позволяющие одновременно проследить все этапы (фазы) процесса принятия решений.

Групповое интервью – способ выяснения мнения группы по конкретной проблеме. С помощью всех членов группы сначала осуществляется сбор данных по рассматриваемой проблеме (I фаза), а затем происходит изучение мнения участников интервью по поводу собранных фактов. Эта оценка фактов (II фаза) и позволяет поставить диагноз о необходимости и решаемости проблемы на предварительном этапе, когда еще и речи нет о принятии какого-либо конкретного решения. Обеспечив в группе установку на сотрудничество, организатор игры с помощью интервью и (или) анкеты выясняет у группы в целом и отдельно у каждого участника точку зрения на интересующий его вопрос, непосредственно связанный и с основной проблемой.

Брейнсторминг – метод поиска решения проблемы на основе полного раскрытия простора фантазии его участников, осуществляемый исходя из собранных данных о проблеме и поставленного диагноза ее решения (III фаза). Он основан на максимально широком использовании творческого потенциала группы. По форме организации и проведения брейнсторминг близок к мозговой атаке, когда в столкновении различных идей рождается истина. Цель группы – высказать максимальное количество идей по поводу решения предложенной проблемы.

Брейнсторминг организуется по следующей общепринятой схеме: вступительное слово ведущего (5 мин.), в котором поясняется смысл и назначение этого метода, сообщаются правила игры, четко формулируется проблема; центральная часть (20-30 мин.), отводимая на свободное высказывание идей о путях решения проблемы; заключение (2-3 мин.), в котором ведущий благодарит участников за работу и сообщает о дальнейшей судьбе наработанных ими идей. После

этого собранные и систематизированные идеи передаются группе экспертов для оценивания их с точки зрения целесообразности реального использования. Ведущий предупреждает о возможности сообщения ему новых идей, которые могут возникнуть у участников в течение суток после игры.

Брейнсторминг оказывается весьма эффективным методом, если его участники будут соблюдать общепринятые правила:

- нет абсолютно абсурдных идей; необходимо больше всяких идей;
- нельзя высказывать ценностные суждения как по поводу сделанных предложений, так и по адресу их авторов;
- не следует прерывать говорящего;
- идея, высказанная одним, может вывести на мысль другого.

Групповое принятие решения – еще один эффективный способ организации коллективной работы в студенческих группах. Групповое обсуждение проблемы ведет к принятию на его основе определенного решения.

Процесс игры включает в себя постановку проблемы и сбор данных о ее решаемости без их интерпретации (I фаза), обсуждение данных, но без принятия решения (II фаза), поиск решения на основе максимального воображения (III фаза) и принятие решения (IV фаза) на основе сопоставления предложенных идей с диагнозом, установленным на II фазе поиска. По существу, этот метод включает в себя возможности первых двух и завершает процедуру поиска принятием конкретного решения.

Выработка окончательного решения осуществляется путем отбрасывания одних, объединения между собой других до тех пор, пока не будет найден вариант, удовлетворяющий всех членов группы. Обязательным условием этого метода является соблюдение строгой очередности и полноты осуществления всех действий: нельзя переходить к следующей фазе, не завершив предыдущей.

Следует помнить, что основную задачу данная деловая игра выполняет в том случае, если экспертами отмечается демократизация и очеловечивание взаимоотношений между студентами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амирова Л.А. *Управляемое самообучение взрослых: практическая андрогогика*. – Уфа: изд-во БГПУ, 2005. – 132 с.
2. Митина А. *Рефлексивно-игровая технология обучения // Высшее образование в России*. – 2003. – № 4. – С. 86-94.
3. Робер М.А. *Психология индивида и группы* / пер. с фр. М.А. Робер, Ф. Тильман. – М.: Прогресс, 1988. – 256 с.

Об авторе

Гаранина Резеда Мухаррамовна – кандидат педагогических наук, старший лаборант, ГБОУ ВПО «Самарский государственный медицинский университет», г. Самара.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Н.Л. Героева

В настоящее время система российского образования, в том числе и система дошкольного образования, идет по пути преобразований. Объективные потребности совершенствования образования, воспитания и развития воспитанников обуславливают необходимость резкого повышения роли и значения методической работы в детском саду, делают эту работу актуальнейшей проблемой. Перед старшими воспитателями дошкольных образовательных учреждений ставится задача активизации методической работы с педагогическими кадрами, поиска современных эффективных форм и методов, чтобы они обеспечивали активное включение каждого педагога в единый процесс развития дошкольного учреждения. При этом следует исходить из актуальных потребностей и интересов каждого коллектива.

Методическая работа, по определению К.Ю. Белой, – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессионального мастерства каждого педагога, на развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива, повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса [1].

При организации методической поддержки педагогов в современной практике используются разнообразные формы работы: как групповые, так и индивидуальные. Рассмотрим групповые формы, среди которых наиболее часто встречаются: теоретические семинары, семинары-практикумы, консультации, открытые просмотры образовательной деятельности, работа педагога с литературой, документами по плану самообразования, при помощи которых повышается уровень когнитивного компонента профессиональной компетентности педагога.

Семинары, по определению Т.Б. Веселовой, – это групповые занятия, имеющие цель повысить теоретический уровень педагогов по конкретному вопросу воспитательно-образовательной работы [2]. Это одна из самых распространенных форм повышения компетентности педагогов в том или ином вопросе организации педагогического процесса в ДОУ. Тематика семинаров связана с задачами годового плана, с целями программы развития учреждения. Семинар, как правило, состоит из нескольких занятий, частота проведения которых зависит от конкретной темы. Обычно семинар заканчивается выработкой рекомендаций о возможности использования в работе решений по изученной проблеме или разработкой плана дальнейшего изучения конкретных вопросов данной темы. Семинары-практикумы используются для повышения уровня практической подготовки педагога, совершенствования практических навыков, необходимых для успешного решения педагогических задач. Работа семинаров-практикумов всегда имеет какой-то материальный (либо идеальный) результат, которым будет удобно пользоваться педагогам в своей практической деятельности.

Еще одна немаловажная форма повышения компетентности педагогов – коллективный просмотр педагогической деятельности. Это одна из самых эффективных форм методической работы. Следует отметить, что наиболее предпочтительной в изменяющихся потребностях современного дошкольного образования становится возможность наглядной демонстрации конкретных, наиболее эффективных форм, методов организации педагогического процесса в ДОУ. Поэтому серьезного внимания требует подготовка педагога к показу и просмотру в виде тщательного продумывания всех компонентов: конспект, оборудование, наглядность и т. д.

В последние годы в нашем детском саду активно используются тесты и тестовые задания, которые позволяют объективно подходить к оценке профессиональных знаний и умений педагогов, к особенностям их профессиональной деятельности и самообразования. Результаты этих тестов затем анализируются и учитываются при составлении годового плана ДОУ.

На консультациях традиционно преподносится новая для педагогов информация обязательно в сочетании с элементами получения обратной связи с целью своевременной диагностики уровня усвоения материала коллективом.

Т.Б. Веселова отмечает, что целью индивидуальных форм методической работы является оказание помощи конкретному педагогу в решении тех или иных проблем, которые только у него вызывают затруднение либо являются предметом его интересов. К индивидуальным формам она относит наблюдения, беседы [2]. Каждое наблюдение должно быть обязательно целенаправленным. Чем конкретнее будет поставлена цель, тем четче будут методические рекомендации, помогающие повысить качество работы педагога. Рекомендации должны носить существенный характер, позволяющий решить конкретные проблемы. Целями беседы являются уточнение позиций, взглядов педагога на процесс воспитания и образования детей, выявление уровня владения им самооценкой, развития педагогической рефлексии, высказывание пожеланий, рекомендаций.

Наряду с традиционными, в настоящее время педагогами широко используются на методических мероприятиях современные методы активизации педагогов, как дискуссия, прения, деловая игра, КВН, методики проведения мозгового штурма. Обычно эти методы применяют для рассмотрения, анализа и коллегиального решения актуальных проблем, возникающих у педагогов в процессе воспитательно-образовательной деятельности.

Эти современные методы хорошо раскрыты Т.Б. Веселовой, которая считает, что дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или в сопоставлении идей, мнений, предложений. Это один из путей, который помогает педагогам приобрести умение вести профессиональный, конструктивный спор, ведущий к решению проблемы, выработке общего мнения. В процессе проведения дискуссии возможность высказаться предоставляется всем ее участникам, а результатом становятся выводы, решения или варианты решения конкретной проблемы. А важным отличием прений от дискуссии является структура данной формы, где темой для совместного обсуждения становится предваряющий его доклад, выступление

одного из участников заседания. Деловые игры способствуют повышению интереса к рассматриваемой проблеме, помогают формированию творческого мышления педагогов, поиску новых путей решения сложных задач, формируют и тренируют их практические умения и навыки [2].

В методической работе нашего детского сада активное применение получил КВН, который используется для уточнения и закрепления знаний у педагогов в ходе игры. Структура КВН предполагает наличие двух или нескольких команд с названиями, капитанами, жюри и награждением победителей. Вопросы и задания, объединенные одной тематикой, позволяют более полно охватить разные аспекты одной проблемы, расставить определенные акценты в ее решении. А методики проведения мозгового штурма нами используются чаще всего для рассмотрения конкретного вопроса, когда необходимо определить варианты и выбрать наиболее оптимальные способы его решения.

Для повышения профессиональной компетентности педагогов необходимо в ДОУ создавать условия для их самообразования и реализации потребности в квалификационном росте. Опираясь на свой опыт работы, я считаю, что наиболее эффективным путем профессионального совершенствования и самосовершенствования педагога является его участие в специально организованных методических мероприятиях: педагогических советах, творческих лабораториях, методических секциях, творческих группах, тренингах, мастер-классах.

Цель творческой лаборатории, по мнению Т.Б. Веселовой, – сформировать у педагогов потребность в постоянном саморазвитии и профессиональном совершенствовании. Работа лаборатории построена по принципу создания оптимальных условий для творческого развития личности каждого педагога с учетом его внутренних ресурсов и возможностей. Особенность педагогической лаборатории состоит в том, что она работает в течение длительного времени, предоставляя возможность максимально проявить способность к исследовательскому творчеству. Педагоги объединяются в творческие группы, на базе которых создаются условия для успешной совместной деятельности. Особенностью взаимодействия членов такой группы является сотрудничество. Поскольку уровень методической подготовки педагогов, работающих в лаборатории, как правило, различается, приоритетные направления деятельности реализуются через пошаговую разработку различных образовательных проблем. Одной из задач творческой лаборатории является обмен передовым педагогическим опытом. Для этого используются такие формы работы с педагогами, как мастер-классы, открытые просмотры передового практического опыта с взаимно- и самоанализом и др. Результатом работы творческих лабораторий являются модифицированные образовательные программы разных видов, авторские программы, учебно-методические пособия, сборники методических материалов, посвященные той или иной психолого-педагогической проблеме, дидактические материалы для занятий, положения о творческих конкурсах и др. Творческие группы – это добровольное, нередко стихийно возникающее содружество небольшого числа педагогов, действующее до тех пор, пока не исчерпается необходимость взаимного профессионального общения. Организуются они по функциональному принципу: наставничество и исследовательские микрогруппы. Наставническое движение является основополагающим. Его актуальность объясняется тем, что, с одной стороны, воспитатели, имеющие высокий уровень профессионализма и опыт инновационной деятельности, получают дополнительную возможность для самореализации и признания своих заслуг, а с другой – начинающим педагогам оказывается методическая и психологическая помощь.

Выделяют три основания, на которых педагоги объединяются в группу для осуществления какой-либо формы взаимного творчества:

- единство интереса к проблеме;
- компенсаторные возможности;
- взаимная симпатия, психологическая совместимость.

Общий интерес к проблеме позволяет педагогам учиться друг у друга на равных, оказывать необходимую помощь, а также создавать новый продукт: методику, технологию, конспекты занятий, пособия, дидактический материал и пр. Огромный потенциал несет в себе объединение на основе компенсаторных возможностей. Один педагог – выдумщик, легко и быстро генерирует идеи, но не любит (или не умеет) облекать эти идеи в форму разработки, алгоритма и т. п. Другой слаб по части фантазии, но зато мастерски владеет искусством технологизировать, описывать идеи [2].

Методические секции – это объединения педагогов, участвующих в совершенствовании методических умений (деятельностного компонента профессиональной компетентности) по содержанию вопросам основных направлений развития детей дошкольного возраста. Деятельность методических секций нацелена на знакомство и овладение педагогами методами, средствами и организационными формами взаимодействия с детьми. Отличительной чертой методических секций является включенность всех субъектов методической службы (воспитате-

лей, специалистов, руководителей дошкольных образовательных учреждений, родителей) в совместную деятельность по передаче и освоению методических умений, практического опыта. Опыт работы показывает, что наиболее эффективными являются те профессиональные объединения, в рамках которых педагог не только получает методическую помощь от заместителя заведующего, старшего воспитателя, методиста, но и анализирует собственную практическую деятельность [2].

Широкие возможности для реализации педагогического творческого потенциала обеспечиваются также благодаря возможности предоставления дополнительных услуг. Педагоги, участвующие в работе кружков и студий, создают авторские программы, методические материалы по различным направлениям развития дошкольников.

Многочисленные наблюдения и исследования педагогических коллективов показывают, что не каждый педагог способен подняться до вершин новаторства или педагогического изобретения, но можно создать в ДОУ такую атмосферу, которая обеспечила бы приобщение педагогов к творчеству, непременным следствием чего стало бы повышение их профессионального мастерства. К условиям, создание которых видится как главные направления методической поддержки коллектива педагогов, относятся следующие:

- отсутствие строго регламентированной деятельности, излишних указаний, заданных норм;
- активность педагогов в подготовке и принятии управленческих решений (проведении педагогических советов, разработке годового плана, программы развития учреждения и др.);
- ориентация педагогов на кооперацию, а не на конкуренцию; формирование отношений, предполагающих доступность педагогического опыта;
- атмосфера профессионального успеха [3].

Таким образом, меры, направленные на повышение профессионального уровня педагогов дошкольного образования, и эффективно построенная методическая работа призваны способствовать развитию системы дошкольного образования в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляя К.Ю. *Методическая работа в дошкольном учреждении*. – М., 1991. – 81 с.
2. Веселова Т.Б. *Совершенствование методической работы с педагогическими кадрами ДОУ*. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 96 с.
3. Ноздрина Е.Н. *Профессиональная поддержка педагогических кадров // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения*. – 2010. – № 6. – С. 4.

Об авторе

Героева Нина Львовна – старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 125», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Г.А. Грязнова

Для современной системы высшего образования характерен компетентностный подход, предусматривающий формирование ряда профессиональных компетенций у студентов, среди которых немаловажное значение отводится коммуникативной.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» одна из ключевых общекультурных компетенций напрямую связана с коммуникативной составляющей. Она предусматривает необходимость формирования у студентов способности последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеть русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способность выступать публично и работать с научными текстами.

Изучение психолого-педагогической литературы демонстрирует многозначность понятия «коммуникативная компетентность».

Впервые данный термин был использован А.А. Бодалевым и трактовался, как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внут-

ренных ресурсов (знаний и умений) [2].

Т.Б. Михеева характеризует коммуникативную компетентность как совокупность сформированных профессиональных знаний в области коммуникативных дисциплин (риторика, культура речи, логика, стилистика, педагогическое мастерство, психология общения, конфликтология и т. д.); а также коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, эмпатии, культуры вербального и невербального взаимодействия [5].

По мнению Н.Б. Буртовой коммуникативная компетентность является интегральным, относительно стабильным, целостным психическим образованием и проявляется в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общения конкретного индивида [3].

В.Н. Янушевский рассматривает коммуникативную компетентность – как способность педагога получать в диалоге необходимую информацию о собеседнике (уровне его образованности, воспитанности, характере и особенностях его коммуникативной культуры и т. д.), уметь его слушать и понимать сказанное, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т. п.) других людей [7].

В исследованиях А.В. Хуторского, коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия [6].

М.К. Кабардов и Е.В. Арцишевская рассматривают понятие коммуникативной компетентности с точки зрения профессиональной сформированности. Коммуникативную компетентность специалиста они характеризуют как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе [4].

Анализируя предлагаемые трактовки понятия, мы можем утверждать, что их объединяет то, что педагог должен быть способен и готов целенаправленно организовывать общение на всех этапах педагогической деятельности, нести ответственность за его результаты и воспитательные последствия.

По мнению ученых, как программы вузов на сегодня не удовлетворяют студентов в плане их подготовки, как коммуникаторов, так и преподаватели не всегда готовы к решению обозначенной проблемы. Данное утверждение, нашло свое подтверждение при анализе ответов педагогов на вопросы предложенной им анкеты. Нами было установлено, что достаточно большой процент преподавателей считают, что главное в их работе научить студентов добывать знания и затем применять их в практической деятельности. При этом не все педагоги акцентируют внимание на необходимости принятия студентами такими, какие они есть, не владеют психологическими механизмами идентификации и казуальной атрибуции и пр. Мы же придерживаемся точки зрения Н.Н. Буртовой, что коммуникативная компетентность преподавателя подразумевает сформированное умение быть внимательным, вежливым, доброжелательным по отношению к воспитанникам и обучающимся, умение слушать и понимать их, владеть психологическими механизмами эмпатии, адаптации, рефлексии и пр. [3]. Все это необходимо, так как успешность процесса формирования коммуникативной компетентности у студентов, во многом зависит от уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности педагога, позволяющей эффективно осуществлять учебно-методическую деятельность.

Признавая необходимость наличия достаточно высокого уровня коммуникативной компетентности преподавателей, при организации работы по формированию данного компонента у студентов, первоначально следует провести диагностику уровня его развития, что и было нами сделано.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, мы в качестве критериев исследования определили следующие:

- коммуникативные знания: знания о том, что такое общение, каковы его виды, коммуникативные методы и приемы;
- коммуникативные умения: умение организовывать текст общения в адекватную форму, речевые умения, умение самоконтроля и саморегуляции, умения активного слушания;
- коммуникативные способности.

Результаты анкетирования, тестирования, наблюдения за студентами позволили нам установить, что лишь для 36% студентов характерна быстрая, своевременная и точная ориентировка в ситуации взаимодействия и в партнерах; стремление понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации; установка в контакте не только на дело, но и на партнера (уважительное, доброжелательное отношение к нему, учет его состояния и возможностей); уверенность в себе, раскованность, адекватная включенность в ситуацию; умение эффективно общаться в раз-

ных статусно-ролевых позициях, устанавливая и поддерживая требуемые контакты независимо, а иногда и вопреки сложившейся ситуации; высокий статус и популярность в коллективе. А также достаточно полные и глубокие знания по теории вопроса. Все перечисленное соответствует высокому уровню сформированности коммуникативной компетентности студентов.

Для студентов с низким и средним уровнем сформированности коммуникативной компетентности была разработана специальная коррекционно-развивающая программа, которая включала деятельность не на то, что уже есть, что уже достигнуто студентом, а активное формирование того, что должно быть достигнуто в ближайшей перспективе в соответствии с законами и требованиями возрастного развития и становления личностной индивидуальности. Иными словами, при разработке коррекционно-развивающей программы мы ориентировались на то, что в процессе ее реализации, мы не ограничимся сиюминутными потребностями в формировании необходимых компетенций, а будет учтена дальнейшая перспектива.

Разработанная нами программа включала:

- психологическое консультирование студентов и педагогов (индивидуальное и групповое) направленное на расширение знаний о том, что такое общение, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения и пр.;

- знакомство студентов с научно-теоретическими основами профессионального общения в курсе психолого-педагогических дисциплин, таких как «Педагогика», «Психология», через развернутые беседы, деловые игры, решение ситуационных задач, что позволяет моделировать предметное содержание будущей профессиональной деятельности;

- тренинги социально-психологической направленности для формирования следующих умений: речевых, умения получать обратную связь, преодолевать коммуникативные барьеры, умение самоконтроля и саморегуляции, умения активного слушания и т. д.;

- тренинги личностной направленности, способствующие развитию индивидуально-психологических свойств личности студента.

В качестве ожидаемого результата, мы предполагаем усовершенствование имеющихся коммуникативных качеств личности студентов, расширение их коммуникативного потенциала, сформированную потребность овладевать коммуникативными навыками общения, быть коммуникативно-компетентным специалистом, обладать коммуникативно-речевой активностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакулина И. Проблема коммуникативных умений учителя // *Педагогические технологии*. – 2008. – № 2. – С. 19-20.
2. Бодалев А.А. *Личность и общение*. М.: Изд-во Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
3. Буртовая Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога вуза // *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. – 2012. – № 6 (121). – С.180-182.
4. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Языковые и коммуникативные способности и компетенция // *Вопросы психологии*. – 1996. – № 1. – С. 43-48.
5. Михеева Т.Б. Совершенствование профессиональной компетентности учителя русского языка полиэтнической школы – URL: dibase.ru/article/13042009_mikheevatb/1 (дата обращения: 10.06.2013).
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // *Народное образование*. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
7. Янушевский В.Н. *Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога: практико-ориентированная монография*. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 80 с.

Об авторе

Грязнова Галина Александровна – старший преподаватель, филиал ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Анжеро-Судженск, Кемеровская область.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: АКТУАЛЬНОСТЬ И НЕОБХОДИМОСТЬ

О.А. Заика

Современное общество развивается, изменяется стремительно и динамично. Эти изменения предполагают ответную реакцию на них со стороны одного из важнейших элементов системы образования – дошкольного образовательного учреждения.

Выбор проблемы нашего исследования обусловлен осознанием сложной экологической обстановкой в мире и низким уровнем экологической культуры современного человека. Данная проблема предопределяет необходимость совершенствования экологического образования подрастающего поколения. Экологическое образование способствует развитию гармоничных взаимоотношений человека и природы. Одним из важнейших путей решения этой проблемы является воспитание у детей дошкольного возраста ответственного отношения к природе, сформированность экологического мышления, экологической культуры в целом. Одной из ведущих идей экологического образования в детском саду является формирование экологически компетентной личности. В связи с этим в дошкольном образовании активно развивается компетентностный подход, основанный на теоретических положениях А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.В. Хуторского [2].

Меняются приоритеты в дошкольном образовании, происходит изменение традиционных взглядов на природу детского развития, ребенок становится субъектом собственного развития. Поэтому очень важной является проблема реализации компетентностного подхода в дошкольном образовании.

Одной из задач нашего исследования является рассмотрение проблемы компетентностного подхода в контексте экологического образования детей дошкольного возраста. В рамках данной статьи мы кратко остановимся на рассмотрении этой задачи.

Идеи компетентностного подхода в образовании рассматриваются в работах В.А. Болотова, И.А. Зимней, В.В. Краевского, А.В. Хуторского, П.Г. Щедровицкого и др. Вопросы формирования компетентности детей дошкольного возраста рассматриваются в исследованиях Л.Н. Волошиной, Т.В. Ермоловой, Л.В. Трубайчук, Р.М. Чумичевой и др. В аспекте экологического образования идея компетентностного подхода представлена в научных работах А.Г. Гогоберидзе, Л.В. Шинкаревой и др.

Л.В. Шинкарева отмечает, что компетентностный подход в экологическом образовании детей предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от педагога к воспитаннику, а создание условий, обеспечивающих субъектную позицию ребенка в экологической деятельности, активное усвоение дошкольниками элементарных научных экологических представлений, норм и правил поведения в природе, овладение практическими и познавательными экологическими умениями, понимание и осознание самоценности природных объектов, необходимости бережного, разумного отношения к ним [4].

При компетентностном подходе проблема качества дошкольного образования ставится и решается не только с точки зрения знаний, усвоенными детьми, но и с точки зрения достижений в их психическом развитии, которые на каждой возрастной ступени формируются как набор соответствующих компетентностей. Основой компетентностного подхода к образованию является приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности (И.А. Зимняя, В.В. Сериков и др.) [3].

В аспекте компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность». Понятия «компетенция» и «компетентность» необходимо различать.

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

По мнению А.Г. Гогоберидзе, становление начальных компетентностей ребенка старшего дошкольного возраста происходит в условиях вариативной организации педагогического процесса, что обеспечивает детям возможность выбора и проявления самостоятельности в соответствии с интересами и склонностями. Ребенок дошкольного возраста – это практик, познание им мира идет исключительно чувственно-практическим путем. Именно сочетание возможности выбора с потребностью все попробовать самому и предопределяет ход развития ребенка как

субъекта разных видов деятельности и поведения. А.Г. Гогоберидзе в системе начальных компетентностей ребенка дошкольного возраста выделяет начальные ключевые и начальные специальные (допредметные) компетентности [1].

Для начальных ключевых компетентностей характерна многофункциональность, их овладение позволяет ребенку решать различные проблемы в повседневной жизни и деятельности, они универсальны, переносимы и применимы в различных ситуациях. Начальные ключевые компетентности многомерны, в них представлены результаты личного опыта ребенка во всем его многообразии (отношения, знания, умения, творчество). В структуре начальных ключевых компетентностей могут быть представлены: начальная здоровьесберегающая компетентность, начальная личностно-социальная компетентность, начальная учебно-познавательная компетентность.

Начальные специальные (допредметные) компетентности обеспечивают специальную готовность ребенка к переходу к школьному образованию, содержание которого определяется учебными предметами. В структуре данных компетентностей ориентировочно можно выделить: начальную речевую компетентность, начальную литературную компетентность, начальную математическую компетентность, начальную художественную компетентность и начальную экологическую компетентность.

Начальную экологическую компетентность А.Г. Гогоберидзе рассматривает как готовность самостоятельно решать задачи гуманного взаимодействия с природой на основе системы экологических представлений, умений и отношений [1]. В своем исследовании мы будем опираться на данное определение экологической компетентности ребенка дошкольного возраста.

Л.В. Шинкарева считает, что сформированность начальной допредметной экологической компетентности у дошкольников обеспечит специальную готовность ребенка к обучению в школе и позволит осуществлять преемственность и непрерывность экологического образования [5].

По мнению ряда исследователей (С.В. Алексеев, О.Д. Арефьева, Ф.С. Гайнуллова, С.Н. Глазачев, В.А. Даниленкова, А.Н. Захлебный и др.), экологическая компетентность может сегодня служить системообразующим элементом экологического образования, которое позволит в полной мере использовать экологические, педагогические и психологические принципы и закономерности формирования у детей экологического сознания и становления экологической культуры, соответствующие целям устойчивого развития [2].

Л.В. Шинкарева рассматривает экологическую компетентность дошкольника как интегративное личностное образование, характеризующееся наличием осознанных экологических представлений, нравственных норм, личностных качеств, экологических познавательных и практических умений (способов взаимодействия с природой), необходимых для осуществления экологической деятельности [4].

Из анализа определений экологической компетентности видно, что она имеет достаточно сложную структуру. Очевидно, что необходимо выделить основные компоненты экологической компетентности дошкольников. Л.В. Шинкарева выделяет следующие компоненты экологической компетентности детей дошкольного возраста: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-чувственный и практико-деятельностный.

1. Ценностно-мотивационный компонент характеризуется сформированностью личностно и социально значимых мотивов поведения и деятельности в природе, проявлением познавательного интереса к объектам и явлениям природы, экологическим проблемам, пониманием ценности природы, необходимости ее сохранения.

2. Когнитивный компонент определяется наличием у детей полных, прочных, достоверных, обобщенных и осознанных экологических представлений, знаний.

3. Эмоционально-чувственный компонент характеризуется проявлением положительных эмоций по отношению к природе, ее объектам, чувства ответственности, долга перед ними, желания заботиться и защищать их.

4. Практико-деятельностный компонент представлен экологическими умениями, навыками, наличием опыта практической экологической деятельности [4].

Л.В. Шинкарева отмечает, что компоненты экологической компетентности старших дошкольников взаимосвязаны и взаимообусловлены. Экологические представления, знания превращаются в убеждения и становятся приобретением ребенка только через практический и эмоциональный опыт [4].

Таким образом, экологическая компетентность дошкольника – это результат его экологического образования. Определено, что экологическая компетентность старшего дошкольника – интегративное качество личности, определяющее ее способность взаимодействовать в системе «человек – общество – природа» в соответствии с усвоенными экологическими знаниями, умениями, навыками; с убеждениями, мотивами, ценностными представлениями, экологически значимыми личными качествами и практическим опытом экологической деятельности. Мы обосно-

вали необходимость использования компетентностного подхода в экологическом образовании старших дошкольников. Его реализация позволяет личности в дальнейшем формировать целостное представление о решении конкретных экологических задач, являясь активным субъектом, творцом собственного жизненного опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гогоберидзе А.Г. *Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление дошкольным образовательным учреждением.* – 2006. – № 1. – С. 10-19.
2. Жданова С.А. *Формирование экологической направленности личности детей дошкольного возраста // Наука и школа.* – 2007. – № 6. – С. 53-55.
3. Зимняя И.А. *Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования // Материал XIV Всероссийского совещания.* Кн. 1. – М., 2004.
4. Маркова В.В., Шинкарева Л.В. и др. *Экологическое образование детей дошкольного возраста (на материале изучения темы «Земля – кормилица Белгородчины»).* – Белгород: Политек, 2007. – 200 с.
5. Шинкарева Л.В. *Социально-экологические представления старших дошкольников: теория и технология формирования.* – Белгород: Политек, 2008. – 202 с.

Об авторе

Заика Ольга Александровна – воспитатель, Частный детский сад «Ягодка», г. Белгород.

СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.А. Заика

На современном этапе развития цивилизации наиболее актуальными становятся проблемы взаимоотношения человека с окружающей средой.

Выбор проблемы нашего исследования обусловлен осознанием научной и педагогической общественностью «экологической недостаточности» на всех уровнях образования. Одной из важнейших причин экологического неблагополучия является низкая экологическая культура людей, отсутствие у них экологического самосознания и четкой позиции на природоохранную деятельность. Поэтому одним из значимых путей изменения современной экологической ситуации в стране является экологическое образование.

Дошкольное детство является фундаментальным этапом формирования основ экологического образования, так как именно в этот период ребенок проявляет огромный интерес к миру природы, а эмоционально-чувственная восприимчивость делает этот период основополагающим.

В процессе анализа педагогической и методической литературы мы предположили, что реализация компетентностного подхода в экологическом образовании детей старшего дошкольного возраста будет наиболее эффективна при следующих условиях:

- способствовать присвоению ребенком дошкольного возраста экологической субкультуры детства;
- использовать технологии экологического образования детей дошкольного возраста;
- организовывать взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами.

В рамках данной статьи мы подробнее раскроем содержание выделенных условий.

На наш взгляд, важным условием реализации компетентностного подхода в экологическом образовании детей старшего дошкольного возраста является присвоение ребенком дошкольного возраста экологической субкультуры детства. При организации процесса экологического образования детей дошкольного возраста необходимо учитывать, что дошкольный возраст наиболее благоприятен для экологического развития детей. Это обусловлено тремя главными особенностями этого возраста: психологической включенностью в мир природы, восприятием природных объектов в качестве полноправных субъектов, стремлением к непрагматическому

взаимодействию с миром природы.

В.Т. Кудрявцев, Т.А. Алиева, М. Мид и другие показали в своих исследованиях, что детская субкультура играет особую роль в жизнедеятельности и общении детей. Субкультура детства представляет собой своего рода «культуру в культуре, живущую по специфическим и самобытным законам дошкольного детства». Экологическая субкультура детства является ее структурной частью. Она включает культуру познавательной деятельности по освоению опыта человечества в отношении к природе, культуру труда, формирующуюся в процессе трудовой деятельности, и культуру духовного опыта взаимодействия с природой, приемы, формы экологически целесообразного поведения, экологически культурные способы мышления [3].

Содержание экологической субкультуры детства включает традиционные народные игры, детский фольклор, детский юмор, мифотворчество, детское философствование, словотворчество, эстетические и религиозные представления детей и др. Для ее носителей характерны общие увлечения, вкусы, способы свободного времяпрепровождения, стереотипы, представления, обряды, ритуалы, язык, мода, одежда, поведение, фольклор и т. д. [3]. В экологической субкультуре детства содержатся модели, включающие представления о правильном (одобряемом), экологически целесообразном поведении. Так, например, прошедшие через века игры лапта, горелки, казаки-разбойники, жмурки, «Бояре» и многие другие несут отголоски старинных обычаев, элементы древних магических обрядов разных народов. Это особенно важно для экологического образования детей дошкольного возраста, когда они еще не осознают ценность жизни, не замечают в строении и образе жизни существа красоту приспособления живого к среде обитания.

О присвоении ребенком экологической субкультуры детства свидетельствуют непрагматичность в отношении с природой; иррадиация и интеллектуализация эмоций под воздействием экологических фактов; постоянное сопоставление своего поведения с символическим экологическим идеалом, стремление ему соответствовать; наличие своей экологической культурной среды: собственных экологических культурных явлений, событий, предпочитаемой литературы природоведческого содержания, развлечений, связанных с природой; предпочтение экологической информации; самоидентификация себя с экологической субкультурой детства: характерные способы времяпрепровождения – экологические игры, усиленное общение с природой, прогулки, изготовление различных предметов из природных материалов; стремление к самопознанию, накоплению экологического опыта.

Отсутствие или недостаток эмоциональных, чувственных контактов с природой, информации об окружающем мире, ограничение удовлетворения потребностей ребенка в приобретении тех экологических ценностей, которые признаются обществом, приводят к экологической депривации. В современных условиях даже малейшее ограничение потребностей детей в общении с природой недопустимо и может привести к серьезным осложнениям не только в решении задач экологического образования подрастающего поколения, но и развития личности ребенка.

В этой связи огромное значение имеет правильный выбор педагогических технологий сопровождения процесса присвоения детьми экологической субкультуры детства. Поэтому мы считаем, что вторым условием реализации компетентностного подхода в экологическом образовании детей старшего дошкольного возраста является использование технологии экологического образования детей дошкольного возраста. Для детей дошкольного возраста актуально эмоциональное переживание, связанное с процессом общения, разнообразная деятельность, экологическая активность. Если дети огораживают муравейники, спасают мальков, они участвуют в работе самой природы. Здесь воспитывается не просто милосердие (что само по себе очень важно), а происходит нечто большее, что в слабой степени отражает термин «формирование сознания».

Сегодня приоритет должен отдаваться технологии экологического образования, в которой ребенок выступает как субъект экологического отношения. Вера в ребенка, его силы, возможности, создание ситуации успеха, индивидуализация и дифференциация экологической деятельности становятся необходимым условием организации процесса экологического образования [2].

Эффективными формами экологического образования сегодня являются проекты на экологические темы, экологические экспедиции, коллекционирование, «зеленый патруль», экологические тропы, эколого-психологический тренинг и др.

Проекты на экологические темы способствуют развитию интереса детей к природе, воспитанию чуткости, чувства сопричастности, сопереживания. Тематика проектов может быть самой разнообразной: «Как можно заботиться о комнатных растениях?», «Чем красив цветок?» и др.

Экологические экспедиции позволяют формировать представления об окружающих природных условиях, экологической обстановке, наличии животных и растений в процессе обследования близлежащей местности.

Коллекционирование – это еще один способ привлечь ребенка к окружающему миру. Коллекционировать можно не только камни, но и запахи, краски, звуки. Затем организовать выставки: «Человек и его добрые дела на земле», «Кладовая чудес», «Лесная скульптура», «Лес – друг человека».

«Зеленый патруль» – форма, которая является школой формирования активной жизненной позиции. Деятельность детей распространяется на все зеленые насаждения, как на участке детского сада, так и в близлежащих окрестностях.

Экологические тропы позволяют оставлять окружающую природу в действенной неприкосновенности и любоваться ее нетронутыми красотами.

Эколого-психологический тренинг способствует расширению чувственного опыта, развитию перцептивных возможностей, формированию экологических установок личности, активной жизненной позиции по отношению к природе, обучению навыкам взаимодействия с природой, расширению индивидуального экологического пространства [5].

Третьим условием реализация компетентностного подхода в экологическом образовании детей старшего дошкольного возраста, на наш взгляд, является взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами.

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения в условиях открытости обеих сторон. Следовательно, детский сад должен стать открытой образовательной системой, т. е., с одной стороны, сделать педагогический процесс более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным со стороны педагогического коллектива, а с другой, – вовлечь родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения, обеспечить готовность сотрудничества детского сада с близлежащими социальными институтами (общеобразовательной школой, библиотекой, внешкольным учреждением, спортивным комплексом, музыкальной школой и др.) [4].

Основная идея системы взаимодействия нашего дошкольного учреждения с семьями воспитанников заключается в том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все остальные институты призваны поддержать и дополнить их воспитательную деятельность (Закон «Об образовании», ст. 18). Важным здесь является принцип сотрудничества и взаимодействия, а не параллельности. При этом решаются следующие приоритетные задачи: повышение педагогической культуры родителей; приобщение родителей к участию в жизни детского сада через поиск и внедрение наиболее эффективных форм работы; изучение семьи и установление контактов с ее членами для согласования воспитательных воздействий на ребенка; изучение и обобщение лучшего опыта семейного воспитания [1].

На наш взгляд, социальное партнерство дошкольного учреждения с другими заинтересованными лицами может иметь разные формы и уровни:

- партнерство внутри системы образования между социальными группами профессиональной общности;
- партнерство работников образовательного учреждения с представителями иных сфер;
- партнерство со спонсорами, благотворительными организациями.

Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с социумом включает в себя: работу с государственными структурами и органами местного самоуправления; взаимодействие с учреждениями здравоохранения; взаимодействие с учреждениями образования, науки и культуры; с семьями воспитанников детского сада.

Взаимодействие с каждым из партнеров базируется на следующих принципах: добровольность, равноправие сторон, уважение интересов друг друга, соблюдение законов и иных нормативных актов [4].

Мы считаем, что грамотно организованное и продуманное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами приводит к положительным результатам, которые способствуют:

- расширению кругозора дошкольников (освоения предметного и природного окружения, развития мышления, обогащения словаря, знакомства с историей, традициями народа) за счет снятия территориальной ограниченности дошкольного учреждения (экскурсии, поездки, походы);
- формированию навыков общения в различных социальных ситуациях, с людьми разного пола, возраста, национальности, с представителями разных профессий;
- воспитания уважения к труду взрослых;
- привлечения дополнительных инвестиций в финансовую базу дошкольного учреждения.

Итак, реализация компетентностного подхода в экологическом образовании детей старшего дошкольного возраста, на наш взгляд, будет наиболее эффективна, если способствовать приобщению ребенком дошкольного возраста экологической субкультуры детства, использовать технологии экологического образования детей дошкольного возраста и организовывать взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Т., Сотюк А., Фадеева Е., Асланова Ю., Уварова Г. Детский сад и семья: возможности социального партнерства // *Дошкольное воспитание*. – 2011. – № 12. – С. 38-41.
2. Зверев И.Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы // *Экологическое образование: концепции и технологии: сб. науч. тр. / под ред. С.Н. Глазачева*. – Волгоград: Перемена, 1996. – С. 72-84.
3. Зебзеева В.А. Субкультура детства как источник экологического развития детей в дошкольном образовании: автореферат дис. ... доктора педагогических наук. – Екатеринбург, 2009. – 46 с.
4. Лебедева С.С. Управление инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства. Учебно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 144 с.
5. Моисеева Л.В., Ворошилова В.М., Лазарева О.Н. Экологическое образование в период детства: Монография / отв. ред. Л.В. Моисеева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2004. – 179 с.

Об авторе

Заика Ольга Александровна – воспитатель, Частный детский сад «Ягодка», г. Белгород.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МУЛЬТИМЕДИА СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.В. Иванова

В современном информационном обществе умение работать с информацией является важнейшим критерием в формировании конкурентоспособной личности. Формирование навыков подбора данных, их анализа, структурирования, интерпретирования, реферирования, обобщения и оценки полученной информации в совокупности с развитием самостоятельного критического мышления отражены в современных технологиях преподавания, меняющих содержание обучения и способных изменить систему образования в целом в области информатизации образования. Эта концепция отражена в личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию учащихся.

Данный подход позволяет организовать познавательную деятельность учащихся; с учетом индивидуальных особенностей их интеллектуального развития, основываясь на уважении личности ребенка. В процессе преподавания английского языка описываемый подход предполагает творческое применение языкового материала в проблемной ситуации, использование средств новых информационных технологий: обучающие мультимедиа, телекоммуникационные и дистанционные технологии. Это свою очередь, способствует использованию английского языка как средства коммуникации в диалоге культур и цивилизаций современного мира в рамках интеграции России в единое международное информационное пространство и отвечает социальному, экономическому и политическому заказу общества. В связи с этим, методическая программа должна быть построена в соответствии, как с общеобразовательными стандартами Российской Федерации, так и с рекомендациями общеевропейского стандарта. Тем не менее, содержание обучения, помимо вышеупомянутых критериев, должно учитывать и возрастной фактор.

На начальном этапе одним из наиболее важных аспектов обучения является привыкание ученика к школьным приемам обучения, в которых учебная деятельность является доминантой. Кроме того, возрастные особенности на этом этапе обучения характеризуются ярко выраженной эмоциональностью, слабостью произвольного внимания и переходным периодом от наглядно-образного к словесно-логическому типу мышления. В сочетании с индивидуально-психологическим статусом учащегося они являются определяющими в выборе системы и средств обучения и в определении адекватности методов, содержания целей и условий обучения.

На основании вышеизложенного необходимо учитывать при разработке методики использования новых информационных технологий взаимное влияние личностных и информационных ориентиров, психологических и возрастных особенностей в рамках общеобразовательной шко-

лы с целью построения информационной среды. В этом контексте идеально подходят Интерактивные Мультимедиа Технологии (ИМТ).

ИМТ образуют информационную среду, предназначенную для создания, поиска, обработки и передачи информации, которая имеет определенное материальное выражение с вовлечением учащегося как в пассивное обучение (зрительные образы, восприятие на слух), так и в активные действия (непосредственное участие в выполнении задачи). Интерактивные мультимедиа технологии отвечают социальным целям обучения английскому языку в общеобразовательной школе – развитию личности, переходу к новому типу мышления, формированию общешкольных навыков, которые реализуются во взаимосвязи с личностными целями — самостоятельным мышлением и познавательными способностями, отвечают потребностям, интересам и увлечениям учащихся; формируют навыки самообразования и стремление к творческой деятельности [4].

Разнообразие стилей обучения на уроке, а именно, использование интерактивных мультимедийных технологий – все это обогащает содержание урока, повышает интерес к изучению английского языка. Кроме того, применение мультимедийных средств на занятиях позволяет оптимизировать управление обучением, повысить эффективность и объективность учебного процесса при значительной экономии времени преподавателя, мотивировать учеников на получение знаний, что позволяет «включить в познавательный процесс научную, справочную, познавательную и образовательную информацию, сделать урок творческим, интересным и личностно-ориентированным» [2].

Интерактивные мультимедиа технологии удобны и для учителя и для учеников. Обладая простой компьютерной грамотностью можно создавать своеобразные учебные материалы, которые захватывают и нацеливают учащихся на успешные результаты. Образовательный потенциал ИМТ может эффективно использоваться на уроках английского языка для осуществления наглядной поддержки обучения речи.

Основными типами используемых ИМТ программ являются уроки-лекции. В настоящее время разработано множество мультимедийных средств обучения, таких как «Профессор Хиггинс», «Английский: путь к совершенству», «English Platinum», «Tell me more», репетитор по английскому языку Кирилла и Мефодия и т. д. Они рассчитаны на формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности: при обучении фонетике, лексике, чтению, аудированию, говорению, переводу, письменной речи, объяснению и повторению различного грамматического материала с соответствующими заданиями и упражнениями, позволяющими проводить поэтапную тренировку и отработку навыков речевой деятельности как для самостоятельного обучения, так и работе в группе [1]. Созданы так же мультимедийные версии словарей с картинками, аудио- и видеоматериалами; справочники, организованные по принципу энциклопедических словарей, где подобран наглядный материал по основным сферам, проблемам, ситуациям и тематикам общения, предусмотренных при обучении английскому языку, а так же моделируются ситуации, в которых учащиеся должны использовать полученные знания для решения стоящих перед ними коммуникативных задач.

Необходимо отметить еще один вариант эффективного использования ИМТ на уроках – это мультимедийная презентация, которая является качественно новым подходом в обучении английскому языку. Для подготовки такой презентации учащиеся должны провести научно-исследовательскую работу, использовать большое количество источников информации, что позволяет превратить каждую работу в продукт индивидуального творчества. В процессе подготовки презентации создаются условия для расширения знаний учеников, их кругозор и информативность, также развиваются интеллектуальные функции: сравнение, синтез, анализ, обобщение, формируется логика мышления. Мультимедийная презентация представляет собой обширный материал для общения на английском языке, являясь основой, для монологической речи, то есть дает прекрасную возможность осуществить коммуникативную функцию языка [3].

В мультимедийной презентации сочетаются компьютерная анимация, видео, графика, музыка, которые организованы в единую среду. Как правило, мультимедийная презентация имеет сюжет, сценарий и структуру, организованную для благоприятного восприятия информации. В психологическом аспекте происходит развитие немаловажных черт характера личности, таких как, самостоятельность, усидчивость, развивается культура умственного труда, овладение обширным спектром средств получения информации. При использовании мультимедийных презентаций, происходит обучение самоконтролю, самоуправлению и коррекции учебной деятельности [3].

Для обучения английскому языку с использованием интерактивных мультимедиа технологий характерна высокая степень качества подачи материала урока и эффективность усвоения этого материала учащимися, достигаемая за счет самостоятельности в формулировании задач, поиске решений. Дети ищут эффективный способ достижения цели, и здесь развивается критическое мышление, умение соотносить затраченные силы с полученными результатами. На этом

этапе осознается, что внедрение и использование интерактивного мультимедийного оборудования, позволяющего получать максимальную отдачу от вложенных сил и времени, повышает мотивацию обучающихся к изучению английского языка и наблюдается тесное сотрудничество между учителем и учащимися.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биболетова М.З. Мультимедийные средства как помощник УМК «Enjoy English» для средней школы // ИЯШ. – 1999. – № 3. – С. 5-7.
2. Вилиерс С., Вард Т. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку. Пособие для учителей России // Oxford University Press. – 1997. – С. 45.
3. Коваленко А.В. Роль мультимедийной презентации на занятиях по иностранному языку // Информационные технологии в образовании. – Томск: ИТО-Томск, 2010. – С. 175.
4. Мантукленко В.В. Использование мультимедийных средств в учебной и профессиональной деятельности. – Самара: Издательство Самарского университета, 2006. – 36 с.

Об авторе

Иванова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, учитель английского языка, МОУ «Информационно-технологический лицей № 24», г. Нерюнгри, Республика Саха Якутия.

МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОГО ОВЛАДЕНИЯ ЗНАНИЯМИ, УМЕНИЯМИ И НАВЫКАМИ

О.В. Колкова

Важным и необходимым в процессе обучения является наличие мотивации студентов к обучению. При наличии мотивации изучения учебного материала, студентами более эффективно достигаются поставленные цели и задачи обучения.

Учебный модуль – единица дисциплины, логически завершённый фрагмент учебного материала, посвящённый рассмотрению конкретной проблемы и представляющий собой функциональное единство учебного содержания и форм организации обучения.

Модульное обучение предполагает решение студентами проблемы, т. е. является проблемным обучением.

«Создание проблемных ситуаций при обучении активизирует самостоятельную деятельность обучающихся со следующими целями»:

- 1) интеллектуального и творческого развития обучающихся;
- 2) овладения обучающимися знаниями, умениями и навыками, способами познания [1, с. 5].

Модуль определяется не содержанием, а достижением студентами конкретного учебного результата. При модульном обучении осуществляется:

- постановка проблема;
- конкретность проблемы;
- критерии достижения поставленной цели;
- средства оценки планируемых результатов.

Примером модульного обучения является изучение темы: «Организм человека и основные проявления его жизнедеятельности» из учебной дисциплины естествознание.

Проблемы освоения темы:

- 1) осознать здоровье человека как единство биосоциального и духовного;
- 2) осознать сложность проблем здоровья человека и сохранения его, ответственность человека за свое здоровье как личное, так и общественно значимое, важность его сохранности;
- 3) осознать научно-обоснованные методы профилактики и лечения заболеваний;
- 4) выяснить причины ухудшения здоровья человека.

Средствами обучения являются рисунки систем органов человека, подвергшихся заболеваниям, рисунки микроорганизмов возбудителей болезней, схема единого пути окисления, таблица энергетической ценности некоторых пищевых продуктов и блюд, диаграмма среднесуточной потребности в витаминах, таблица: «Основные механизмы врожденного и приобретенного иммунитета», рисунок «Микроорганизмы – возбудители некоторых заболеваний».

Формы изучения – лекция, уроки-семинары, уроки-конференции.

Мотивацией для обучения является понимание важности сохранить свое собственное здоровье для полноценной жизни, а также для рождения будущего здорового потомства.

Общие компетенции:

Знания: здоровье, адаптации, гомеостаз, резервы здоровья, болезни, энерготраты, витамины, антивитамины, авитаминоз, гипervитаминоз, гиповитаминоз, водорастворимые витамины, жирорастворимые витамины, лекарства, биологически активные вещества, обмен веществ, врожденный и приобретенный иммунитет, антигены, антитела, тимус, красный костный мозг, Т- и В- лимфоциты, иммунный ответ, лечебная сыворотка, вакцина, аллергия, микроорганизмы, микоплазмы, патогенность, бактериофаги, инфекционность, носительство.

Уметь: прогнозировать последствия влияния нездорового образа жизни, не соблюдения правил личной гигиены, факторов окружающей среды на здоровье человека.

Навыки: работы с биологической и экологической литературой, статистическими данными.

Критериями достижения целей служит использование следующих методов обучения: частично-поискового, исследовательского.

Итог в форме тестирования.

Проблемные ситуации активизируют самостоятельную деятельность учащихся с целью их интеллектуального и творческого развития. Учащиеся также овладевают знаниями, умениями и навыками, а также способами познания.

Подробнее можно рассмотреть одну из тем «Проблемы сохранения здоровья человека».

Форма изучения – урок-конференция.

Цель: осознать сложность проблем здоровья человека и ответственность человека за свое здоровье, как личное, так и общественно значимое.

Форма работы – групповая.

Рассматривается проблема сохранения здоровья человека.

Для решения проблемы изучаются факторы, влияющие на здоровье человека, при помощи частично-поискового метода.

Рассматриваются факторы: здоровый образ жизни, влияние вредных привычек на здоровье человека (курения, алкоголя, наркотиков), факторы окружающей среды (в т. ч. влияние радиационного, электромагнитного, шумового загрязнений, химических веществ), питания как залог здоровья человека.

Средства обучения: схема единого пути окисления, рисунки энергетическая ценность некоторых продуктов и блюд, среднесуточная потребность в витаминах [2, с. 27, 31, 41].

Опираясь на сведения о биохимическом обосновании рационального питания, предлагается оформить результаты работы в виде таблицы.

Таблица 1

СУТОЧНЫЙ РАЦИОН ПИТАНИЯ

Прием пищи	Наименование блюд	Общая масса, г	Общая калорийность, ккал
Завтрак			
Обед			
Полдник			
Ужин			

Далее при помощи исследовательского метода студенты отвечают на вопросы.

Заранее студенты готовят по данным вопросам сообщения:

«Какова психология курения? Лечение. Правила отказа от курения.

Каковы социальные факторы алкоголизма? Меры борьбы.

Действие наркотиков на организм. Лечение и профилактика» [2, с. 24, 25].

Основными средствами обучения являются использование мультимедийных технологий: видеофильм Перевозчики. Учебный фильм Министерства внутренних дел Российской Федерации (по борьбе с наркотиками), рисунки органов человека курильщика (например, легких), алкоголика (например, печени).

В итоге студенты приходят к выводу о важности личного здоровья и здоровья общества.

Знания, умения и навыки по основным общим компетенциям можно проверить, используя тестирование.

Проблемное обучение может быть использовано как способ более эффективного овладения студентами знаний, умений и навыков, посредством мотивации обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борытко Н.М. Педагогические технологии. – Волгоград: ВГИПК РО, 2006. – 59 с.
2. Алексашина И.Ю., Галактионов К.В., Орещенко Н.И. Естествознание: 11кл., ч.2. / под ред. И.Ю. Алексашиной. – М.: Просвещение, 2008. – 141 с.

Об авторе

Колкова Ольга Васильевна – преподаватель, ГБОУ СПО «Московский технический колледж», г. Москва.

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Э.В. Кондратьева

Как показывает практика, межпредметные связи в обучении молодежи являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки студентов, существенной особенностью которой является овладение студентами обобщенным характером познавательной деятельности.

С помощью многосторонних межпредметных связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания молодежи, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Именно поэтому межпредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании студентов, при подготовке специалистов, уровень которых соответствует требованиям рынка труда.

Предметом исследования являются методические вопросы использования межпредметных связей при подготовке высококвалифицированного специалиста среднего звена [3].

Усиление практической направленности обучения, его связи с трудом, с практикой требует от преподавателей всех предметов обратить особое внимание на формирование практических умений учащихся. Преподаватель в своей работе ориентируется на формирование обобщенных умений практической деятельности с помощью межпредметных связей. Такие умения соответствуют видам деятельности, общим для смежных предметов. Это умения расчетно-измерительной, вычислительной, графической, экспериментальной, конструкторской, прикладной и трудовой деятельности в предметах естественно-математического цикла. Практические умения характеризуют умения студентов применять знания на практике, в ситуациях разной степени новизны и сложности. Общепредметные умения формируются на межпредметной основе, когда преподаватели различных предметов предъявляют к студентам единые требования, исходя из общей структуры умений, последовательности выполняемых действий и этапов формирования и развития умений (показ образца действий, его осмысление, упражнение в его применении на материале разных предметов, закрепление при выполнении комплексных межпредметных заданий, в самостоятельных работах творческого характера) [1].

Физика проникает во все области науки, важна ее практическая направленность, обусловленная тем, что ее предметом изучения являются фундаментальные структуры реального мира, пространственные формы и количественные отношения от простейших до самых сложных.

Один из методов, который применяется на своих уроках с целью осуществления межпредметной связи, это метод целесообразных задач. Сущность его сводится к подбору одной или двух задач межпредметного содержания и использование их на уроке.

Следующий метод – эвристический. С помощью этого метода дается возможность студентам самостоятельно делать выводы, формулировать вопрос, составлять задачи, используя знания других предметов.

Проблемно-поисковый метод. В данном случае ставится перед группой определенная проблема, которую можно разрешить, лишь используя межпредметную связь. Так, задача может быть предложена не только для создания проблемной ситуации, но и для закрепления нового материала.

Межпредметные проблемные вопросы служат различным целям в обучении. Это могут быть отдельные ситуативные вопросы, которые обобщают определенные понятия, изучаемые в разных предметах.

С помощью проблемных вопросов учитель может создать межпредметную проблемную ситуацию. Задания межпредметного характера побуждают учащихся к творческому подходу выбора решения [4].

И так мы имеем одной из основных задач обучения является развитие целенаправленного мышления. Развитие же мышления предполагает формирование различных понятий, в том числе и математических, так как они выступают в качестве основной формы мышления. Понятия не могут существовать в отдельности друг от друга, они взаимообусловлены, взаимосвязаны. Существование каждого понятия было бы невозможно без определенных отношений к другим. Некоторые понятия вообще не могут существовать вне этих отношений.

Обучение в современном образовательном учреждении реализуется как целостный учебно-воспитательный процесс, имеющий общую структуру и функции, которые отражают взаимодействие, преподавания и учения [1]. Функция обучения – это качественная характеристика учебно-воспитательного процесса, в которой выражена его целенаправленность и результативность в формировании личности ученика. Межпредметные и внутрипредметные связи способствуют реализации всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей. Эти функции осуществляются во взаимосвязи и взаимно дополняют друг друга. Единство функций есть результат целенаправленного построения процесса обучения как учебно-воспитательной системы [4].

Проведенные нами исследования позволяют сделать некоторые выводы: межпредметные связи содействуют формированию у учащихся цельного представления о явлениях природы, помогают им использовать свои знания при изучении различных предметов, показывают комплексный подход к обучению [2].

Реализация межпредметных связей в обучении дисциплин предполагает сотрудничество преподавателя одной дисциплины с преподавателями других дисциплин, посещения открытых занятий, совместного планирования занятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Джерр ван Зантворт Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.
2. Касенова И.А. Методика реализации межпредметных и внутрипредметных связей при обучении математике. – Караганда, 2008.
3. Кондратьева Э.В. Межпредметные связи в организации процесса обучения одаренной молодежи в образовательных учреждениях СПО // Материалы XI международной научно-практической конференции 26-27 декабря 2012 г. – М., 2012.
4. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1989. – С. 17-52.
5. Пинский А.А., Тхамафокова С.Т. Основное направление взаимосвязи курса «Алгебры и начала анализа» с курсом физики 10-11 кл. – М.: Просвещение, 1980. – С. 131-143.

Об авторе

Кондратьева Элеонора Владимировна – преподаватель, ГБОУ СПО «Армавирский машиностроительный техникум», г. Армавир, Краснодарский край.

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

*Е.В. Крукович,
А.Я. Осин,
Г.Н. Бондарь,
Т.Я. Янсонс*

Цель настоящего исследования заключалась в обосновании и разработке педагогических технологий управления самостоятельной учебно-познавательной и учебно-практической деятельностью студентов медицинского вуза. Ряд этих педагогических технологий включает клинические практические занятия, лабораторные практикумы, выполнение различного типа клинических упражнений, решение ситуационных задач, образовательные маршруты, проведение самоанализа, самоконтроля и самокоррекции самостоятельной деятельности студентов (СДС), использование обучающей программы (ОП), включающей этапы и логико-дидактические элементы. Инновационные технологии СДС представляют собой высоко актуализированную проблему и требуют высокой профессиональной квалификации педагогов для управления СДС.

Ключевые слова: управление, самостоятельная деятельность, студенты, медицинский вуз.

Самостоятельная деятельность студентов (СДС) занимает главное место в формировании профессиональных знаний, умений, навыков (ЗУН) как этапа становления компетентности обучаемых в медицинском вузе. Однако, оптимальных инновационных технологий для управления СДС еще недостаточно разработано. В то же время решение этой проблемы является необходимым условием внедрения компетентностного подхода к организации современного образовательного процесса [2-5; 9; 10].

Клинические упражнения в самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Настоящая технология предназначена для преподавателей клинических кафедр медицинских вузов и может быть использована для эффективной организации СДС и управления ею в учебное и во внеучебное время.

В клиническом обучении студентов в медицинском вузе используются различные дидактические формы. К ним относятся лекции, клинические практические занятия, лабораторные практикумы и многие другие. По мере увеличения тезауруса студентов закономерно изменяется выбор используемых форм и средств обучения. Использование такой дидактической формы как упражнение еще не имеет психолого-педагогического обоснования и не нашло должного применения в клиническом обучении студентов.

Цель разработки педагогической технологии клинических упражнений и использования их в качестве учебно-тренирующей модели в формировании базовых профессиональных умений и навыков (У и Н) реализовалась в процессе клинического обучения студентов в медицинском вузе.

В нашей педагогической практике было использовано 3 вида упражнений в учебное и внеучебное время. К ним были отнесены: 1) специальные; 2) производные; 3) комментированные. Специальные упражнения заключались в многократном повторении впервые осваиваемых действий, направленных на формирование как учебных, так и базовых профессиональных У и Н.

Производные упражнения основаны на многократном повторении уже освоенных ранее действий, направленных на поддержание, закрепление и совершенствование ранее сформированных У и Н, предотвращая возможность их утративания.

Комментированные упражнения по своей сущности основаны на выполнении тех или иных действий в сопровождении с устным комментированием их со стороны преподавателя или студента и направлены на осознание выполнения учебного задания, упрочение и повышение степени усвоения, активизацию познавательной деятельности обучаемых в учебно-воспитательном процессе.

Специальные, производные и комментированные упражнения носят клинический характер и используются в клиническом обучении и поэтому названы клиническими. Они могут применяться как в учебное время при управляемой преподавателем самостоятельной деятельности студентов (СДС), так и во внеучебное время при СДС путем приемов аутодидактики. В учебное время преподаватель создает условия и ситуацию для включения студентов в активное выполнение упражнений любого характера (диагностического, лабораторного, лечебного, профилак-

тического и др.). Наибольшее значение имеют клинические упражнения, выполняемые во внеучебное время, объем которого возрастает в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). С этой целью студентам предлагается выполнить огромный спектр клинических упражнений: провести клиническое посистемное обследование условного пациента, выполнить простые диагностические (например, измерение АД) и лечебные (например, техника ухода за больным, приема лекарственных форм и др.) процедуры, оценить результаты параклинических исследований (лабораторных анализов различных биосред, рентгенограмм, ЭКГ, спирограмм и др.) провести расчет доз лекарственных средств, назначить лечение, заполнить лист врачебных назначений, оформить учетные формы медицинской документации и др. [7; 8].

Для обеспечения эффективности клинические упражнения должны отвечать ряду требований:

- сознательная направленность студента на повышение качества деятельности;
- точное знание и соблюдение правил выполнения действий;
- контролирование условий, предусмотренных для выполнения упражнений;
- рациональное распределение повторно выполняемых действий во времени;
- учет и оценка достигнутых результатов.

Клинические упражнения способствуют продвижению действий в их освоении от элементарных операций до закрепленных и прочно сформированных навыков. Они пригодны для обучающей, развивающей, воспитывающей, контрольно-коррекционной и в меньшей степени для побуждающей функции. Эти упражнения необходимы для формирования различных У и Н (базовых профессиональных, учебного труда, самостоятельно добывать, систематизировать, закреплять и применять знания на практике, самообразования и др.), для развития продуктивного мышления, самостоятельности, инициативы.

Следовательно, клинические упражнения – это многофункциональная дидактическая технология. Она представляет собой управляемое повторное выполнение действий на основе продуктивной деятельности, направлена на овладение профессиональными У и Н, закрепление и поддержание, повышение их качества и может быть эффективно использована в клинической подготовке будущих специалистов в медицинском вузе.

Образовательные маршруты в формировании базовых профессиональных умений и навыков. Настоящая технология предназначена для преподавателей медицинских вузов и может быть использована на клинических кафедрах при формировании у студентов профессиональных умений и навыков.

В клиническом обучении студентов в медицинском вузе кардинальное место занимает курация больных в стационаре. Курация (от латинского «curatio») означает 1) попечение, лечение, уход за больным; 2). Наблюдение больного студентом с составлением истории болезни и докладом преподавателю. С помощью этой многофункциональной дидактической технологии решаются многочисленные задачи подготовки будущих специалистов. Одной из них является формирование профессиональных базовых умений и навыков (У и Н). Маршрут (от нем. Marshrute – путь следования, обычно заранее намеченный) пациентов, находящихся в стационаре, и обучающихся в тех же условиях студентов могут служить основой для решения задачи развития профессиональных У и Н.

Предполагается, что необходима разработка педагогической технологии образовательных маршрутов и использование их как дидактической основы необходимы для формирования базовых профессиональных У и Н в процессе клинического обучения студентов в медицинском вузе.

Статическая часть курации больных известна, осуществляется в течение многих лет и сводится к клиническому обследованию их, оценке параклинических данных, постановке диагноза, проведению дифференциального диагноза, назначению лечения, оформлению учебной или реальной (врачебной) истории болезни стационара и выполнению других профессиональных действий и операций.

Динамическая часть курации больных в процессе обучения студентов реализуется в меньшей степени и выходит за пределы постоянного места пребывания больного (в палате). Это дало нам основание разработать технологию образовательных маршрутов, сущностью которых являлось непосредственное следование обучаемого за курируемым больным в процессе его параклинического обследования и лечения, осуществляемых в различных структурных подразделениях клинической базы. Путь следования пациента в лечебно-профилактическом учреждении и определяло его лечебно-диагностический маршрут. При этом пациент посещает кабинеты функциональные, рентгеновские, манипуляционные, физиотерапевтические, лаборатории и другие лечебно-диагностические подразделения ЛПУ. За больным должен следовать и его студент-куратор, который вначале только присутствует при выполнении той или иной лечебно-

диагностической процедуры (техники), а затем уже многократно участвует в частичном ее выполнении и в конечном итоге переходит к полному ее выполнению. Следование студента за пациентом предполагает реализацию функции в возрастающей ее роли от ознакомления с техникой до самостоятельного ее проведения. Это и определяет дидактический маршрут. Лечебно-диагностический маршрут пациента и дидактический маршрут студента-куратора синхронны по времени и совпадают по структуре и функции, представляя собой составляющие образовательного маршрута. В этой связи образовательный маршрут можно выразить условной формулой «пациент-студент-куратор» и образно сравнить с движением «нитки за иглой» (т. е. «куда больной – туда и его студент куратор»). В ходе реализации технологии поэтапно формируется комплекс физических, моторных (двигательных), сенсорных (чувственных) и метальных (умственных, мыслительных) У и Н. Дидактическими функциями образовательного маршрута является обучающая, развивающая, воспитывающая, побуждающая и контрольно-коррекционная функция. Разработанная технология эффективна для формирования базовых профессиональных У и Н, У и Н самообразования, для развития профессионального (клинического) мышления, устойчивого познавательного интереса, активности побуждения к продуктивному мышлению, применению полученных знаний на практике, проявлению инициативы и самостоятельности.

Следовательно, разработанная технология образовательных маршрутов является эффективной многофункциональной дидактической формой, направленной на формирование профессиональных У и Н в системе клинического обучения студентов в медицинском вузе.

Задания для СДС во внеучебное время (ВУ-СДС) или для самоподготовки студентов.

1. Вопросы для повторения по смежным дисциплинам предназначаются в качестве истоков формирования профессиональных ЗУН. Оптимальное их количество может колебаться от 5-6 до 10-12 (максимально). В них отражается содержание ранее изученных тем по базовым дисциплинам, имеющим междисциплинарные дидактические связи с изучаемой темой. Последовательность вопросов определяется логикой настоящей темы.

2. Изучение источников информации в соответствии с перечнем контрольных вопросов.

3. Выполнение индивидуальных заданий преподавателя предполагает реализацию принципа дифференцированного обучения. Они даются студентам с разным уровнем подготовленности: слабоуспевающим с целью компенсации существующих пробелов в ЗУН, а хорошо успевающим с целью развивающего и опережающего обучения.

4. Выполнение тестовых заданий предполагает обучающую и контролируемую функцию. Количество предложенных тестов также зависит от уровня подготовленности студента и может колебаться от 10-20 до 50-100 по теме. На современном этапе используется 5 основных типов тестов.

5. Типы тестов (по Ш.А. Амонашвили)

1. Тест с однопараметрическим мультивыбором

Вопрос.

- А _____ .
В _____ .
С _____ .
Д _____ .
Е _____ .

Ответ: С

2. Тест с многопараметрическим мультивыбором

Вопрос.

- 1) для х: а _____, в _____, с _____, д _____, е _____;
2) для у: а _____, в _____, с _____, д _____, е _____;

Ответ: 1) для х: д,

2) для у: в.

3. Тест на установление соответствия

Вопрос.

- | | | |
|-----------|-----------|--------|
| 1) _____, | а) _____, | 2 – в, |
| 2) _____, | в) _____, | 3 – а, |
| 3) _____, | с) _____, | 4 – с, |
| 4) _____, | д) _____, | 1 – е, |
| 5) _____, | е) _____, | 5 – д. |

Ответ:

4. Тест на установление хронологической последовательности или порядка правильных ответов

Вопрос.

Ответ: 3, 1, 5, 2, 4

- 1) _____,
- 2) _____,
- 3) _____,
- 4) _____,
- 5) _____.

5. Тест в открытой форме

Вопрос – ответ.

5. Выполнение различного типа упражнений предполагает повторность действия и направлено на освоение соответствующих У и Н. Клинические упражнения подробно описаны выше.

6. Решение ситуационных задач относится к наиболее сложным заданиям, обеспечивает самообучение широкому спектру профессиональных действий и операций, формирует профессиональные У и Н. В настоящее время существует и используется в педагогической практике много типов и вариантов ситуационных задач. Чаще всего задачи делят на 2 вида:

– типовые задачи – это простые, «дистиллированные» или «очищенные» от ненужной информации задачи, содержащие необходимый (достаточный) объем информации для диагностического поиска (факультетский тип);

– нетиповые задачи – это сложные, профессиональные задачи (госпитальный тип): с недостающей информацией, с избыточной информацией.

Другой подход к разработке ситуационных задач основан на соотношении содержащихся в них признаков. Всего выделено 4 варианта ситуационных задач:

Таблица 1

Вариант:	Существенные признаки	Несущественные признаки
1-й	имеются все	не имеются (нет)
2-й	имеются все	имеются (есть)
3-й	имеются не все	не имеются (нет)
4-й	имеются не все	имеются (есть)

В результате сопоставления 2-х подходов к разработке задач следует отметить, что 1-й и 2-й вариант в большей степени соответствует типовым задачам, а 3-й и 4-й вариант – нетиповым задачам [6].

7. Проведение самоанализа, самоконтроля и самокоррекции самостоятельной деятельности на основе самооценки достигнутых результатов. В сущности задания для ВУ-СДС представлены последовательно в виде алгоритма: повторение-изучение-исполнение-управление (контроль, анализ, оценка, коррекция).

Контрольные вопросы охватывают все содержание обучения по данной теме. Они должны быть немногочисленными (5-10), четко сформированными и понятными для студентов, по возможности проблемными и максимально структурированными с раскрытием содержания каждого из них в соответствующих подпунктах (1, 2, 3 и т. д., 1.1., 1.2., 1.3. и т. д., 1.1.1., 1.1.2., 1.1.3. и т. д.), что и составит основу логико-дидактической структуры (ЛДС) занятия.

Источники информации включают:

- 1) список основной (2-3 источника) и дополнительной (3-5 источников) литературы;
- 2) блок дополнительной информации составляется по усмотрению преподавателя и включает дидактические материалы, трудно доступные для студентов (например, иностранная, научная и др.) и расширяющие их диапазон знаний по изучаемой теме. Этот материал целесообразно структурировать в учебный и представить в виде перечней, таблиц, схем, рисунков, диаграмм, графиков, фотографий, символических изображений и других форм (НСО), что существенно облегчит его восприятие обучаемыми. Этот блок не должен быть значительным по объему и дублировать доступную учебную литературу.

Эталоны к заданиям для самоконтроля студентов завершают содержание учебно-методического пособия, составляются в строгом соответствии с заданиями на ВУ-СДС и используются обучаемыми согласно соответствующих правил.

Для совершенствования самостоятельной деятельности студентов по приобретению знаний разрабатывается обучающая программа (ОП). Программу можно представить в виде этапов. Каждый этап программы предполагает наличие нескольких логико-дидактических элементов:

- 1) обобщение цели (ц);
- 2) информационный (и);

- 3) операциональный (о);
- 4) контрольный (к);
- 5) обратной связи (ос);
- 6) корректирующий (кор.).

Таким образом, полный этап программы можно представить в виде следующей логико-дидактической структуры: этап = Ц+И+О+К+Ос+Кор.

Следует отметить, что рассмотренная последовательность элементов не является обязательной, структура этапа не всегда может включать все логико-дидактические элементы (ЛДЭ).

Для СДС по закреплению полученных знаний, умений, навыков применяются так называемые учебно-методические пособия (УМП) задач и упражнений. Особенностью этих УМП является наличие четких представлений для решения того или иного класса задач, а также наличие материалов для самоконтроля. Такое УМП содержит контрольные, операциональные ЛДЭ и ЛДЭ обратной связи. Операциональные ЛДЭ в таком сборнике могут содержать предписания различных типов: от алгоритмических до эвристических. Структура заданий, входящих в УМП упражнений для СДС, зависит как от конкретных дидактических целей, так и от специфики содержания учебного материала. Само закрепление знаний осуществляется поэтапно. По-видимому, на начальном этапе этого процесса предписания по решению задач должны быть максимально развернутыми.

После того, как студентами будет усвоена некоторая последовательность в решении задач, необходимо создать условия для формирования навыка быстрого их решения. Для этого в УМП должны быть представлены задания с более свернутыми предписаниями. И, наконец, в УМП включаются задания, не содержащие никаких предписаний для их решения.

Вопрос о структуре и требованиях к УМП образовательных программ еще недостаточно разработан как в теоретическом, так и в практическом отношении. Для этой цели могут быть рекомендованы различные варианты схем ориентировочной основы действий (ООД).

УМП заданий тестового типа служат целям контроля. Под тестом понимается «... кратковременное, технически сравнительно простое испытание, проводимое в равных для всех испытуемых условиях и имеющее вид такого задания, решение которого поддается качественному учету и служит показателем степени развития к данному моменту известной функции у данного испытуемого».

В УМП должны включаться тесты для контроля базисных знаний, текущего и итогового контроля. Максимальный уровень контроля определяется целями обучения конкретного программного материала [1].

Следовательно, методическое обеспечение СДС в учебное и во внеучебное время представляет собой высоко актуализированную проблему и требует от разработчика высокого профессионального педагогического уровня, а также является эффективным инструментом управления СДС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вентцель Р.П., Сидельникова О.А., Миргазизов М.З., Литвиненко А.В. Организация самостоятельной внеаудиторной работы студента медвуза: Методические рекомендации. – Кемерово, 1985. – 14 с.
2. Дианкина М.С., Арсенова С.П., Гарунов М.Г. Методические указания по организации самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя. – М.: Изд-во МЗ РСФСР, 1988. – 31 с.
3. Дианкина М.С., Арсенова С.П., Миронова Т.С. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов / под ред. В.Г. Владимирова, М.С. Дианкиной. – М.: РГМУ, 1999. – 67 с.
4. Киселев В.И., Краснов Ю.М., Шарипова П.Х. и др. Методическое обеспечение самостоятельной подготовки студентов к практическим занятиям // Управление качеством образования: Тезисы докладов региональной научно-методической конференции. – Владивосток: Изд-во ДВГАЭУ, 2001. – С. 62.
5. Косникова С.А. Управление процессом обучения // Высшая школа: Проблемы гуманизации и информатизации образования в ГОСах второго поколения: Материалы региональной научно-методической конференции. – Хабаровск, 2002. – С. 140-141.
6. Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанов. А.С. и др. Врач-педагог в изменяющемся мире: Традиции и новации / под ред. Н.Д. Яцука. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 304 с.
7. Осин А.Я. Самообразовательные технологии в подготовке педиатров // Российский педиатрический журнал. – 2010. – № 2. – С. 60-62.
8. Осин А.Я., Окунь Б.В., Садова Н.Г. Тренинговые технологии в медицинском вузе // Роль производственной практики в системе образования: Тезисы докладов региональной научно-

методической конференции. – Владивосток: Изд-во ДВГАЭУ, 2002. – С. 140-143.

9. Осин А.Я., Садова Н.Г., Аницупов С.Н. Самостоятельная деятельность студентов в медицинском вузе: Учебное пособие / под ред. Ю.В. Каминского. – Владивосток, 2004. – 192 с.

10. Осин А.Я., Садова Н.Г., Аницупов С.Н. Организация и содержание методической работы в медицинском вузе: Учебное пособие / под ред. Ю.В. Каминского. – Владивосток, 2004. – 102 с.

Об авторах

Крукович Елена Валентиновна – доктор медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой факультетской педиатрии, ГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г. Владивосток, Приморский край.

Осин Александр Яковлевич – доктор медицинских наук, профессор, ГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г. Владивосток, Приморский край.

Бондарь Галина Николаевна – доктор медицинских наук, доцент, ГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г. Владивосток, Приморский край.

Янсонс Татьяна Яновна – кандидат медицинских наук, доцент, ГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г. Владивосток, Приморский край.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н. Максимова

Студенты сегодняшнего дня представляют поколение молодежи новой эпохи. В связи с этим к педагогам нынешнего молодого поколения предъявляются требования развивать активных, творчески мыслящих личностей, подготовленных к инициативной, социальной и профессиональной деятельности в современном обществе, ориентированных в мире ценностей и способных преумножать их.

За последние десятилетия произошли кардинальные перемены в жизни страны, сложившиеся социально-экономические отношения привели к нестабильности социально-нравственных ориентаций молодежи и резкому изменению их ценностей и идеалов. Нынешние условия жизни обостряют проблему формирования ценностных ориентаций у учащихся. К сожалению, многие выпускники неясно представляют реальную действительность, их ценностные ориентации противоречивы. Поэтому необходимо в ходе учебного процесса создавать условия для позитивного ценностного самоопределения в молодых людей.

Ценностные ориентации относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени их сформированности можно судить об уровне развития личности. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции. Противоречивость ценностных ориентаций порождает непоследовательность в поведении.

А.Г. Здравомыслов рассматривает ценностные ориентации как «относительно устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности».

В ценностных ориентациях как бы аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека» [1].

Немов Р.С. под ценностными ориентациями понимает то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл [2].

В настоящий момент молодые люди отличаются весьма противоречивыми ценностями, определяющими их жизненные ориентиры. Для одних главнейшими ценностями выступают бла-

госостояние и деньги, в то же время другие ориентированы на семейные ценности, карьерные и гражданские.

Уроки истории и обществознания помогают в большей степени определить доминирующие ценности у студентов-первокурсников и сориентировать на выработку качественных представлений сознательного отношения к жизни своего народа и истории человечества.

Для достижения положительного результата применяются технологии личностно-ориентированного обучения, активные формы и методы обучения учащихся. Принципы предложенные И.С. Якиманской наиболее четко характеризуют сущность личностно-ориентированного обучения. Они предполагают:

- использование субъектного опыта ребенка и предоставление ему свободы выбора при выполнении заданий, решении задач, стимулирование к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для него способов обработки учебного материала с учетом разнообразия его типов, видов и форм;
- накопление знаний, умений и навыков не в качестве самоцели (конечного результата), а важного средства реализации детского творчества;
- обеспечение на уроке личностно значимого эмоционального контакта учителя и учеников на основе сотрудничества, мотивации достижения успеха через анализ не только результата, но и процесса его достижения [3, с. 6].

Осуществление указанных принципов является главнейшей предпосылкой формирования ценностных ориентаций первокурсников.

Так, например, еще в адаптационный период на уроках обществознания ставятся проблемы цели и смысла человеческой жизни и духовного поиска в молодежной среде. В процессе анализа этих проблем создается возможность не только выявления жизненно-важных ориентиров учащихся, но и глубокое осмысление ценностей всего общества, происходит сопоставление точек зрения философов и ученых на сущность проблем и в качестве представления результата для глубокого осмысления и анализа этих проблем, студентам предлагается написать сочинение-рассуждение по данной тематике. Следующий этап обсуждения данной проблемы происходит в ходе урока-диспута, где подводятся основные итоги сложной аналитической деятельности учащихся. Предложенный вид работы способствует переориентации ценностных представлений студентов и формированию основных компетенций обучающихся.

Изучая прошлый опыт человечества через характеристику исторических личностей, учащиеся сопереживают и размышляют над судьбами известных деятелей. На собственных уроках я стараюсь повысить информированность студентов с помощью различных исторических документов, сопоставления разных точек зрения и направляю на выработку собственного оценочного суждения о личности. Большую роль в переработке ценностных представлений студентов оказывают уроки, проведенные в нестандартной форме. Учащиеся с особым энтузиазмом воспринимают урок-суд. В качестве примера можно привести суд над Александром Невским. Учащимся предстояло обвинить великого князя в государственной измене или оправдать и признать его национальным героем. Данная форма позволяет дать неоднозначную оценку личностям или историческим событиям. Свою эффективность демонстрируют уроки, проведенные в форме деловой игры, конференции, дебатов, применения проектной деятельности, проблемные уроки. В качестве первичного закрепления и осмысления проблемы на уроке предлагаю учащимся составлять синквейны по основным понятиям и историческим деятелям.

Посредством применения методов инновационных технологий обучения, включающих использование информационных технологий, происходит формирование у учащихся информационно-коммуникативной компетентности, которая играет одну из важнейших ролей в сложном процессе становления ценностных ориентиров обучающихся. Под информационно-коммуникативной компетентностью следует понимать владение навыками поиска, систематизации исторической, правовой, социально-экономической информации, обработки и перевода необходимого материала из одной знаковой системы в другую (текст, таблица, схема, карта), участие в обсуждении узловых моментов дискуссии, формулирование собственной позиции и умение публично представить результаты своей социально-познавательной работы, отбирая адекватные формы и методы презентации.

Современные реалии информационного общества предъявляют требования регулярного использования информационных технологий на дисциплинах обществоведческого характера. Эффективное применение их приводит к экономии времени, продуктивности, более высокому качеству обучения, так как информационные технологии позволяют расширить информационное пространство, увеличить скорость поиска информации, обеспечить интенсивность обработки полученных знаний. В процессе обучения историческим и общественным дисциплинам необходимо слияние четырех основных видов деятельности: познавательной, созидательной,

ценностно-ориентированной и коммуникативной. Для полноценного осуществления их на основе ФГОС III поколения, создан специальный комплекс педагогических средств, способствующих эффективности формирования ценностных ориентаций в процессе изучения истории и обществознания. Данный комплекс включает: учебно-методические материалы, которые содержат программы, методические пособия, методические рекомендации, опорно-логические схемы, творческие задания разного уровня, тестовый материал, учебные таблицы, образцы творческих работ, архивные материалы, энциклопедии и справочники.

Все перечисленные формы, методы и материалы ведут к качественному формированию общественно-полезных ценностных ориентаций у студентов I курса при изучении истории и обществознания в соответствии с требованиями ФГОС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Здравомыслов А.Г. *Потребности, интересы, ценности*. – М.: Политиздат, 1986. – 222 с.
2. Леонтьев Д.А. *Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии*. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
3. Якиманская И.С. *Технология личностно ориентированного обучения в современной школе*. – М.: Сентябрь, 2000. – 96 с.

Об авторе

Макимова Екатерина Николаевна – преподаватель, ГБОУ СПО «Калужский техникум электронных приборов», г. Калуга.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОТЕНЦИАЛА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Милица

Построение образовательного процесса в мире актуализировало проблему формирования творческих способностей в процессе обучения, обозначив вопросы о дополнительном образовании как особом этапе в этом процессе. На современном этапе развития системы подготовки военных кадров дополнительному образованию отводится немаловажная роль, включая процессы формирования творческих способностей курсантов.

Творчество как феномен изучается многими науками: в педагогических науках проблема творческих способностей рассматривалась Я.А. Коменским, который в своих трудах разрабатывал организационно-практические вопросы вовлечения школьников в творческую деятельность [4, с. 71]. С точки зрения психологии 1920-х гг. XX в. проблема творчества рассматривалась как образование новых условных рефлексов с помощью ранее образованных связей [2, с. 87]. Авторы Н.А. Менчинская [5] и А.М. Матюшкин [6] рассматривают понятие «творческие способности» в качестве активности обучаемого на высоком интеллектуальном уровне (Н.А. Менчинская), а также продуктивно-познавательной активности (А.М. Матюшкин).

В настоящее время прослеживается тенденция к утверждению дополнительного образования в качестве полноценного и необходимого компонента российской системы образования, обусловленного комплексом конкретных социальных потребностей. Речь идет не только о запросах рынка труда, но и о фундаментальных трансформациях образования как социального феномена. Глобализационные процессы влияют сегодня на все сферы жизни общества, включая образование, и вызывают «смену приоритетов» и «перенастройку» как на ценностно-нормативном и мотивационном уровнях, так и в структурно-организационной области [1, с. 81].

В нынешних условиях можно говорить о новом статусе дополнительного образования, трансформировавшегося из сети разрозненных локальных элементов, необходимость функционирования которых была продиктована чаще всего прагматическими производственными потребностями в «доведении» специалиста до нужной профессиональной «кондиции», в атрибутивный компонент современной системы образования.

Анализ существующих подходов к исследованию проблем дополнительного образования показал, что рядом ученых и практиков-педагогов дополнительное профессиональное образование

рассматривается исключительно в качестве платного сегмента российского образовательного комплекса, а интенсификация его формирования и расширение «ареала» его деятельности как феномен «коммерциализации» отечественного образования. Однако, не всеми представителями образовательного сообщества (это подтверждается и изучением точек зрения, имеющихся в исследовательской литературе, и результатами ряда социологических исследований [2, с. 77]) деятельность структур дополнительного образования оценивается столь однозначно.

По нашему мнению, сфера дополнительного образования является компонентом образовательного комплекса, который вполне органично может быть интегрирован в современный рыночный контекст, успешно реализуя, тем не менее, все цели и задачи, присущие образованию, и выполняя важнейшие социальные функции, включая и функцию формирования творческих способностей.

Следует отметить, что, несмотря на имеющиеся наработки по вопросам формирования творческих способностей, в области дополнительного образования имеются немногочисленные исследования. В данных исследованиях отсутствует концептуальная основа, для них характерно отсутствие единой составляющей, что предполагает необходимость решения ряда проблем, к числу которых относятся:

1) отсутствует перечень основных характеристик системы дополнительного образования вузов МВД РФ как фактора формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ;

2) не разработана модель процесса формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ в условиях дополнительного образования;

3) не существует экспериментального обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ на основе дополнительного образования.

Их выявление позволило определить проблему исследования: каковы педагогические условия эффективного формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ в условиях дополнительного образования.

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и методическая разработанность для вузов МВД РФ послужили необходимым основанием для определения цели исследования – выявление, теоретическое и экспериментальное обоснование педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ в условиях дополнительного образования.

В начале исследования было сделано предположение, что эффективное формирование творческих способностей курсантов с использованием потенциала дополнительного образования возможно при создании следующих педагогических условий: следование основным целям воспитания курсантов, к числу которых относится воспитание гармонично развитой личности; строгое соответствие мероприятий по развитию творческих способностей курсантов с расписанием дня, что способствует развитию чувства аккуратности, дисциплинированности, собранности; систематическое освещение мероприятий, проводимых в военном институте и в городе с целью популяризации культурно-массовых мероприятий; высокое развитие и качественное состояние материально-технической базы в подразделениях и военном институте с целью обеспечения организационного процесса по современным культурно-досуговым мероприятиям; проведение постоянной пропагандистской работы по популяризации культурно-досуговых мероприятий и вовлечение в их подготовку и проведение наибольшего числа курсантов.

Методологической основой исследования являются:

– теория личностно-ориентированного профессионального образования (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, Л.И. Маленкова, С.В. Непомнящий и др.), способствующая субъектному развитию и саморазвитию личности в образовательном процессе;

– концепции о закономерностях профессионального становления будущего специалиста (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, А.Н. Ходусов, И.С. Якиманская и др.);

– научные труды по методологии образования (Л.С. Выготский, СМ. Годник, Т.С. Георгиева, Н.Б. Крылова, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, Н.Д. Никандров, А.Н. Шимица, др.);

– исследования системы образования в качестве развивающей сущности и фактора, определяющего личностное развитие человека (В.В. Сериков, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадрин, др.);

– методология организации и развития образовательной среды (В.М. Лизинский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, др.);

– методология проектирования и моделирования в образовательном процессе (Э.Н. Гусинский, Е.С. Заир-Бек, Н.Б. Крылова, В.А. Караковский, др.).

Теоретической основой исследования служат:

– теория профессиональной подготовки будущих специалистов (В.Д. Шадриков и др.), обеспечивающая ценностно-результативную направленность профессиональной подготовки специалиста;

– общепедагогические положения (Ю.К. Бабанский, Е.Ф. Бажин и др.) в части организации и оптимизации образовательного процесса;

– научные положения, определяющие сущность и содержание процесса профессионального становления будущего специалиста (Н.В. Горнова, Б.Б. Коссов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кухаев, др.);

– положения культурологического подхода в системе образования (Б.С. Гершунский, Э.С. Маркарян, К.А. Шварцман, др.).

Экспериментальной базой исследования стал Московский университет МВД России.

В ходе теоретического и экспериментального исследования было выявлено:

1. Процесс формирования творческих способностей является актуальной проблемой педагогической науки, в связи с чем мы считаем, что одной из важнейших задач высшей школы является создание педагогических условий для совершенствования работы вуза в этом направлении.

2. Современное дополнительное образование, организуемое в вузах, может выступить в качестве интегрирующего компонента, направленного на профессионально-личностное формирование курсанта в результате установления интегративных связей с системой профессиональной подготовки будущих сотрудников внутренних дел. Наряду с общепрофессиональной, оперативно-розыскной, служебно-боевой системами подготовки, в вузах МВД РФ должна использоваться интегрированная в общий образовательный процесс система дополнительного образования, располагающая огромным потенциалом для формирования у курсантов творческих способностей.

3. Определение педагогических условий, учитывающих специфику военного вуза и обеспечивающих эффективное формирование творческих способностей у курсантов с использованием потенциала дополнительного образования, связано с тем, что:

1) основной целью воспитательной работы, проводимой в военном институте, является воспитание гармонично развитой личности, способной выполнять поставленные задачи, при этом сочетая высокую требовательность с заботой о подчиненных. Таким образом, одной из целей воспитательной работы в вузах системы МВД РФ является формирование у курсантов творческих способностей. Исходя из этого, можно сформулировать первое условие формирования творческих способностей курсантов в условиях развития системы дополнительного образования в вузах системы МВД РФ – «следование основным целям воспитания курсантов»;

2) основой жизнедеятельности военного вуза является жесткая регламентация служебного времени и времени отдыха расписанием дня, то одной из важнейших задач по организации подготовки и проведения культурно-досуговых мероприятий является их строгая временная регламентация. Воспитание курсантов в духе соблюдения регламента служебного времени развивает у них чувство аккуратности, дисциплинированность, собранность, умение планировать свое время. Исходя из этого, можно сформулировать второе условие развития творческих способностей курсанта в условиях системы дополнительного образования в вузах МВД РФ – «строгое соответствие мероприятий по развитию творческих способностей курсантов с расписанием дня»;

3) для большей популяризации культурно-массовых и иных мероприятий, проводимых как на территории военного института, так и в городе, необходимо обеспечение массового охвата военнослужащих вуза МВД РФ, что будет способствовать побуждению у них интереса к мероприятиям и участию в них. Исходя из этого, третьим условием эффективного развития творческих способностей курсантов является «систематическое освещение мероприятий, проводимых в военном институте и в городе»;

4) современные культурно-досуговые мероприятия представляют собой высоко технологичное представление с применением различных световых и звуковых эффектов и качественной аппаратурой. Таким образом, четвертым условием развития творческих способностей личности курсанта в условиях системы дополнительного образования в вузах МВД РФ, на наш взгляд, может быть следующее – «высокое развитие и качественное состояние материально-технической базы в подразделениях и военном институте»;

5) в качестве пятого условия автор диссертационного исследования предлагает рассматривать проведение постоянной пропагандистской работы по популяризации культурно-досуговых мероприятий и вовлечение в их подготовку и проведение наибольшего числа курсантов, что повысит интерес курсантов и профессорско-преподавательского состава к данным мероприятиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов С.Ф. *Формирование духовного мира человека и НТР: Методологические проблемы анализа духовного мира человека развитого социалистического общества.* – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 221 с.

2. Анохин П.К. *Философские аспекты теории функциональных систем: Избр.пр.* – М.: Наука, 1978. – 400 с.
3. Залесский Г.Е. *Психология мировоззрения и убеждений личности // Педагогика.* – М, 2009. – № 3. – С. 27-34.
4. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения.* – Т. 2. – М.: Учпедгиз, 1932. – 349 с.
5. Менчинская Н.А. *Психологические проблемы активности личности в обучении. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.* – М.: МГУ, 2001. – 304 с.
6. Матюшкин М.А. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении.* – М.: МГУ, 2002. – 208 с.

Об авторе

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

ЭМПАТИЯ КАК УСЛОВИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.С. Павлова

Основным и немаловажным аспектом безопасности образовательной среды является коммуникативная безопасность или безопасность общения и взаимодействия участников образовательного процесса.

Можно выделить следующие признаки или критерии безопасного общения:

- открытость, прозрачность целей и намерений участников общения;
- диалог участников общения;
- взаимодействие на основе сотрудничества;
- равноценная значимость мнений участников общения;
- уважение личности;
- учет индивидуальных особенностей;
- толерантное отношение;
- эмоциональная устойчивость;
- отсутствие манипуляций;
- отсутствие психологического насилия;
- отсутствие давления.

Всегда ли общение в образовательном пространстве соответствует вышеперечисленным критериям? Отнюдь. Обеспечение безопасности образовательной среды представляет собой серьезную проблему, требующую пристального внимания. Соответствие общения вышеперечисленным критериям требует от участников общения наличия у них высокого уровня развития эмоционально-нравственных качеств, одним из которых является эмпатия.

Актуализация новых ценностей в образовании, кардинальные изменения в социально-экономической и культурной жизни в обществе породили устойчивый запрос на человека нового типа. Одним из ведущих приоритетов образования является создание условий для эмоционально-нравственного воспитания детей. Это является значимым, так как развитие личности, способной к сочувствию, сопереживанию, восприятию эмоциональных проявлений других людей обеспечивает успешную ее адаптацию и безопасность в современном социокультурном пространстве. Современная педагогическая теория и практика уделяет большое внимание воспитанию межличностных отношений, развитию способности ребенка управлять своими чувствами, переживаниями.

Эмпатия – один из видов понимания другого человека. К уже известным относятся: идентификация, принятие ролей, децентрация, рефлексия. Поиск продолжается в направлении понимания эмпатии как проявления чувственной мудрости. Эмпатия как эффективный инструмент общения и эмоционального отклика возникла уже на ранних периодах появления психической жизни, от элементарных рефлекторных реакций до высших личностных форм. Умение сотрудничать, ладить с окружающими и адаптироваться в обществе было необходимо для выживания первобытных обществ. Проявление эмпатии наблюдается уже на первых этапах онтогенеза: поведение младенца, который, например, расплакался в ответ на сильный плач лежащего рядом «товарища», демонстрирует один из первых видов эмпатийного реагирования – недифференци-

рованное, когда ребенок по существу еще не способен отделить свое эмоциональное состояние от эмоционального состояния другого.

Понятие «эмпатия» впервые применил в психологии Э. Титченер, опираясь на представление Т. Липпса о вчувствовании как перцептивном акте. В отечественной психологии термин «эмпатия» утвердился только в 70-е годы, благодаря исследованиям Т.П. Гавриловой. Так, Гаврилова, рассматривая развитие эмпатии в онтогенезе в связи с формированием мотивационной направленности на себя и на другого, выделила 2 вида (уровня) эмпатии:

- сопереживание – более импульсивное переживание индивидом тех же чувств, которые испытывает другой, но обращенное на себя;

- сочувствие – переживание неблагополучия другого как такового, безотносительно к собственному благополучию [4, с. 58].

В исследованиях отечественных педагогов и психологов проблема формирования нравственных качеств представлена в таких частных показателях, как милосердие (И.А. Княжева), отзывчивость (М.В. Воробьева, Т.А. Пономаренко), сочувствие, сопереживание, содействие (А.Д. Кошелева, Л.Л. Стрелкова), положительные гуманные взаимоотношения (Е.Э.Шишлова, С.А. Козлова), коллективные взаимоотношения (Т.А. Маркова, Е.В. Субботский) и др.

Исследования Е.В. Субботского показали, что основы ориентации на эмоциональное состояние сверстника начинают закладываться уже в дошкольном возрасте [8, с. 98]. И именно в старшем дошкольном возрасте, когда закладываются основы эмоционально-нравственной культуры личности, важно определить эффективные пути развития у детей сочувствия, отзывчивости, гуманности.

Гуманные чувства, как отмечает Н.А. Менчинская, доступны детям дошкольного возраста, и к моменту поступления в школу они становятся более сложными и осознанными. Если основы гуманных отношений не будут сформированы в этот период, вся личность ребенка может стать ущербной и впоследствии восполнить этот пробел окажется чрезвычайно трудным (Л.И. Божович, М.И. Лисина, Т.А. Репина, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, Э.К. Суслова) [5, с. 25].

Как установила Е.Э. Шишлова, гуманные отношения у детей избирательны, проявляются обычно в доброжелательности, отзывчивости, внимательности, заботливости, справедливости и реализуются в поступках.

Таким образом, эмпатия – сложный многоуровневый феномен, структура которого представляет совокупность эмоциональных, когнитивных, и поведенческих умений, навыков и способностей человека.

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и, в самом общем виде определяется, как способность индивида эмоционально отзываться на переживание других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств. Создание необходимых условий обстановки эмоционального комфорта, эмоционального благополучия способствует развитию и становлению личности. С точки зрения современной педагогики это означает – установление доброжелательных взаимоотношений между детьми на основе развития нравственных качеств, удовлетворение потребности ребенка в общении со взрослым, адекватное восприятие эмоциональных проявлений других людей, характер собственных поступков [1, с. 145].

Решение одной из наиболее трудных и сложных задач воспитания – научить ребенка «видеть и чувствовать людей» является необходимым условием психологического развития личности, его коммуникативной культуры, что в свою очередь обеспечивает безопасность общения и безопасность образовательной среды в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белякова Е.Г. *Нравственное развитие ребенка: психологический аспект.* – Тюмень: 2009. – 358 с.
2. Виноградова А.М. *Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников.* – М.: Владос, 2009. – 443 с.
3. Гаврилова Т.П. *Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания / под ред. А.А. Бодалева.* – М.: Просвещение, 1981. – 250 с.
4. Гаврилова Т.П. *Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга.* – Краснодар, 1975. – 380 с.
5. Менчинская Н.А. *Развитие психики ребенка. Дневник матери.* – М.: Просвещение, 1957. – 127 с.
6. Ражин Н.А. *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста.* – М.: Просвещение, 2006. – 489 с.

7. Субботский Е.В. Формирование элементов эмпатийного поведения у дошкольников // Вестник МГУ. Серия Психология. – 2009. – № 2. – С. 36-47.

8. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Владос, 1995. – 398 с.

Об авторе

Павлова Анна Сергеевна – педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 320», г. Челябинск.

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ТРЕХСТОРОННЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «МУЗЕЙ-ШКОЛА-ВУЗ»*

**Н.С. Подходова,
С.В. Аранова**

Тревожные изменения, происходящие с современным миром, с обществом побуждают искать новые педагогические средства, проектировать актуальные развивающие формы организации образовательного процесса в школе и вне ее. Техногенное общество создает новую систему приоритетов. Избыточная информированность детей, падение культурного уровня и пугающая «клиповость» мышления, ограниченность общения и явный недостаток коммуникативных навыков ведут, в конечном итоге, к ощутимой потере представления о системе ценностей и утрате морально-нравственных ориентиров. Эти тенденции вступают в противоречие с законами становления человека как носителя телесного, душевного и духовного начал, с развитием высшей формы существования материи – ноосферы, с основными направлениями модернизации системы образования: гуманизации и гуманитаризации. Непосредственное приобщение к культурным ценностям является необходимым условием духовного становления, эмоционального развития учащихся. Внедрение новых ФГОС, с одной стороны, предоставляет школе много новых возможностей, например, планирование метапредметных результатов. С другой стороны, погоня за исключительно учебными достижениями может привести к минимизации и, как следствие, потере не менее важной составляющей образования – культурологической.

В этом плане большой культурный потенциал содержит партнерство школ и различных организаций как одно из направлений модернизации общего образования. Возможны разные модели партнерства: позволяющие достигать высоких учебных и воспитательных результатов, дающие возможность гибко учитывать различные внешние или внутренние факторы, призванные служить источником удовлетворения взаимных интересов субъектов взаимодействия.

Примером инновационной формы полезного сотрудничества различных субъектов на культурологическо-образовательной платформе является универсальная модель взаимодействия общеобразовательной школы, научного подразделения педагогического вуза и музея-памятника. Результатом взаимодействия становится создание особой культурно-образовательной среды, интегрирующей полезные возможности трех субъектов в достижении высоких образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС, и в одновременном обогащении культурологической составляющей образовательного процесса.

В качестве системообразующего компонента выступают ресурсы музея-памятника – грандиозного материализованного продукта творческого труда человека, вобравшего в себя результаты многовекового развития строительства, архитектуры и многих искусств, при возведении и украшении которого были использованы достижения научно-технической мысли разных эпох. Изучение культурно-исторического наследия музеев-памятников позволяет интегрировать субъектный опыт ученика с содержанием учебных предметов и развивать у детей ощущение причастности к отечественной культуре.

Создание образовательно-культурной среды на основе взаимодействия музея-памятника, школы и вуза можно рассмотреть на двух уровнях: **методологическом и методическом** (рисунок 1). Каждый из этих уровней характеризуется собственными взаимосвязями трех субъектов.

* Статья подготовлена к изданию при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 11-06-00360 а)

Кроме того, выстраиваются вертикальные связи в отношении каждого из субъектов и связи между различными субъектами на разных уровнях.

Методологический уровень обеспечивается соответствием требованиям ФГОС в части достижения образовательных результатов, соответствием основным нормативным документам модернизации образования, ориентацией на культурологическое обогащение образовательной сферы, формированием основных понятий, положений и принципов. При этом особенно важным становится выявление сущности и структуры понятия «образовательно-культурная среда» [6].

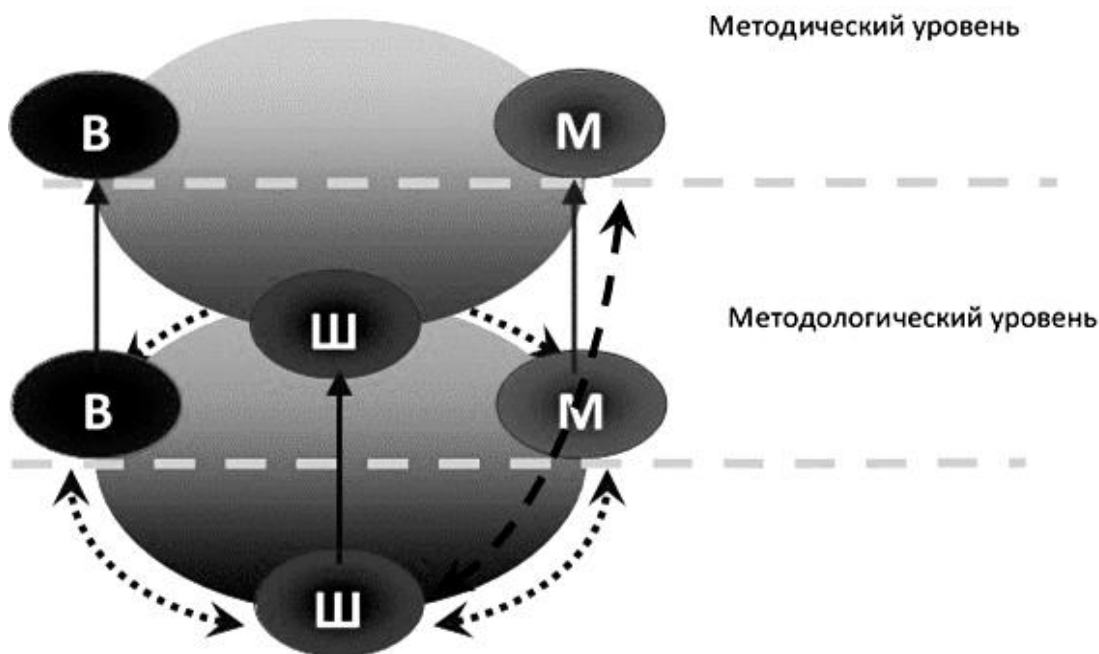


Рисунок 1. Создание образовательно-культурной среды на основе взаимодействия музея, школы и вуза

Одной из первостепенных задач этого уровня является определение функций каждого из субъектов взаимодействия по отношению к двум другим и анализ потенциальных возможностей и показателей реализации. Так, в рассматриваемой модели выявляются методологическая, информационно-коммуникативная и адаптивная функции музея-памятника [2]. Определены функциональные возможности школы по отношению к другим партнерам трехстороннего взаимодействия – музею-памятнику и вузу [5].

Основная роль педагогического вуза, в частности, его научного подразделения, состоит в организации связи между культурным наследием, носителем которого является музей, и средним образованием, непосредственным носителем которого является школа. В сложившейся практике обычно музей предлагает учащимся знакомство со своими духовно-историческими ценностями, а школа выступает как потребитель этих ценностей, и к процессу образования, реализуемому на уроках, это не имеет отношения. Причиной является, в первую очередь, отсутствие научно обоснованной содержательной базы, на основе которой можно было бы включить культурно-историческое наследие музеев в учебный материал различных уроков. Баланс возможностей научного подразделения педагогического вуза и показатели их реализации рассмотрены в таблице 1.

Таблица 1

**БАЛАНС ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
ПО ОТНОШЕНИЮ К МУЗЕЮ И ШКОЛЕ (ОУ)
В МОДЕЛИ ТРЕХСТОРОННЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Возможности вуза		Показатели реализации
Для школы (ОУ)	Возможности в плане адаптации научных подходов	Готовность сотрудников вуза к методической переработке научных инноваций. Регулярный выпуск подразделением вуза востребованных учебно-методических пособий. Включение темы опытно-экспериментальной работы ОУ или ее аспектов в план научной работы вуза. Своевременная обработка сотрудниками вуза результатов исследований в ОУ и анализ данных.
	Возможности в плане научного консультирования специалистами в области образования	Готовность специалистов вуза к плодотворному сотрудничеству с научным руководителем ОУ или к самому научному руководству Готовность и способность подразделения вуза организовать обратную связь с ОУ, предоставлять информацию о новых подходах, программах и т. д.
	Возможности в плане научно обоснованного сопровождения в трехстороннем взаимодействии «музей-школа-вуз»	Готовность специалистов вуза к плодотворному сотрудничеству с научным руководителем ОУ или к самому научному руководству Наличие у коллектива подразделения вуза устойчивого интереса к взаимодействию с коллективом педагогов и учащихся ОУ, участию в проекте. Мобильность специалистов вуза в плане организации исследований Готовность и способность специалистов вуза к осуществлению координирующей функции в модели трехстороннего взаимодействия Наличие в составе коллектива вуза специалистов-консультантов различных образовательных направлений и предметных областей.
	Возможности в плане привлечения будущих учителей, педагогов-координаторов проекта	Поддержание заинтересованности администрации ОУ в привлечении молодых педагогических кадров и педагогов-координаторов проекта. Возможность и готовность вуза организовать «школу молодого учителя», наставничество, курирование молодых специалистов и педагогов-координаторов в школах. Разработка специальных программ для подготовки педагогов-координаторов, реализующих модель трехстороннего взаимодействия.
	Возможности в плане популяризации достижений школы в научном сообществе	Готовность сотрудников вуза организовать серию методических семинаров для учителей по обобщению анализу и представлению результатов работы в виде статьи, сообщения, презентации. Готовность научных сотрудников к совместному опубликованию результатов работы. Активная деятельность по привлечению в ОУ средств массовой информации, специалистов других научных организаций. Готовность специалистов вуза к представлению результатов совместных результатов за рубежом.
Для музея	Возможности в плане разъяснения методологических и методических аспектов образовательной деятельности (в особенности в отношении реализации новых ФГОС)	Готовность сотрудников вуза к методической переработке научных инноваций. Организация научным подразделением вуза регулярных совместных методических семинаров. Своевременная обработка и предоставление сотрудниками вуза результатов исследований в ОУ и анализа данных.
	Возможности в плане включения в проект профессиональных специалистов различных образовательных направлений и предметных областей	Готовность и возможность привлекать и координировать деятельность специалистов-методистов различных предметных областей Готовность и возможность сотрудников вуза обеспечивать участников проекта научно-методическими пособиями по разным предметным областям. Готовность профессиональных специалистов различных образовательных направлений и предметных областей к получению и представлению – в целях дальнейшего использования - интегративного результата.

Возможности в плане организации сети связей с различными научно-образовательными организациями	Организация научным подразделением вуза регулярных совместных методических семинаров Готовность представлять результаты совместной работы в различных научных сообществах.
Возможности в плане обогащения проекта инновационными научными концепциями, прогрессивными направлениями	Готовность к адаптивной переработке научных инноваций.
Возможности в плане профессиональной подготовки будущих педагогов-координаторов проекта	Поддержание заинтересованности администрации музея в подготовке педагогов-координаторов проекта. Возможность и готовность вуза организовать совместное курирование педагогов-координаторов проекта. Разработка специальных программ для подготовки педагогов-координаторов, реализующих модель трехстороннего взаимодействия, с учетом рекомендаций методического отдела музея.
Возможности в плане координирования, уравнивания потребностей и запросов ОУ и музея	Готовность к анализу запросов, возможностей и потребностей субъектов взаимодействия.
Возможности в плане популяризации деятельности музея в научном сообществе	Готовность научных сотрудников к совместному опубликованию результатов работы. Активная деятельность по привлечению средств массовой информации, специалистов других научных организаций. Готовность специалистов вуза к представлению результатов за рубежом.

Приведенная модель дает каждому из субъектов возможность, приобретая новые качества, не утратить своего назначения, и при полезном взаимодействии сохранить исходно-целевую функцию: культурологическую у музея, образовательную, методическую у школы и научно-методическую, методологическую у педагогического вуза.

Методический уровень создания образовательно-культурной среды включает *организационно-деятельностный* и *содержательный* аспекты и насыщается в зависимости от поставленной цели, конкретных решаемых учебных задач.

Организационно-деятельностный аспект реализует на практике теоретические положения системы. Примером реализации модели трехстороннего взаимодействия является культурно-образовательный проект «Мир науки и искусства – школьнику», созданный сотрудниками НИИ общего образования (НИИ ОО) РГПУ им. А.И. Герцена в сотрудничестве с государственным музеем-памятником (ГМП) «Исаакиевский собор» и школами Санкт-Петербурга и Ленинградской области в рамках лаборатории педагогической культурологии СЗО РАО. В представленном метаметодическом проекте принимают участие школы, лицеи, гимназии, а также школа для детей с ограниченными физическими возможностями.

Основной целью разработки и реализации проекта является приобщение школьников к сосредоточенным в музеях-памятниках ценностям культуры, развитие у них духовного начала и формирование расширенных знаний и представлений о традициях и достижениях разных стран как во внеурочное (в музеях), так и в урочное время при изучении различных дисциплин. Основной проектной как метаметодической явилась идея интеграции. Эта идея реализуется на уровне содержания разных научных областей, изучаемых в школе, и на уровне научного опыта школьников с культурным наследием нашего города, представленным такими объектами культуры как музеи-памятники.

Проект содержит три блока. *Первый блок* включает комплекс специально разработанных музейными педагогами экскурсий и занятий и представляет культурологическую основу содержания двух следующих блоков. Реализуется на базе четырех музеев, входящих в комплекс «Исаакиевский собор», и осуществляется работниками музеев. *Второй блок* разрабатывается сотрудниками НИИ ОО, включает подготовку учебно-методических материалов по разным учебным предметам для школьников на основе культурно-исторического наследия музеев, входящих в комплекс «Исаакиевский собор». Рабочую группу составляют сотрудники НИИ ОО: методисты математики, русского языка, физики, изобразительного искусства, химии, а также других школьных дисциплин. *Третий блок* разрабатывается сотрудниками НИИ ОО и реализуется совместно с музейными педагогами для школьников, с которыми ведется подготовительная работа в рамках первого и второго блоков. Он представлен в комплексе межпредметных олимпиад,

интеллектуальных турниров как итоговых мероприятий года и может рассматриваться как своеобразный показатель, результат проведенной работы [3].

Выполнение межпредметных проектов учащимися позволяет им практиковаться в использовании новых приемов работы с информацией, осваивать метаметодические способы переноса ранее освоенных учебных действий на другое содержание, осознать взаимосвязь различных предметных областей и общность гуманитарных и точных наук [1]. Представленные задания удовлетворяют потребность в системном, интегративном подходе к изучению экскурсионного материала.

Использование непривычной фабулы, включение в содержание заданий информации об объектах культуры, требует переноса знаний и их применения во внеучебной ситуации, что способствует развитию компетентностей у учащихся также во время межпредметных олимпиад и интеллектуальных турниров. Стоит заметить, что команды разновозрастные, это сближает учащихся разных классов. Подготовка к финальной олимпиаде на сцене Смольного собора требует объединения усилий педагогов, учителей и учащихся, что способствует созданию единого культурно-образовательного пространства школы [3].

Такого рода проекты могут быть реализованы в разных городах СНГ. Между основными разработчиками как на уровне вузов, так и музеев, и школ может быть установлено сетевое взаимодействие, что будет способствовать овладению учащимися духовными ценностями разных культур, становлению поликультурной школы, что особенно значимо в современных условиях миграции населения стран СНГ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аранова С.В. Методические рекомендации по организации проектной деятельности в рамках программы «Мир науки и искусства – школьнику» // Интеллектуальное путешествие в мире науки и искусства. Сборник научно-практических материалов «Пути и средства достижения метапредметных образовательных результатов». – СПб: Свое издательство, 2013.
2. Аранова С.В. Теоретическое обоснование классификации музеев в контексте трехстороннего взаимодействия «музей-школа-вуз» // Музей, школа, вуз: проблемы взаимодействия: Сб. научных статей. – СПб: Статус, 2011. – С. 3-13.
3. Интеллектуальное путешествие в мире науки и искусства. Сборник научно-практических материалов «Пути и средства достижения метапредметных образовательных результатов». – СПб: Свое издательство, 2013.
4. Подходова Н.С., Аранова С.В. Межпредметные задания. Матричный классификатор межпредметных заданий // Вестник Северного (Арктического) федерального университета, серия «Гуманитарные и социальные науки». – № 6. – 2012. – С. 143-154.
5. Подходова Н.С., Аранова С.В. Функции музея, школы и вуза как субъектов взаимодействия в образовательно-культурной среде. Разработка метапредметных заданий как содержательной основы этого взаимодействия // Метапредметные задания как средство достижения образовательных результатов. Учебно-методическое пособие (5-11 классы). Выпуск 1. – СПб.: издательство Фора-принт, 2012.
6. Подходова Н.С., Солдаева М.В. «Образовательно-культурная среда»: анализ подходов, сущность и структура понятия // Музей, школа, вуз: проблемы взаимодействия: Сб. научных статей. – СПб: Статус, 2011.

Об авторах

Подходова Наталья Семеновна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора, Научно-исследовательский институт общего образования ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

Аранова Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт общего образования ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ

Д.В. Попов

Музыкальное воспитание подростков существовало во все времена. Этой проблемы коснулись многие философы, педагоги и психологи античности, например Сократ, Демокрит, Платон. Музыку считали одним из главных средств воспитания. В наше время проблема музыкального воспитания набрала еще больший оборот своей актуальности, особенно при работе с подрастающим поколением.

Ученые справедливо отмечают, что подростковый возраст – период тяжелого кризиса, его называют даже возрастом катастроф. Этот период труден как для самого подростка, так и для окружающих его людей [4, с. 183]. Психологи отмечают, что подростковый возраст характеризуется потребностью в самоутверждении и самореализации в деятельности, имеющей личностный смысл. Именно в это время вырабатываются умения, навыки, деловые качества, происходит выбор будущей профессии [5, с. 142]. У детей развивается свой собственный музыкальный вкус, появляется круг музыкальных интересов, который в дальнейшем становится устойчивым, являясь своего рода психологической базой ценностных ориентаций подростка в его дальнейшей жизни. Для подросткового возраста свойственен резкий скачок формирования отношения к искусству, при котором подростки не имеют твердых знаний и ясных критериев оценки явлений современной культуры.

В начале XXI в. подростки слушали совершенно другую музыку, нежели сейчас, а именно: группы «Корни», «Тутси», «Фабрика», «Дискотека Авария», «Звери», «Иванушки International», «Руки Вверх», «50 cent», «DMX»; Бритни Спирс, Мадонна, Энрике Иглесиас, Рики Мартин, Дженнифер Лопез, Эминем, Кристина Агилера, и другие. Из этого можно сделать вывод, что наибольший интерес у подростков вызывала поп-музыка. Ведь этих исполнителей знают почти все и слышали не раз. Их музыка проста и легко запоминающаяся.

Со временем в России стали появляться другие виды жанров: электронная музыка, рок-музыка, рэп. В настоящее время подросткам нравятся именно эти жанры. Но по сравнению с классикой, некоторыми жанрами рок-музыки, джазом, блюзом и прочими массовыми жанрами в ней нет последовательного развития событий, нет мелодики и техники, уже не переживешь тех чувств, которые возникают при прослушивании выше названных жанров. Ведь когда слушаешь музыку, ты будто читаешь книгу, или просматриваешь фильм, иными словами сопоставляешь себя и главного героя. Это учит различать плохое от хорошего, приходит к тем или иным выводам, правильно поступать в различных ситуациях ну и, конечно же, духовно обогащаться.

У молодежи возникают некоторые трудности по отношению к музыке. Большинство ребят хотят понимать музыку, но, к сожалению, не имеют достаточно навыков сделать это правильно. Вследствие чего появляется некое стремление к чтению литературы о музыке, к просмотру передач и бесед со специалистами в этой сфере. Когда молодежь начинает добиваться своего, то хочет глубже проникнуть в эту сферу, серьезней заняться своим исследованием. Тогда уже и начинает формироваться настоящий трезвый вкус, собственные музыкальные предпочтения.

Молодость считается оптимальным временем для самореализации. Возникшие трудности не являются камнем преткновения, сопутствующие им сомнения и неуверенность быстро проходят, активно ищутся новые возможности достижения целей. Ребята ищут своих кумиров в музыке и стараются быть похожими на них во всем: в стиле одежды, причёске и даже в стиле жизни.

Очень важно наблюдать за этими предпочтениями и изучать их, так как они воздействуют на формирование личности. Именно в подростковом возрасте происходит становление ценностных ориентаций, формируются музыкальные вкусы и пристрастия.

М.Е. Хилько в своих трудах пишет: «Исследования показывают, что личность подростка получает развитие в системе обширной, многоплановой, социально признаваемой и социально одобряемой деятельности. Стремление занять значимую позицию в обществе, в мире взрослых делает подростка особенно сензитивным к социальным ценностям, облегчает их усвоение. Растет стремление к самоактуализации, повышается уровень социальной активности подростков, развивается способность к осознанию своего внутреннего мира и личностных качеств» [5, с. 130-131].

Самое главное разделение для молодежи – это разделение по музыкальным вкусам. Музыка молодежи слушает и воспринимает только тогда, когда она приходит к ним естественным путем, не в виде чего-то навязанного учителями или родителями с воспитательными целями, а в

виде действительно нужной вещи, чего-то настоящего.

Музыку в огромных масштабах распространяют радио, телевидение и интернет. Это становится настолько навязчиво и обыденно, что о ее роли в воспитании ребенка стоит задумываться как родителям, так и педагогам. Например, проводить воспитательные беседы, рассказывать о разных видах и жанрах музыки, научить ребенка слышать и понимать ее, наблюдать за тем, какую именно музыку слушает ребенок, и объяснить ему к чему это может привести.

Музыка формирует ценностные ориентации, мировоззрение подростка, учит наслаждаться красотой, восхищаться богатством духовных сил. В этом и есть ее эстетическая функция.

Таким образом, любой вид музыкальной деятельности способствует становлению и формированию музыкальной культуры молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. – М.: Дом «Классика XXI», 2008. – 352 с.
2. Булатова Е.А. *Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности*. – Екатеринбург, 2010. – 145 с.
3. Вендрова Т.Е. Писарева, И.В. *Воспитание музыкой*. – М., 2009. – 50 с.
4. Ерофеева М.А. *Общие основы педагогики*. – М.: Высшее образование, 2008. – 188 с.
5. Хилько М.Е. *Возрастная психология*. – М.: Высшее образование, 2008. – 207 с.

Об авторе

Попов Дмитрий Викторович – студент, ФГБОУ ВПО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск, Тамбовская область.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА ШКОЛЫ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.С. Сенцова

Основная цель изучения иностранных языков в школе – формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [3]. В связи с этим, преподавателю периодически требуется определить уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) учащихся. Однако система критериев, показателей и методов, необходимых для определения уровня развития ИКК учащихся школ с углубленным изучением иностранного языка недостаточно разработана. Наше исследование направлено на решение данной проблемы.

В рамках данного исследования была проведена диагностика уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 8-х классов МБОУ «СОШ № 57 с углубленным изучением английского языка» г. Владивостока. При этом использовались следующие диагностические методы:

1. **Бланковое тестирование:** тест «Social English» (заполнение таблицы речевыми клише и устойчивыми выражениями, используемыми в типичных ситуациях общения).
2. **Наблюдение в учебной ситуации:** кейс-задание – «Problem-oriented Situations».
3. **Вербально-коммуникативный тест:** КИМ (контрольно-измерительные материалы к ГИА) – речевой тест.
4. **Контент-анализ:** кейс «Bullied Teens» (продукты групповой работы над решением проблемы – «Fish Bone»), кейс «Science and Technologies» (продукты групповой работы – карты интеллекта).
5. **Методика «Шкала тревожности»**, разработанная по принципу «Шкалы социально-ситуационной тревоги» Кондаша (Kondas, 1973) [2].
6. Таблица самооценки владения английским языком [4].

Таким образом, был определен уровень развития наиболее значимых для нашего исследования компонентов (субкомпетенций) ИКК у учащихся 8 класса контрольной и экспериментальной групп.

Представим критерии ИКК, интересующие нас в рамках данной исследовательской работы, их показатели и диагностики, используемые для определения уровня развития ИКК в таблице 1.

Таблица 1

Комп. ИКК	Критерии развития данного компонента ИКК	Показатели, уровня развития ИКК, подлежащие проверке	Диагностики уровня развития данного компонента ИКК
Социокультурная ИКК	– знание национально-культурных особенностей речевого и неречевого поведения в своей стране и странах изучаемого языка; применение этих знаний в различных ситуациях формального и неформального общения; – распознавание и употребление в устной и письменной речи основных норм речевого этикета, принятых в странах изучаемого языка; – знание употребительной фоновой лексики страны/стран изучаемого языка; – представление об особенностях образа жизни, быта, культуры стран изучаемого языка; – представление о сходстве и различиях в традициях своей страны и стран изучаемого языка	Наличие в речи и частота употребления: – речевых клише; – этикетной, оценочной, национально-маркированной лексики; – реплик-клише; – фоновой лексики; – идиом Невербальное поведение, свидетельствующее о знании этикета.	1. Бланковое тестирование: тест «Social English» (заполнение таблицы речевыми клише и устойчивыми выражениями, используемыми в типичных ситуациях общения). 2. Вербально-коммуникативный тест: КИМ (контрольно-измерительные материалы к ГИА) – речевой тест. 3. Наблюдение в учебной ситуации: кейс-задание – «Problem-oriented Situations».
Компенсаторная ИКК	умение выходить из трудного положения в условиях дефицита языковых средств при получении и приеме информации за счет использования контекстуальной догадки, игнорирования языковых трудностей, переспроса, словарных замен, жестов, мимики.	Отсутствие страха ошибки Интонация Темп речи Тембр голоса Жесты, мимика Использование междометий	1. Самооценка и экспертная оценка (таблица самооценки владения англ. языком). 2. Наблюдение в учебной ситуации: (кейс-задание). 3. Методика «Шкала тревожности».
Учебно-познавательная ИКК	– владение приемами работы с текстом: умение пользоваться определенной стратегией чтения/аудирования в зависимости от коммуникативной задачи (читать/слушать текст с разной глубиной понимания); – готовность и умение осуществлять индивидуальную и совместную проектную работу; – умение пользоваться справочным материалом (грамматическим и лингвострановедческим справочниками, двуязычным и толковым словарями, мультимедийными средствами); – владение способами и приемами дальнейшего самостоятельного изучения иностранных языков.	Владение навыками поискового, просмотрового, ознакомительного и изучающего чтения, составления резюме. Умения сформулировать проблему, поставить цель, использовать различные информ. ресурсы для достижения цели, сделать выводы, подвести итог.	1. Контент-анализ: кейс «Bullied Teens» (продукты групповой работы над решением проблемы – «Fish Bone»), кейс «Science and Technologies» (продукты групповой работы – карты интеллекта). 2. Наблюдение в учебной ситуации кейсы «Bullied Teens» и «Science and Technologies».

Итак, мы определили уровень развития социокультурной субкомпетенции учащихся, проанализировав результаты:

- заполнения таблицы «Social English» (социальный английский);
- выполнения вербально-коммуникативного теста в формате ГИА;
- наблюдения в учебной ситуации кейса «Problem-oriented situations» (проблемные ситуации).

В итоге, мы пришли к следующим выводам:

1. Все учащиеся достаточно хорошо знают национально-культурные особенности вербального и невербального поведения в своей стране и в англо-говорящих странах, но испытывают затруднения в применении этих знаний в проблемных ситуациях межличностного общения.

2. 95% учащихся распознают и соблюдают в письменной речи основные нормы речевого этикета, принятые в англоязычных странах, но в проблемных ситуациях, в устной речи, не используют в должной мере речевые клише, оценочную, национально-маркированную и этикетную лексику.

3. Все учащиеся имеют ясное представление о сходстве и различиях в традициях России и англоязычных стран, но слабо информированы об особенностях образа жизни, быта, культуры стран изучаемого языка.

Уровень развития компенсаторной компетенции мы определили, проанализировав данные, полученные при помощи:

- методики «Шкала тревожности»;
- заполнение таблицы самооценки владения английским языком (самооценка и экспертная оценка);
- наблюдения в учебной ситуации (кейс-задание «Problem-oriented Situations» (проблемные ситуации)).

С целью выявления уровня тревожности у учащихся подростков мы использовали методику – «Шкала тревожности», разработанную по принципу «Шкалы социально-ситуационной тревоги» Кондаша (1973).

Практически у всех испытуемых уровень тревожности находится в пределах нормы (нормальный 81%) или несколько повышен (19%). Высокий уровень школьной (№ 13), самооценочной (№ 20) или межличностной (№ 13) тревожности показали по одному учащемуся (4,8%) соответственно. Два учащихся (9,5%) характеризуются, условно говоря, «чрезмерным спокойствием», т. е. низким уровнем самооценочной тревожности.

Чтобы выяснить насколько учащиеся контрольной и экспериментальной групп уверены в успешности своей учебной деятельности на уроках английского языка, как они оценивают свою коммуникативную компетенцию, мы предложили участникам эксперимента заполнить таблицу самооценки владения английским языком. Таблица [4] состоит из 40 утверждений, начинающихся со слов «Я могу...»: по 10 утверждений об умениях и навыках в области аудирования, чтения, говорения и письма. Испытуемым предлагалось оценить свою иноязычную коммуникативную компетенцию, поставив знак в одной из трех колонок: «с трудом», «не очень хорошо», «хорошо». Затем эксперт (учитель английского языка) оценил ИКК учащихся таким же образом.

Степень адекватности самооценки позволяет нам судить об уровне развития компенсаторной субкомпетенции в разных видах речевой деятельности. К тому же, косвенным образом, результаты этого исследования характеризуют и иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся в целом. Из данного эксперимента можно сделать вывод, что у большинства учащихся (от 62% до 81% по разным аспектам) самооценка совпадает с оценкой эксперта, т. е. адекватна. Однако у некоторых участников эксперимента несколько завышена самооценка по отдельным аспектам (29% – по аудированию; 19% – по чтению, по 29% по говорению и письму). У 4% немного занижена самооценка в области говорения. Завышенную самооценку можно объяснить ориентацией учащихся в оценивании своей иноязычной коммуникативной компетенции на отметку в журнале, которая иногда носит стимулирующий характер и не отражает действительный уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции.

В результате исследования уровня развития компенсаторной коммуникативной субкомпетенции учащихся 8 класса, мы пришли к выводу, что практически все учащиеся (95%) умеют выходить из трудного положения в условиях дефицита языковых средств, при получении и приеме информации за счет использования контекстуальной догадки, игнорирования языковых трудностей, переспроса, словарных замен, жестов, мимики. Но, при этом, в проблемных ситуациях, они демонстрируют низкий уровень владения социокультурной субкомпетенцией.

Уровень развития учебно-познавательной субкомпетенции учащихся мы определили используя:

- **контент-анализ** – кейс «Bullied Teens» (издевательства среди подростков) (продукты групповой работы над решением проблемы – «Fish Bone»), кейс «Science and Technologies» (наука и технологии) (продукты групповой работы – карты интеллекта);
- **наблюдение в учебной ситуации** – кейсы «Bullied Teens» и «Science and Technologies» (выступления учащихся).

В результате исследования уровня развития учебно-познавательной субкомпетенции учащихся 8 класса, мы пришли к следующим выводам:

1. Практически все учащиеся (95%) владеют приемами работы с текстом: умеют пользоваться определенной стратегией чтения/аудирования в зависимости от коммуникативной задачи. Однако только 24% учащихся могут составить резюме научно-популярного текста/статьи.

2. Все учащихся умеют пользоваться справочным материалом (грамматическим и лингвострановедческим справочниками, двуязычным и толковым словарями, мультимедийными средствами).

3. В разной степени учащиеся могут сформулировать проблему (80%), поставить цель (задачи) (95%), использовать различные информационные ресурсы для достижения цели (100%), сделать выводы и подвести итог (50%).

Таким образом, в результате диагностического исследования уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции (на основе социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной субкомпетенции) учащихся контрольной и экспериментальной групп мы можем сделать вывод, что 95% учащихся достигли порогового уровня владения языком (B1) [1].

В обобщенном виде это означает, что они понимают основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге; умеют общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка; могут составить связное сообщение на известные или на особо интересные их темы, а также могут описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка* / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.
2. *Рогов Е.И. Р59 Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.*
3. *Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.*
4. *Enterprise Intermediate My Language Portfolio, Virginia Evans, Jenny Dooley, Express Publishing, 2008. – 43 p.*

Об авторе

Сенцова Елена Сергеевна – студент магистратуры, 2 курс, ФГАОУ ВПО «Дальневосточный Федеральный университет», г. Владивосток.

ФАЛЬСИФИЦИРОВАННАЯ ИСТОРИЯ ТЮРКСКИХ НАРОДОВ В ОБЩЕФЕДЕРАЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ «ИСТОРИЯ» В.В. ФОРТУНАТОВА*

Г.И. Тафеев

В 2012 г. Министерство образования и науки Российской Федерации издало учебное пособие «История» для бакалавров [1].

Работа хорошая, но по народам Среднего Поволжья вообще нет материала, кроме фальсифицированной истории казанских татар. В введении автор утверждает: «В учебнике приведены наиболее важные карты, используются изображения отдельных персонажей, исторических событий, памятных исторических мест. Под строгие примечания используются не только для ссылок на литературу, привлечения дополнительной информации по тем или иным вопросам. Списки литературы по главам включают издания, вышедшие в 2000-2011 гг.».

После каждой главы студентам предлагаются вопросы обобщающего характера, с которыми они могут встретиться во время экзаменационных испытаний по дисциплине «История» [1, с. 15].

К сожалению, автор не включает историю мордвы, чуваш, марийцев, кроме фальсифицированной истории казанских татар.

Рафаэль Хакимов в статье «Два истока российской государственности» о современном федеральном учебнике писал следующее «Историческое сознание – цементирующий элемент общественных ценностей. Зачастую народы России имеют более древнюю историю, чем русские. Каждый народ пишет свою историю самостоятельно. А с чего начинать историю страны? С

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-11-21001

Тюркского, Хазарского, Аварского каганатов, Дешт-и-Кипчак (Половецкой степи), Булгарского царства и жизни других древних народов, следовательно, признать Россию полиэтническим государством? Или же, опустив жизнеописание нерусских народов, трактовать историю России как чисто русскую?!

Этот вопрос не столько академический, сколько политический. Он затрагивает саму суть общества и связан с самоназванием народа. В самом деле, кто же несет ответственность за судьбу России? Русские? Россияне? Многонациональный народ? Конгломерат территорий? Если учебники не будут объективно излагать историю народов России, тогда они окажутся вне системы ценностей страны» [2, с. 45].

Р. Хакимов приводит слова С.М. Соловьева, В.О. Ключевского «о татарском следе» в истории России.

С. М. Соловьев в предисловии к своей многотомной «Истории России с Древнейших времен» отмечает «Историк не имеет права с половины XIII века прерывать естественную нить события именно постепенный переход родовых княжеских отношений в государственные – и вставлять татарский период, выдвигать на первый план татар, татарские отношения, вследствие чего необходимо закрываются главные явления, главные причины этих явлений». Таким образом, трехсотлетний период татарских государств (Золотой Орды, Казанского и других ханств), повлиявших на мировые процессы, выпадал из цепи событий становления российской государственности.

Другой выдающийся историк В.О. Ключевский писал: «Колонизация страны была основным фактом нашей истории, с которым в близкой или отдаленной связи стояли все другие ее факты». Главными предметами исследования Ключевского стали, как он сам писал, государство и народность, при этом государство было Российским, а народ – русским. Для татар и их государственности места не оставалось, будто они не жили на Волге и Урале, в Сибири и Южно-русских степях. Не в заоблачных же высях скакала татарская конница?! У кого же в таком случае получал Александр Невский или Иван Калита ярлык на княжение? С кем воевал Дмитрий Донской, если татарский фактор был несущественен для русской истории? Сам же В.О. Ключевский отмечал, что «княжества тогдашней Северной Руси были не самостоятельные владения, а даннические «улусы» татар: их князья звались холопами «вольного царя», как величали у нас ордынского хана».

Историю России, а значит, ее будущее не понять без татарского фактора. Золотая Орда, погибая от чумы и внутренних неурядиц, породила из своих недр сгусток энергии в виде московского начала, откуда вновь возродилась империя на той же самой территории, которую осваивали тюрки [2, с. 45].

«Татарский след» остался не только в русской истории, но и в мордовской, марийской, чувашской, башкирской, удмуртской. Все народы Среднего Поволжья испытали ужас монголо-татарского геноцида Батыя в 1236 г., когда было уничтожено более 1 млн. болгар. А войска Тамерлана уничтожили 80% населения Болгарской земли. Именно после этих событий болгары («худые» стали формироваться в чувашей). «Татаро-чувашский след» формировался в русской элите. Р. Хакимов далее отмечает, что «на службу в Москву татары ехали еще в эпоху Золотой Орды. При Василии III, отце Грозного, с князем Глинским (кстати, потомком Мамай) выехала из Литвы целая «толпа», размещенная в Муромском уезде. Вместе с царевичем Касимом при Василии III Темном, бывшем в казанском плену, выехал целый военный отряд, который был размещен на Оке, где возникло Касимовское ханство в составе Московского княжества. Иван Грозный приглашал многих мурз и раздавал земли на исконно русских землях в уездах Московском, Боровском, Калужском и других. По расчету Ключевского в Бархатной книге, учитывавшей столбовых дворян, фамилий «великорусских, оказывается 33 процента, происхождения польско-литовского, то есть в значительной степени западнорусского, – 24 процента, происхождения немецкого, западноевропейского – 25 процентов, происхождения татарского и вообще восточного – 17 процентов и 1 процент остается не определим» [2, с. 46].

Р. Хакимов «выбрасывает» из истории чуваш. Он утверждал, что из 28 тыс. таких приглашенных были из татар, черемисов и мордвы. Вновь фальсификация на уровне России. Бойкот и выдавливание чувашей из истории. Известно, что в Казанском ханстве татары составляли до 30% населения, 50% – чуваша, остальные черемисы и т. д.

Не зря чувашские князья бежали в Московию из-за исламского притеснения болгаро-чувашской аристократии. Чувашская знать не хотела принимать ислам, не хотела становиться татарами. Таким образом, из 28 тыс. «ушедших» князей, купцов (знати) в Московию до 50% – это были чуваша.

Татарская (казанско-исламская) знать была ближе к турецко-крымской, исламской знати и ей незачем было бежать в Россию.

В Москву из Орды уходили далеко не бесталанные люди, как раз наоборот, те, кто искал по-

вышения по службе, неуживчивые и строптивые. Вчитайтесь в русские имена татарского происхождения, и тогда станет более понятной и русская история. Державин из рода Нарбековых, Карамзин из рода Карамурзы, Тургенев – из Тургаевых, Аксаковы, Огаревы, Чаадаевы, Кутузовы, Тимерязевы и т. д. и т. п. Какие имена! Их не выкинешь из российской истории, поскольку они и есть история России.

Надо добавить, Суворовых и еще около 200 знатных чувашских родов. Таким образом, мы считаем, что до 50% достойно представляли болгаро-чувашскую аристократию. Позиция Р.Хакимова по данной проблеме следующая «Не только законы, институты государственности, военное дело переняла Россия у татар, но и духовно ковалась в эпоху «татарского ига». Византия была ее другим источником, но Византия была далеко, а татары рядом ежедневно и ежедневно».

Все, что имеет Россия с эпохи Золотой Орды и Казанского ханства мол, «от татар» полная фальсификация. Надо помнить, что в земли Волжской Болгарии с 1236 г. по 1445 г. прибыло 50 тыс. татаро-кыпчаков, а с 1445 г. по 1552 г. еще 50 тыс. татаро-кыпчаков.

«ОСЕЛО» ТАТАРО-КЫПЧАКОВ В ЗЕМЛЯХ ВОЛЖСКОЙ БОЛГАРИИ

С 1236 -1445 гг.	1445-1552 гг.
50 тыс. татар	50 тыс. татар

Самим многочисленным народом в землях Болгарии были, конечно, болгаро-чуваши, носители R-языка. Татаро-кыпчаки стали «оседать» после геноцида проведенного ими Волжской Болгарии.

Р. Хакимов проталкивает идею Россия – Золотая Орда «принял титул царя, ибо завоевал ханство, а титул царя соответствовал титулу хана. С этого времени начинается собственно история России, которая с гордостью включает в свой герб татарские короны.

Борис Ельцин в послании в честь открытия выставки «Государственный герб России. 500 лет» заявил, что принятие московскими великими князьями двуглавого гербового орла символизировало «освобождение России от двухвековой зависимости». Как раз наоборот, именно, этот герб символизирует преемственность России с Золотой Ордой».

Золотая Орда формировалась на основе Монгольской империи, Улус Джучи был основан в 1243 г., куда вошли и земли Волжской Болгарии. Для болгаро-чуваши начинается «Ордынская трансформационная эпоха», которая завершается для чувашей в июне 1551 г. Фактически только после ликвидации ненавистного народами Казанского ханства. В учебнике «История» для бакалавров (В.В. Фортунатова) автором отмечается «Монгольская экспансия XIII в. имела огромное влияние на развитие человечества. Ее можно сравнить с варварскими нашествиями V в., которые опрокинули Римскую империю и положили конец Древнему миру. В VII столетии свое слово сказали арабы-мусульмане.

В 1207-1215 гг. монголо-татарами были захвачены Сибирь и Северо-Западный Китай, в 1219 г. они вторглись в Среднюю Азию, Иран, Афганистан, Закавказье. Были завоеваны Корея, Северная Индия, Ближний Восток. Первая встреча объединенных южнорусских и половецких войск с туменами Чингисхана произошла 31 мая 1223 г. на реке Калке. Однако из-за отсутствия единства действий русских князей эта битва была проиграна. Монголы дошли до Днепра и вернулись в Азию.

К концу жизни Чингисхана в состав созданной им империи входили, кроме собственно Монголии, Северный Китай, Восточный Туркменистан, Средняя Азия, степи от Иртыша до Волги, большая часть Ирана и Кавказа. Такая громадная по размерам империя возникла в истории впервые.

После смерти Чингисхана в 1227 г. его завоевательную политику продолжили наследники. По желанию Чингисхана его преемником стал Угэдэй (правил 1229-1241). При нем была создана система ямской (почтовой) службы. Почтовые станции (ямы) обеспечивались местным населением лошадьми, продуктами питания и всем необходимым. При этой системе курьеры покрывали за день до 400 км пути. В 1235 г. Угэдэй построил город Каракорум (Харахорин) – столицу Монгольской империи. Каракорум находился в 320 км к юго-западу от того места, где в настоящее время находится столица Монголии Улан-Батор.

Внук Чингисхана Хулагу-хан основал в Иране и Закавказье государство Хулагидов. Другой внук Чингисхана Хубилай в 1271 г. основал в Китае монгольскую династию Юань. В 1279 г. он завершил завоевание Китая и перенес столицу монгольской империи из Каракорума в Чжунду (современный Пекин).

Результаты монгольской экспансии нельзя оценить однозначно. Огромное число государств и народов было стерто с лица земли. Погибли миллионы людей. Были разрушены города, утрачены многие достижения материальной и духовной культуры, нарушены культурно-торговые связи между государствами. В то же время под властью кочевников были объединены огромные территории, на которых впоследствии возникли крупные государственные образования. Для сильных и многочисленных этносов монгольская экспансия стала «вызовом», на который пришлось отвечать, менять свою жизнь, чтобы выжить и снова стать самостоятельными, более сильными. Номадическая, кочевая цивилизация подтолкнула земледельческие, оседлые цивилизации сделать новые шаги в своем развитии [1, с. 97].

Перейдем к ордынскому нашествию (по В.В. Фортунатову). С монгольским «вызовом» жестоко столкнулась и Древняя Русь. Внук Чингисхана хан Батый в 1236 г. возглавил новый поход на Запад. Батый обладал огромным войском (по разным оценкам его численность достигала от 37,5 тыс. до 75 тыс. человек). Хорошо организованное войско располагало совершенной осадной техникой, колоссальным опытом ведения военных действий, покорения городов и народов. В конце 1237 г. монголы вторглись в Северо-Восточную Русь. Русские города Рязань, Коломна, Москва, Владимир, Суздаль, Ярославль и другие, имевшие в то время по несколько тысяч жителей и способные выставить небольшое число вооруженных защитников, были взяты штурмом, сожжены и разграблены. В марте 1238 г. войска Юрия Всеволодовича в решающем сражении были разбиты на реке Сить. В 1239-1240 гг. были разгромлены южные и юго-западные княжества. Разоренный Киев не мог восстановиться более 200 лет. Русские северо-восточные княжества вошли в состав Золотой Орды, образовавшейся в 1243 г.

Мы говорим, что для болгаро-чувашей, других народов Среднего Поволжья татарская агрессия обернулась геноцидом. Из 3 млн. болгар татарами было уничтожено 40% населения, 34 города, более 300 деревень. Фортунатов знает эти процессы и пишет «Некоторые авторы считают нашествие большим набегом, кавалерийским рейдом кочевников, не имевшим больших последствий. Дискуссию вызывает и определение этнической принадлежности захватчиков. Далеко не все татары, проживающие сегодня на территории России, считают себя потомками пришельцев из далеких восточных степей. Часто речь идет о преемственности с населением Волжской Булгарии, которая также погибла под ударами агрессивных завоевателей (1236 г.).

Большинство историков считает, что нашествие и установившееся затем монголо-татарское иго изменили весь ход русской истории» [1, с. 98].

Фальсификация и правда сквозят в их суждениях автора:

- татары – захватчики;
- татары – потомки болгар;
- татары – пришли с Востока;
- Волжская Болгария (Булгария) погибла под ударами завоевателей (1236 г.)

Концепция «татары-болгары», конечно новая, которая стала навязываться с 40 г. XX в. Автор знает эти процессы и уступает фальсификаторам со стороны татарских «исследователей». Приведем позицию В.В. Фортунатова по «татарскому следу». Автор заменил «ордынским нашествием» мы считаем, что такая замена на Орду (Улус Джучи), которая появилась только в 1243 г. забегание вперед, а монголо-татарский геноцид начался с 1237 г.

Автор пишет: «При всех спорах и спекуляциях последствия монгольского нашествия представляются очевидными.

1. В битвах погибло большинство дружинников, часть мужского населения и вообще жителей, особенно в городах. Из 74 городов на подвергшихся нашествию территориях 49 были разрушены войсками Батыя. Треть из них обезлюдела и больше не восстанавливалась. Уцелели Новгород и Псков, до которых монголы не дошли. Многие русские люди были уведены в рабство. Сельское население лесостепи уходило в междуречье Оки и Волги, на северо-западные, северные и северо-восточные территории Руси. Осваивались земли в лесных массивах и на водоразделах рек, требовавшие больших начальных затрат труда. Появление слова «деревня» (от «драть») связано с раскорчевкой новых земель. Природно-климатические условия ведения хозяйства ухудшились. Преобладали тяжелые почвы, которые давали невысокие урожаи.

2. Вся территория некогда мощного Древнерусского государства была поделена между соседями, которые не преминули воспользоваться ситуацией и округлили свои владения за счет соседней Руси. В состав Великого княжества Литовского, возникшего в XIII в., вошли Полоцкое, Турово-Пинское, Волынское, Киевское, Черниговское. Смоленское княжества. Ливонский орден крестоносцев обосновался в Прибалтике и стремился к постоянным захватам русских земель. Только победы новгородцев под руководством Александра Ярославича Невского (1220-1263) над шведами в Невской битве (15 июля 1240) и ливонскими рыцарями в Ледовом побоище (5 апреля 1242) приостановили экспансию с Запада.

3. В 1243 г., после возвращения Батые из похода в Европу, в степных низовьях Волги образовалось государство Золотая Орда. Формально русские земли не вошли непосредственно в состав территории Золотой Орды, но Владимиро-Суздальская, Новгородская, Муромская и Рязанская земли признали верховную власть (сюзеренитет) великого хана Золотой Орды. «Ярлыки» – грамоты на княжение русским правителям стали выдаваться в Золотой Орде. Суверенного, политически независимого, самостоятельного государства на русских землях на политической карте Европы не стало.

4. Монголо-татары, осуществив перепись населения в русских землях, собирали дань («выход»). «Ордынский выход» представлял собой прямой денежный налог по полугривне с сохи. Первоначально в сохе числили двух мужчин-работников. Впоследствии соха стала означать определенное количество пахотной земли, с которого взимался налог – посошная подать. Кроме «выхода», или «царевой дани», действовало более десятка других «даней» и «тягостей»: «запросы» – единовременные сборы; «ям» и «подводы» – участие в перевозках; «мыт», «тамга» – торговые сборы; «дары» и «почести» – подарки в Орду; «корм» для проезжих ордынцев и т. д. Через налоговую систему изымался не только прибавочный, но и необходимый продукт. В денежном обращении наступил «безмонетный период». Почти все золотые и серебряные монеты ордынцы изымали. Приток иноземной монеты сократился. В качестве мелких платежных единиц использовались шкурки пушных зверей, шиферные пряслица, стеклянные бусы, старые дирхемы и денарии. Во время карательных экспедиций в русские земли гибли люди, материальные ценности. В «монгольский период» экономика русских земель оказалась в состоянии стагнации (застоя). На десятилетия прекратилось строительство храмов. Исчезли десятки естественных специальностей, у русских людей резко упала заинтересованность в результатах труда. Развитие производительных сил происходило чрезвычайно медленно. Слабо развивались и товарно-денежные отношения.

По подсчетам военных историков, с 1055 по 1462 гг. на Русь было совершено 245 нашествий. За 1228-1462 гг. северо-восточная Русь вынесла 90 внутренних усобиц и до 160 внешних войн, не считая довольно частых эпидемий, неурожаев и постоянных пожаров [1, с. 99].

Мы писали, что автор не говорит о «татарском следе» (геноциде) населения Волжской Болгарии. Спасибо автору за то, что в учебнике имеется упоминание о тюрках.

Тюркские народы России в составе Золотой Орды. На захваченных монголо-татарами территориях образовалось четыре государства (улуса):

1) Джагатайский улус (в западной части Китая, южной части Узбекистана, Казахстана и Киргизии);

2) Улус Хубилая в Китае;

3) Улус Хулагуидов (в Иране, Ираке и Закавказье);

4) Улус Джучи, получивший позже название Золотая Орда.

Русские земли находились в вассальной зависимости от Золотой Орды.

В составе Золотой Орды оказались предки современных казахов, башкир, киргизов, туркмен, азербайджанцев, кумыков, карачаево-балкарцев, крымских и румынских татар, поволжских татар.

Русские княжества по мнению исследователя «поволжские татары» были в составе Золотой Орды. Куда же делись: мордва, болгары (чуваши), башкиры, черемисы (марийцы) и другие народы Среднего Поволжья?

Фальсификация и по татарам, хотя мы считаем, что автор знает происхождение азиатских татар и татаро-кыпчаков. В.В. Фортунатов утверждает, что «четыре государства западными историками назывались, татарскими. Их разноязычное население (тюрки, китайцы, персы, арабы, мидийцы, кавказцы, славяне, булгары, финно-угры) именовалось тартарами (с древнегреческого – «выходцами из ада»).

Такая трактовка принадлежит средневековым авторам, а не татарским. Коренное население этих государств ненавидело власть татар-завоевателей и старалось от нее избавиться. Эта ненависть к татарам вошла в плоть и кровь многих угнетенных татарами народов и на генетическом уровне сохранилась и поныне.

Автор не говорит о народах Поволжья, а мордва, чуваш-болгары, марийцы, удмурты, коми, башкиры ненавидели власть татаро-кыпчаков. Татарская (казанская) власть принуждала население служить в войсках и участвовать в грабительских набегах, татары уводили детей и женщин в рабство, принуждали чувашей и других к татаризации и принятию ислама.

И сегодня арабы, персы, азербайджанцы, венгры, поляки, русские, узбеки, туркмены и другие отрицательно воспринимают слово татары, отождествляя их с монголо-татарами. Все разноязычное население Золотой Орды, а позднее и население возникшего после распада Орды Казанского ханства русские также традиционно называли татарами. Фальсифицированная татарская концепция болгаро-татар В.В. Фортунатов тиражируется в своем учебнике.

Название «татары» было окончательно закреплено на государственном уровне в 1920 г. за потомками булгар в указе о создании «Татарской республики». Потомки других тюркских и нетюркских народов сумели избавиться в этот период от прозвища татары и восстановили свои прежние самоназвания: азербайджанцы, башкиры, казахи, киргизы, кумыки, туркмены, узбеки, хакасы, балкары и т. д. Полная фальсификация «потомки булгар» – татары. Болгарами всегда великие исследователи считали чувашей. Именно в ходе ордынской эпохи произошла трансформация болгаро-сувар в чуваш, только чувашаи сохранили болгарскую историю, болгарский язык, культуру, традиции. Вся этнокультура современных чуваш – это болгарская. Автор закрепляет болгаро-татарскую концепцию «вопреки представлениям сторонников тезиса о том, что единый татарский народ сформировался в государстве Золотая Орда, более обоснованной выглядит противоположная позиция. Суть ее в том, что Золотая Орда представляла собой конгломерат этносов, который распался в результате сильных центробежных тенденций.

Так, выделилась из Золотой Орды в XIV – начале XV в. прежние племена (мангыт и кун-грат) стали называть себя ногаями по имени темника Ногай, внука Джучи.

По В.В. Фортунатову современные татары – прямые потомки древних тюркских народов, живших испокон веков в различных регионах Евразии, чьи следы зафиксированы в исторических источниках IV-III тысячелетий до н. э. Историческая родина тюрков – Центральная Азия (Алтай, Джунгария). Длительное время тюркские и монгольские племена проживали рядом, нередко знали язык соседей. В начале нашей эры тюрки ассимилировали индоевропейцев в Средней Азии. В Средние века начался процесс миграции тюрков на запад. Они создавали свои государства. Одно из них – Волжская Булгария – было разрушено и оккупировано татаро-монголами. В этом тексте автор не делит тюрков по языковому признаку.

1) носители тюркского болгаро-чувашского типа R-языка, которые образовали древнетюркские государства:

- Империю Аттилы;
- Великую Болгарию;
- Хазарский каганат;
- Суварское (савирское) царство в составе Хазарии;

2) носители тюркского болгаро-чувашского R-языка формировали Волжскую Болгарию.

В.В. Фортунатов предлагает всем народам Среднего Поволжья фальсифицированную историю «судьба сыграла с булгарами злую шутку: разорив и уничтожив их государство и население, монголо-татары «наградили» этот многострадальный народ своим именем. Современные татары, имея глубокие местные этнические корни, приняли от монголо-татарских завоевателей лишь этноним татары, не приняв ни их антропологических, ни языковых, ни этнокультурных особенностей.

В современной Республике Татарстан наряду с «булгаристами», которые считают современное население потомками волжских булгар, есть и «татаристы-ордынцы», которые современных татар считают потомками завоевателей Руси и Волжской Булгарии.

Автор крайне татаризирован и плохо знает историю Волжской Болгарии и историю народов Поволжья. Татаро-кыпчаки остались со своим языком, своей этнокультурой и своими татарскими традициями. Да, часть болгар была ассимилирована и их принуждали стать на сторону завоевателей. В учебнике не говорится о чувашах-болгарах, о их языке, культуре и традициях. Не истории и по другим народам Среднего Поволжья.

Автор не говорит о положении поволжских народов под игом татаро-ордынцев. Ситуация в Поволжье была не лучше чем в Русских землях. Татары стали оседать на землях Волжской Болгарии и проводить курс на татаризацию и тотальную исламизацию покоренных народов. Установился оккупационный режим для населения Среднего Поволжья. По выражению А.Дж. Тойнби «плотина была прорвана». Ордынская эпоха обернулась жестким принуждением и после геноцида со стороны войск Тамерлана курсом на татаризацию. Народы региона не смирились и сопротивлялись исламизации и татаризации. К сожалению, автор всю историю народов Поволжья пропустил.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фортунатов В.В. *История: учебное пособие. Стандарт третьего поколения. Для бакалавров* / В.В. Фортунатов. – Спб.: Питер, 2012. – 464 с.
2. *Родина* № 8. 2005. – С. 45-46.

Об авторе

Тафаев Геннадий Ильич – доктор исторических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

РОЛЬ ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

О.А. Тимофеева

Открытость социальных систем в плане культурного взаимодействия наряду с одновременным стремлением к сохранению и развитию общечеловеческих культурных ценностей приводит к необходимости создания ситуации, при которой предотвращается воздействие негативных факторов. Интеграционное взаимодействие всех социальных институтов должно быть направлено на обеспечение эффективности процесса развития общечеловеческих культурных ценностей. Немаловажную роль в данном взаимодействии должна играть система образования, являющаяся проводником интересов общественного развития, в рамках которой осуществляется подготовка личности к эффективному культурному взаимодействию в окружающей среде. По мнению Д.И. Фельдштейн, в качестве результата воспитания и приобщения к общечеловеческим культурным ценностям выступает поликультурная личность, которую следует рассматривать в качестве индивида, ориентированного на эффективное внутри- и межкультурное взаимодействие [5]. Рассматривая социально-педагогическую работу в данном направлении, следует отметить, что ее цель заключается в обеспечении личностного развития посредством актуализации связи «личность – общество» в рамках формирования активной позиции индивида. В результате обеспечивается профилактика возможных проблем личностного плана, связанных с признанием и принятием общечеловеческих культурных ценностей.

На рисунке 1 представлен механизм воздействия культурных ценностей на развитие социума в целом и на личность в частности.

Культурные ценности оказывают воздействие на социум и личность, выявляя сущность личности и восполняемость в результате создания и передачи взаимосвязи среды и индивида посредством использования единицы общечеловеческих культурных ценностей, которые отражают, в свою очередь, сущность эффективности положительных действий индивида.

С точки зрения Додонова Б.И., всякая ценность – опредмеченная форма проявления социальных отношений [1, с. 27]. В данном определении содержится суть развития человеческого социума, его внутренних связей, а также связей со средой обитания.

Как показали исследования ученых, культура транслируется молодежи посредством использования сжатой информации, заложенной в системе ценностей, что способствует интерпретации культурных ценностей в качестве средства культуры. Сущность культурных ценностей как понятийной проблемы анализируется подробно в философии, социологии, а также психологии, создавая основу для выявления процессов социализации молодого поколения.

Большинством современных исследователей ценности в рамках системного анализа деятельности индивида рассматриваются в качестве основного компонента в структуре механизма социального регулирования [6, с. 12]. При достаточно большом количестве интерпретаций можно определить следующие подходы к рассмотрению роли общечеловеческих культурных ценностей в развитии общества в целом и индивида в частности.

Философами и психологами, а также социологами данная категория рассматривается в качестве субъективного свойства, характерного как для отдельного индивида, так и для группы в целом (С.Ф. Алисимов, А.Г. Здравомыслов, А.В. Гулыга, С. Клакхон). Также рассмотрение общечеловеческих ценностей происходит с позиции их объективной природы, которая представляет собой определенную внешнюю данность (А.А. Ручка, Н.И. Лапин, В. Гуд, А. Берtrand).

Согласно точке зрения, выражаемой Э.Ю. Юсуповым, М.М. Примовым, М.М. Хан, Я.И. Гилинским, общечеловеческие культурные ценности представляют собой синтез объективного и субъективного. Таким образом, культуротворческая деятельность индивида, оценка им самим бытия выступает в качестве определяющего звена в процессе объективизации культуры.

Следует отметить, что синтез индивидуализации ценностей представляет собой процесс замедленный и мало ощутимый. Именно он приводит в конечном итоге к развитию культуры социума на базе постоянного качественного осмысления деятельности. Таким образом, ценности, которые существуют объективно, предопределены совокупностью выявления ценностных ориентиров в индивидуальном плане.

Культурно-жизненный опыт субъекта, который аккумулируется в рамках личностного мировоззрения, представляет собой результат процесса социальной трансляции культурных ценностей. Данный опыт находит отражение в поведении индивида в реальности, предоставляя возможность судить об уровне влияния культурной среды на индивида.

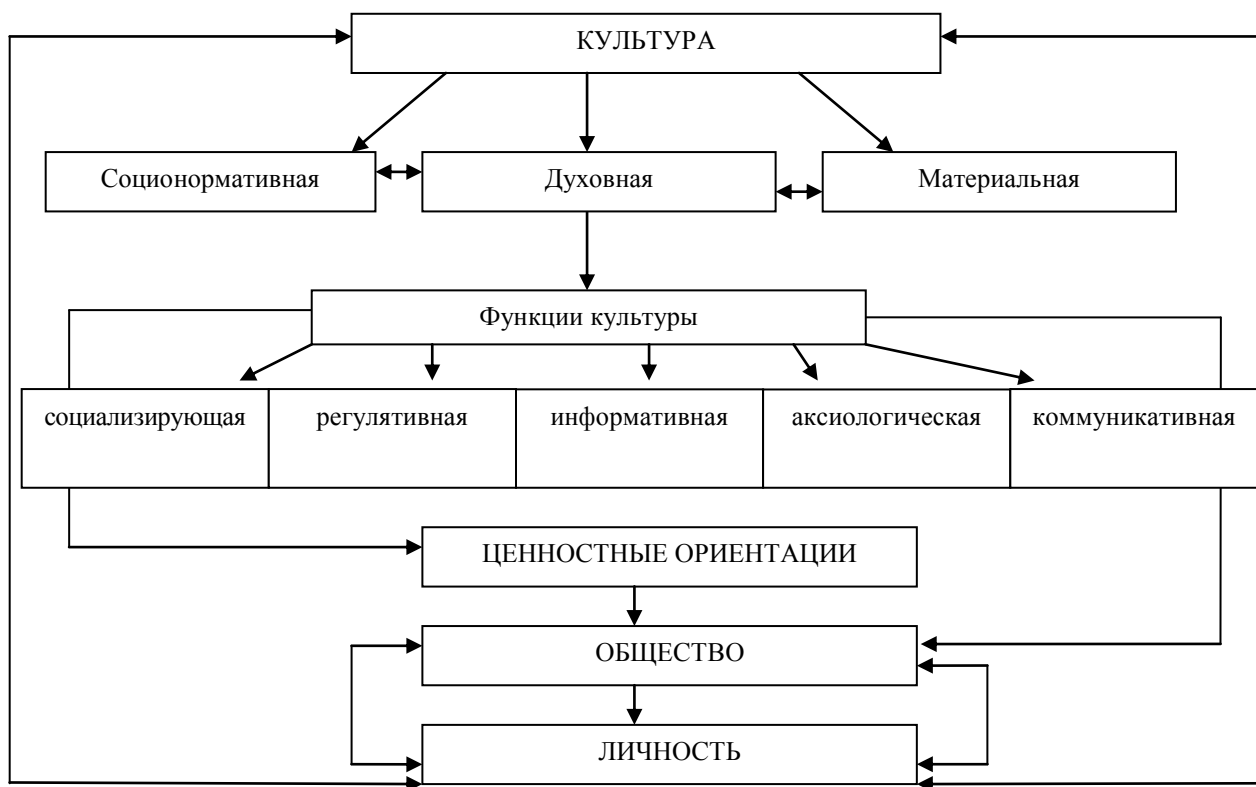


Рисунок 1. Механизм воздействия культурных ценностей на развитие социума и личности

Одной из основных проблем в этом плане является уровень принятия и понимания культурной ценности индивидом. При этом данная проблема обозначается как категория «ценностных ориентаций». Ученые (Д.Н. Узнадзе, П.Н. Шихирев, Дж. Дэвис и др.) выделяют психические образования в качестве установок, определяемых результатом взаимодействия личности и социума, когда ставится задача соотнесения понятий «ценностные ориентации» и «социально-культурные установки».

Ученые все чаще рассматривают данную категорию как «комплекс духовных детерминант деятельности», который характеризуется субъективным преломлением (приданием личностного смысла) социальных жизненных ценностей в рамках сознания индивида [2; 4; 6].

С точки зрения Б.И. Додонова, ценностные ориентации «возникают в результате их предварительной положительной оценки», но их сформированность проявляется, «когда субъект запроектировал... овладение ими» [1, с. 22]. С позиции Ж. Тощенко, ценностные ориентации «отражают относительно устойчивое и социально обусловленное, избирательное отношение к объектам как ценностям» [4, с. 15].

Анализируя вышеизложенные высказывания относительно природы категории ценностных ориентаций, следует обратить внимание на следующий момент: в ценностных ориентациях отражается стремление индивида к овладению определенной ценностью (либо совокупностью ценностей), когда происходит процесс четкого осознания индивидом необходимости данного процесса. Из системы ценностей выделяется определенный личностно-значимый комплекс и осуществляется его преломление в рамках поведения индивида. В результате понимания собственных убеждений при построении индивидуального мировоззрения происходит восприятие социального опыта.

Общечеловеческие культурные установки связаны с отражением психического состояния человека, посредством которого обеспечивается внутренняя готовность на индивидуальном уровне к принятию общечеловеческого компонента культуры посредством ознакомления с комплексом ценностей и осуществления определенной деятельности в данных системах.

Общечеловеческие культурно-ценностные ориентации являются результатом опыта социально-культурного взаимодействия, который выражается в процессе принятия социальной роли индивидом и определения позиции при осуществлении взаимодействия.

Механизм формирования культурно-ценностных ориентаций личности на основе общечеловеческих ценностей представлен на рисунке 2.



Рисунок 2. Механизм формирования культурно-ценностных ориентаций личности на основе общечеловеческих ценностей

Суть данного механизма заключается в том, чтобы показать, что степень осознания культуры на уровне личности зависит в целом от характера сформированности культурной самоидентификации индивида.

В качестве основного компонента данной структуры является процесс формирования ценностных установок, оказывающих влияние как на восприятие личностью культурных ценностей, так и на принятие его общечеловеческих ценностей в силу того, что поведение индивида проектируется на базе установок и ценностных ориентаций.

Ценностное ориентирование культурологического плана должно осуществляться на основе четкой взаимосвязи и взаимообусловленности средств, которые используются в процессе ценностного ориентирования. При этом следует отметить, что влияние данных ценностей не должно быть изолированным, а должно четко соотноситься в применении.

Как показало наше исследование, механизм формирования ориентаций индивида на общечеловеческие культурные ценности может быть спроектирован в деталях при условии определения их предопределенности на базе индивидуальных установок поведенческого характера, которые формируются в процессе взаимодействия индивида с социумом.

Достижение результата действия данного механизма возможно при условии целенаправленной организации влияния среды на процесс формирования культурно-ценностных ориентаций личности, что оказывает значительное влияние на повышение роли ценностей в процессе ее приобщения к общечеловеческой культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
2. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
3. Сычев Ю.В. Микросреда и личность. – М.: Мысль, 1974. – 192 с.
4. Тоценко Ж.Т., Харченко В.С. Социальное настроение. – М.: Академия, 1996. – 195 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
6. Шихирев П.Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования // Современная социальная психология США. – М., 1979. – 128 с.

Об авторе

Тимофеева Ольга Александровна – аспирант, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-МЕДИКА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.С. Хабарова

Профессия врача, в силу своей большой социальной значимости, не может отставать от общей динамики развития общества, а где-то должна и опережать ее. А это определяет особую роль медицинского образования, призванного по своему прямому назначению обеспечивать вооружение человека необходимыми знаниями в выборе путей действия в сложной ситуации, учить его пониманию, осмыслению действительности, полагающему активизацию его общего развития (интеллектуального, нравственного, эстетического, физического и т. д.), развития и роста его способностей и потребностей. Речь идет не просто о формировании совокупности знаний, навыков и умений, а о формировании и развитии профессиональной активности студентов во время обучения в медицинском вузе.

Анализ теоретических источников показал, что активность профессиональной деятельности врача представляет собой психологическое образование, упорядоченную совокупность профессиональных действий, поступков, ориентаций, мотивов, побуждений личности, реализации различных аспектов личности врача в ходе его профессиональной деятельности. Только при условии субъективного личностного, физического, психического благополучия, активного и заинтересованного отношения к своему труду, врач способен эффективно решать задачи профессиональной деятельности. Сама деятельность современного врача проходит в условиях повышенных социальных, профессиональных, моральных, психологических требований и связана с высоким умственным, психоэмоциональным, профессиональным напряжением. Зарождение в нашей стране исследований медицинского труда и подготовки к нему связано с работами В.М. Бехтерева [1]. Одним из важных аспектов является вопрос об определении критериев профессиональной пригодности субъекта к получению медицинского образования, а затем – к профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что система подготовки к врачебной профессии имеет глубокие исторические корни (Гиппократ, Авиценна, А. Молль, М.Я. Мудров, Т. Персиваль, Г. Цимсен и др.), при этом в любую эпоху отмечалась важность формирования у врача не только профессиональных знаний и умений, но и развития его личностных качеств, его морально-нравственного развития. Врач лечит, прежде всего, собой, своей личностью, как инструментом. Чрезвычайно важным фактором является его особое состояние души, личностные особенности, концепции жизни и профессионализма. В настоящее время личность врача рассматривается как центральный компонент системы врачебной деятельности, обеспечивающий ее направленность и успешность.

Фундаментальным условием развития личности специалиста является повышение уровня его профессионального самосознания, становление его «профессионального Я», обретение им профессиональной идентичности.

В силу возрастных особенностей развития период студенчества является сензитивным для самоопределения, становления устойчивого самосознания, развития идентичности, в том числе и в профессиональной сфере. Именно в студенческий период осуществляются профессиональный выбор.

Основой самоопределения личности выступает ценностно-смысловое самоопределение, то есть определение себя относительно общекультурных человеческих ценностей с целью выделения и обоснования собственной жизненной позиции, концепции. Ценностное самоопределение порождает и обуславливает самоопределение личности в социальной, профессиональной, семейной и других сферах жизни общества [2]. Профессиональное самоопределение, по сравнению с личностным, предполагает часто более конкретную деятельность, определяемую специфическим предметом, условиями, средствами труда, а также спецификой межличностных производственных отношений и ответственности за данную работу [3]. Содержательной характеристикой профессионального самоопределения личности является процесс формирования ее

отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. При этом условное положительное отношение выступает в качестве критерия завершенности этого процесса. Поэтому образ «я» профессионала оправданно рассматривать как объективный показатель динамики профессионального самоопределения личности, развития ее аксиологического потенциала. Изменения, происходящие в его структуре, достаточно полно характеризуют изменения отношения личности к себе как к профессионалу (будущему и настоящему) на всех психологических уровнях: когнитивном, эмоционально-мотивационном и поведенческом.

Определение человеком себя в обществе как личности есть определение себя (самоопределение, занятие активной позиции) относительно социокультурных ценностей и, тем самым, – определение смысла своего существования. Определение себя как личности имеет ценностно-смысловую природу. Ценности же задают ориентацию на будущее. Стремление найти свое место в жизни (и в том числе в профессиональной деятельности), потребность в профессиональном самоопределении являются одним из важных психологических новообразований старшего школьного возраста. Отвечая на новые ожидания общества, старшие школьники активизируют поиск профессии, способной удовлетворить эти ожидания, а также и их личные нужды, в значительной степени определяемые уровнем развития мотивационной сферы. С этой целью они анализируют свои возможности с точки зрения развития у себя профессионально значимых качеств, формируют самооценку собственной профессиональной пригодности.

Особое значение имеет наличие в структуре личности побуждений профессионального самосовершенствования, отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Вопрос подготовки врача-профессионала не может быть рассмотрен вне его субъектного развития. Проблема субъекта, проявления субъектности – одно из важнейших направлений, которое подлежит всестороннему исследованию в педагогической науке. В результате самоопределения человек выстраивает свое субъектное пространство, которое выделяется рядом признаков:

- целостный и в высшей степени осознанный образ себя;
- субъектное пространство – это идентичность человека в его социокультурном окружении. Способность быть, прежде всего, самим собой в уподоблении себя выбранному социокультурному окружению, противостоять разрушительным воздействиям среды; предвидеть внутренние и внешние опасности, интегрировать дарования и социальные возможности самого себя;
- субъектное пространство – всегда результат собственной работы человека над собой, результат постоянного усилия быть, сохранять свою позитивную идентичность [4].

Планируя свое профессиональное будущее, намечая конкретные цели и планы, студент исходит прежде всего из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании. Образ «Я – будущий врач» интегрирует ценностные представления студента о себе как личности и будущем специалисте, о предстоящей профессиональной деятельности. Такое представление обеспечивает возможность человеку реализовать себя как подлинного творца, организатора и распорядителя собственной жизнедеятельности побуждения, ориентации, планирование, организацию и направленность деятельности, механизмы ее регуляции и способы осуществления и т. д. Субъектная позиция отражает и развивает индивидуальность, авторство, субъектность личностной позиции, выход за пределы заданной деятельности, выработку перспектив дальнейшего саморазвития; придает деятельности неповторимое, личностное своеобразие; характеризует способ личностного и профессионального существования человека [5]. В самом общем виде субъектную позицию обучающего правомерно определить как позицию личностного саморазвития. Важным условием развития субъектной позиции человека выступает соответствие, совпадение, согласованность внешних педагогических воздействий с его внутриличностным потенциалом, «внутренними условиями». С одной стороны, субъектная позиция означает соответствие его целей, мотивов, способов действий педагогическим требованиям, а с другой – выход за пределы указанных предписаний, подчинение системы основных отношений задачам личностного самосовершенствования.

Только в ситуации, когда появляется направленность на освоение профессиональной деятельности, когда проявляется субъектная позиция человека по отношению к своей профессии, происходит целенаправленное осознанное становление профессиональной идентичности.

Содержательный компонент профессиональной идентичности определяется особенностями профессии, раскрывающимися в следующих взаимосвязанных составляющих: профессиональной деятельности, профессиональном общении, личности профессионала, профессиональной морали и нравственности.

Общие и специальные знания и навыки, приобретаемые в медицинском вузе, должны не только обеспечивать развитие, готовность к продуктивной деятельности, но и укреплять способности к своему совершенствованию, духовному и творческому росту, творческому решению

проблем и, что особенно значимо сегодня, умения формулировать вопросы и определять ближайшие и перспективные задачи, находить в условиях неопределенности способы, пути их эффективного решения.

В период профессионального обучения происходит становление образа профессии и образа профессионала, принятие профессиональных норм и требований, реальное включение студентов в профессиональное сообщество.

Согласно существующим психологическим концепциям понятие «профессиональная идентичность» определяется как многоуровневая личностная динамическая структура, включающая осознаваемые и неосознаваемые аспекты, обеспечивающая внутреннюю целостность, тождественность и определенность личности на всех этапах профессионального развития, а также ее преемственность и устойчивость во времени. Становление идентичности выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности и профессиональных отношений, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности.

Важность достигнутой профессиональной идентичности для успешной профессиональной деятельности врача-практика определяется еще и тем, что реализация целостного подхода к пациенту, углубленное понимание его психологических особенностей, отношение к человеку как ценности невозможны без наличия высокого уровня личностного развития, целостности, гармоничности и непротиворечивости личности самого врача. Следовательно, в силу особенностей профессии становление профессиональной идентичности будущего врача является важнейшей составляющей его профессионального развития.

Необходимо отметить, что к моральным, гражданским и личностным качествам врача обществом всегда предъявлялись более высокие требования, чем к представителям других профессий, что нашло отражение в оформленной системе профессиональной морали и нравственности, осознание, принятие и реализация которой и в настоящее время являются важной составляющей подготовки специалиста-медика.

Таким образом, профессиональное обучение в медицинском вузе как этап профессионального развития врача имеет целью: во-первых, адаптировать будущего специалиста к системе образования, профессиональному образу мысли и образу действий; во-вторых, сформировать готовность к профессиональной деятельности, развить личность профессионала. При этом фундаментальным условием личностно-профессионального развития специалиста является повышение уровня его профессионального самосознания, становление его «профессионального Я», обретение им профессиональной идентичности.

Каждый студент-медик должен обладать глубокими учебными и профессиональными мотивами, стремлением и устойчивым интересом к будущей профессиональной деятельности. Чтобы добросовестно выполнять свой профессиональный долг необходима ориентация на медицинскую профессию как ценность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бехтерев В.М. *Объективная психология*. – М.: Наука, 1991. – 480 с.
2. Гинзбург М.Р. *Психологическое содержание личностного самоопределения* // *Вопросы психологии*. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
3. Кирьякова А.В. *Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография*. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с.
4. Кирьякова А.В., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А. *Университеты в современном мире: аксиологический ресурс развития*. – Оренбург: ОГУ, 2010. – 374 с.
5. Ольховая Т.А. *Теория и практика становления субъектности студента университета*. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2006. – 133 с.
6. Платонов К.К. *Личность в медицине* // *Этико-психологические проблемы медицины*. – М.: Медицина, 1978. – С. 29-30.
7. Фельдштейн Д.И. *Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века. (Доклад на общем собрании РАО)* // *Мир психологии*. – 2012. – № 4.

Об авторе

Хабарова Татьяна Сергеевна – соискатель, старший преподаватель, ГБОУ ВПО «Оренбургская государственная медицинская академия», г. Оренбург.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Е.В. Чернова

К каким должен быть современный педагог? Какие требования предъявляет общество и информационный век?

Педагог должен обладать определенной сумой высоких личностных качеств. Но если мы попробуем их перечислить, то придем к перечню достоинств любого современного культурного человека: гуманизм, честность, справедливость, трудолюбие, эрудиция. Значит ли это, что каждый культурный человек сможет быть педагогом? Наверное, нет. Для успешного выполнения профессиональной работы педагога человек должен обладать определенными личностными качествами, основой которых является интерес (положительно окрашенное эмоциональное отношение) к жизни, интерес к человеку, интерес к культуре. Ведь в первую очередь, педагог – это воспитатель, а воспитание определяют как введение ребенка в контекст современной культуры. Интерес к жизни – это целевое обеспечение, позволяющее мне формировать у детей отношение к жизни как к ценности, так как я сама проявляю к ней ценностное отношение. Педагог – консультант, помощник, управленец. В основе деятельности лежит рефлексивный подход. Важной педагогической закономерностью является зависимость содержания обучения, методов, средств и форм от целей образования и обучения, поставленных обществом, от целей данного учебного заведения. Отсутствие четкой цели превращает стройный логичный процесс обучения в случайный набор действий педагога и учащихся при овладении знаниями, умениями и навыками, ведет к нарушению системности и систематичности в знаниях, что не способствует формированию научного мировоззрения [1, с. 203].

А насколько сильно изменился образ педагога за последние сорок лет до сегодняшнего времени?

Во-первых, для педагога, как и у любого общественного работника, должны быть следующие характеристики. Он должен любить свою работу. Любить тех с кем работает, то есть детей. Во-вторых, педагог должен быть профессионалом своего дела. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» выдвинула важнейшим качеством для педагога: «открытость всему новому». Под этим мы можем понимать: активное участие в компьютеризации и применение педагогических технологий в процессе своей деятельности. Дистервег утверждал, что «плохой учитель преподносит истину, а хороший учит ее находить», сейчас это актуально, несмотря на то, что прошло почти двести лет. Мы стремимся от пассивных методов вовлечения учащихся переходить на активные и интерактивные. Так как именно данные методики позволяют учащимся более успешно пройти социализацию и применить полученные знания в жизни [2, с. 45].

Эволюция современных образовательных систем сегодня есть не что иное, как целостный процесс непрерывного изменения и развития составляющих их элементов с направленностью на интеграцию национальных систем в единое мировое образовательное пространство.

Педагогическое мастерство в большей степени зависит от личных качеств педагога, а также от его знаний и умений. Каждый педагог – это личность. Личность педагога, ее влияние на воспитанника огромно, ее никогда не заменит педагогическая техника. Новые образовательные технологии сопровождают результаты значительных научных исследований. Уровень овладения педагогической технологией может быть элементарным и профессиональным. Главной целью педагога является обучение учащегося деятельности. Педагог организует взаимодействие обучаемых в познавательном процессе, сознательно создавая при этом такую социальную инфраструктуру, которая вызывает у них необходимость действовать по нормам общественных отношений (каждый имеет право высказывать любую точку зрения, отстаивать ее убедительной аргументацией, но обязан выслушать и понять другого, терпимо относиться к чужому мнению) извлекать из него рациональное, нести личную ответственность за доверенную ему часть общего дела) [2, с. 89]. Равноправное, демократическое взаимодействие в познании стимулирует у каждого желание проявить инициативу, творчество. При этом существенно меняется отношение к другому человеку как к личности: отчужденность, равнодушие уступают место заинтересованности, взаимопониманию, сопричастности.

Современный педагог это не авторитарный учитель, а тот, кто не подавляет природу ребенка. Педагогика – это наука и искусство. Сегодня наблюдается недопонимание этого многими из практикующих педагогов. К выполнению любой задачи нужно подходить со всей ответственностью и пониманием того, что теоретические знания и опыт дополняют друг друга, но никак

не замещают. Педагогическая же практика – это особо ответственная задача, так как она непосредственно связана с работой с людьми, и не просто с людьми, а с детьми, будущими личностями. И то, на сколько эти личности смогут считаться таковыми зависит от профессионализма педагогов.

Педагогические способности обычно включают в структуру рассматриваемых ниже организационных и гностических способностей, хотя эти способности могут существовать отдельно друг от друга: есть ученые, которые лишены способности передавать свои знания другим, даже объяснить то, что им самим хорошо понятно. В ряде личностных характеристик следует назвать качества, которые становятся профессионально значимыми предпосылками создания благоприятных отношений в воспитательно-образовательном процессе. В ряду этих качеств терпеливость, ответственность, обязательность, объективность, уважение к людям, оптимизм, эмоциональная уравновешенность, потребность в общении, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, сдержанность, отзывчивость и многие другие.

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой воспитателя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность.

Современные дети более активны, подвижны в своих самовыражениях, более информированы, более не похожи друг на друга, у них более разные условия проживания и воспитания в семье. Все это предъявляет определенные требования к личности педагога.

Широкое внедрение компьютеров в образовательный процесс. С его помощью обеспечивается переход от традиционного образования с широким использованием живого общения и печатных носителей информации к современной его форме, основанной на опосредованном общении и широком использовании электронных носителей информации, включая Интернет. Компьютеризация образования создаст предпосылки для неограниченного расширения пространственных и временных рамок педагогического общения, его доступности, открытости. Вместе с тем переход к компьютерному обучению обнаружил ряд связанных с ним проблем, важнейшей из которых является проблема дефицита живого общения между преподавателем и обучающимися.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зарецкая И.И. *Профессиональная культура педагога: учеб. пособие.* – М.: АПК и ППРО, 2005. – 116 с.
2. Морева Н.А. *Основы педагогического мастерства.* – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.

Об авторе

Чернова Едена Викторовна – преподаватель, ГПОУ СПО «Бирский медико-фармацевтический колледж», г. Бирск, Республика Башкортостан.

Научное издание

**Актуальные вопросы
современной педагогической науки**

Материалы IX Международной научно-практической конференции

28 октября 2013 г.

Научный редактор – *М.В. Волкова*
Редактор-корректор – *М.Н. Пучкарёва*
Компьютерная верстка – *А.Н. Гаврилова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 20.11.2013 г. Формат 60х84/8
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 6,3
Тираж 700 экз. Заказ № 216

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
НИИ педагогики и психологии
428021, г. Чебоксары,
ул. Ленинградская, 36
т. (8352) 22-47-89, 38-16-10