

Актуальные вопросы современной педагогической науки

Актуальные вопросы современной педагогической науки

Чебоксары
17 декабря 2012 г.

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

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

*Материалы VII Международной заочной
научно-практической конференции*

17 декабря 2012 г.

**Чебоксары
2012**

УДК 37.0
ББК 74.00
А 43

Редакционная коллегия:

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

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

Актуальные вопросы современной педагогической науки:
материалы VII Международной заочной научно-практической
конференции. 17 декабря 2012 г. / науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары:
НИИ педагогики и психологии, 2012. – 340 с.

ISBN 978-5-904752-50-7

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

Сборник материалов содержит статьи, посвящённые проблемам профессионального становления будущих педагогов, вопросам использования инновационных методик обучения в профильных классах, организации познавательной деятельности школьников, вопросам воспитания толерантности и здорового образа жизни, особенностям коррекционно-развивающего обучения 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.

© Чувашское отделение Академии
педагогических и социальных наук, 2012
© Академия наук Чувашской Республики, 2012
© ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2012
© Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии, 2012

ISBN 978-5-904752-50-7

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Акопян А.В.</i> Исследование теоретико-методологических основ профессионально-педагогической культуры учеными Ростовского научного центра.....	9
<i>Анохин Д.Г.</i> Педагогические технологии преподавания английского языка в современной школе.....	14
<i>Баранова Т.К., Карпычева Т.И.</i> Создание информационной базы методической службы.....	18
<i>Бачкало Е.П.</i> Организация внеурочной познавательной деятельности школьников.....	21
<i>Бекмамбетова З.Ж., Хаирова Г.М.</i> Современное состояние методики обучения сложноподчиненных предложений русского языка в казахской школе.....	25
<i>Белозорова Л.А., Хатунцева Л.И.</i> Применение интегративных личностно-ориентированных технологий в психолого-педагогическом сопровождении педагогов на основе внедрения Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения.....	30
<i>Бисерова Г.К.</i> Современный студент: педагогические условия формирования его субъектной идентичности.....	35
<i>Вагенлейтнер И.Д.</i> Методы внеаудиторной работы для эффективной профессиональной подготовки студентов.....	39
<i>Галкина И.А.</i> Проблема организации самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе.....	42
<i>Гаранов Д.А.</i> Диагностический инструментарий оценки сформированности инженерной графической культуры бакалавров.....	47
<i>Гимпельсон Е.Г.</i> Активные формы обучения в преподавании риторики и делового общения.....	51

Гуренко В.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей с общим недоразвитием речи...	56
Гуренкова К.С., Жукова Ю.Е., Розина И.П. Дидактическая игра как эффективное средство активизации процесса обучения школьников.....	61
Евдошенко О.В. Полиэтническое образование и его значение для будущего юриста.....	66
Елина С.С. Методика проективно-рекурсивного обучения физике учащихся профильных классов.....	69
Епифанцева А.И. Формирование интеллектуальной готовности к школе детей с задержкой психического развития на коррекционно-развивающих занятиях по ознакомлению с окружающим миром.....	74
Зайниев Р.М. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в математическом образовании бакалавра техники и технологии.....	84
Ибрагимова К.К., Жолтаева Г.Н., Стамбекова А.С., Буркитбаева А.Ж., Ержанова Г.Ж. О подготовке кадров для внедрения инклюзивного образования.....	88
Идиятов И.Э., Черкасова А.В. Проблемный подход в формировании профессиональной компетенции будущих учителей.....	95
Ильина Н.А. Создание проблемной ситуации на этапе мотивации урока-исследования.....	98
Казакова И.А. Народные ремесла как компонент культурно-образовательного пространства общеобразовательной школы.....	101
Кириченко Ю.А. Использование дистанционных технологий в процессе дополнительного профессионального образования.....	106
Ковардаков В.А. Средства мотивации студентов в процессе преподавания естествознания.....	115

<i>Козут И.В.</i> Теоретические аспекты развития профессионально-педагогической коммуникативной компетенции будущего педагога.....	118
<i>Кожевникова И.А.</i> Формирование конкурентоспособной информационно-компетентностной личности будущего педагога.....	121
<i>Константинов Ю.В.</i> Использование информационных технологий на уроках истории.....	125
<i>Косенко И.В.</i> Этапы организации научно-исследовательской работы студентов в вузе.....	128
<i>Кочанов М.А., Бодрова Е.Е.</i> Современная концепция подготовки специалистов высшей квалификации.....	132
<i>Крылова Н.М.</i> Методологические, теоретические, технологические основы современного трудового воспитания дошкольников	136
<i>Лаврут Н.С., Ларикова М.И.</i> Особенности воспитательной работы в современном вузе.....	146
<i>Леон О.В.</i> Условное мотивирование иноязычной коммуникации студентов на практических занятиях по языковым дисциплинам посредством сюжетно-ролевой игры.....	150
<i>Луканова М.Л.</i> Значение предметно-практической деятельности в развитии познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста.....	153
<i>Лукиянчук И.А.</i> Роль детско-подростковых клубов в дополнительном образовании.....	158
<i>Моисеева Л.Г.</i> Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам.....	162
<i>Морозов Р.Г., Федорова Т.Т.</i> Диверсификативная инновационная логика полидeterminантной прерогативы формирования технологической культуры учащихся в системе образования.....	166

Нугусова А.Н., Тойбазаров Д.Б. Интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в условиях высших учебных заведений.....	171
Овсянникова И.Г. Особенности формирования аналитических умений будущих учителей в условиях диалога культур.....	176
Павлова М.В. Педагогическое сопровождение формирования нравственно-правовой культуры студентов младших курсов на основе принципов индивидуализации и персонификации.....	182
Павлычева Т.В. Проблема личности и группы в педагогике.....	185
Пайдуков Д.В. Организация художественной деятельности школьников.....	189
Петина Л.Н. Особенности просодической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.....	193
Подколзина Т.М., Кисенко А.А. Теоретико-методологический аспект формирования общекультурной компетенции будущего специалиста.....	197
Поздеева С.М. Анализ опыта использования компьютера на уроках технологии при разработке изделий декоративно-прикладного творчества.....	200
Показий А.В., Левандина Н.А., Шкалова Т.Ю. Роль социальных сетей в современном образовательном процессе.....	204
Прасолова И.В. Взаимосвязь эмоционального благополучия старших дошкольников с их успешностью на занятиях.....	207
Прихожая Т.В., Варданян Ю.М. Формирование духовно-нравственных ценностей школьников в процессе изучения курса «Народоведение».....	211
Прокопьева Н.В. Профессиональное становление будущего учителя в современном педагогическом вузе.....	214
Радиола А.И. Формирование и проверка компетенций с использованием технологии критического мышления.....	218

Самофалова О.А. Реализация дифференцированного подхода при формировании информационной компетентности обучающихся в процессе преподавания информатики.....	221
Сафиуллина Р.И. Воспитание младшего школьника как носителя нравственных и эстетических ценностей.....	224
Сахарова Л.А., Лаврут Н.С. Проблемы воспитания студенческой молодежи.....	228
Семенов В.М. Ноосферный подход в воспитании – основа нравственного развития студентов колледжа.....	232
Сергеева Н.В. Развитие рефлексивных умений у студентов на занятиях педагогического цикла.....	238
Середенко Т.А. Развитие познавательной активности студентов.....	243
Солопанова О.Ю., Целковников Б.М. Реинтерпретация принципов музыки в контексте педагогической теории и практики.....	251
Сорокина О.Н. К вопросу о реализации регионального компонента в дошкольном образовании.....	256
Толстова Е.В. Гражданско-патриотический клуб как форма организации патриотического воспитания учащихся.....	260
Усманова О.В. Взаимодействие коррекционных учреждений и семьи.....	264
Усманова О.В. Понятие социальной адаптации в психолого-педагогической литературе.....	269
Федорова Т.Т. Формирование творческого потенциала личности на основе использования коммуникативных средств.....	273
Федосова С.А. Инновационные технологии в практике преподавания иностранного языка.....	278

Федотова О.Б. Совершенствование профессиональной подготовки педагога дошкольного образования.....	281
Филатов-Бекман С.А. О методических вопросах преподавания курса «Введение в компьютерно-музыкальное моделирование» для студентов с ограниченными физическими возможностями.....	284
Хажина С.В. Развитие графо-моторных навыков у детей с детским церебральным параличом.....	291
Цигулева О.В., Полич В.В. Использование компетентностного подхода в образовательном процессе военных вузов внутренних войск МВД России.....	304
Черкасова О.А., Корытова Г.С. Структурная модель личностных и профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, способствующих эффективному педагогическому взаимодействию с курсантами.....	307
Чумаков Л.Ю. К вопросу о целях формирования антикоррупционной культуры педагога.....	312
Чумакова С.Е., Сиротина Н.А. Основные аспекты устойчивого регионального развития.....	316
Шабалина С.Д. Формирование толерантного поведения в молодежной среде.....	320
Шагинян И.А. Нетрадиционные формы проведения учебных занятий по литературе в ссузе.....	324
Шевцова О.П. Формирование основных самообразовательных умений и навыков школьников, использование ситуационных задач как средство развития ключевых компетенций.....	327
Шевчук О.В. Формирование представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников.....	334

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧЕНЫМИ РОСТОВСКОГО НАУЧНОГО ЦЕНТРА

А.В. Акопян

На кафедре педагогики Ростовского государственного педагогического университета под руководством Е.В. Бондаревской было проведено исследование теоретико-методологических основ профессионально-педагогической культуры на социально-педагогическом, научно-педагогическом, профессионально-педагогическом, личностном уровнях.

В результате исследований учеными было установлено, что педагогическая культура – это «часть общечеловеческой, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования, а также способы творческой деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов» [1, с. 22]. В основе педагогической культуры лежит целостное представление о педагогической действительности как культуuroобразующей среде, где главная ценность – личность ребенка. Таким образом, понятие профессионально-педагогической культуры рассматривается учеными с гуманистической позиции, учитывая при этом индивидуальное саморазвитие в сочетании с личной ответственностью перед мирозданием.

Для понимания сущности профессионально-педагогической культуры учеными ростовского центра были использованы аксиологический, деятельностный, личностный философские подходы. Аксиологический подход позволил определить ценности, на которые ориентируется педагогика. Эти ценности существуют в материальной и духовной форме. Духовная форма профессионально-педагогической культуры интегрируется в педагогическом сознании общества, которое включает накопленные человечеством педагогические знания, чувства, настроения, теории, концепции, учения, педагогическое мышление. Материальная форма воплощена в учреждениях и средствах обучения и воспитания.

Деятельностный подход способствовал исследованию сущности, средств и способов педагогической деятельности, обеспечивающей реализацию этих ценностей. Иначе говоря, профессионально-педагогическая культура представляет собой реальное движение педагогической действительности к новому качественному состоянию, в процессе которого происходит выявление и теоретическое осмысление потребностей развития школы, учителей и других субъектов ее развития.

Личностный подход позволяет выявить актуальные свойства личности педагога как саморазвивающегося субъекта воспитательных отношений и педагогической деятельности.

С позиций вышеозначенных подходов Е.В. Бондаревская представляет профессионально-педагогическую культуру как «общение двух индивидов в различные моменты передачи человеческой культуры: «Я» (предполагаемый педагог) живет в сознании и мышлении «ты» (предполагаемый воспитуемый). «Ты» (воспитуемый) живет в сознании и мышлении «я» (педагог). С учетом внутренней речи «я» и «ты» живут в едином сознании и мышлении, в общении личностей» [1, с. 203]. Суть данных отношений предполагает равенство положений ученика и учителя, так как только на основе уважения личностного бытия возможно их общение и сотрудничество. Из этого следует принцип гуманизации педагогической культуры: человек является целью, а не средством общения и развития.

Теоретическую основу профессионально-педагогической культуры учителя составляет целостная картина педагогической деятельности, в центре которой находится развивающаяся личность ученика. Мировоззренческую основу профессионально-педагогической культуры учителя составляет новое педагогическое мышление, исходным моментом которого является переориентация целей педагогической деятельности на воспитание и развитие личности ребенка, его социальную защиту, охрану прав и свобод, создание условий для его самореализации. Методологическую основу современной профессионально-педагогической культуры, по мнению Е.В. Бондаревской, составляет разработка принципа гуманности: его сущности, содержания, путей реализации в социально-экономических условиях.

Е.В. Бондаревская считает, что профессионально-педагогическая культура является сущностной характеристикой личности учителя, ее составными компонентами выступают: гуманистическая педагогическая позиция учителя; профессиональные знания и культура педагогического мышления; профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности; саморегуляция личности и культура профессионального поведения педагога.

Основная тенденция профессионально-педагогической культуры состоит в гуманизации педагогической деятельности, педагогического общения, личности учителя. Качественными характеристиками профессионально-педагогической культуры выступают гуманность, творчество, саморазвитие, педагогическая рефлексия и другие свойства личности. Е.В. Бондаревская предлагает трактовать феномен педагогической культуры как процесс взаимопроникновения, откровения воспитателя и воспитанника, создания педагогического «мира».

Уровни функционирования профессионально-педагогической культуры рассмотрены учеными ростовского центра в общественно-историческом и индивидуально-личностном аспектах. В связи с этим определены следующие критерии их различения: ориентация на воспитание гуманного типа личности; доступность материальных и духовных ценностей; развитость механизмов передачи и развития профессионально-педагогической культуры; наличие элементов творчества на практике.

В общественно-историческом аспекте учеными под руководством Е.В. Бондаревской было рассмотрено развитие идей педагогической культуры в России после 1917 г. Особое внимание было уделено деятельности в экспериментальных школах, показательных учебно-воспитательных учреждениях, педагогических комплексах, в которых вели работу такие педагоги, как С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, П.П. Блонский, М.М. Пистрак, А.С. Макаренко и др. Учеными было доказано, что опыт каждого из вышеозначенных педагогов уникален и неповторим, но всех объединяют одни общие черты, включающие их в единое русло отечественной педагогической культуры – гуманистический подход, педагогический альтруизм в отношении к детям, педагогические и нравственные искания. Учеными центра отмечено народное начало в их педагогических системах, проявляющееся в связи с жизнью, обеспечении единства воспитания и жизни детей, открытости воспитательной системы социуму, сотрудничестве взрослых и детей, демократическом стиле общения, связи воспитания с трудом и творчеством. Дальнейшее развитие идеи гуманистической традиции отечественной педагогической культуры получили в деятельности В.А. Сухомлинского и педагогов-новаторов – Ш.А. Амонашвили, И.В. Волкова, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова и др. Ученым удалось доказать, что гуманизация воспитания актуализировала внимание к проблеме возрождения человека как субъекта культуры и жизнетворчества: «Педагогическое творчество невозможно без того мощного потока, воздушного течения, идущего снизу вверх, каким является народная педагогика, обращение к которой всегда укрепляло гуманистическую традицию отечественной педагогической культуры» [1, с. 155].

В индивидуально-личностном плане ученые ростовского центра рассматривают профессионально-педагогическую культуру как «сущностную характеристику целостной личности педагога, способного к диалогу культур» [1, с. 105]. Это процесс интернализации и творческого воспроизводства педагогических ценностей, сущность которых состоит в том, что педагогический опыт общества, общечеловеческие ценности педагогической культуры становятся внутренним достоянием личности, превращаются в педагогические способности и творческие возможности, субъективные критерии, внутренние регуляторы профессиональной

деятельности и поведения. Таким образом, профессионально-педагогическая культура представлена как динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя. В качестве компонентов этой системы учеными выделены: педагогическая позиция и личностные качества; профессиональные знания и культура педагогического мышления; профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности; саморегуляция личности и культура профессионального поведения педагога.

Е.В. Бондаревской были разработаны уровни владения профессионально-педагогической культурой: высший, высокий, достаточный, массовый. Для выявления и сравнения уровней профессионально-педагогической культуры был создан эталон, который включает любовь к детям, заботу об их здоровье и самочувствии, умение защищать их права и интересы, проявление доброты и уважения к каждому школьнику и другое. Стимулом повышения уровня педагогической культуры является включенность учителя в педагогическое творчество, инновационная деятельность, исследовательский поиск. При выявлении уровня педагогической культуры решающее значение имеет гуманная педагогическая позиция и творческое отношение к образовательной деятельности. Воплощением профессионально-педагогической культуры является человечность.

Проведенные в школах исследования позволили ученым ростовского научного центра выявить главный признак профессионально-педагогической культуры – «целостная культурная среда, в которой охраняется и воспроизводится целостный мир детства, обеспечиваются психологический комфорт, духовно-нравственное благополучие и достижение успеха во всех сферах жизнедеятельности детей, успешное общекультурное и индивидуально-творческое развитие каждого ребенка» [2, с. 129].

Е.В. Бондаревской представлена структура профессионально-педагогической культуры на личностно-индивидуальном уровне. В этом плане профессионально-педагогическая культура рассмотрена как «сущностная характеристика целостной личности педагога, представляющая собой реализуемую им динамическую систему общечеловеческих педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и профессионального поведения» [1, с. 45]. В качестве компонентов этой системы Т.Ф. Белоусовой и Е.В. Бондаревской выделены: профессиональные знания, личностно-профессиональные качества педагога, опыт творческой деятельности, профессиональные умения. Под личностно-профессиональными качествами педагога подразумевается педагогическая направленность личности, интересы и духовные по-

требности, отношение к педагогическому труду, нравственные качества, саморегуляция, культура поведения и общения.

Теоретическую основу педагогической культуры составляют профессиональные знания. Е.В. Бондаревская, основываясь на классификацию профессионально-педагогических знаний И.Я. Лернера, выделила следующие группы научно-педагогических знаний: методологические, теоретические, методические, технологические. Отношение учителя к вышеозначенным знаниям, умение распорядиться ими, использовать их для профессионального роста определяют профессионально-педагогическую культуру.

Опыт творческой деятельности выражается в творческих умениях в педагогической, научной, воспитательной и общественной работе; развитием педагогическом мышлении, выборе и обосновании собственной педагогической деятельности.

По мнению Е.В. Бондаревской, в основе педагогического мышления находится выявление противоречий между образовательной системой и личностью учащегося и поиск путей их преодоления в пользу последнего. Важной особенностью педагогического мышления, по утверждению Е.В. Бондаревской, является «творчески созидательная направленность на разработку эффективных методик и технологий обучения и воспитания, имеющих альтернативный, по отношению к традиционным, характер» [3, с. 31]. Ученые ростовского центра считают, что культура педагогического мышления должна проявляться в умении оценивать возможности педагогических средств, выбирать оптимальный вариант их сочетания с учетом особенностей личности ученика и коллектива, условий, в которых проходит воспитательный процесс, в правильном сочетании коллективных и индивидуальных форм воспитания, реализации индивидуального подхода к учащимся, в умении анализировать и правильно разрешать конкретные воспитательные ситуации, видеть причинно-следственные связи между педагогическими явлениями, уметь прогнозировать результаты профессиональной деятельности.

На основании вышеизложенного мы можем утверждать, что ученые ростовского центра видят в возрождении профессионально-педагогической культуры выход из кризиса в образовании, обретение духовности и профессионализма в педагогической среде. Непременными условиями для возрождения и продуктивного развития профессионально-педагогической культуры являются: интеграция науки и практики; осуществление феноменологического перехода к осознанному построению педагогической картины мира, центром которой является развивающийся ребенок и мир детства; переориентация педагогической науки на универсальные общечеловеческие ценности, совокупный педагогический опыт человечества, духовные ценности национальной педагогики, диа-

лог между разными педагогическими культурами; научная поддержка и создание очагов новой профессионально-педагогической культуры путем сотрудничества научных и практических работников на едином образовательном пространстве; конструирование механизмов передачи и творческого освоения педагогической культуры учителями нового поколения, создание условий для развития и самореализации личности будущего учителя как человека культуры и нравственности, способного к ценностно-смысловому и деятельностно-творческому самоопределению в системе непрерывного образования и самостоятельной профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью (Избранные пед.труды). – Т.1. – Р/нД: Изд-во РГПУ, 2006. – 230 с.*
- 2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – № 3. – 1999. – С. 37-43.*
- 3. Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру. – Р/нД., 1995. – 262 с.*

Об авторе

Акопян Лариса Владимировна – старший преподаватель, НОУ ВПО «Институт управления, бизнеса и права», г. Пятигорск, Ставропольский край.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Д.Г. Анохин

Глобализация социокультурного пространства, интеграция различных культурных сред, взаимопроникновение культур различных стран и этнических групп населения земного шара, расширение информационного поля человека актуализируют вопросы повышения уровня коммуникативной культуры отдельной личности. В связи с этим возрастает роль изучения иностранных языков и культур, приобретения знаний, позволяющих беспрепятственно осуществлять коммуникативную деятельность. Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального основного и полного (среднего) образования позволяет обозначить необходимость владения иностранным, в частности английским языком в связи с тем, что он уже стал действительно мировым языком. Этот факт, в свою очередь, обуславливает необходимость совершенствования методики изучения языка для того, чтобы его

преподавание велось на современной научной и научно-педагогической основе. Культура потребления интеллектуальной и образовательной продукции неуклонно повышается и, следовательно, вопрос создания и внедрения новейших технологий изучения английского языка становится как никогда актуальным.

Современные педагогические технологии – обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, организовать развивающее обучение, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности и склонностей, позволяют осуществлять обучение английскому языку с самого раннего возраста.

В недавнем прошлом овладение языком осуществлялось посредством долгого рутинного труда. Задания были однообразные, нередко учащиеся теряли интерес к изучению языка. Процесс овладения языком по-прежнему требует немало усердия, вместе с тем, мы можем отметить, что язык стал в той или иной форме доступен большинству. Современные тенденции ориентации на потребителя, использования языка в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран обусловили существенные изменения, которые претерпевает методика преподавания английского языка в общеобразовательной школе.

Наиболее популярными методиками на сегодняшний день являются классическая методика преподавания английского языка и коммуникативный метод. Коммуникативная методика – это, прежде всего, практика общения и тренировка восприятия иностранной речи на слух. Применение этого метода в процессе обучения в более короткие сроки помогает преодолеть языковой барьер. Имея даже небольшой словарный запас, учащиеся могут пробовать свои силы в процессе общения на иностранном языке буквально с первых занятий. Эта методика изучения английского языка дает неплохие результаты именно потому, что она направлена на создание искусственной языковой среды. Учащиеся, попадая в реальные условия общения, как правило, не испытывают особых трудностей. Язык очень тесно переплетен с культурными особенностями страны и поэтому в обучение непременно включают страноведческий аспект. Но необходимо помнить, что коммуникативный метод имеет свои недостатки: клишированность фраз и небогатый лексикон. Приемы и методы обучения также зависят от возраста школьников. В обучении детей больше игровых моментов, при обучении взрослых применяются приемы обучения, основанные на полном понимании и анализе изучаемых аспектов языка. Однако в обоих случаях погружение в языковую среду достигает максимума, сводя к минимуму возможность обращения

во время занятий к родному языку. Этот метод позволяет в рекордные сроки пополнить свой лексикон рядовыми выражениями на английском, которые впоследствии обрастают все новыми словами, формирующими красивую английскую речь.

В век компьютерных технологий меняется и роль учителя в информационной культуре – он должен стать координатором информационного потока. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с ребенком. Одной из главных задач, стоящих перед учителем, является расширение кругозора, углубление знаний об окружающем мире, активизация умственной деятельности детей, развитие речи. Одной из основных частей информатизации образования является использование информационных технологий в образовательных дисциплинах, в частности технологии использования интернет.

Интернет стал неотъемлемой частью современной действительности. Интернет может оказать помощь в изучении английского языка, так как применение электронных образовательных ресурсов (ЭОР) создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, то есть, он создает естественную языковую среду. Доступ к сети Интернет дает возможность воспользоваться огромным количеством дополнительных материалов, которые позволяют обогатить уроки разнообразными идеями и упражнениями.

Групповая форма обучения, ориентируется на среднего обучающегося и не дает возможность развивать высокий творческий потенциал каждого одаренного ребенка. Появление информационных технологий позволяет индивидуализировать обучение по темпу и глубине прохождения курса. Такой дифференцированный подход дает большой положительный результат, т. к. создает условия для успешной деятельности каждого ученика, вызывая у учащихся положительные эмоции, и, таким образом, влияет на их учебную мотивацию. В отличие от традиционных методик, где учитель привык давать и требовать определенные знания, при использовании интерактивных форм обучения ученик сам становится главной действующей фигурой и сам открывает путь к усвоению знаний.

Мультимедийные презентации широко применяются почти всеми учителями. Они удобны и для учителя и для учеников. Презентация кроме текста может включать картинки, графики, таблицы, видео и музыкальное сопровождение. Текст может быть начитан носителями языка. Преимущества мультимедийных презентаций заключаются в следующем: 1) в активизации внимания всего класса; 2) в сочетании классной и внеклассной самостоятельной работы учащихся; 3) в экономии учебного времени; 4) в возможности использования для презентации ин-

терактивной, мультимедийной доски, которая позволяет более наглядно семантизировать новый лексический, грамматический и даже фонетический материал, а также осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности; 5) в сочетании разнообразной текстовой аудио- и видеонаглядности. Но составление презентации требует большой подготовки учителя по подбору материала, продумывания структуры презентации, выбора оформления и т. д. [2, с. 17]. Учитель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса. Так, например, в учебном процессе используются следующие типы электронных образовательных ресурсов: демонстрационные материалы (иллюстрации, фотографии, плакаты, презентации, схемы с текстовым сопровождением), интерактивные таблицы, правила, учебные словари.

Электронные образовательные ресурсы позволяют реализовывать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к обучению, и тем самым способствовать развитию личности в процессе собственной деятельности. Проекты, выполненные с использованием электронных образовательных ресурсов, помогают разнообразить занятия, проводимые по учебным пособиям, а также реализуют комплексный подход в обучении и значительно повышают мотивацию к изучению иностранного языка. Реализация проектов с помощью программ Microsoft PowerPoint, Publisher позволяет разнообразить работу, сделать занятия более динамичными.

Самостоятельная работа обучающихся с использованием электронных образовательных ресурсов, с одной стороны, способствует эффективной работе по усвоению знаний и овладению способами деятельности, входящими в содержание обучения по дисциплине «Иностранный язык», с другой стороны, удовлетворяет потребность в самосовершенствовании по предмету за пределами обязательного программного материала, а также после окончания учебного заведения. Вместе с тем, организатором самостоятельной работы учащихся с использованием современных педагогических технологий является учитель, остающийся по-прежнему главной действующей фигурой педагогического процесса. А применение информационных и других современных технологий следует рассматривать, как одно из эффективных способов организации учебного процесса, и одно из основных требований к профессиональной деятельности учителя - его компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранный язык в школе. – 2003. – № 5. – С. 12-17.*
- 2. Пичугина И.В. Информационные технологии на уроках английского языка и во внеурочной деятельности // Иностранец. – 2003. – № 3. – С. 15-19.*

Об авторе

Анохин Дмитрий Геннадьевич – студент, 4 курс, ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород.

СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БАЗЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

*Т.К. Баранова,
Т.И. Карнычева*

Одно из основных направлений деятельности научно-методического отдела муниципального бюджетного вечернего (сменного) общеобразовательного учреждения «Центр образования № 2» г. Чебоксары – это методическое сопровождение деятельности педагога общеобразовательного цикла, дополнительного образования и допрофессиональной подготовки.

На современном этапе методическое сопровождение является условием эффективности и одним из средств достижения качества педагогической деятельности и ее результатов. Постоянно растущий объем информации, применение новых педагогических и информационных технологий в учебном процессе продиктовали необходимость информатизации работы методического кабинета, создание информационной базы методической службы.

Информационная база методической службы обновит систему педагогического взаимодействия в муниципальном бюджетном вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении «Центр образования № 2» г. Чебоксары, (далее Центр образования № 2) создаст информационно-методические условия для развития профессиональной компетенции и информационной культуры педагогических работников учреждения в соответствии с требованиями времени.

В сети Интернет можно найти информационные базы методических служб, которые именуются как «электронный методический офис» или «виртуальный методический кабинет», чье создание служит поддержки педагогических работников, совершенствованию их профессиональной квалификации и самообразования [1].

Подобные информационные базы создают банк данных программно-методической, нормативно-правовой, научно-теоретической информации, систематизируют и адаптируют учебно-программную, нормативно-правовую, методическую документацию образовательного процесса

учреждения, удовлетворяют запросы, потребности педагогических работников в информации профессионально-личностной ориентации.

Информационные базы могут организовать совместную работу педагогов и методистов по разработке образовательных ресурсов и оказать информационно-методическую поддержку педагогическим работникам, руководителям в инновационной деятельности (внедрение нового содержания образования, использование новых педагогических технологий и средств обучения)[2].

Деятельность информационной базы Центра образования № 2 может решить следующие задачи:

- систематизация материалов, поступающих в методический кабинет, и обеспечение оптимального доступа педагогов к любой необходимой информации;

- создание банка методических разработок, помогающих педагогам в подготовке к занятиям, мероприятиям, выступлению перед коллегами и т. д.;

- размещение учебно-методических материалов, единых баз данных передового педагогического опыта работников Центра для последующего просмотра, изучения, корректировки и обобщения;

- создание электронной картотеки научно-методической и педагогической литературы, интернет-ссылок и электронных документов;

- подбор материалов по заявкам педагогических работников.

Подготовкой и размещением материалов в информационной базе (далее ИБ) могут заниматься как методисты учреждения (подготовкой документации и информации), так и учителя, педагоги дополнительного образования, преподаватели (желающие разместить разработки из своего педагогического опыта, предварительно сдают их на методическую экспертизу в методический кабинет).

Создавая информационную базу в Центре образования № 2, следует соблюдать порядок ее использования:

- доступ к материалам ИБ осуществляется через специальные компьютеры методического кабинета, а также через любой компьютер единой локальной сети Центра образования № 2;

- найдя нужный документ в ИБ или в сети Интернет, педагоги могут воспользоваться им как в электронном, так и традиционном бумажном виде, выведя его при необходимости на печать;

- при работе в методкабинете можно пополнить необходимый банк данных информации, корректировать и видоизменять его только после согласования с руководителем методического кабинета.

Таким образом, информационная база Центра образования № 2 может представлять собой совокупность электронных папок, где можно найти презентации, аудиофайлы, видеофильмы, документы, средства,

методы, используемые для проведения занятий, хранения, обработки и выдачи информации.

Проблема состоит в том, чтобы этот информационный банк данных, которым без труда мог бы воспользоваться не только сам методист, но и любой педагог, был максимально прост в использовании, оказывал помощь в поиске информации, и был наглядным. Кроме того, необходимое техническое оборудование (компьютер, сканер, принтер) информационной базы должно работать бесперебойно, обеспечивая интернет-ресурсами и обслуживая в течение дня педагогический состав Центра.

Среди разделов информационной базы методической службы Центра образования № 2 можно создать следующие:

- нормативную документацию (нормативные документы по общему и дополнительному образованию, материалы аттестации);
- учебно-методическую документацию (база данных рабочих, дополнительных образовательных программ; методики; технологии; рекомендации, памятки; методические разработки занятий, мероприятий, учебных пособий);
- справочную и другую методическую информацию (обзор книг, статей, пособий, электронных ресурсов; тексты и презентации выступлений, методических и учебных пособий; версии электронных учебных изданий; заметки с конференций, конкурсов, семинаров; объявления о конференциях, семинарах, мастер-классах, конкурсах, курсах).

Информационная база Центра образования № 2 г. Чебоксары осуществляет технологическую и методическую поддержку использования компьютерной техники и образовательных ресурсов всемирной сети Интернет в учебно-воспитательном процессе, проведет информационно-методическую работу по пропаганде учебных компьютерных обучающих программ, сетевых образовательных ресурсов, других интерактивных средств обучения, создаст и пополнит банки данных выпускников 9 и 11-х классов, база данных по учебно-методическим комплексам и комплектам, учебно-методических материалов педагогов школ, использующих информационные технологии, инновационной деятельности, научно-методических запросов и потребностей педагогов Центра, банк данных актуального педагогического опыта [3].

Таким образом, информационная база позволит значительно усовершенствовать информационно-методическое обеспечение образовательного процесса Центр образования № 2 г. Чебоксары, сформировать объемный и содержательный банк данных, оперативно обогащать и распространять актуальный педагогический опыт, наполнить консультационную и редакционно-издательскую деятельность новым содержанием, своевременно информировать педагогов о результативной творческой инновационной педагогической деятельности в образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василевская Е.В. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: методическое пособие. – М.: АПКиПРО, 2005. – 52 с.
2. Горбунова Л.Н. Сетевая модель как новая форма организации муниципальной методической службы в решении приоритетных задач развития образования // Методист. – 2008. – № 3. – С. 20-24.
3. Новожилова Н.В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в работе методических центров // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 6. – С. 43-50.

Об авторах

Баранова Татьяна Константиновна – методист, МБВ(С)ОУ «Центр образования № 2», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

Карнычева Татьяна Ивановна – методист, МБВ(С)ОУ «Центр образования № 2», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Е.П. Бачкало

Школьное образование сегодня представляет собой один из решающих факторов, как индивидуального успеха, так и долгосрочного развития всей страны.

Главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это означает, что изучать в школах необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем.

Решение задач социализации школьников в контексте воспитания их всестороннего развития наиболее эффективно в рамках организации внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность школьников организуется в I классе в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования с 1 сентября 2011 г.

Согласно требованиям ФГОС НОО нового поколения, учебный план для начальной школы включает для каждого класса до 10 часов внеурочной деятельности, позволяющей осуществлять программу воспитания и социализации школьников через несколько направлений, реализация которых позволит добиться получения тех результатов в обучении и воспитании школьников, которые определены в долгосрочной программе модернизации российского образования.

Содержание внеурочной деятельности определялось на основе анкетирования родителей и с учетом имеющихся ресурсов Образовательным учреждениям была разработана модель организации внеурочной деятельности по направлениям: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное.

Из предложенного ФГОС НОО мы выбрали духовно-нравственное и общеинтеллектуальное направления. Поскольку остальные реализуются в нашем образовательном учреждении за счет дополнительного образования.

По первому направлению мы вели учебный курс «Истоки». Целью, которого было – введение младшего школьника в курс основных социокультурных ценностей. В его рамках происходит интегрирование получаемых в школе и семье знаний о среде, в которой живет и развивается ребенок, а также приобретает первый опыт целостного социокультурного ее восприятия. Данный курс состоял из 4-х разделов: Мир, Слово, Образ, Книга.

В организации образовательном процессе использовались следующие методы и приемы: живой диалог учителя и ученика, организация самостоятельной работы, организация занятия по правилу смены деятельности, тематическая связь с другими предметами, использование эмоционально-положительных значимых образов, опора на произвольное запоминание.

Самостоятельная работа в парах и группах позволяла ребенку видеть и формулировать проблему, анализировать и обобщать. Ученик мог не только решать задачу без готового «примера», но и сопоставить полученный результат с накопленными знаниями. При этом «неправильный» ответ позволял оценить развитие таких функций, как самоконтроль, способность к переключению.

При проведении занятий мы использовали различные виды детской деятельности: игру, чтение, изобразительную, эколого-познавательную, трудовую, физкультурно-оздоровительную деятельность, практическую работу в тетрадах. Ребенок усваивает правила поведения в природе, в обществе, учится взаимодействовать с другими людьми, понимать самого себя и управлять своим поведением. Изучение нашего общества, истории государства, его культуры, обычаев, гражданских войн создает условия для воспитания высших нравственных чувств — патриотизма, гуманизма, интернационализма [1].

В мае 2011 г. с целью изучения результативности внедрения курса «Истоки» в образовательный процесс нами было проведено методом опроса мониторинговое исследование учащихся и их родителей.

Полученные результаты позволяют нам сделать следующие выводы:

– в процессе изучения курса «Истоки» у большинства учащихся формируется положительное эмоциональное отношение к изучаемому предмету, создаются условия для непрерывного развития личности;

– курс способствует целенаправленному формированию положительных ценностных установок, моделей поведения;

– большинство родителей удовлетворены результатами работы в этом направлении и считают необходимым дальнейшее изучение этого курса;

– данный предмет создает предпосылки для устойчивой преемственности поколений;

– курс восстанавливает престиж традиционных национальных идеалов, формирует духовно-нравственные ценности.

Одна из актуальных проблем сегодня – это активизация познавательной деятельности учащихся. Решить на практике эту проблему позволяют современные педагогические технологии. Научно-исследовательская деятельность учащихся совместно с учителем развивает активный интерес к учебному предмету, более того, поднимает этот интерес на более высокий уровень. Исходя из вышесказанного, мы выбрали общеинтеллектуальное направление, реализуя его через следующие курсы: «Что? Где? Когда?», «Развитие творческого мышления».

Процесс познания мира невозможен без ощущений. Именно они «поставляют» нам сведения о предмете. Всем известно значение чувственного познания – от него зависит развитие разнообразных сфер личности человека: познавательной деятельности (умения наблюдать, давать полную сенсорную характеристику объекту), личностных качеств (любопытности, внимательности и др.) [2, с. 39].

Учащийся в процессе такой деятельности самостоятельно ставит себе задачу, продумывает цель деятельности, предполагает конечный результат. Методики исследования обсуждаются с учителем, а далее, на каждом этапе работы, от теоретического до практического, школьник работает самостоятельно, обращаясь с вопросами к учителю. Со своими работами учащиеся выступали на классных часах в лицее. Важно не требовать от ученика, чтобы он подробно рассказал о том, как проводил исследование, а важно подчеркнуть стремление ребенка к выполнению работ, отметить только положительные стороны. Тем самым обеспечивается стимулирование и поддержка исследовательской активности ребенка [3, с. 278].

С учетом возрастных особенностей детей мы использовали следующие формы и приемы работы: игры, работа в библиотеке с каталогами, интеллектуальные головоломки, практические занятия, работа в компьютерном классе, дискуссии, беседы.

Ожидаемым результатом явилось интеллектуальное развитие и личностный рост ребенка. Таким образом, наша работа для ученика должна достичь следующих результатов: умение работать с информацией, опыт целеполагания, ребенок приобрел опыт планирования, расширение кругозора, развитие мышления, развитие эмоциональной сферы, опыт публичного выступления.

Подводя итоги сказанному отметим на сегодняшний день «плюсы» и «минусы» нашей работы.

К положительными результатами внеурочной деятельности на ступени начального образования мы считаем:

1. Широкий выбор кружков.
2. Бесплатные образовательные услуги.
3. Удобное расписание.
4. Развитие индивидуальных способностей, кругозора.
5. Общение со сверстниками в разных группах, в разных ситуациях.

А к отрицательным моментам внеурочной деятельности на сегодняшний день можно отнести следующее:

1. Большая нагрузка на ребенка.
2. Недостаток оборудования для проведения занятий.
3. Есть совпадения в расписании при посещении внеурочных занятий в школе и в учреждениях дополнительного образования.
4. Невозможность удовлетворить все запросы детей и их родителей (законных представителей).

Нам хочется, чтобы наши коллеги, которые уже в этом году работают по этим направлениям, не боялись различных нововведений, а смело изучали их и претворяли в жизнь, поскольку «высший пилотаж» учительской работы, это интерес и радость в глаза их учеников.

*Преподавание – есть искусство,
поэтому совершенство недостижимо,
а совершенствование – бесконечно.*

(Л.Н. Толстой)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаренко В.Д. *Культура общения с природой.* – М.: Агропромиздат. – 1987. – 172 с.
2. Виноградова Н.Ф. *Окружающий мир. 1-4 класс. Методика обучения.* – М., 2005. – 240 с.
3. Разагатова Н.А. *Городская межшкольная конференция «Первые шаги в науку» (для учащихся 1- 7 классов). Информационный бюллетень.* – Самара: изд-во МГПУ, 2003. – 76 с.

Об авторе

Бачкало Екатерина Петровна – учитель начальных классов, МБОУ «Лицей № 2», г. Сургут, Тюменская область.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В КАЗАХСКОЙ ШКОЛЕ

*З.Ж. Бекмамбетова,
Г.М. Хаирова*

В русской лингводидактике проблема изучения сложного предложения признается одной из актуальнейших. Разработке теоретических основ освоения сложных синтаксических конструкций в русской школе посвящены труды А.Ю. Купаловой, А.В. Дудникова, В.П. Озерской., Г.И. Блинова.

В отечественной методике обучения русскому языку в казахской школе проблема изучения сложного предложения связана с трудами ученых-методистов республики Х.А. Бекмухамедовой, Н.Н. Шмановой. В работах Х.А. Бекмухамедовой вопросы обучения адекватному восприятию и употреблению сложных синтаксических конструкций рассматриваются в аспекте развития речи учащихся-казахов. Исследованию лингводидактических основ изучения сложного предложения в казахской школе посвящена книга Н.Н. Шмановой. Сложные предложения автором характеризуются как структурно-семантическое единство, в котором его компонентами являются простые предложения. В соответствии с концепцией Н.Н. Шмановой в качестве основополагающего принципа изучения синтаксиса сложного предложения выступает учет сходства и различия конструкций сложного предложения русского и казахского языков, который позволяет «соблюдать определенную методическую систему последовательность изучения различных типов сложного предложения» [3]. В связи с этим ученым отвергается принятая в школьной практике последовательность в освоении СПП, которая опирается на частотность употребления тех или иных придаточных предложений (сначала с придаточными изъяснительными, затем определительными и обстоятельственными) и предлагается следующий порядок изучения СПП в условиях казахской школы: придаточные условные, цели, причины, времени, места, образа действия, придаточные изъяснительные, придаточные определительные.

Подобная последовательность презентации СПП обусловлена тем, что СПП с придаточными условными в контактируемых языках имеют сходную структуру и характеризуются совпадением способов синтаксической связи и наличием союзного слова: Если разрешит мама, я пойду в кино. – Егер апам рұқсат етсе? Мен киноға барамын.

Ввод следующего типа – СПП с придаточными цели и причины, - обоснован ограниченным кругом средств связи – союзами (чтобы, пото-

му что, так как). Затем предполагается знакомство с придаточными времени, в которых средствами связи являются ряд союзов: когда, пока, с тех пор, до тех пор и др.

На следующем этапе вводятся сложноподчиненные предложения с придаточными места и образа действия, в которых средствами связи выступают как союзы, так и союзные слова: что, чтобы как будто, точно, словно и др.

Сложным в структурно-семантическом отношении является усвоение СПП с придаточными изъяснительными и определительными. Они не имеют аналогичных придаточных в родном языке обучаемых и передаются посредством простого предложения с развернутым определением (определительные придаточные). Изучение последнего типа СПП осложняется тем, что союзное слово который характеризуется двойной связью: с одной стороны, согласуется в роде и числе с определяемым словом, а, с другой стороны, управляется глаголом-сказуемым придаточной части СП.

Другим немаловажным фактором в обучении СПП учащихся-казахов Н.Н. Шманова считает целенаправленный сбор дидактического материала, заключающийся в следующем:

1. Грамматический материал изучается на знакомой лексической основе и, соответственно, тексты подбираются на базе программных художественных произведений, рекомендуемых для литературного чтения (5-7 классы казахской школы).

2. Изучение отдельного вида сложных предложений организуется на предложениях и текстах, тематически связанных.

3. Работа в основном строится на связном тексте, что дает возможность комплексного изучения единиц разных языковых уровней (орфоэпии, орфографии, лексики, морфологии, синтаксиса) [3].

В последнее время в методической науке республики усилился интерес к проблеме изучения сложного предложения в казахской аудитории и школе. К таким исследованиям можно отнести диссертацию Б.А. Азтаевой «Совершенствование навыков русской речи студентов-нефилологов неязыковых национальных вузов при изучении сложноподчиненных предложений с придаточной частью времени» [4]. Объектом данной работы явилась система обучения профессиональной речи при изучении СПП с придаточными времени в технических вузах. Б.А. Азтаевой были установлены следующие трудности в усвоении рассматриваемой синтаксической конструкции: использование средств связи придаточной части с главной; определение смысловых отношений между главной и придаточной частью; правильный выбор видовременных форм глаголов-сказуемых (при различных союзах существуют свои правила соотношения видовременных форм глаголов-сказуемых); порядок

расположения главной и придаточной части сложноподчиненного предложения. Ею были выявлены наиболее частотные и устойчивые синтаксические ошибки: замена главной части предложения придаточной и наоборот; неправильное использование союзов в сложноподчиненном предложении с придаточной частью времени; нарушение видовременной соотнесенности глаголов-сказуемых; опущение части сложного союза, создающее нарушение конструкции предложения [1].

Заслуживает внимания разработанная система предречевых и речевых упражнений. В составе предречевых выделены аналитические, направленные на анализ сложноподчиненных предложений, наблюдение за моделью предложения, выделение (опознавание) и разбор структурных элементов предложений, сравнение сопоставимых явлений в структуре предложения; полуконструктивные, ориентированные на синонимичные замены данных конструкций, трансформационные задания, сопоставление синонимичных предложений; конструктивные, предусматривающие построение предложения по опорным элементам, моделям; перевод с казахского на русский язык, конструирование предложения в рамках заданной речевой ситуации.

Речевые упражнения подразделяются на подготовленные (на основе текста) и неподготовленные (собственно-речевые), направленные на совершенствование речевых навыков свободного и нормативного употребления СПП в речи билингов.

В аспекте исследуемой проблемы несомненный интерес представляет диссертационная работа А.Р. Рахметкалиевой «Обобщение знаний учащихся по русскому языку при изучении союзного сложного предложения в 11 классе казахской школы». Автором предлагается один из возможных вариантов обучения синтаксису сложного союзного предложения на основе идеи обобщения знаний с учетом его системных связей. Разработанный тип обобщения характеризуется ею как лингвистически содержательный и одновременно коммуникативно обусловленный [2]. Согласно выдвинутой концепции выделяются комплексные и текстовые упражнения. Комплексные упражнения направлены на усвоение определенного языкового явления при синхронном повторении уже изученных категорий и предусматривают выполнение таких операций, как наблюдение, сопоставление, выделение, синонимическая замена языковых средств и др. В составе текстовых упражнений дифференцируются учебные задания на работу с готовым текстом (анализ отдельных языковых единиц с точки зрения их семантики и функционирования в структуре текста) и задания на конструирование собственного речевого произведения (сочинений, различных деловых бумаг, отзывов, докладов и т. п.).

Таким образом, анализ научно-методической литературы свидетельствует об интенсификации исследований в сфере методики синтак-

сиса русского языка как неродного. Однако до настоящего времени не была произведена попытка лингводидактического описания СПП с придаточными сравнительными и разработки стратегии их усвоения в условиях казахской школы.

Произведенный анализ текстовой основы учебников русского языка для 5-11 классов казахской школы и учебных заведений свидетельствует о наличии в них простых и сложных сравнительных конструкций.

Так на уроках русского языка в 5 классе учащимся можно предложить текст с фрагмента стихотворения Н. Мазнина «Давай дружить».

<i>Давайте, люди,</i>	<i>Как ветер – с морем,</i>
<i>Дружить друг с другом,</i>	<i>Поля – с дождями</i>
<i>Как птицы – с небом,</i>	<i>Как дружит солнце</i>
<i>Как травы – с лугом.</i>	<i>Со всеми нами!</i>

Здесь можно привлечь внимание пятиклассников обратить на семантику сравнительных конструкций: «Почему дружба между людьми сравнивается с дружбой птицы с небом, трав с лугом, ветра с морем и т. д.»; на расстановку знаков препинания, так как дается задание описать текст стихотворения. Подобная работа помогла бы учащимся определить его основную мысль.

Анализ текстового материала учебника русского языка для 6 класса казахской школы выявил, что большой удельный вес составляют тексты из газет, журналов, детских энциклопедий. Тем самым ограничено количество художественных текстов, что негативно влияет на качественный состав словарного запаса билингов. Этим обусловлена редкая встречаемость сравнительных конструкций в данном учебнике, которая не обеспечивается какой-либо подготовительной работой по их освоению. Сравните: «Как мать, она защищает и бережет нас от всяких врагов» (текст «Наша Родина»); «Кто по душным коридорам в школе ходит, как старик...» («Осень здоровья»).

Учащимся 9 класса казахской школы предполагается усвоение различных сравнительных конструкций в сопоставлении с изучаемыми типами сложных предложений. Учителю-практику предоставлена возможность творчески подойти к категории сравнения. В учебнике для 9 класса конструкции компаративности вводятся системно и последовательно из урока в урок. Так, при изучении темы «Обстоятельства образа действия» девятиклассники знакомятся с обстоятельством образа действия, выраженным существительным в творительном падеже и обозначающем сравнительно-уподобительное значение: Птицей пролетел быстроногий скакун; с обстоятельством образа действия, выраженным фразеологическим оборотом со значением сравнения: Я его знаю, как свои пять пальцев. Далее вводятся более сложные сравнительные синтаксические конструкции: «По одну сторону аула тянется большое, ровное, как стол, по-

ле». «И дома на них стоят ровно в ряд, как школьники на линейке» (текст «Юрта в саду»); «Весь лес стоит как бы хрустальный, И лучезарны вечера...» (стихотворение «Есть в осени первоначальной...»); «Вода в роднике была чистая и холодная и блестела, как стекло», «Путник, будь чистым, как этот родник» (текст «Чистый родник») и др.

Таким образом, действующие учебник русского языка для 5-11 классов казахской школы располагают потенциальными возможностями для формирования умений и навыков адекватного восприятия и употребления сравнительных конструкций учащимися-билингвами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Азтаева Б.А. Совершенствование навыков русской речи студентов-филологов неязыковых вузов при изучении сложноподчиненных предложений с придаточной частью времени: Автореф. дис... к.п.н. – М., 1989. – 16 с.*
- 2. Рахметкалиева А.Р. Обобщение знаний учащихся по русскому языку при изучении сложного союзного предложения в 11 классе казахской школы: автореф. дисс... к.п.н. – Алматы, 1998. – 21 с.*
- 3. Шманова Н.Н. Изучение сложного предложения в 8-м классе казахской школы. – Алма-Ата: Мектеп, 1974. – 76 с.*
- 4. Шманова Н.Н. Система изучения сложного предложения русского языка в восьмилетней казахской школе: автореф. дисс... к.п.н. – Алма-Ата, 1978. – 18 с.*

Об авторах

Бекмамбетова Занипа Жумамуратовна – кандидат педагогических наук, доцент, РГКП «Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова», г. Караганда, Казахстан.

Хаирова Гуля Малбагаровна – кандидат филологических наук, доцент, РГКП «Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова», г. Караганда, Казахстан.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

*Л.А. Белозорова,
Л.И. Хатунцева*

Модернизация системы образования в России выдвигает вопросы формирования профессионально-психологической культуры педагога на одно из ведущих мест. Педагог-профессионал сочетает в себе компетентность в области специальных знаний и общекультурные качества, основанные на индивидуальных психологических особенностях личности.

Современная психологическая наука накопила огромный потенциал знаний о психическом складе человека и его многообразном проявлении в социуме. По мнению И.В. Дубровиной [3], академика РАО, психологическая культура складывается из двух компонентов - психологических знаний и общей культуры человека. Систему формирования психологической культуры педагога определяют, во-первых, формирование психологической грамотности как минимума психологических знаний и умений, которые обеспечивают адекватное поведение и социальное взаимодействие в условиях образовательного учреждения, активное вовлечение его в знакомство с системой научных психологических знаний о человеке и взаимодействии людей, системой правильных представлений о своем внутреннем психическом мире и индивидуальных качествах, развитие креативности; во-вторых, формирование психологической компетентности, обеспечивающей эффективность педагогического общения, психологическую проницательность, эмпатию, прогностические способности, стремление к эмоциональной стабильности, отзывчивости, доброжелательности, чувству юмора, умению общаться с разными людьми, правильно воспринимать и передавать информацию.

Обновление системы образования во многом зависит от профессионализма педагогов, их отношения и готовности к нововведениям. В относительно стабильных социально-экономических условиях, при устойчивейшей системе образования к личности педагога предъявлялись нормативно одобряемые требования. Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психоло-

го-педагогическое, означает необходимость такого содержания, которое позволит педагогу осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие обучающихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. Чтобы развивать у детей данные характеристики педагогу необходимо знать закономерности и психологические условия развития толерантности, проявлять профессиональную компетентность во взаимоотношениях со всеми субъектами образовательного пространства.

Психологическая составляющая нового образовательного стандарта предполагает формирование толерантного отношения в структуре педагогической деятельности, включающей в себя ценностные ориентации, эмоциональную устойчивость, коммуникативную компетентность, эмпатию, ассертивность, потребность в экологически сообразном образе жизни, а также переподготовку преподавателей, удовлетворяющую потребностям образовательных учреждений, являющуюся целенаправленно реализуемой федеральной программой. Поэтому в условиях кардинального изменения целей и задач образования, становления новых образовательных структур, нового содержания образования нужны новые технологии обучения педагогов, подготовленных к инновационной деятельности, способных к педагогическому самоопределению, самоорганизации и самоуправлению. Рассмотрим технологии, в наибольшей степени удовлетворяющие принципам личностно ориентированного образования.

В качестве одного из видов личностно-ориентированных технологий выступают диалогические методы обучения. К ним относятся групповые дискуссии, анализ социально-профессиональных ситуаций, диалогические лекции.

Широкое распространение в профессиональном образовании получили личностно ориентированные игровые технологии: дидактические, деловые, ролевые игры.

В меньшей степени в профессионально-образовательном процессе учебных заведений используются тренинговые технологии. Действенность этих технологий достаточно высока, однако нужны новые формы и методы их проведения. Адаптация существующих психотренингов и проектирование новых с учетом личностно ориентированного образования сейчас являются особо актуальными. К личностно ориентированным тренинговым технологиям можно отнести тренинг рефлексивности, профессионально-поведенческий тренинг, тренинг коммуникативных умений, тренинг педагогической осознанности и др.

Наряду с адаптацией уже существующих технологий к особенностям личностно ориентированного образования необходимым становит-

ся создание интегративных личностно ориентированных технологий. К ним относятся диагностирующие семинары-тренинги, проектирование сценариев профессионального роста, виртуальная реструктуризация социально-профессиональной жизни.

Психодиагностика, направленная на развитие и саморазвитие человека, может рассматриваться как разновидность личностно-ориентированных технологий. Чтобы психодиагностика удовлетворяла требованиям личностно ориентированных технологий профессионального развития, необходимо создание особой ситуации развития – специфической системы отношений педагога-психолога и членов диагностируемой группы, характеризующихся открытостью и доверительностью. Особо следует остановиться на значимости развивающей функции психодиагностики. Интерпретация результатов индивидуально-психологических характеристик и сообщение их специалисту мотивируют профессиональное развитие педагога, актуализируют имеющиеся у него психологические знания, а также расширяют его психологическую компетентность. Поскольку индивидуальные показатели диагностики имеют большую субъективную значимость для специалиста, то объяснение сущности диагностируемых психологических характеристик приобретает особую личностную значимость. Психологические знания не столько усваиваются, сколько присваиваются, происходит обогащение компетентности. Психолого-педагогическая компетентность становится фактором самореализации профессионально-психологического потенциала личности.

Самореализация специалиста возможна лишь тогда, когда у него есть побудительный мотив для профессионального развития и роста. Личностно ориентированная диагностика, как показала опытно-экспериментальная работа в рамках курсовой подготовки, выраженная в форме семинара-тренинга «Педагогической осознанности» и проведенного на базе Аннинского аграрно-промышленного техникума Воронежской области, инициирует возникновение такого мотива. Этой цели служила включенная в данный тренинг диагностическая методика «Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики», разработанная на основе методики Г. и З. Резапкиных. Цель данной методики – помочь преподавателю найти резервы для более эффективной работы и понять причины существующих профессиональных проблем. Поэтому участники, выполняющие этот тест, рассматривались не как объекты исследования, а как партнеры, нуждающиеся в помощи и поддержке. Необходимое условие успешного использования методики – доверие к психологу – достигалось уже самой процедурой тестирования: бланки ответов не подписывались, таким образом соблюдался принцип конфиденциальности. При сравнении своих данных диагностики с показателя-

ми уровня выраженности качеств у других членов группы инициировалось стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

Таким образом, личностно-ориентированная психодиагностика – это форма актуализации профессионально-психологического потенциала личности, стимулирования профессионального роста, коррекции деструктивных тенденций развития. Результаты диагностики могут быть использованы для прогноза карьеры, оказания психологической помощи и поддержки в профессиональной жизни. Диагностические данные могут быть использованы самими педагогами в целях саморазвития и коррекции своего профессионального поведения.

Эффективной технологией использования результатов диагностики являются личностно ориентированные тренинги.

Личностно-ориентированный тренинг – это система воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию профессионально важных характеристик специалиста. Особенностью этих тренингов является «формообразование» личности, адекватное содержанию, требованиям профессиональной деятельности. Личностно ориентированные тренинги предоставляют возможность организации режима саморазвития и самокоррекции, самосовершенствования личности как непрерывного пролонгированного процесса [2].

Задачи личностно-ориентированных тренингов:

- 1) развитие мотивационно-потребностной сферы (тренинги профессионального развития мотивации достижения, актуализации профессионального развития);
- 2) повышение социально-профессионального статуса (тренинги формирования имиджа, статуса, развития позитивной «Я-концепции»);
- 3) формирование отдельных видов профессиональной деятельности (тренинги общения, интеллектуальных умений, креативности и др.);
- 4) регуляция эмоциональной сферы (аутотренинг, перцептивный тренинг, тренинги рефлексии эмоциональных состояний);
- 5) формирование операционально-технических компонентов профессиональной деятельности (тренинга педагогической наблюдательности, рефлексии, сенсомоторной коррекции движений и др.);
- 6) развитие социально и профессионально важных качеств, способностей специалистов (тренинга корпоративности, профессионального сотрудничества, коммуникативности, профессионального творчества);
- 7) усиление потребности в психогигиене (тренинг процесса профессиональной идентификации, профессионального самосовершенствования).

В проектировании профессиональных тренингов приоритетная роль принадлежит совершенствованию личности педагога, его профессио-

нальных мотивов и ценностей, профессионального самосознания, ключевых квалификаций и профессионально важных качеств.

Для решения поставленных задач, в рамках курсовой подготовки, разработанная нами программа диагностирующего семинара-тренинга «Педагогической осознанности» на базе Аннинского аграрно-промышленного техникума Воронежской области, была направлена на формирование профессионально значимых черт личности педагога.

Методика проведения данного семинара-тренинга предусматривает реализацию следующих целей:

- осознание своей индивидуальности в педагогической деятельности;
- обращение своего сознания к собственным переживаниям и к чувствам воспитанников;
- поиск резервов для более эффективной педагогической деятельности, выделение причин возможных или истинных профессиональных проблем;
- выработка внутренней позиции по отношению к обучающимся и к профессиональной деятельности в целом, а также создающей предпосылки для овладения специфическими способами построения личностно ориентированной модели общения со всеми субъектами образовательного процесса.

Полученные результаты по итогам проведения диагностирующего семинара-тренинга дают основание сделать обобщенный вывод о том, что поставленные цели достигнуты, а задачи успешно решены.

Обобщая все вышесказанное, следует отметить, что наиболее актуальным моментом в свете реализации новых образовательных стандартов становится поиск психолого-педагогических технологий развития ключевых квалификаций, путем вовлечения педагогов в инновационную деятельность. Одними из действенных форм развития ключевых квалификаций в психолого-педагогическом сопровождении педагогов могут стать личностно ориентированная диагностика как фактор стимулирования профессионального развития специалиста и личностно ориентированные тренинги профессионального развития. Они представлены контурами личностно ориентированного образования, направлены на осознание педагогами собственных профессионально значимых личностных особенностей, выработку ключевых компетенций и активное проявление их в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глуханюк Н.С. *Психология профессионализации педагога.* – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 2005. – 261 с.
2. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования: Учебн. пособие.* – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – С. 310-332.

3. *Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / под ред. И.В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.*

4. *Степанов В.Р. Методика определения профессионального уровня преподавателя: Методическая разработка. – Чебоксары: Клио, 1994. – 12 с.*

Об авторах

Белозорова Людмила Александровна – кандидат психологических наук, доцент, ГБОУ ДПО «Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Воронеж.

Хатунцева Лариса Ивановна – кандидат технических наук, заведующий кафедрой «Технологии начального и среднего профессионального образования», ГБОУ ДПО «Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Воронеж.

СОВРЕМЕННЫЙ СТУДЕНТ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО СУБЪЕКТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Г.К. Бисерова

Трансформационные процессы, происходящие в российском обществе в последние десятилетия, обусловили необходимость научного осмысления проблем субъектности личности и ее идентификации в условиях социальных перемен. Причем, сегодня российское общество можно представить мозаичным идентификационным пространством, с большим количеством идентификационных стратегий, требующих специального исследования, учитывающего влияние внешних психолого-педагогических детерминант на внутренние индивидуально-личностные факторы [7].

Эти процессы вплотную затрагивают и образовательную среду, где образование рассматривается как инструмент, с помощью которого каждый человек может стать успешным. Образование сегодня – это товар, и, такой подход определенным образом влияет на представления людей об учебе в высшем учебном заведении, на процесс передачи и получения знаний [6].

Рассматривая современного студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности, можно утверждать, что идентичность его с будущей профессией приобретает преимущественно адаптивный характер, что проявляется в структуре идентификационной иерархии, во

взаимосвязи с определенными механизмами и педагогическими условиями формирования этой идентичности [4].

Идентификационные предпочтения современной студенческой молодежи и формирование у них определенных личностных качеств, идентичных профессии складываются, главным образом, в процессе обучения в вузе. Студенты, являющиеся главнейшими агентами социальных перемен, обладают более высокой адаптивностью и значительным инновационным потенциалом, который можно эффективно использовать на благо во всех сферах общественной жизни.

В связи с этим, возрастает роль этапа профессиональной подготовки будущего специалиста, что определяет весь ход его дальнейшей профессиональной деятельности и идентификации с профессией [2]. Поэтому, наиболее значимыми становятся проблемы изучения субъектной идентичности как психического механизма развития субъекта, а так же проблемы формирования профессиональной идентичности студента.

Современные психолого-педагогические исследования и опыт самореализации выпускников вузов указывают на то, что не всегда у подготовленного специалиста, реализуется и развивается субъектная профессиональная идентичность как у субъекта учебной и профессиональной деятельности. Это подводит нас к выводам о необходимости создания специальных педагогических условий для формирования, развития и самосовершенствования субъектной идентичности современного студента. Важность этого процесса подчеркивается тем фактом, что социальная и профессиональная адаптация выпускника вуза происходит именно на фоне сформированной у него в процессе учебы субъектной идентичности [8]. Формирование ее связано с развитием у студента качеств активного субъекта деятельности и субъектности, как основной характеристики студента, а так же профессионально значимых личностных качеств.

Соответственно, актуализируется вопрос о необходимости совершенствования педагогических условий, при которых формируется профессиональная идентичность студента вуза. На наш взгляд, субъектная идентичность является основой для становления профессиональной идентичности. Это означает, что субъектная идентичность выступает интегративной способностью студента, который является субъектом учебно-профессиональной деятельности. Эта способность обеспечивает ему самоотождествление, сопричастность к профессиональной деятельности и успешность в овладении основами профессиональной деятельности.

В нашем понимании «субъектная идентичность» современного студента представляет собой единство мотива, активности и самостоятельной деятельности. При этом критериями показателей субъектной идентичности студента являются: 1) устойчивая направленность на освоение

норм и ценностей будущей профессиональной деятельности; 2) осознание личностной значимости в освоении профессиональных качеств; 3) субъектная включенность в профессиональную подготовку. Основными показателями 1-го критерия являются: мотивы выбора профессии; мотивация достижения успеха. Показатели 2-го критерия – это проявление профессионально важных и значимых личностных качеств, при учете личностных особенностей и задач личностного роста. Личностный рост как обязательный момент профессионального развития будущего специалиста рассматривается как главная цель современного высшего образования [2]. Это обуславливается тем, что время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности, или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Поэтому характерной чертой развития учащегося в этом возрасте является усиление сознательных мотивов его поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах - целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение совладеть собой.

Показателем 3-го критерия является уровень проявления субъективного контроля (интернальность и экстернальность).

Единство всех этих компонентов при определенных педагогических условиях, могут помочь ориентировать учащегося на формирование основ субъектной идентичности в процессе профессиональной подготовки на основе субъектной направленности студента вуза на освоение норм и ценностей будущей профессии; способствование развитию ПЗЛК будущего специалиста; адаптирование субъектной включенности в процесс профессионального образования.

Педагогическими условиями, направленными на формирование основ субъектной идентичности в процессе профессиональной подготовки являются, по нашему мнению, ориентация и сотрудников вуза на создание благоприятного психологического климата в группах; на использование диалогического подхода во взаимодействиях преподавателя и студента; на применение технологий наставничества и сквозной практики на профильных производствах и фирмах; на проведение тренингов по овладению мотивации достижения успеха и тренингов саморегуляции мотивационной сферы.

Преподаватели гуманитарных дисциплин должны чаще практиковать в своей педагогической деятельности такие методы как дискуссии и семинары-диспуты и участие студентов в научно-практических конференциях. Не менее значимыми могут стать и личные встречи с практиками и успешными деятелями, которые на своих примерах могут показать их профессиональное становление и поделиться своими рецептами достижения профессионального успеха.

Формированию устойчивой направленности на освоение норм и ценностей будущей профессии может способствовать практика по профилю выбранной профессии, с последующим обсуждением и проигрыванием рабочих ситуаций [5].

Не менее полезными и важными для будущих специалистов можно рассматривать психологические тренинги с целью повышения уровня мотивационной включенности студентов в учебную деятельность и тренинги по овладению мотивацией достижения успеха в учебно-профессиональной деятельности.

Для развития профессионально-значимых личностных качеств личности, можно использовать коммуникативно-рефлексивные технологии, например, ситуации интерактивного взаимодействия со студентами, в которых может стимулироваться творческая активность, самостоятельность и позитивное восприятие себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности: тренинги личностного роста и тренинги адаптации к профессии [4]. Это будет способствовать рациональному осуществлению продуктивной учебно-познавательной деятельности, повышению творческой активности, развитию рефлексии, навыков самооценки и самоотношения.

Только при осознании взаимосвязи и взаимообусловленности всех указанных компонентов и предложенных нами педагогических технологиях можно, на наш взгляд, своевременно скорректировать весь процесс формирования субъектной идентичности студентов в ходе учебно-профессиональной деятельности. Нам представляется, что опора на компоненты может способствовать формированию функциональной личностной характеристики будущего специалиста, его субъектной включенности в освоение профессиональной деятельности и становлению как профессионала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Бисерова Г.К. Образование и воспитание // Проблемы образования в современной России: сб. статей Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2002. – С. 8-10.*
- 2. Бисерова Г.К. Отечественный и зарубежный подход к исследованию становления профессионала // Личностно-ориентированное профессиональное образование: проблемы становления и перспективы развития: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. - Пенза, 2003. – С. 228-230.*
- 3. Бисерова Г.К. Формирование профессионально-ориентированной личности будущего специалиста // Формирование интеллектуального потенциала в системе общего и профессионального образования: Первые махмутовские чтения. – Казань. – С. 375-377.*
- 4. Бисерова Г.К. Интеграция личностных и профессиональных качеств в процессе формирования профессиональной идентичности у будущего специалиста // Интеграция образования. – 2006. – № 4. – С. 163-167.*

5. Епифанова С. Формирование учебной мотивации // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 1006-1007.
6. Карпенко М. Социальный портрет студента негосударственного вуза // Высшее образование в России – 2000. – № 3. – С. 99-1005.
7. Кораблева Г.Б. Профессия и социологический аспект связи. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 2005. – 284 с.
8. Мухаметзянова Ф.Г. Формирование профессиональной идентичности курсанта школы милиции // Казанский педагогический журнал. – 2006. – № 4 (46). – С. 27-32.
9. Мухаметзянова Ф.Г. Психология субъектности: общепсихологические основы развития профессионально-значимых личностных качеств специалиста. – М.: Международная Академия Наук. – 2000. – 244 с.

Об авторе

Бисерова Галия Камильевна – кандидат педагогических наук, доцент, Филиал ЧОУ ВПО «Институт социальных и гуманитарных знаний», г. Елабуга, Республика Татарстан.

МЕТОДЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

И.Д. Вагенлейтнер

Отличительной чертой колледжа является самостоятельная деятельность студентов. На самом деле подобное положение вещей преподаватели часто связывают с межэкзаменационным оцениванием, сведенным до минимума. Нерегулярность учебно-методического воздействия (консультации, тестирование, контроль) приводит к снижению успеваемости.

Как показывает практика, наибольшие затруднения в ходе самостоятельной подготовки испытывают именно студенты младших курсов. Для данного периода обучения необходимо увеличить количество тестов и способов оценивания. В чем причина этих сложностей с адаптацией? В школе, даже в старших классах, ученика постоянно контролируют несколько учителей, каждую неделю, а то и несколько раз в неделю проводятся тесты, контрольные работы и т. д., не говоря уже об устных опросах, рефератах и прочем. Межсессионный контроль представляет собой лишь составляющую оценивания, и было бы неверно сводить все оценивание только к нему [1].

Тем не менее, трудности, с которыми сталкивается любой учащийся, имеют прямое отношение к учебному процессу и заключаются в следующем:

- качественность восприятия и обработки получаемой информации;
- личностная адаптация к условиям ссуза;
- раскрытие своего творческого потенциала.

Современный профессионал должен обладать такими качествами, как целеустремленность, деловитость, предприимчивость, инициативность, самостоятельность, то есть быть конкурентоспособным на рынке труда. Вследствие этого в системе образования стоит задача не просто научить студентов тем или иным наукам, а научить их учиться и пополнять свои знания на протяжении всей жизни. Достигнуть этих целей можно в ходе внеаудиторной самостоятельной работы, участию в работе предметных кружков. Значимость самостоятельной работы возрастает. Постоянно растет объем информации, что требует регулярного ее осмысления. По подсчетам специалистов по социологии и информатике удвоение информации по конкретной отрасли человеческого знания происходит каждые 5-6 лет. Происходит не только ускоренный рост информации, но и качественное ее изменение. Преподаватель, отслеживая новые поступления на рынке книжной продукции, выбирает и рекомендует студентам издания, как в рамках учебного курса, так и для общего интеллектуального развития.

В социально-экономической области имеет место большой разброс концепций, оценок, что затрудняет выработку собственных суждений об идеях, решениях, методах. Достаточно сложно на основании множества фактов, цифр, идей предложить собственную точку зрения. Роль преподавателя состоит в преодолении такого рода трудностей. Преподаватель совместно со студентами создает из отдельных элементов систему знаний по учебной дисциплине, привлекая по возможности информацию по другим смежным дисциплинам.

Таким образом, самостоятельная работа в широком смысле слова – вся работа индивида по овладению знаниями, вся его умственная деятельность. В настоящее время самостоятельная работа в узком смысле слова – самостоятельная работа участников педагогического процесса – обучаемого и обучающего.

Во время самостоятельной подготовки, обучающиеся, должны быть обеспечены доступом к современным профессиональным базам данных, к информационным ресурсам сети Интернет [2].

Это особенно важно для организации следующих видов внеаудиторной работы студентов:

1. Подготовка и написание рефератов, докладов на заданные темы, причем студенту предоставляется право выбора темы.

2. Подбор и изучение литературных источников, работа с периодической печатью, подготовка тематических обзоров по периодике.

3. Подготовка к участию в научно-практических конференциях

4. Оформление мультимедийных презентаций учебных разделов и тем, слайдового сопровождения докладов на заседаниях предметного кружка.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов позволяет:

– систематизировать, закреплять и расширять теоретические знания и практические навыки студентов, в том числе с использованием специальной литературы;

– развивать познавательные способности и активность студентов;

– формировать самостоятельность мышления;

– стимулировать интерес к исследовательской работе;

– формировать ключевые компетенции, а именно: углублять эрудицию и кругозор студентов, способствовать освоению ими информационных технологий, развивать лидерские качества, не бояться выступать перед аудиторией [3].

В план самостоятельной работы желательно включать: вопросы для самостоятельной проработки темы рефератов, практические задания, т. е. все то, что студент должен выполнить самостоятельно в процессе прохождения темы. Важным элементом самостоятельной работы является контроль и оценка результатов.

Студенческие научно-практические конференции формируют творческую личность, обладающую навыками самостоятельной научно-исследовательской деятельности, знакомят с современными научными достижениями, воспитывают познавательные способности, логику и культуру мышления. Проведение студенческих конференций стало хорошей традицией.

Это позволит студентам видеть положительные результаты своего труда и трансформировать достигаемый ими успех в обучении. Формированию такой мотивации способствует и искренняя заинтересованность преподавателей в успехе студентов. Таким образом, основная задача организации самостоятельной работы студентов заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. На практике это означает воспитывать у молодежи устремленность к творческому началу в любом деле и любой профессии, акцентируя внимание не только на материальной заинтересованности, но и на духовном воплощении своих интересов и потребностей [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Педагогика творчества саморазвития. – М.: Просвещение, 1996. – 632 с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. Учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
3. Зверева Н.М. Практическая дидактика для учителя: учеб. пособие. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 256 с.
4. Крамаренко В.И. Методика преподавания экономических дисциплин. Учеб. пособие. – Симферополь: Таврида, 1999. – 222 с.

Об авторе

Вагенлейтнер Ирина Дмитриевна – преподаватель, Северо-Кавказский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия», г. Краснодар.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И.А. Галкина

В настоящее время главными направлениями интенсификации учебного процесса в вузе являются индивидуализация обучения и развитие творческих способностей будущих специалистов. Практика испытывает потребность в специалисте, способном жить в системе динамичных, многоуровневых профессиональных отношений, специалисте, готовом к самообразованию.

В связи с изменениями, происходящими во всех сферах жизни общества, исключительную важность приобретает проблема повышения качества вузовского образования, поскольку специалисты с высшим образованием составляют интеллектуальный потенциал нации.

Повышение качества подготовки специалиста является приоритетным направлением модернизации системы высшего образования и представляет собой достаточно сложную задачу. Решая ее, Министерство образования и науки РФ, наряду с введением нового Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, предоставило вузам широкую академическую свободу в формировании и реализации образовательных программ с учетом особенностей, которые обусловлены профилем учебного заведения и спецификой профессиональной деятельности выпускника.

Неотъемлемыми компонентами профессиональной подготовки являются: деловая культура, этикет, коммуникативная компетенция, в том числе иноязычная, которая может быть представлена совокупностью умений решать коммуникативные задачи в реальных ситуациях профессионального общения посредством иностранного языка.

Вузы России, в том числе Кузбасский государственный технический университет ведут активный поиск инновационных путей и стратегических решений по обеспечению оптимальных подходов и технологий обучения, а также адекватных средств их реализации.

Решение проблемы организации образовательного процесса по иностранному языку в КузГТУ, как в вузе неязыкового профиля, лежит, на наш взгляд, в плоскости моделирования лингвистического образования специалиста технического профиля. В основу положен личностно-деятельностный подход к реализации модели лингвистического образования в условиях проблемного обучения, и на основе дидактического коммуникативного воздействия преподавателя на студента как формы управления его учебной деятельностью.

Проблема формирования эффективной самостоятельной учебной деятельности студентов понимается нами как профессионально-образовательная и образовательно-профессиональная деятельность, самоуправляемая по целеполаганию, целедостижению и целеизмерению, направленная на освоение иноязычной культуры и формирование соответствующих компетенций владения иностранным языком.

Важнейшим требованием к современному образованию становится не столько предоставление обучаемым системы знаний, сколько овладение умениями приобретать, применять на практике, преобразовывать и вырабатывать самостоятельно новые научные знания в любой сфере своей будущей профессиональной деятельности. Для преподавателя на первый план встает проблема создания таких условий для студента, в которых он самостоятельно, учитывая собственные потребности, возможности и личные качества, выбирает приемлемые для себя способы достижения учебных целей.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом программа изучения такой дисциплины, как иностранный язык, предусматривает, кроме обязательных часов аудиторной работы, также и определенный объем самостоятельной работы студента. Это вызывает необходимость переработки учебных планов и программ с целью увеличения доли самостоятельной работы студента над изучаемым материалом. Но особенно важно совершенствование методики проведения практики и научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды учебной работы в первую очередь готовят их к самостоятельному выполнению профессиональных задач.

В дидактике высшей школы самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как форма обучения и вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию в специально отведенное для этого время, а с другой — как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средство формирования у них методов ее организации. Степень самостоятельности в разных формах учебной деятельности различна и зависит от организации учебного процесса, особенностей личности и уровня развития молодого человека, его подготовленности. В процессе самостоятельных занятий иностранным языком взаимодействие преподавателя и студента переходит на более высокий уровень: преподаватель не является непосредственным фактором, влияющим на студента, а становится организатором воздействия студента на самого себя.

Организация педагогического взаимодействия на занятиях способствует активизации самостоятельных занятий, которые содействуют лучшему усвоению учебного материала, позволяют увеличить общее время занятий упражнениями, ускоряют процесс лингвистического совершенствования. В совокупности с учебными, правильно организованные самостоятельные занятия обеспечивают оптимальную непрерывность и эффективность занятий иностранным языком. Эти занятия проводятся во внеучебное время по заданию преподавателя или в секциях. Для осуществления контроля и определения дальнейшей работы по самостоятельно пройденному материалу предусмотрена сдача студентами зачетов. Зачет проводится в виде собеседования преподавателя с каждым студентом: определяется степень овладения материалом и его объем. К зачету допускаются студенты, полностью выполнившие практический раздел учебной программы.

В процессе работы нами определены уровни самостоятельности эффективной учебной деятельности студентов:

Первый уровень – репродуктивная самостоятельность – отсутствие самостоятельности: традиционное управление, внешне заданная преподавателем цель, ее принятие/непринятие в процессе воздействия со стороны преподавателя, внешний (формальный) результат (для других).

Второй уровень – реактивная (частично продуктивная) самостоятельность – вынужденная самостоятельность: соуправление, внешнее принятие цели в связи с воздействием других (в первую очередь преподавателя) и воздействием на других, общий (коллективного субъекта) результат.

Третий уровень – продуктивная самостоятельность – произвольная самостоятельность: самоуправление, принятие целей и перевод их во внутренний план, подбор способов их достижения, оценка результата.

Уровни фасилитирующего управления речевой деятельностью студентов образуют основу для выделения системы (комплекса) коммуникативных упражнений, включающей три группы учебных заданий, которые содержат проблемные речевые задачи различной сложности, решение которых, в свою очередь соотносится с определенной степенью фасилитации и ее специфическими для каждого вида речевой деятельности характеристиками:

– упражнения неproblemного характера (ознакомление, тренировка, применение) и упражнения, содержащие проблемные задачи, но решение, которых требует гибкого управления учебной деятельностью при открытой помощи, прямой информативной поддержке и мотивации;

– упражнения, содержащие проблемные задачи, решение которых требует соуправления, основанного на взаимовоздействии и усилении познавательной активности, а также появления продуктивной речи, наряду с репродуктивной, при поддерживающей фасилитации;

– упражнения, содержащие проблемные задачи, решаемые на самом высоком уровне – взаимодействии субъектов учебного процесса при наличии самоуправления на основе самовоздействия со стороны студентов.

Основой взаимодействия преподавателя и студентов является учебная предметная деятельность и, хотя в целом студенты положительно оценивают взаимодействие, особого чувства удовлетворения таким взаимодействием не испытывают. Они нуждаются в диалоге, в большей заинтересованности со стороны преподавателя. Потребность в индивидуальном взаимодействии с преподавателем, интерес к знанию создают условия для включения студентов в исследовательскую работу. Включение в учебный процесс учебно-исследовательской работы позволяет расширить возможности индивидуального взаимодействия преподавателя и студентов. В процессе выполнения работы студенты не только решают учебные задачи, формируют рациональные способы творческого освоения научной информации, приобретают профессиональные умения и навыки, но и получают большую отдачу от взаимодействия с преподавателем.

Системный анализ исследовательской деятельности студентов показывает, что целостность педагогического взаимодействия в этом процессе определяется взаимосвязью содержательного, операционального и коммуникативного компонентов взаимодействия преподавателей и студентов. Изучение учебного материала на уровне научных теорий, идей, происходит в результате поисковой деятельности студентов, степень владения которой различна. Сопровождение учебно-исследовательской деятельности студентов предполагает со стороны преподавателя стимулирование личностного и профессионально-образовательного выбора

студентов и подчеркивает самостоятельность субъекта (обучаемого) в принятии решения.

В процессе сопровождения самостоятельной работой учебно-исследовательского характера возникла необходимость помимо индивидуальной формы взаимодействия преподавателя и студентов использовать объединение студентов в творческую группу. Взаимодействие в группе строится как сотрудничество, в котором преподаватель выступает как консультант, студенты – как исследователи. Работа группы строится по типу творческой лаборатории и реализуется с целью организации обсуждения особенностей педагогического исследования, его этапов, логики, общих и индивидуальных затруднений студентов. Происходит взаимообмен мнениями, обсуждение промежуточных результатов, обсуждение фрагментов докладов. Индивидуальное взаимодействие с преподавателем дополняется индивидуальным взаимодействием со студентами и коллективным взаимодействием в группе.

Таким образом, сопровождение работой студентов по выполнению исследовательских заданий наиболее продуктивно происходит в процессе индивидуального взаимодействия преподавателя и студентов и взаимодействия коллективного. Техника научного сопровождения реализуется в процессе обмена деятельностью субъектов взаимодействия. Оно направлено на создание условий, позволяющих включить студентов в процесс целеполагания, в совместный с преподавателем процесс постановки учебных задач; на организацию помощи в преодолении трудностей и обеспечение поддержки (эмоциональной, предметной) в ходе работы. Взаимодействие преподавателя и студентов в процессе исследовательской работы студентов меняется.

Первый этап. Студентам предполагается определенный уровень самостоятельности на всех этапах выполнения работы (постановка проблемы, формулирование темы, определение структуры работы, круга вопросов по изучению избранной темы, оформление работы).

Второй этап. Происходит изменение роли педагогического руководства, уменьшение его объема и характера.

Третий этап. По мере овладения методикой исследовательской работы и овладения сущностью исследуемой проблемы происходит передача всех функций самому студенту.

Руководство исследовательской деятельностью студентов осуществляется в результате развивающегося взаимодействия преподавателя и студентов и ориентировано на развитие их отношений, исследовательской самостоятельности и стимулирование их потребности в самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005. – 128 с.
2. Письмо Минобразования РФ от 27 ноября 2002 г. № 14-55-99ин/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений».

Об авторе

Галкина Илона Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, филиал ФГБОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева», г. Новокузнецк, Кемеровская область.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ

Д.А. Гаранов

Разработка диагностического инструментария опытно-экспериментального исследования осуществлялась исходя из результатов теоретического анализа сущности, структуры и функций в системе подготовки бакалавров инженерной графической культуры. При этом мы исходили из того, что инженерная графическая культура:

– является результатом соответствующей подготовки будущих бакалавров, вовлеченных в освоение профессиональных образовательных программ по определенному направлению;

– представляет внутреннее свойство (новообразование) личности, проявляющееся в переводе во «внутренний план личности» соответствующее содержание профессиональных образовательных программ по графическим учебным дисциплинам;

– представляет собой определенную целостность, т. е. характеризуется составностью (морфологией) и структурой, однако при этом, является компонентом системы более высокого порядка – профессиональной компетентности к определенному виду деятельности;

– является постоянно развивающейся системой, которая в процессе своего формирования проходит ряд уровней, каждый из которых может быть измерен и оценен на основе определенных критериев и их показателей.

Опираясь на исследования В.А. Беликова [1], В.П. Беспалько, Ю.Г. Татура [2], М.И. Грабаря, К.А. Краснянской [3], Т.Е. Климовой [4],

А.В. Усовой [7] и др. мы приняли следующее понимание «критерия» и его «показателей».

Поэтому, исходя из сущности инженерной графической культуры, как интегрального личностного образования, отражающего достигнутый субъектом уровень знаний, умений и навыков использования графических средств для решения профессиональных задач, ее структуры, включающей в себя гностическую, деятельностьную и аксиологическую составляющие, мы приняли следующие критерии и их показатели.

Когнитивный критерий (гностическая составляющая) характеризует полноту и прочность графических знаний о геометрии и формах предметов, способах и приемах их отображения на плоскости, требованиях к оформлению инженерно-технической документации. В качестве показателей данного критерия нами выбраны коэффициенты полноты и прочности усвоения необходимых графических понятий. Для их измерения была принята многократно проверенная в педагогических исследованиях методика поэлементного и пооперационного анализа [2; 8; 7].

Технологический критерий (деятельностная составляющая) характеризует сформированность умений графического отображения предметов на плоскости. В качестве показателей по этому критерию выступают коэффициенты полноты, прочности и осознанности сформированных умений, степень сформированности пространственного мышления.

Мотивационно-ценностный критерий (аксиологическая составляющая) характеризует принятие студентом знаний и умений графической подготовки как «второй грамотности» инженерно-технического работника, познавательную потребность в их полном и прочном усвоении, удовлетворенность графической деятельностью в ходе профессиональной подготовки. Показателями этого критерия в контексте нашего исследования выступают мотивация учебной деятельности по графическим дисциплинам, познавательная потребность в изучении графических дисциплин, удовлетворенность учебной графической деятельностью.

Уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс формирования чего-либо, как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. С.Л. Рубинштейн отмечал по этому поводу, что каждая ступень, будучи качественно отличной от всех других, представляет относительно целое, так что возможна ее характеристика как некоторого специфического целого. Всякая предшествующая стадия представляет собой подготовительную ступень к последующей. Внутри ее нарастают в качестве подчиненных мотивов те силы и отношения, которые став ведущими, дают начало новой ступени развития [6, с. 118].

Б.Ф. Ломовым выделяются следующие уровни графической подготовки: репродуктивный (студент умеет выполнять задания, ориентируясь на образец), адаптивный (студент умеет трансформировать графиче-

скую информацию, переносить полученные знания в новые условия), системно-моделирующий (студент умеет моделировать систему деятельности, формировать систему знаний по графическим дисциплинам).

Т.А. Унсович выделяет также три уровня развития графической подготовки, связанных с созданием наглядного пространственного образа геометрического объекта и оперирование этим образом: начальный, средний, высокий. Кроме того, ею выделяется базовый уровень, позволяющий определить сформированность основных графических понятий в довузовской подготовке студентов.

Л.В. Брыкова выделяет четыре уровня сформированности графической культуры: репродуктивный – уровень элементарной готовности; продуктивный – уровень функциональной готовности; творческий – уровень системной готовности; культуротворческий – уровень профессиональной готовности.

Однако, как бы уровни не назывались, и какое количество не выделялось, объединяет то, что они отражают качественную характеристику определенной достигнутой студентом ступени в овладении графической подготовки. Эти ступени, как правило, не имеют четкого количественного измерения и устанавливаются субъективно на основе оценки преподавателей. Такой подход, безусловно, имеет право на существование. В тоже время оценка достижений студента в инженерной графике должна осуществляться, на наш взгляд, на основе количественных показателей, а затем может быть переведена в качественную характеристику.

Поэтому при выделении уровней сформированности инженерной графической культуры будущих бакалавров мы исходили из возможностей оценки через ранее выделенные критерии и их показатели. Все коэффициенты, принятые для оценки критериев, могут иметь значения в интервале от 0 до 1.0. Выбор интервалов при группировке данных распределения показателей по уровням проводился на основе методики А.А. Кыверялга. Где средний (медиальный) уровень определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла. Тогда оценка из интервала от K (min) до $0,5 K$ (max) позволяет констатировать низкий уровень показателя. О высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% возможных.

В результате мы получили три уровня возможной сформированности инженерной графической культуры (будем именовать их, как репродуктивный – низкий, продуктивный – средний, творческий – высокий) и следующий механизм их оценки.

На основании данного механизма можно дать следующую качественную характеристику уровням сформированности инженерной графической культуры.

Репродуктивный уровень характеризуется тем, что студенты освоили элементарные теоретические знания о приемах и закономерностях получения изображений, обладают низким уровнем умений их применения, графические работы выполняются только по образцу, имеют пространственные представления о конкретном объекте, находящимся в статическом состоянии, мотивы, познавательная потребность на изучение начертательной геометрии и инженерной графики не сформированы, не осознают значение инженерных графических знаний в будущей профессиональной деятельности, владеют основными практическими навыками работы с чертежными инструментами.

Продуктивный уровень характеризуется средним уровнем знаний фундаментальных основ геометро-графической теории и умений их применять по образцу или в сходной ситуации, умением оперировать образами технических объектов, опираясь на пространственные схемы, чертежи или графики, способностью перевести прикладную задачу на графический язык, выбрать способ ее решения и осуществить его, осознанием целей и задач изучения графических дисциплин, их значения для будущей профессиональной деятельности, прочными навыками работы с чертежными инструментами.

Творческий уровень характеризуется высоким уровнем знаний геометро-графической теории, умениями свободно применять их, как в сходной, так и в незнакомой ситуации, использованием графических средств в качестве инструментов познания и исследования при изучении дисциплин профессионального цикла, развитым пространственным мышлением позволяющим разбираться в конструкциях технических устройств, технологиях и пространственных отношениях рассматриваемых объектов, осознанием целей и задач изучения графических дисциплин, их значения для будущей профессиональной деятельности, прочными и разносторонними навыками работы с чертежными инструментами.

Обобщенный результат по каждому студенту определялся на основе начисления им баллов по каждому показателю критериев в соответствии с полученным коэффициентом. Нами была принята следующая система начисления баллов: 0 – репродуктивный уровень показателя, 1 – продуктивный уровень, 2 – творческий уровень. Суммарный балл по показателям мог меняться в интервале от 0 до 26. Следуя методике А.А. Кавырялга [5], была построена шкала определения уровней сформированности у студентов инженерной графической культуры.

Оценку качественного роста уровня инженерной графической культуры студентов можно произвести с помощью методов математической статистики. Для этого мы воспользовались таким непараметрическим критерием, как χ^2 (икс-квадрат). Выбор данного критерия объясняется тем, что этот метод оценки результатов позволяет не рассматривать ана-

лизируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает предварительное вычисление параметров распределения. Поэтому применение непараметрического критерия χ^2 именно к порядковым показателям, которыми являются выделенные нами уровни инженерной графической культуры, позволяет нам с достаточной степенью достоверности судить о результатах исследования.

Таким образом, диагностический инструментарий включает в себя критерии и показатели процесса формирования инженерной графической культуры, методики измерения и оценки показателей, качественную характеристику уровней сформированности инженерной графической культуры у будущих бакалавров, методы математической статистики оценки результатов опытно-экспериментального исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беликов В.А. *Философия образования личности: деятельностный аспект: Монография.* – М.: Владос, – 2004. – 357 с.
2. Беспалько В.П. *Системно-педагогическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов.* – М.: Высшая школа. – 1989. – 276 с.
3. Грабарь М.И. *Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы.* – М.: Педагогика. – 1977. – 215 с.
4. Климова Т.Е. *Педагогическая диагностика: учебное пособие.* – Магнитогорск: МаГУ. – 2000. – 124 с.
5. Кыверялг А.А. *Методы исследования в профессиональной педагогике.* – Таллин: Валгус. – 1980. – 334 с.
6. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии. В 2-х т., т.1.* – М.: Педагогика. – 1989. – 486 с.
7. Усова А.В. *Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения.* – М.: Педагогика. – 1986. – 176 с.
8. Чернилевский Д.В. *Подходы к диагностике качества обучения: Учебное пособие.* – М.: РИО МГТА. – 2000. – 27 с.

Об авторе

Гаранов Денис Анатольевич – ассистент, ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова», г. Саратов.

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РИТОРИКИ И ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Е.Г. Гимпельсон

Переход высшего образования на подготовку бакалавров имеет явную практическую направленность. Нынешние Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО ориентированы на дея-

тельность подход и нацелены «на выработку у студентов компетенций – динамического набора знаний, умений, навыков, моделей поведения и личностных качеств, которые позволят выпускнику стать конкурентноспособным на рынке труда и успешно профессионально реализовываться». Деятельностный подход (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) хорошо известен в дидактике и предполагает активизацию самостоятельной работы студентов, чему способствуют активные и интерактивные (от англ. *interaction*) формы обучения, основанные на взаимодействии между субъектами образовательного процесса. Различные активные методы обучения широко применяются в педагогической практике, так как многие учебные предметы имманентно ориентированы на усвоение через осуществление конкретной учебной деятельности, в результате которой знания превращаются в стойкие умения и навыки. Так, овладеть деятельностью по созданию воздействующей речи (ораторским искусством, риторикой) можно, только если совершать эту деятельность полностью – от изобретения содержания речи до ее произнесения, поэтому в преподавании риторики, ораторского искусства, делового общения продуктивными являются лекции с элементами деловой игры, дискуссии, риторические задачи (*case-study*), ролевые имитационные игры, риторические тренинги, выступления студентов с речами, конкурсы ораторов и т. п. Остановимся на некоторых из них.

1. Риторические задачи (*case-study*).

Кейс-метод представляет собой имитацию реального события, ситуации, когда студентам необходимо самостоятельно осуществить определенные действия в предлагаемых обстоятельствах. Решение риторических задач предполагает осуществление речевых действий, включающих анализ и моделирование конкретных ситуаций делового общения и соответствующих им жанров [1; 4], создание речей, выступления с ними перед аудиторией и последующее обсуждение, и поэтому способствует приобретению умений ориентироваться в ситуациях и системе жанров делового общения и навыков создания конкретных речевых произведений, необходимых в дискуссиях, на презентациях, при разрешении конфликтов, и может быть использовано на каждом практическом занятии по риторике и деловому общению. Например, на занятии по теме «Специфика информационной речи. Актуальные ситуации и жанры», цель которого – сформировать знания о специфике информационной речи, а также навыки создания конкретных жанров информационной речи для собеседования, торговой презентации: *представления, презентации* товара, *консультации*, студентам предлагаются такие риторические задачи:

– Вы пришли на собеседование. Подготовьте и произнесите речь *представление* в предлагаемых обстоятельствах.

– Вы должны организовать и провести торговую презентацию. Опишите ваши действия, подготовьте и произнесите речь-презентацию товара или консультацию.

Выбрав задачу, студенты анализируют ситуацию: определяют ее цель, участников и их речевые действия; моделируют актуальный(ые) жанр(ы); затем самостоятельно работают над созданием конкретного жанра по модели, представляющей собой совокупность его жанровых признаков [1, с. 13-20], после чего выступают с ними перед группой. Сольные выступления позволяют студентам освоить риторическую деятельность от замысла до произнесения, приобрести опыт воздействия на аудиторию. Последующее коллективное обсуждение речей, которое предполагает выявление сильных и слабых сторон выступления, советы по улучшению речи, позволяет учащимся скорректировать свою речевую деятельность, получить опыт работы в группе.

2. Занятие-дискуссия.

Освоению различных ситуаций делового общения способствуют занятия, представляющие собой конкретную ситуацию, когда речевое событие становится и целью, и содержанием, и формой обучения. Например, практическое занятие-дискуссия предполагает проведение дискуссии на любую, интересную для студентов тему («Легко ли быть молодым?», «Должно ли высшее образование быть платным?» и т. п.), и имеет цель – освоить дискуссию как жанр делового общения, развить умение участвовать в обсуждении, создавать речевые произведения актуальных жанров (*мнение, возражение, опровержение*). Это не имитационная ролевая игра, студенты не играют, а участвуют в дискуссии ради поиска ответа на важный для них вопрос. Дискуссия предполагает избрание ведущего, произнесение им *вступительного слова*, которое должно побудить участников высказываться по заявленной теме, обсуждение, подведение итогов, рефлексия участников. Так, дискуссия «Нужно ли сегодня бороться за чистоту русского языка?» проводится на основе учебного фильма «Неделя борьбы за чистоту русского языка, или Несколько дней из жизни ВКИ». Фильм представляет собой открытый разговор студентов и преподавателей вуза о сквернословии, вызванный конкретными обстоятельствами (участившимися случаями употребления нецензурной лексики в вузе) и имеющий определенную задачу – выяснить в процессе дискуссии, как относиться к обсценной лексике, нужно ли бороться с ней сегодня, можно ли запретить ее в отдельно взятом вузе. В сверхзадачу входило сформировать у студентов потребность следить за речью на территории института и, шире, привить навык всегда и везде выбирать выражения в соответствии с ситуацией, аудиторией и целями общения. Фильм состоит из пяти серий («дней»), каждая из которых представляет собой мини-фильм. Серии («дни») имеют схожую

композицию (в начале ведущие объявляют вопрос дня, в заключении подводят итоги обсуждения) и включают многочисленные интервью студентов, охотно высказывающих собственное мнение «за» и «против» неприличной брани; сценки, отображающие нелегкую судьбу человека, не умеющего обходиться без крепких слов; выступления преподавателей, прокомментировавших исторический, социологический, философский, юридический аспекты явления, и итоговую консультацию специалиста-филолога. Дискуссия может проводиться параллельно с просмотром, по «дням», т. е. по отдельным вопросам, обсуждаемым в фильме, или после него по проблеме в целом. Первый вариант предполагает паузы в просмотре, чтобы студенты смогли высказываться параллельно с участниками фильма. Второй вариант предполагает обмен *мнениями* после просмотра по любому из обсуждаемых вопросов или по главному – о необходимости борьбы за чистоту родного языка. В любом случае дискуссия завершается речью-резюме преподавателя, в которой подводятся содержательные (по теме) и формальные (по участию каждого студента) итоги занятия.

3. Риторический тренинг.

Тренинг как своеобразная дидактическая технология предполагает многократное осуществление определенной деятельности в полном объеме с целью овладения ею. Риторический тренинг – это обучение риторической деятельности в ее полном объеме в условиях того или иного речевого события: деловой беседы, переговоров и т. п. Деловая игра предполагает распределение ролей его участников, разыгрывание ситуации с учетом всех ее аспектов (менеджмента, психологии, этики и др.) и решение реальной жизненной проблемы. Риторический тренинг включает элементы деловой игры (распределение ролей-речей), но его предметом является именно речевой аспект ситуации, т. е. создание всех риторических жанров, необходимых в условиях данного речевого события, в соответствующей их последовательности. Так, если тема риторического тренинга «Переговоры», то его цель соответственно – обучить проводить переговоры; содержание – переговорные жанры; формы, методы – осуществление риторической деятельности: создание и произнесение речей в соответствующей переговорному процессу последовательности. Переговоры открываются *вступительным словом* о предмете и основном их направлении, далее основное выступление – *информационное сообщение*, в котором описывается сущность предлагаемого, или *предложение*, где развернуто аргументируются ожидаемые действия собеседника. На стадии аргументации от участников потребуются ответы на вопросы, жанры *мнение*, *возражение*, *объяснение*, *обоснование* и др. Завершаются переговоры *заключительным словом (резюме)*, в котором подводятся итоги работы, дается положительная оценка, выражается на-

дежда на сотрудничество [1, с. 454-472]. Проигрывание речевого аспекта ситуаций имеет важное значение для овладения навыками делового общения, так как именно от речевой деятельности участников во многом зависит ее успех. «Деловая беседа – осмысленное стремление одного человека или группы людей посредством слова вызвать желание у другого человека или группы людей к действию, которое изменит хотя бы одну из сторон какой-либо ситуации или установит новые отношения между участниками беседы; устный контакт между партнерами для разрешения конкретных проблем; набор целесообразно подобранных слов, посредством которых один или несколько собеседников хотят оказать определенное влияние на другого человека в целях изменения существующей деловой ситуации или деловых отношений, т. е. создания новой деловой ситуации или новых деловых отношений» [3, с. 24]. Таким образом, риторический тренинг, посвященный конкретному речевому событию и позволяющий «связать» все риторические действия в единое целое, когда надо «сыграть полную игру», является одним из действенных способов обучения деловому общению [2].

Разновидностью риторического тренинга являются игры-упражнения, посвященные освоению отдельных фрагментов крупного речевого события, которые встраиваются в его структуру. Например, «Игра «Светская беседа»: вы инициатор переговоров, принимаете делегацию, организуйте легкую беседу, которая будет настраивать ваших оппонентов на конструктивное сотрудничество». Особенность подобных игр-упражнений состоит в том, что они проводятся по принципу «здесь и сейчас» и не требуют пространных теоретических сведений, сценария, распределения ролей.

Риторические тренинги являются и формой обучения, и средством проверки сформированности риторических навыков, поэтому их полезно проводить после освоения разделов или в конце курса. Например, риторический тренинг «Собеседование при приеме на работу», «Консультирование», «Торговая презентация» возможны после изучения информационных речей; «Торжественная презентация», «Торжество по случаю...» – после эпидейктических; «Совещание», «Дискуссия» – после убеждающих; «Деловая беседа», «Переговоры» – после призывающих речей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимова Т.В. *Речевая компетенция менеджера: учебное пособие.* – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 480 с.
2. Гимпельсон Е.Г. *Риторический переговорный тренинг // Материалы 13 Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве», 21-23 января 2009 года / под ред. В.И. Аннушкина.* – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. – 512 с.

3. Мишич П. Как проводить деловые беседы. – М.: Экономика, 2003. – 336 с.

4. Риторика: учебник / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 448 с.

Об авторе

Гимпельсон Елена Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент, Волгоградский кооперативный институт филиал АНО ВПО ЦРФ «Российский университет кооперации», г. Волгоград.

ДИАГНОСТИКА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В.В. Гуренко

В современной дефектологии развитие языковой системы выступает в качестве одного из основных направлений работы по развитию речи, наряду с развитием речевой деятельности и усвоением системы родного языка.

В последние десятилетия поиск путей совершенствования коррекционно-развивающей работы привел к сближению логопедии с психолингвистикой. Многие авторы (Е.Н. Винарская, О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, Л.Г. Соловьева, Л.Б. Халилова, С.Н. Шаховская) в качестве основного дефекта детей с общим недоразвитием речи (ОНР) стали называть дефицитность языковой способности. Некоторые исследователи, придерживающиеся данного подхода, связывают с ней недостаточную эффективность коррекционно-педагогической работы (Е.Д. Божович, О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, В.В. Юртайкин), т. е. считают, что причиной последнего является неполная адекватность применяемых методик и способов коррекционно-педагогического воздействия характеру дефекта детей с ОНР [2].

Анализ существующих подходов к пониманию сущности языковой способности позволил нам сформулировать следующее определение языковой способности.

Под языковой способностью мы понимаем систему ориентировочных действий в языковом материале, направленную на улавливание регулярности и продуктивности языковых явлений.

Нарушения речевого развития у детей, оставшихся без попечения родителей дошкольного возраста, являются более распространенными,

более сложными по механизмам и структуре дефекта, чем у их сверстников, воспитывающихся в семьях. Расстройства процесса формирования речи у воспитанников детского дома обусловлено целым комплексом биологических и социально-психологических факторов, которые необходимо учитывать в процессе коррекционно-логопедической работы.

При изучении и коррекции нарушений речи у воспитанников детского дома, указывает З.М. Терехова, эффективным является психолингвистический подход, основанный на представлении о многоуровневой организации и сложной структуре речевой деятельности [3].

Основное речевое нарушение дошкольников, поступающих в центр помощи детям, оставшихся без попечения родителей, является общее недоразвитие речи. Для детей характерны позднее начало речевой деятельности и выраженное недоразвитие всех компонентов языковой системы (фонетического, морфологического, синтаксического, семантического).

На базе «Центра помощи детям, оставшихся без попечения родителей «На Калинке» было проведено исследование, направленное на выявление уровня языковой способности дошкольников, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 4 до 7 лет. В констатирующем эксперименте приняли участие 10 воспитанников, проживающих круглосуточно в условиях центра.

Исследование языковой способности у воспитанников центра проводилось по методике разработанной Н.В. Микляевой для детей с осложненными и неосложненными формами общего недоразвития речи [1].

Исследование включало беседу с ребенком, которая позволила выявить степень сформированности представлений об окружающем, и выявление возможности ребенка к трансформациям высказываний логопеда и тестирование по каждому компоненту языковой способности (синтаксическому, семантическому и фонологическому).

Отличительной особенностью данной диагностики является предварительная установка для ребенка отвечать по образцу или по аналогии с образцом ответа педагога. Перед предъявлением каждой методики взрослый предлагает испытуемому 2-3 обучающих задания, результаты которых не учитываются при подсчете результатов. Это обеспечивает возникновение языковой ориентировки, т. е. ориентировки на предъявляемый речевой материал и на уровень требований взрослого. Если после обучающих заданий ребенок не дает адекватного ответа (словом, действием, жестом), то его ориентировка обозначается как ситуативная.

Первая часть диагностики, направленная на исследование уровня развития синтаксического компонента языковой способности, представлена четырьмя основными методиками.

1.1. Ознакомительная беседа с ребенком (18 пунктов).

В процессе беседы выявляются возможности ребенка к трансформациям высказываний логопеда:

- вопроса в сообщение (1, 2 пункты);
- утверждения в отрицание (3, 4 пункты);
- отрицания в утверждение (5, 6 пункты);
- двойного отрицания в утверждение (7 пункт);
- личного предложения в безличное предложение (8, 9 пункты);
- безличного предложения в личное предложение (10, 11 пункты);
- сообщения в вопрос (12-14 пункты);
- сообщения в побуждение (15 пункт);
- прямой речи в косвенную речь и наоборот (16-18 пункты).

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

В процессе беседы с детьми, оставшихся без попечения родителей с ОНР (от I – III уровня) у детей не возникало языковых ориентировок, т. е. ориентировок, помогающих найти адекватный коммуникативной ситуации способ выражения своих мыслей: «Дядя починил стул. Значит стул теперь какой?» – «Стоит там» (Тихон К. 4 г. 5 мес. ОНР); «Красивый» (Маша Т. 5 л. 3 мес.). У части детей ассоциации относились к слову на которое падало фразовое ударение в высказывании взрослого. После чего испытуемые конструировали фразу, относящуюся к заданному слову, а не ко всему высказыванию. Как следствие отождествляли себя с говорящим человеком: «Тетя постирала платье. Значит платье уже...» – «Висит у меня в кафу. У меня касивое, белое платьешко...» (Кира Д. 5 л. 4 мес.).

1.2. Подбор слова по аналогии – вторая методика изучения синтаксического компонента языковой способности. В данной методике проверяется способность ребенка обозначить объект восприятия соответствующей грамматической категорией по аналогии с предлагаемым образцом взрослого, способность уловить языковую установку говорящего, восприимчивость к обучающей помощи взрослого.

Испытуемому последовательно предлагается 11 предметных картинок. Логопед демонстрирует ребенку свою картинку, обозначает ее одним словом. Затем он показывает другую картинку и просит придумать слово, которое также подходит к картинке взрослого. Первая пара картинок является обучающей. Взрослый произносит ответ за ребенка и демонстрирует способ решения, задавая вопрос к названному слову. В следующих речевых образцах логопеда предмет внимания ребенка обозначается глаголом (2-3), существительным (4-5), прилагательным (6-7), наречием (8-9), местоимением (10), числительным (11). Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

Результаты методики показали, что у детей, оставшихся без попечения родителей с ОНР при рассматривании картинки, чаще всего происхо-

дило соскальзывание с языковой ориентировки на предметную: «У меня – маленький (картинка с изображением цыпленок), а у тебя?» – (логопед показывает картинку с изображением шкафа) – «Фкаф» (Кристина М. 4 г. 2мес. ОНР). «У меня горько (картинка с изображением лука). А у тебя? – (логопед показывает картинку с изображением конфеты) – «Кафета» (Саша М. 5 л. 4 мес. ОНР). Таким образом, дети могли осуществить децентрацию от позиции партнера, но только на уровне отдельного слова.

1.3. Составление предложений из начальных форм слов (по принципу построения методики Д. Слобина, Ч. Уэлша).

Методика выявляет особенности внутреннего программирования высказывания. Мотивом к выполнению задания выступает интерес к содержанию закрытой картинки (9 сюжетов).

Экспериментатор предлагает отгадать, используя заданные слова, что изображено на рисунке (для детей, старше четырех лет – 3-5 слов). Вопрос задается в виде начальных форм слов предложения, содержание которого является сюжетом рисунка. Ответы оцениваются в 3 балла:

1 балл – все члены предложения согласованы только грамматически или по смыслу;

2 балла – все слова согласованы грамматически и по смыслу;

3 балла – присутствуют все заданные слова, они согласованы грамматически и по смыслу, порядок слов в предложении отражает иерархию его членов.

Анализ результатов данной методики показал следующие результаты – испытуемые, круглосуточно проживающие в условиях Центра с общим недоразвитием речи при составлении предложения из начальных форм слов не ориентировались на обобщенный «синтаксический эталон». При этом слова, которые не несли дополнительной смысловой нагрузки, но их наличие подразумевалось в предложении, самостоятельно не отсеивались: «Таня, ночь, спать. Что получилось? – «Спать Таня ночью (Кира Д. 4 г. 6 мес.)». В некоторых случаях попытки согласовать слова в предложении приводило к телеграфному стилю изложения, фиксирующему «рему» высказывания: «Ложка, Оля, Кушать, Суп. Что получилось? – «Оя, кушать суп с ожкой» (Тихон К. 4 г. 3 мес. ОНР).

1.4. Выявление возможностей синтаксического прогнозирования (по принципу построения методики Ж. Ньютона).

Испытуемому предлагается закончить четыре незавершенных высказывания (сложноподчиненные предложения), касающихся его личного опыта. Ответы оцениваются по следующим параметрам:

– соблюдение требуемой синтаксической схемы высказывания;

– выполнение «грамматических обязательств», заданных в первой части высказывания;

– реализация заданного набора семантических признаков во второй

части высказывания;

– сохранение целостного смысла всего высказывания.

За каждый правильный ответ присуждается 1 балл, за верно составленную фразу – 3 балла.

Продолжи (закончи) предложение.

1. Когда ты был маленьким...
2. Когда ты будешь большим...
3. Когда ты гуляешь по улице...
4. Твой друг (имя) сказал: «Не хочу не гулять!» Он хочет или нет?
5. Если бы ты был воспитателем...

Результаты методики, направленной на выявление синтаксического прогнозирования детей с ОНР, оставшихся без попечения родителей свидетельствуют о том, что испытуемым сложно совмещать лексическую и грамматическую ориентировку. Для составления адекватного по смыслу и грамматике предложение. Трудности были связаны с необходимостью ориентировки на пространственно – временные отношения, формирование которых нарушалось у рассматриваемой категории детей. «Когда ты будешь большой, ты...» – «В ськола» (Кристина М. 5 л. 3 мес.); «Сам в гости ходить» (Тихон К. 4 г.6 мес.).

Анализ результатов диагностики, направленной на исследование уровня развития синтаксического компонента языковой способности у дошкольников, оставшихся без попечения родителей с общим недоразвитием речи свидетельствует о низком уровне развития данного компонента языковой способности. У 60% детей, оставшихся без попечения родителей с ОНР система языковых ориентировок несформированная, оформление даже однотипных синтаксических конструкций является неустойчивым и аграмматичным.

Таким образом, экспериментальное изучение синтаксического компонента языковой способности у детей с общим недоразвитием речи, оставшихся без попечения родителей, доказывает, что без специальной работы по формированию системы языковых ориентировок у воспитанников с общим недоразвитием речи данная система самостоятельно не формируется или отличается неустойчивостью. Это подтверждает необходимость разработки комплекса приемов и упражнений по формированию системы языковых ориентировок и включения его в коррекционно-развивающие мероприятия по преодолению общего недоразвития речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Микляева Н.В. *Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование.* – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с.
2. Микляева Н.В. *Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология.* – 2001. – № 2. – С. 56-65.

3. Терехова З.М. Система логопедической работы по коррекции нарушений речевого развития младших школьников в условиях детского дома: дисс... к.п.н. – СПб, 2003. – 254 с.

Об авторе

Гуренко Валерия Валерьевна – магистрант, ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Тюменская область.

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА
КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

**К.С. Гуренкова,
Ю.Е. Жукова,
И.П. Розина**

Проблемы, касающиеся методов обучения, сегодня являются одними из наиболее актуальных вопросов активизации процесса обучения школьников. Это объясняется тем, что учение – ведущий вид деятельности школьников, в процессе которого решаются главные задачи, поставленные перед школой: подготовить подрастающее поколение к самостоятельной жизни, к активному участию в общественных процессах. Известно, что эффективное обучение напрямую зависит от уровня активности самих учеников. В настоящее время педагоги пытаются найти наиболее эффективные методы обучения для активизации познавательной деятельности в процессе обучения. Наибольший интерес среди них представляет метод игры.

Игра – уникальный феномен общечеловеческой культуры, ее исток и вершина. Этот феномен исследовался многими науками: философией, социологией, историей культуры, этнографией, искусствоведением, психологией и прежде всего педагогикой. С самых ранних начал цивилизации игра стала контрольным мерилем проявления важнейших черт личности. Ни в каких видах деятельности человек не демонстрирует такого воодушевления, затраты своих психофизических, интеллектуальных ресурсов, как в игре. Игра как феномен культуры обучает, развивает, воспитывает, социализирует, развлекает, дает отдых, и она же пародирует, публично демонстрирует относительность социальных статусов и положений [2]. В педагогике с понятием игры тесно связано понятие игрового обучения. Игровое обучение – форма учебного процесса в условных

ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности.

Игровое обучение отличается от других педагогических технологий тем, что:

- хорошо известная, привычная и любимая форма деятельности для человека любого возраста;

- одно из наиболее эффективных средств активизации, вовлекающее участников в деятельность за счет содержательной природы самой игровой ситуации, и способное вызывать у них высокое эмоциональное и физическое напряжение. В игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры;

- игровое обучение мотивационно по своей природе. По отношению к познавательной деятельности, она требует и вызывает у участников инициативу, настойчивость, творческий подход, воображение, устремленность;

- позволяет решать вопросы передачи знаний, навыков, умений; добиваться глубинного личностного осознания участниками законов природы и общества; позволяет оказывать на них воспитательное воздействие; позволяет увлекать, убеждать, а в некоторых случаях, и лечить;

- игровое обучение многофункционально, его влияние на человека невозможно ограничить каким-либо одним аспектом, но все ее возможные воздействия актуализируются одновременно;

- преимущественно коллективная, групповая форма деятельности, в основе которой лежит соревновательный аспект. В качестве соперника, однако, может выступать не только человек, но и обстоятельства, и он сам (преодоление себя, своего результата);

- нивелирует значение конечного результата. В игре участника устраивает любой приз: материальный, моральный (поощрение, грамота, широкое объявление результата), психологический (самоутверждение, подтверждение самооценки) и другие. Причем при групповой деятельности результат воспринимается им через призму общего успеха, отождествляя успех группы, команды как собственный [1].

Среди педагогических средств активизации процесса обучения особое место принадлежит учебной дидактической игре, представляющей собой целенаправленную организацию учебно-игровых взаимодействий обучаемых в процессе формирования у них общеучебных умений.

Учебная дидактическая игра с позиции игровой деятельности – это познание и реальное освоение обучаемыми социальной и предметной деятельности в процессе решения игровой проблемы путем игровой

имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения по определенным, заложенным в условиях игры правилам [2].

Назначение дидактических игр:

- развитие познавательных процессов у школьников (восприятие, внимание, памяти, наблюдательности, сообразительности);
- закрепление знаний, приобретенных на уроках.

Характерным для каждой учебно-дидактической игры является решение различных дидактических задач:

- уточнение представлений о предмете или явлениях в целом и о его существенных особенностях;
- развитие замечать сходство и различие между ними и т. д.

Рассматриваемая с позиций учебной деятельности как сложная педагогическая технология, учебная игра представляет собой специфический способ управления учебно-познавательной деятельностью школьника [3].

Сущность дидактической игры как средства обучения состоит в ее способности служить целям обучения и воспитания, а также в том, что она переводит указанные цели в реальные результаты. Способность эта заключена в игровом моделировании в условных ситуациях основных видов деятельности личности, направленных на воссоздание и усвоение социальных и «предметных» знаний, в результате чего происходит накопление, актуализация и трансформация этих знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие.

Особое регулятивное значение в данном виде обучения принадлежит игровой проблеме: именно она составляет ядро игровой роли и обуславливает воспитательную и обучающую ценности той или иной конкретной игры.

Учебная дидактическая игра – вариативная, динамично развивающаяся форма организации целенаправленного взаимодействия всех ее участников при педагогическом руководстве со стороны учителя. Сущность этой формы составляет взаимосвязь имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры в процессе решения ими типовых учебных задач достаточно высокого уровня проблемности.

Игра раскрывает личностный потенциал ученика: каждый участник может продиагностировать свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Школьники становятся творцами не только игровой ситуации, но и «создателями» собственной личности. Они решают задачи самоуправления, ищут пути и средства оптимизации общения, выявляют свои недостатки и предпринимают меры по их устранению. В этом им помогает учитель.

Игра может быть рассмотрена и как технология групповой психотерапии, потому что на участника игры оказывает эффективное воздейст-

вие атмосфера группы, группового сотрудничества и поддержки. Он учится преодолевать психологические барьеры в общении с различными людьми, совершенствовать качества своей личности: устранять те из них, которые препятствуют эффективной коммуникации, например замкнутость, несдержанность и др. [2]. Ученик становится самим собой, теряет настороженность, что обуславливается увлеченностью решения игровых задач и неготовностью к противодействию с другой стороны.

В ходе дидактической игры позиция учителя открыта перед детьми. Педагог ставит задачу, организует действия, анализирует и оценивает их результаты. Перед игрой учитель должен доступно изложить ее сюжет, распределить роли, поставить перед детьми познавательную задачу, подготовить необходимое оборудование, сделать нужные записи на доске. В игре в той или иной роли должен участвовать каждый ученик класса. Если у доски работает небольшое число учащихся, то все остальные должны выполнять роли контролеров, судей, учителя. В процессе подготовки и проведения дидактической игры каждый ученик должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Большое положительное влияние игра оказывает на учебную деятельность интеллектуально пассивных детей. В процессе игры такой ребенок способен выполнить объем учебной работы, который ему совершенно недоступен в обычной учебной ситуации [3]. Педагог помогает школьнику стать в игре тем, кем он может стать, показать ему самому его лучшие качества, которые могут раскрыться в динамике общения. Успех в имитируемой ролевой деятельности вызывает у исполнителей веру в свои силы и возможности, желание вновь пережить игровые ситуации, чтобы найти в себе нечто новое, актуальное.

Дидактическая игра может быть рассмотрена как динамичная и детерминированная система «учитель-ученик» и «ученик-ученик». С позиции системного анализа она является открытой системой, в которой деятельность участников основана на информации, поступающей по линии обратной связи с постоянным диагностированием реакций партнеров.

Учебная игра – это контролируемая система, так как процедура игры готовится и корректируется преподавателем. Если игра происходит в прогнозируемом режиме, учитель может не вмешиваться в игровые отношения, а лишь наблюдать и оценивать игровую деятельность школьников. Но если действия выходят за пределы прогнозируемого результата, превышая границы «допуска», срывая цели занятия, педагог обязан скорректировать направленность игры, ее эмоциональный режим.

Игра может быть рассмотрена и как саморегулируемая система. Если обычные учебные занятия предусматривают общение преподавателя и обучаемых «по вертикали», когда учитель полностью диктует направление и режим работы, выявляя недоинформированность учащихся по

ряду вопросов, то отношения в дидактической игре между ее участниками складываются «по горизонтали». Она вырабатывает основу свободных, творческих отношений равно информированных партнеров. Преподаватель исключается из числа непосредственных партнеров, он как бы уходит на второй план, в число зрителей; это обстоятельство снимает определенный психологический барьер общения, раскрепощает школьников [2].

Дидактическая игра подразумевает активный процесс обучения. Чтобы учащиеся смогли повышать свой уровень знаний, они должны стать активными участниками учебного процесса – деятельности, связанной с решением трудных, но интересных задач. Традиционные учебные планы требуют от учащихся только умения вспоминать и описывать чужие произведения и достижения, в то время как создание новых знаний должно строиться на понимании уже имеющихся знаний. Простое воспроизведение знаний, не связанное с созданием новых, сводится преимущественно к пассивной деятельности, которая не обеспечивает подлинного вовлечения учащихся в учебный процесс.

Таким образом, дидактическая игра представляет собой эффективное средство активизации процесса обучения. Данный метод позволяет раскрыть личностный потенциал ребенка, проявить его творческие способности, а также предупредить возникновение психологических барьеров. Кроме того, в процессе дидактической игры вырабатываются более доверительные отношения между учениками и учителем. Выступая активным субъектом процесса обучения, школьники максимально полно усваивают изученный материал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. – СПб.: ВИТУ, 1998. – 256 с.*
- 2. Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с.*
- 3. Бердычева И.В. Учебно-дидактические игры как средство развития познавательной активности учащихся. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/620746>.*

Об авторах

Гуренкова Карина Сергеевна – студентка, 4 курс, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово.

Жукова Юлия Евгеньевна – студентка, 4 курс, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово.

Розина Ирина Петровна – студентка, 4 курс, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово.

ПОЛИЭТНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

О.В. Евдошенко

В этнически неоднородной среде современного общества наиболее перспективной образовательной стратегией является полиэтническое образование. Оно является частью современного образования, обладающего уникальными возможностями по расширению знаний о других народах и формированию этнической толерантности и уважения к этнокультурному плюрализму.

Ключевым в полиэтническом образовании является проблема формирования таких взаимосвязанных и взаимообусловленных понятий, как этическая толерантность и этнокультурная компетентность.

Этническая толерантность определяет готовность специалиста вступать в контакт с представителями любых национальностей, не проявляя при этом какой-либо неприязни [1]. Данное качество является профессионально-важным, что подтверждается документами, определяющими требования к профессиональной подготовке юристов. Так, например, Кодекс профессиональной этики установил, что «судья обязан быть беспристрастным, не допускать влияния на свою профессиональную деятельность со стороны кого бы то ни было. При исполнении своих обязанностей судья не должен проявлять предубеждения расового, полового, религиозного или национального характера» (п. 2 ст. 4) [3].

Поэтому, перспективным видится построение полиэтнической образовательной среды в границах конкретного образовательного учреждения с учетом не только возрастных особенностей студентов, но и специфики будущей профессиональной деятельности. Указанная специфика заключается в направленности деятельности юриста (судьи, адвоката, следователя и др.) на общение и взаимодействие с людьми, которое в условиях полиэтнического региона невозможно выстроить неконфликтно без проявления этнической толерантности.

Кроме того, необходимо учитывать, что современное общество вносит серьезные коррективы в традиционную «формулу профессионального успеха». Сегодня профессионал – это не только специалист, доказавший свое преимущество только в овладении специальностью. Профессиональный успех зависит также от обладания такими социально значимыми характеристиками, как коммуникабельность, эрудиция, знание законов функционирования общества и поведения человека, отражающими общий уровень культурного развития индивида и позволяющими ему эффективно реализоваться в профессиональной и жизненной карьере.

Профессиональные знания сводятся к нулю в случае, если будущие юристы в должной мере не владеют коммуникативными навыками, а именно:

- умением устанавливать межличностные контакты, в основе которых лежит открытость, внимание друг к другу, солидарность, готовность идти на компромисс с людьми независимо от их расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности;

- убеждать, учитывая индивидуально-психологические особенности;
- пробуждать интерес к общению и др.

Успешность профессиональной деятельности будущих юристов зависит от готовности реализовать, полученные в процессе профессионального обучения, знания и навыки в диалоге культур. В особых случаях общение юриста приобретает самостоятельный процессуальный характер, как особый вид профессиональной деятельности. Отличительно то, что профессиональное общение не всегда применяется юристом по своему усмотрению, в ряде случаев, оно строго формализовано и протекает в особом процессуальном режиме с соблюдением определенных, строго очерченных форм коммуникации, таких, например, как прием заявлений у граждан, проведение допроса и очной ставки, судебные прения и др. Четкая регламентация и невозможность отступления от нее являются обязательными условиями, при которых такое общение может существовать. В условиях поликультурного региона это общение часто носит межэтнический характер, поэтому будущему юристу всегда надо быть готовым вступить в контакт с представителями других этнических групп, при этом расположив к себе оппонента, создав благоприятную атмосферу доверия и диалога.

В этом случае, правовая составляющая деятельности юриста отступает на второй план. Первостепенное значение здесь приобретают нормы морали и нравственности, значение которых в специфических условиях деятельности судей, адвокатов, прокуроров, следователей и др. юридических профессий переоценить невозможно.

Этнокультурная компетентность, предполагает готовность человека к взаимопониманию и взаимодействию, основанную на знаниях и опыте, полученных как в реальной жизни, так и в процессе обучения, и направленных на его успешную адаптацию в полиэтнической среде как личности и специалиста [4].

Этнокультурная (или межкультурная) компетентность позволяет индивиду найти адекватные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия в диалоге, а, следовательно, и устранению нетерпимого отношения к людям, отличающимся цветом кожи, языком, ценностями, культурой.

Для повышения уровня сформированности этнической толерантности и этнокультурной компетентности будущих юристов необходимо реализовать следующие задачи:

- формирование позитивного образа своей национальной культуры и позитивного образа других национальных культур;
- формирование этнического самосознания и позитивной этнической идентичности;
- развитие навыков общения с представителями различных этнических групп, как основа этнокультурной компетентности будущих юристов;
- профилактика проявлений нетерпимости к представителям других этнических групп.

В целом этнокультурная компетентность предполагает наличие такого объема знаний и умений, который необходим не только для того, чтобы приспособиться к реалиям полиэтнической среды, но и достаточного для того, чтобы быть готовым и способным активно действовать в ней.

Этнокультурная компетентность направлена на стабилизацию межнациональных отношений, учет этнических особенностей и интересов каждого народа в процессе межэтнического диалога. Цель формирования этнокультурной компетентности состоит не только в том, что студент должен обладать знаниями в области этнической культуры и межэтнического взаимодействия, но и активно их использовать [2].

Таким образом, процесс профессиональной подготовки будущего юриста в условиях полиэтнического мира сегодня должен быть направлен на выполнение нового социального заказа – формирование самостоятельной, инициативной, творческой и ответственной личности, обладающей высоким уровнем правосознания, коммуникативной и этнокультурной компетентностями, в основе которых находится этническая толерантность. Только успешная реализация этой задачи позволит подготовить высоконравственную личность, профессионала, специалиста и гражданина, необходимого современному государству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березнова Л.Н. *Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* – М.: Академия, 2007. – 233 с.
2. Евдошенко О.В. *Формирование этнической толерантности будущих специалистов юридического профиля в учреждениях среднего профессионального образования (на материале Краснодарского края). Автореф. дис. ... к.п.н.* – Киров: Вят. гос. гум. ун-т, 2011.
3. *Кодекс судейской этики (утвержденный VI Всероссийским съездом судей от 02.12.2004 г.)* [Электронный ресурс] // СПС «Гарант».
4. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология: Учебник для вузов.* – М.: Аспект Пресс, 2008. – 368 с.

Об авторе

Евдошенко Ольга Викторовна – старший преподаватель, Северо-Кавказский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия», г. Краснодар.

**МЕТОДИКА ПРОЕКТИВНО-РЕКУРСИВНОГО
ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ УЧАЩИХСЯ
ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ**

С.С. Елина

В последние годы система образования в России развивается и совершенствуется применительно к новым условиям. В конце XX и начале XI в. явно обозначилась тенденция на изменение в структуре и содержании методов преподавания физики. «Закон Российской Федерации об образовании» направлен на модернизацию физического образования на различных уровнях обучения (базовый и профильный). Создание школ и классов с углубленным изучением физики, учебных заведений нового типа (лицеев, гимназий, колледжей, специализированных классов) обеспечили профильную дифференциацию физического образования. Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных траекторий обучаемых;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

В настоящее время возникает дефицит в разработке новых методов, приемов в дифференцированном обучении учащихся физике. Уже разработанные методики не удовлетворяют требованиям ФГОС физического образования. Таким образом, возникают следующие противоречия между:

- необходимостью обновления методических подходов к подготовке учащихся по физике и пока не разработанной теории и практики формирования и развития компетентности учащихся;

– возможностью применения специальных методик повышения качества подготовки учащихся профильных классов по физике и отсутствием подобных научно-методических разработок.

В связи с вышесказанным можно сделать вывод, что тема данной статьи «*Методика проективно-рекурсивного обучения физике учащихся профильных классов*» актуальна, так как в ней в определенной мере решаются задачи адекватные выделенным целям.

Для решения выделенных противоречий ставилась следующая цель: разработать методику обучения физике с учетом современных требований к подготовке учащихся по физике.

Следовательно, объектом исследования является процесс обучения физике учащихся на профильном уровне, а предметом исследования методика проективно-рекурсивного обучения по физике учащихся на профильном уровне.

Была сформулирована следующая гипотеза: качество подготовки по физике можно повысить, если применить методику проективно-рекурсивного обучения, включающую в себя: требования ФГОС физического образования; современную систему принципов обучения: предметности, непрерывности, доступности, научности, проективности, самостоятельности; субъект-субъектного взаимодействия; специального сочетания форм, методов и средств обучения физике с учетом следующих уровней: информационного, репродуктивного, базового, повышенного, творческого [4]. Под этими уровнями мы понимаем:

– на информационном уровне: требует от испытуемых узнать известную информацию;

– на репродуктивном: испытуемые воспроизводят информацию и преобразовывают ее на основе алгоритма;

– базовый – требует от испытуемого понимания существенных сторон учебной информации, владения общими принципами поиска алгоритмов;

– на повышенном уровне испытуемые умеют преобразовывать алгоритмы к условиям, отличающимся от стандартных, и ведут эвристический поиск;

– творческий – предполагает наличие самостоятельного критического оценивания учебной информации, умение решать нестандартные задания, владение элементами исследовательской деятельности.

В своей работе мы придерживаемся следующих определений понятий: *принцип – это система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и изучаемых в целях, содержания, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и дея-*

тельности студентов [3]; рекурсивное обучение - способ организации системы, при котором она в отдельные моменты своего развития, определяемые ее правилами, может создавать (вызывать) собственные измененные копии, взаимодействовать с ними и включать их в свою структуру [2].

Исследование по выделенной проблеме проводилось нами поэтапно:

Констатирующий этап – проведен с целью определения исходного уровня подготовки учащихся старших классов по физике. Уровень подготовки по физике в целом оказался невысоким. Большинство учащихся имеет репродуктивный и информационный уровни подготовки.

Данный этап дал основания для подготовки и разработки методики проективно-рекурсивного обучения физике учащихся профильных классов на основе адаптации такой же методики в области ИКТ [2].

Обучающий этап – на данном этапе проверялась разработанная методика проективно-рекурсивного обучения по отдельным ее компонентам: целевому, содержательному, процессуальному и диагностическому. Методика основана на следующих дидактических принципах, представленных в таблице 1, которые были выделены при анализе методики проектно-рекурсивного обучения учителей начальных классов в области ИКТ в муниципальной системе повышения квалификации [2].

Таблица 1

Дидактические принципы формирования и развития физических понятий (профильное обучение)

№	Положения	Дидактические принципы
1	Преимственность обучения	– преимущественности; – непрерывного поэтапного формирования физических понятий; – доступности.
2	Проективность процесса обучения	– исследовательской деятельности; – проективности деятельности.
3	Самостоятельная направленность обучения	– субъект-субъектного взаимодействия; – самостоятельности.

Реализация данных принципов при моделировании методики проективно-рекурсивного обучения физике учащихся на профильном уровне, предполагает ориентир на процесс познания окружающего мира.

Следующий этап работы заключался в разработке модели организации процесса обучения учащихся на основе данной методики (таблица 2).

На третьем этапе была разработана методика проективно-рекурсивного обучения физике на основе модели организации обучения, в которой выделены этапы формирования физических понятий [5]: конкретно-чувственное восприятие; выделение общих существенных свойств клас-

са наблюдения объекта; абстрагирование; определение понятий; уточнение и закрепление в памяти существенных признаков понятия; установление связей данного понятия с другими понятиями; применение понятий в решении элементарных задач учебного характера; классификация понятий; применение понятий в решении задач творческого характера; обогащение понятий; вторичное, более полное определение понятий; опора на данное понятие при освоении нового понятия; новое обогащенное понятие; установление новых связей и отношений данного понятия с другими.

Весь процесс обучения физике строился на основе следующих принципов: преемственности; непрерывного поэтапного формирования физических понятий; доступности; исследовательской деятельности; проективности деятельности; субъект-субъектного взаимодействия. Сам процесс носит рекурсивный характер, включающий в себя теоретические, практические и методические материалы. Сформированные физические понятия у учащихся профильных классов на различных этапах их обучения, используются в качестве средства обучения для повышения его качества.

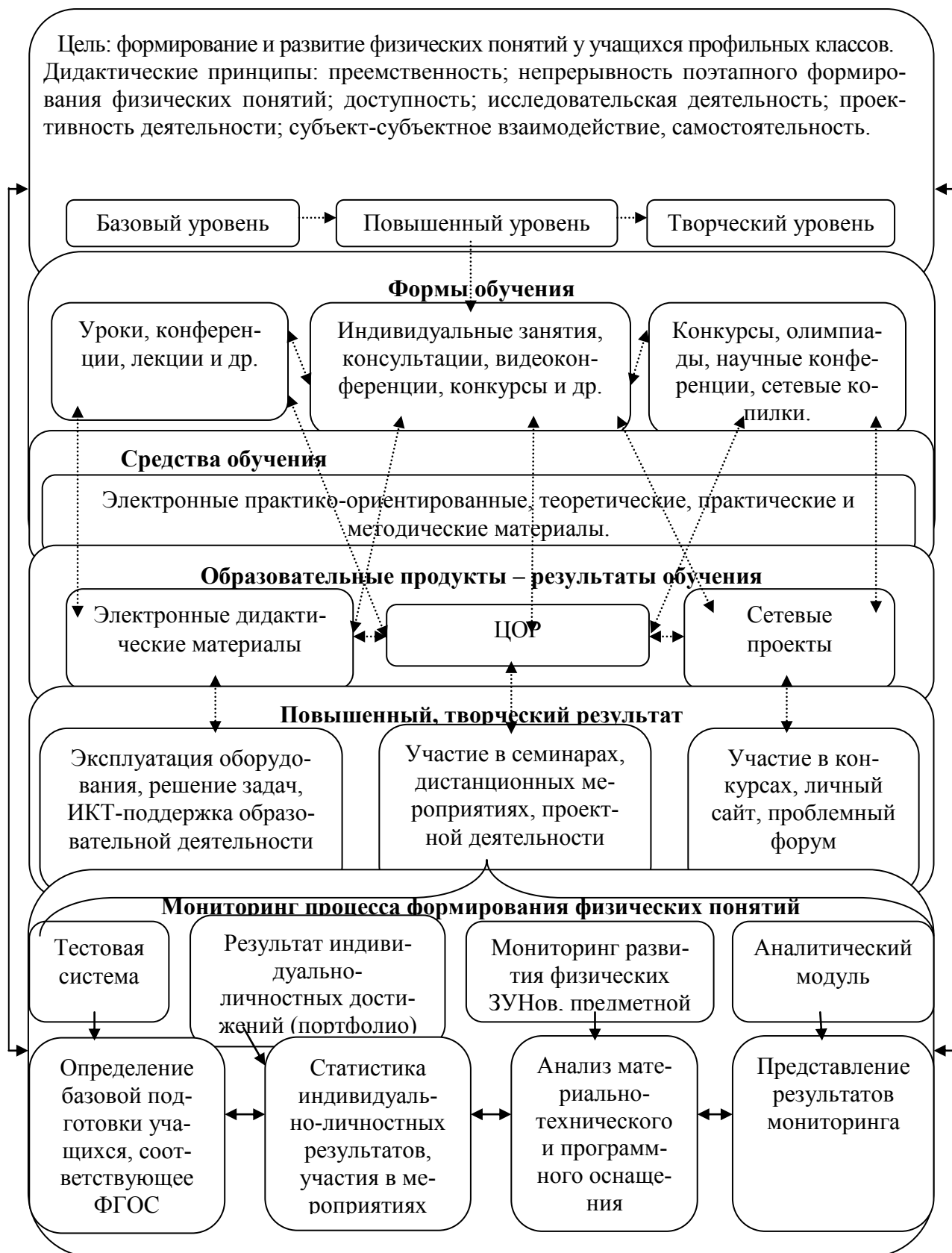
Как показала практика организации проективно-рекурсивного обучения физике у учащихся профильных классов повысился уровень усвоения физических понятий.

В заключении можно сделать следующие выводы:

– на современном этапе информатизации образования в условиях перехода общеобразовательных школ на ФГОС нового поколения требуется разработка специальных методик обучения физике учащихся профильных классов.

– разработанная методика проективно-рекурсивного обучения физике учащихся на профильном уровне показала свою эффективность.

Таблица 2



Модель организации обучения физике учащихся профильных классов

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования: приказ № 413 от 17 мая 2012 г. / Минобрнауки России. – URL:<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>.*
- 2. Светличная С.В. Методика проективно-рекурсивного обучения учителей начальных классов в области ИКТ в муниципальной системе повышения квалификации: автореф. дис. ... к.п.н. – Красноярск, 2012. – 25 с.*
- 3. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – М.: Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.*
- 4. Тесленко В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие к спецкурсу. – Красноярск: тип. КГПУ, 2004. – 195 с.*
- 5. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования физических понятий: учеб. пособие по спецкурсу. – Челябинск: Челябинский рабочий, 1988. – 86 с.*

Об авторе

Елина Светлана Сергеевна – студентка, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
НА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ
ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ**

А.И. Епифанцева

Проблема готовности детей к школе – одна из важнейших в педагогике и психологии. Особую значимость она приобретает по отношению к детям с отклонениями в развитии. Важнейшая задача, стоящая перед системой дошкольного воспитания – всестороннее развитие личности ребенка и подготовка детей к школе.

Изучением готовности к школе занимались такие отечественные ученые, как Л.И. Божович, Р.М. Боскис, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Д.Б. Эльконин, а зарубежными исследователями данной проблемы являются Г. Гетцер, Я. Йирасек, А. Керн, С. Штребел и др. Проблема готовности к школе детей с задержкой психического развития недостаточно рассмотрена в литературе и требует дальнейшего изучения. Данная проблема очень актуальна, так как к концу дошкольного возраста далеко не все дети в достаточной степени под-

готовлены к обучению в школе, а особенно дети, имеющие задержку психического развития [1; 2; 3].

Конечно, учеба для ребенка – нелегкий труд, часто сопровождающийся утомлением и даже, переутомлением, что негативно сказывается и на здоровье ребенка, и на его успеваемости, и на отношении к учебе и т. д. Поэтому педагог в своей повседневной работе, прежде всего, должен знать состояние здоровья в широком смысле слова, а также социальное благополучие и социальную адаптивность ребенка. Кроме того, важно учитывать особенности возрастного развития ребенка, его темперамент, интеллект, память, внимание, восприятие, которые проявляются в разной степени. И, конечно, большое внимание уделяется степени готовности малыша к обучению в школе [6].

Проблема готовности к школьному обучению связана с возрастом, который традиционно выделяют в педагогике и психологии как «кризис 7 лет», т. е. готовность к школе это выражение новообразований дошкольного возраста, которые обеспечивают в дальнейшем адаптацию ребенка к условиям школьного обучения [7; 13]. Возникновение новообразований происходит как в интеллектуальной, так и в личностной сфере дошкольника. Наиболее значимым, характеризующими качественные особенности психологической деятельности, являются: произвольность психических процессов, появление новых мотивов, формирование самооценки. В интеллектуальной сфере – развитие познавательных действий, наглядно-образного мышления и основных мыслительных операций [4].

Фактически «неготовые» дети – это «контингент риска»: риска испытывать наибольшие трудности, риска неуспеваемости, риска усугублять имеющиеся отклонения в состоянии здоровья или заболеть от чрезмерных нагрузок и переутомления.

Именно поэтому такие дети требуют особого подхода и особого внимания учителя, и так важно определить уровень готовности к школе еще до начала обучения или в самом начале, чтобы учитывать эти особенности с самых первых дней в школе [1].

Изучением детей с задержкой психического развития занимались такие ученые, как Т.А. Власова, Л.В. Кузнецова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, У.В. Ульенкова, и др. [10; 11; 12].

У детей с задержкой психического развития общение с окружающими находится на достаточно низком уровне, познавательная и вопросительная активность снижены. К моменту поступления в школу эти дети по уровню развития ряда психических функций отстают от своих нормально развивающихся сверстников (Е.С. Слепович, У.В. Ульенкова) [10].

Для детей с задержкой психического развития необходима система коррекционных заданий и упражнений, которая имела бы для них

смысл, обладала познавательной и эмоциональной ценностью и побуждала к деятельности.

В ходе работы над изучением темы мы поставили перед собой цель теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность коррекционно-развивающих занятий и формирования интеллектуальной готовности ребенка дошкольного возраста к обучению в школе.

Формирование интеллектуальной готовности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на коррекционно-развивающих занятиях по ознакомлению с окружающим миром будет успешным, если:

- учитывать психофизиологические особенности и основные образовательные потребности детей дошкольного возраста с ЗПР;
- разработанный комплекс коррекционно-развивающих занятий по ознакомлению с окружающим миром, будет построен с учетом структурных компонентов интеллектуальной деятельности и индивидуальных особенностей детей.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены следующие задачи:

1. Изучить и обобщить состояние проблемы формирования интеллектуальной готовности ребенка дошкольного возраста с задержкой психического к обучению в школе.

2. Выявить уровень интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать и внедрить серию коррекционно-развивающих занятий «Ознакомлению с окружающим миром», направленных на формирование интеллектуальной готовности детей с задержкой психического развития к школе.

Для реализации поставленных задач и проверки гипотезы были использованы методы исследования:

- методы теоретического исследования: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме;
- экспериментальный метод: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении серии коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование интеллектуальной готовности детей с задержкой психического развития к школе.

Поступление ребенка в школу подводит итог его дошкольного детства. Однако для того, чтобы начало школьного обучения послужило основой для нового этапа развития, ребенок должен быть готов к нему.

Подготовка к школе – одна из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста. В понятие «готовности ребенка к

школе» входят три составляющие – готовность интеллектуальная, эмоциональная и социальная. Все составляющие тесно взаимосвязаны. К тому же «готовность к обучению в школе» – понятие, в равной степени зависящее от физиологического, социального и психического развития ребенка. Это не разные виды, а разные стороны проявления готовности в различных формах активности. Самочувствие и состояние здоровья будущего первоклассника, его работоспособность, умение взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам, успешность уровень развития психических функций свидетельствуют о его физиологической, социальной психологической готовности.

В своей работе, мы подробно остановимся на рассмотрении интеллектуальной готовности.

Л.С. Выготский один из первых высказал мысль о том, что интеллектуальная готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития мыслительных процессов, то есть в качественных особенностях детского мышления. По мнению ученого, быть готовым к школе, значит, обладать умением обобщать и дифференцировать (в соответствии с возрастом) предметы и явления окружающего мира [6].

Под интеллектуальной готовностью Н.Ф. Талызиной, понимает дифференцированное восприятие, включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию [4].

В.С. Мухина определяет уровень развития интеллектуальной готовности, имея в виду запас знаний и развитие познавательных процессов.

Интеллектуальная готовность не предполагает наличия у ребенка каких-то определенных сформированных знаний или умений (например, чтения), хотя, конечно, определенные навыки у ребенка должны быть. Однако главное – это наличие у ребенка более высокого уровня психологического развития, которое и обеспечивает произвольную регуляцию внимания, памяти, мышления, дает возможность ребенку читать, считать, решать задачи «про себя», то есть во внутреннем плане [8].

Для выявления особенностей интеллектуальной готовности дошкольного возраста детей с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками было специально организовано экспериментальное исследование.

Цель констатирующего эксперимента – изучить особенности интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей дошкольного возраста в норме и при ЗПР.

Для достижения поставленной цели предстояло решить следующие задачи:

1. Подобрать комплекс психодиагностических методик для выявления особенностей интеллектуальной готовности к школе детей дошкольного возраста с ЗПР.

2. На основе сопоставления результатов исследования выявить специфические особенности интеллектуальной готовности дошкольников с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

3. Проанализировать и наглядно представить полученные результаты.

Обследование детей проводилось в индивидуальном порядке, в свободное от занятий время. Во время проведения обследования учитывались общие методологические требования, предъявляемые к обследованию детей. Прежде всего с ребенком устанавливался тесный эмоциональный контакт, максимально доверительные отношения.

Для изучения особенностей интеллектуальной готовности к школе детей дошкольного возраста с ЗПР мы использовали методики: методика, изучения внимания, разработанная С. Лиепинь, «Найди отличия»; методики «Разрезная картинка», «Положи фигуру на свое место» направлены на изучение восприятия; методики «Запомни и назови», «Повторение слов и цифр», направлены на изучение памяти; такие методики, как «4 лишний», «Невербальная классификация», «Серия сюжетных картинок Мама», направлены на изучение мышления; методики «Дорисуй» и «Заполни пустые места», направлены на изучение воображения [5; 9; 11].

Результаты нашего экспериментального исследования наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности компонентов (внимание, восприятие, память, мышление, воображение) интеллектуальной готовности у детей с задержкой психического развития и у нормально развивающихся сверстников

Психические процессы	Нормально развивающиеся дети			Дети с задержкой психического развития		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Внимание	70%	25%	5%	5%	45%	50%
Восприятие	90%	10%	–	25%	40%	35%
Память	70%	30%	–	–	55%	45%
Мышление	87%	13%	–	13%	47%	40%
Воображение	70%	30%	–	5%	40%	55%

Таким образом, все полученные результаты дополняют друг друга, что позволяет получить более полное представление о том, как сформированы компоненты (внимание, восприятие, память, мышление, воображение) интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР.

Обобщая все полученные результаты экспериментального обследования можно сделать общий вывод. У всех детей с ЗПР наблюдаются недостатки памяти (слуховой, зрительной). Они распространяются на запоминание как наглядного, так и словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости.

Было обнаружено, что дети с ЗПР не только хуже запоминали предъявляемый материал и тратили больше времени на задание, но главное, у них не наблюдалось заинтересованности в получении как можно более высоких результатов при запоминании.

Внимание этих детей характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические его колебания, неравномерная работоспособность. Объем внимания резко снижен, дети способны воспринимать один объект с внешней стимуляцией. На занятиях трудно сконцентрировать внимание детей и удержать его на протяжении той или иной деятельности. У них наблюдаются частые отвлечения, быстрая утомляемость и истощаемость.

Многие дети испытывают трудности в процессе восприятия. Дети затрудняются воспринимать и соотносить объекты с учетом признаков цвета и формы. Страдает также и целостность восприятия. Некоторые дети неспособны вычленять отдельные элементы из объекта, который воспринимается как единое целое.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии их мыслительной деятельности. К началу школьного обучения у большинства детей мыслительные операции не сформированы. Многие дети не понимают простейших причинно-следственных связей, закономерностей, а также испытывают трудности обобщать, группировать на основе выделения существенных признаков.

У детей с ЗПР наблюдаются особенности в развитии воображения. Дети испытывают трудности в воссоздании незаконченного образа, а также при воссоздании целого по отдельным частям.

Дети с ЗПР не готовы обучаться в школе, так как у них не достаточно сформированы компоненты (внимание, восприятие, память, мышление, воображение) интеллектуальной готовности к обучению в школе, которые необходимы для освоения школьной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Анализируя полученные результаты, мы можем сделать вывод, о том, что у детей с задержкой психического развития уровень сформиро-

ванности интеллектуальной готовности к школьному обучению ниже, чем у сверстников с нормальным развитием. В связи с этим мы разрабатываем коррекционно-развивающие занятия, направленные на формирование интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, нами был разработан комплекс коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель формирующего эксперимента: формирование интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Разработать и реализовать систему коррекционно-развивающих занятий по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе детей с ЗПР.

2. Провести анализ результатов экспериментального исследования по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе детей с ЗПР.

С целью проверки нашей гипотезы и на основании данных констатирующего эксперимента, была разработана и реализована системная коррекционно-развивающих занятий по формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития к школе.

Цель системы коррекционно-развивающих занятий: формирование интеллектуальной готовности к обучению в школе.

Задачи коррекционных занятий:

1. Развивать познавательную активность.

2. Повышать интеллектуальную готовность.

3. Знакомить детей с общественным смыслом учения.

Вся работа строилась с учетом таких принципов, как:

1. Принцип учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей развития ребенка. Определяет индивидуальный подход к каждому ребенку.

2. Принцип наглядности обучения предполагает использование различных наглядных пособий, демонстрационного и раздаточного материала.

3. Деятельностный принцип.

Психическое развитие дошкольника осуществляется в деятельности.

Через разные ее виды ребенок познает окружающий мир, расширяет и углубляет способы ориентирования в нем.

4. Принцип комплексности методов психологического воздействия, предполагает использование всего многообразия методов, техники приемов практической психологии.

5. Принцип усложнения, который предполагает предъявление материала от самого простого к более сложному.

Для проведения коррекционной работы был использован такой вид деятельности, как ознакомление с окружающим миром и развитие речи.

В начале каждого занятия с детьми осуществлялся психолого-педагогический настрой. Он мотивировал детей к занятию и настраивал их на продуктивную работу.

В основной части осуществлялось проведение системы коррекционно – развивающих занятий, направленные на развитие познавательных процессов, таких как: мышление, память, восприятие, воображение и внимание.

В заключительной части подводились итоги занятия, и осуществлялась похвала каждого ребенка. С помощью поощрения и похвалы мы стремились повышать самооценку детей.

Во время занятий с детьми необходимо использовать различные игровые приемы и игровые упражнения, так как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста – игра.

При работе необходимо оказание помощи с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Это не только помогает детям почувствовать свои возможности, стать увереннее, но и стимулирует его развитие, обеспечивает переход зоны ближайшего развития на «уровень актуального развития». Важным принципом коррекционного обучения, влияющим на заинтересованность ребенка в успехе, не желания учиться, прикладывать для этого усилия, является безусловная личная поддержка педагога: доброжелательное отношение к ребенку, дать возможность ему почувствовать свою состоятельность в какой-либо деятельности.

После проведения формирующего эксперимента в подготовительной группе с задержкой психического развития, нами был проведен контрольный эксперимент. Мы повторно применили методики, использованные на этапе констатирующего эксперимента.

Цель контрольного эксперимента – выявить и экспериментально проверить влияние разработанного комплекса занятий на развитие интеллектуальной готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития.

Задачи контрольного эксперимента:

1. Пронаблюдать изменения уровней сформированности интеллектуальной готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития.

2. Провести сравнительный анализ результатов экспериментального исследования по развитию интеллектуальной готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития.

Исходя из полученных данных констатирующего и контрольного экспериментов, стало возможным выполнить сравнительный анализ результатов исследования и проследить динамику развития интеллектуальной готовности к обучению в школе детей с ЗПР.

После проведения коррекционно-развивающей работы, мы получили результаты, обобщив их.

Проанализировав, полученные данные мы разработали таблицу, в которой отражена динамика развития компонентов интеллектуальной готовности к обучению в школе детей с ЗПР (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительная таблица результатов уровней сформированности компонентов (внимание, память, восприятие, мышление, воображение) интеллектуальной готовности к школьному обучению до проведения коррекционно-развивающей работы и после нее

Психические процессы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	До	После	До	После	До	После
Внимание	5%	15%	45%	60%	50%	25%
Восприятие	25%	35%	40%	50%	35%	15%
Память	–	15%	55%	65%	45%	20%
Мышление	13%	27%	47%	53%	40%	20%
Воображение	5%	10%	40%	50%	55%	40%

Из результатов таблицы 2 можно сделать вывод: до коррекционной работы большинство детей имели низкий уровень развития компонентов интеллектуальной готовности к обучению в школе, после проведения коррекционно-развивающих занятий показатель низкого уровня у детей с ЗПР уменьшился. У детей улучшилась концентрация и переключение внимания, дети стали меньше отвлекаться на занятия, работоспособность повысилась. Объем памяти стал шире, они стали больше запоминать материал и лучше его воспроизводить. Навыки мыслительной деятельности стали устойчивыми. Дети стали более уверенными в себе, и уменьшилась тревожность при выполнении задания. На этапе контрольного эксперимента уровень сформированности компонентов интеллектуальной готовности к обучению в школе этих детей был отнесен к среднему.

После реализации комплекса занятий, имеются дети, у которых по-прежнему низкие показатели уровня сформированности компонентов интеллектуальной готовности к школьному обучению. Дети лучше стали воспринимать материал, концентрировать свое внимание на предмете или объекте, но все же наблюдаются отвлечения, утомляемость. Объем памяти стал шире, но наблюдается недостаточная быстрота и прочность запоминания. Дети научились соотносить детали и целое и собирать незаконченные образы.

У детей, имеющих средний уровень сформированности компонентов интеллектуальной готовности к школьному обучению на этапе констатирующего эксперимента, при проведении контрольного эксперимента также были выявлены положительные сдвиги, и показатель развития данного уровня был отнесен к высокому.

После проведения контрольного эксперимента, нами были выявлены положительные изменения по уровням сформированности компонентов интеллектуальной готовности детей с ЗПР к школьному обучению. В целом проанализировав и обобщив полученные результаты, мы можем говорить о повышении уровня сформированности интеллектуальной готовности детей с ЗПР к школе, т. е. мы получили предполагаемые результаты.

Таким образом, данные, полученные в результате проведенного психолого-педагогического эксперимента, свидетельствуют о подтверждении гипотезы нашего исследования: формирование интеллектуальной готовности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на коррекционно-развивающих занятиях по ознакомлению с окружающим миром будет успешным, если: учитывать психофизиологические особенности и основные образовательные потребности детей дошкольного возраста с ЗПР; разработанный комплекс коррекционно-развивающих занятий по ознакомлению с окружающим миром, будет построен с учетом структурных компонентов интеллектуальной деятельности и индивидуальных особенностей детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Безруких М.М. Ребенок идет в школу: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 248 с.*
- 2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. – М.: Междунар. педагогич. Академия, 1995. – 212 с.*
- 3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе : учеб. пособие для студентов вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 207 с.*
- 4. Ильина М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. – СПб.: Питер, 2006. – 368 с.*
- 5. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.*

6. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе: науч.-исслед. Ин-т дошк. воспит. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
7. Кулагина Н.Ю. Возрастная психология: учеб. пособие. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 180 с.
8. Мухина В.С. Психология дошкольника: учеб. пособие для студентов пед. институтов и учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1975. – 235 с.
9. Рассказова Н.П. Дети с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие. – Сургут: РИО СурГПИ, 2004. – 130 с.
10. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.
11. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 1996. – 336 с.
12. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. – Николаев, 2004. – 68 с.
13. Шамарина Е.В. Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения. – М., 2007. – 80 с.
14. Щербакова А.М. Хотят ли ученики учиться? – Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 39-46.

Об авторе

Епифанцева Алина Ивановна – учитель, КУ ХМАО-Югра «Сургутская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида», г. Сургут.

РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРА ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ

Р.М. Зайниев

Подготовка специалистов на уровне бакалавриата в высшем профессиональном инженерно-техническом и технологическом образовании приобретает особую значимость. Решение этой задачи требует выявления таких областей знаний, которые являются общими как для системы общего образования, так и для системы профессионального (среднего и высшего) образования. Такой областью знаний является математика как область научного знания, отличающаяся высоким уровнем эмпирического и теоретического обобщения, позволяющим осуществлять

перенос математических знаний и методов на решение профессиональных инженерно-технических задач. Математика является элементом общечеловеческой культуры, она формирует интеллект обучающегося, расширяет его кругозор, является действенным средством умственного развития. Математика в инженерно-техническом образовании выступает также как основа профессиональной культуры, ибо без нее невозможно изучение как общепрофессиональных, так и специальных дисциплин. Кроме того, математике отводится роль в становлении и развитии научного мировоззрения будущих бакалавров техники и технологии.

Учитывая это, мы считаем, что в качестве важнейшего дидактического механизма реализации ФГОС ВПО и обеспечения преемственности в математическом образовании бакалавра техники и технологии может выступать фундаментализация математической подготовки обучающихся на основе активной учебной деятельности.

В связи с введением в учебный процесс ФГОС ВПО и его реализация в математическом образовании на уровне бакалавриата имеет ряд особенностей. Эти особенности относятся, прежде всего, к преемственности школьного и вузовского математического образования; к сотрудничеству вузов с образовательными учреждениями различного типа и уровня и др.

Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО, введенные в 2009-2010 гг. на уровне бакалавриата по техническим направлениям предполагает на изучение математического и естественно-научного цикла 40-60 зачетных единиц (1440-2160 часов) в составе математики, информатики, экологии, физики, химии, теоретической механики и т. д. Каждый вуз по каждому направлению подготовки бакалавров готовит свои учебные планы. Так, например, во многих вузах на подготовку бакалавров по техническим и технологическим направлениям на изучение математики отведено 13 зачетных единиц учебного времени, что соответствует 468 часам, из которых всего 220-230 часов отводится на аудиторную работу во время лекций, практических и лабораторных занятий. Таким образом, для подготовки бакалавров техники и технологии на аудиторную работу по математике отводится около 5% учебного времени. Для сравнения заметим, что по учебным планам, составленным на основе ГОС ВПО второго поколения на изучение математики в техническом вузе отводилось свыше 10% аудиторного времени. Такое двукратное сокращение учебного времени на изучение математики не может обеспечить высокий уровень подготовки бакалавров техники и технологии.

Введение зачетных единиц на основе ФГОС ВПО в учебный процесс принято многими вузами, в том числе техническими, как сокращение аудиторных часов на изучение математических и других естествен-

нонаучных дисциплин или их необоснованное объединение между собой. Эти сокращения учебного аудиторного времени прежде всего коснулись таких фундаментальных дисциплин в технических вузах, как математика, физика, теоретическая механика и т. д.

В действительности при подготовке учебных планов на основе ФГОС ВПО по каждому направлению подготовки бакалавров происходит необоснованное сокращение аудиторного учебного времени на перечисленных выше фундаментальных дисциплинах. Из 13 предложенных зачетных единиц по математике только 6-7 соответствует аудиторным занятиям (лекции и практические занятия). Остальные 6-7 зачетных единиц (примерно 220-230 часов) механически приписывают к самостоятельным работам студентов. На практике – это бесповоротно потерянное время при современном значительном разрыве между слабым знанием школьного курса математики среди поступающих в вузы и высоким уровнем требований по математике в высшей школе инженерно-технического направления.

В связи с реализацией ФГОС ВПО по математике мы предлагаем этих 6-7 зачетных единиц, отведенных на самостоятельную работу студентов, перевести на индивидуальную работу преподавателя со студентами и включить в учебную нагрузку преподавателей. Это соответствует 1,5-2 зачетным единицам на каждый семестр (54-72 часа или в среднем 2-3 часа индивидуальной работы с каждым студентом группы в течение семестра). Такой подход к реализации рекомендованного стандарта по математике со студентами младших курсов будет способствовать преемственности математического образования обучающихся в системе «школа-вуз», обеспечивая на создание дидактических механизмов и условий актуализации и интеграции базовых учебных элементов школьных и вузовских знаний, способов деятельности в направлении профессионального и личностного развития обучающихся [1].

Таким образом, реализация ФГОС ФПО основной образовательной программы бакалавриата, обеспечивающая преемственность школьного и вузовского математического образования, позволяет получить базовое общее широкое образование, способствующее дальнейшему развитию личности. При этом математическое образование является не только мощным средством решения прикладных задач и универсальным языком науки, но и элементом общей культуры. Поэтому математическое образование следует рассматривать как важнейшую составляющую фундаментальной подготовки бакалавров.

Математическое образование бакалавра должно быть широким общим, достаточно фундаментальным. «Вне всякого сомнения, будет весьма полезно, – отмечает Л.Д. Кудрявцев, – если введение новой учебной степени бакалавра поспособствует дальнейшему усилению и усо-

вершенствованию фундаментального образования» [2, с. 179]. Выпускник вуза, получивший фундаментальное математическое образование, имеет дополнительные возможности освоить профессию, быстрее приспособливается к условиям современной жизни, сумеет найти в ней свое место при решении задач в области профессиональной деятельности.

Сотрудничество общеобразовательных школ и учреждений средних и высших учебных заведений, имея давнюю историю, находит свое возрождение в связи с введением ФГОС среднего и высшего профессионального образования. Поэтому это сотрудничество должно строиться на долгосрочной договорной основе. Этот договор должен быть направлен на организацию профильных классов, на проведение занятий по математике и на проведение профориентационной работы среди учащихся школ посещением учебных и научных лабораторий вуза, проведение экскурсий на тех предприятиях, где востребованы выпускники данного вуза. Такой вид сотрудничества образовательных учреждений различного типа и уровня, на наш взгляд, требует дальнейшего совершенствования.

Партнерство школы, колледжа и вуза определяется их участием в решении проблемы преемственности математического образования бакалавра с учетом целевых, содержательных и методических различий в их деятельности. Переходя из среднего образовательного учреждения в вуз, учащиеся, не имея опыта учения в новых условиях, вынуждены самостоятельно преодолевать возникшие противоречия. Основой решения этих противоречий является взаимодействие средних школ, колледжей с вузами.

Таким образом, реализация ФГОС ВПО в математическом образовании бакалавров техники и технологии может быть осуществлена на основе сохранения преемственности школьного математического образования, путем тесного сотрудничества образовательных учреждений (вузов, колледжей и школ) на долгосрочной основе через профильные классы и профориентационную работу среди учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Зайниев Р.М. Преемственность профессионально-ориентированного содержания математического образования в системе «школа-колледж-вуз»: автореферат дисс...д.п.н. – Ярославль, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. – 42 с.*
- 2. Кудрявцев Л.Д. Избранные труды. Мысли о современной математике и ее преподавании. – Т.3. – М.: Физматлит, 2008. – 434 с.*

Об авторе

Зайниев Роберт Махматович – кандидат физико-математических наук, доцент, филиал ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Набережные Челны, Республика Татарстан.

О ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*К.К. Ибрагимова,
Г.Н. Жолтаева,
А.С. Стамбекова,
А.Ж. Буркитбаева,
Г.Ж. Ержанова*

В статье рассматривается проблема внедрения инклюзивного образования как условие обеспечения государством равных прав и возможностей получения качественного образования всеми детьми.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное обучение, задержка психического развития, дефектолог.

Законодательством Республики Казахстан, в соответствии с международными документами в области защиты прав детей, провозглашен принцип равных прав на образование лицам с задержкой психического развития (ЗПР), реализующийся в виде совместного образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями в развитии. Система и процесс вовлечения детей с ЗПР в общеобразовательные школы и создание для них условий на получение качественного образования называется инклюзивным образованием. Инклюзивное образование в нашей стране внедряется с 2011 г. поэтапно в соответствии с Государственной программой развития образования в Республики Казахстан [5].

Процесс развития инклюзивного образования проводится с учетом имеющегося мирового опыта, в соответствии с Конституцией, нормами Законов Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «Об образовании», Посланием Президента республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия вхождения Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира», Государственной программой развития образования в Республике Казахстан на 2010-2020 гг., которыми определяется необходимость обеспечения государством равных прав и возможностей получения образования всеми детьми.

По мнению зарубежных ученых, инклюзивное образование должно развиваться в трех органически взаимосвязанных аспектах: во-первых, разработка интегрированной политики; во-вторых, развитие интегрированной практики и, в-третьих, создание интегрированной культуры [6].

Показатели инклюзии могут оказать существенную помощь в конструировании и построении такой интегрированной образовательной

среды в любой школе, но, вместе с тем, это очень гибкий инструмент, лишенный всякой назидательности и излишней дидактичности. Он показывает, в каком направлении следует двигаться, чтобы в любой школе каждый ребенок и взрослый был по-настоящему принят и не был ущемленным, вне зависимости от неких социальных маркеров.

Интегрированное обучение является закономерным этапом развития системы общего и специального образования, оно предполагает овладение ребенком с ЗПР общеобразовательным стандартом в те же сроки (или близкие), что и нормально развивающимся. В этом смысле интегрированное обучение может быть эффективным только для той части детей, уровень психофизического развития которых соответствует возрасту или близок к нему (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко [7]).

В свое время Л.С. Выготский [3] указывал, что при всех достоинствах наша коррекционная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – ребенка с различной сенсорной недостаточностью, с ограниченными интеллектуальными возможностями – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит в настоящую жизнь. Исходя из этого ученый считал, что задачами воспитания ребенка с нарушениями в развитии являются его интеграция в жизнь и компенсация недостатков путем активизации деятельности его сохранных анализаторов.

Целью интеграции является создание соответствующих условий детям с физическими, сенсорными, интеллектуальными отклонениями, а также с социальными нарушениями для активного включения в жизнь общества. Активного включения, по мнению многих ученых и специалистов, нельзя достичь путем изоляции таких детей от других, ставя их тем самым в особое положение. Наоборот, возможность активного участия их в жизни общества существенно повышается, когда такие дети общаются с нормальными детьми, когда им обеспечивается возможность вести нормальный образ жизни, пользоваться образовательными услугами разного уровня (дошкольного, начального, основного, среднего, профессионального, высшего), всеми достижениями культуры и формами активного отдыха. Такое понимание цели интеграции в системе образования выдвигает перед обществом необходимость предоставления оптимальных условий для формирования личности ребенка с ЗПР [1].

Анализ международного опыта показывает, следующие аспекты реализации интегрированного образования:

- сформированность интегрированной культуры;
- уровень развития интегрированной политики;
- развитие интегрированной практики.

Формирование интегрированной культуры в школе способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений.

Такая школьная культура создает общие интегрированные ценности, которые разделяются и принимаются всеми новыми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями (опекунами). В интегрированной культуре эти принципы и ценности влияют как на решения в отношении всей школьной политики, так и на ежесекундную практику обучения в каждом классе. Развитие школы становится при этом постоянным и непрерывным процессом.

Уровень развития интегрированной политики свидетельствует о необходимости присутствия инклюзивных подходов во всех школьных планах. Принципы включения каждого ученика в образовательный процесс и школьную жизнь поощряют всех сотрудников и учащихся школы в том, чтобы участвовать в этой работе с самого первого этапа и минимизируют давление исключаящих практик. Все принципы включают в себя ясные стратегии реформирования школы в направлении создания интегрированной образовательной среды.

Развитие интегрированной практики. Этот индикатор показывает направление развития практики обучения, отражающей интегрированную направленность культуры и политики школы. При внедрении такой практики на уроках обязательно учитывается разнообразие потребностей учащихся, а ученики поощряются к активному участию в собственном образовании, основанном на опыте и знаниях, полученных вне школы.

Сотрудники школы проявляют активную заинтересованность в поиске дополнительных ресурсов, не только материальных. Поиск ресурсов, которые могут быть задействованы для поддержки обучения и полноценного участия каждого ребенка в школьной жизни ведется среди всех сотрудников школы, родителей (опекунов) и среди местных сообществ.

Следующая проблема – какое образование получит учащийся с ЗПР, можно ли на его основе продолжить обучение в следующем звене образования? Здесь уместно заметить, что многие люди с особенностями развития достигали выдающегося уровня. Ведь ребенок с сенсорными, речевыми, двигательными нарушениями при сохранном интеллекте может овладеть высочайшим уровнем образования, получить ученую степень, стать известным политиком и т. д., примеров тому масса. Значит, одним из критериев включения ребенка в систему интегрированного обучения должен стать интеллект [6].

В сложном положении находится учитель, у которого в классе наряду с обычными детьми находятся дети с ЗПР.

При обучении ребенка с ЗПР в классе интегрированного обучения учитель должен думать о формировании компетенций этого ученика. Компетентностный подход в образовании акцентирует внимание на результатах образования, где в качестве таковых рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать оптимально в различных проблемных ситуациях. Учитель должен работать над формированием хотя бы простейших компетенций, поскольку компетенции его социализации также должны быть ориентиром конечного результата обучения.

Для успешного внедрения инклюзивного образования нужно создать ряд условий [8]. Одним из которых является подготовка кадров. Учитель класса интегрированного обучения должен иметь образование либо учителя – дефектолога, либо он должен пройти не менее 500-600 часов аудиторной подготовки по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», добавив к этому педагогическую практику не менее восьми недель в специальной школе (классе) и защитить выпускную квалификационную работу по данному направлению.

Здесь уместно заметить, что в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения [4] по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» заявлены группы общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, которые необходимо формировать у будущих учителей-дефектологов. К примеру, учитель-дефектолог должен владеть такими профессиональными компетенциями, как способность к организации и осуществлению психолого-педагогического обследования лиц с ЗПР с целью уточнения структуры нарушения и с целью выбора индивидуальной образовательной траектории; готовность к оказанию консультативной помощи лицам с ЗПР, их родственникам и педагогам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения; способность к планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно-педагогической деятельности и другими.

В связи с этим перед системой профессионального образования встают все более сложные задачи, связанные с достижением высокого уровня профессионализма лицами, обеспечивающими процесс обучения. Профессиональное образование становится важнейшей сферой социальной политики общества и является одним из главных звеньев в современном образовательном пространстве.

Подготовка специалистов рассматривается сегодня как условие развития и отдельно взятой личности, и общества в целом [2]. Выпуск-

ники-дефектологи должны стать тем потенциалом, который способен внести реальный и ощутимый вклад в развитие специального образования в Казахстане, что будет способствовать реализации Государственной политики в области образования.

Потребность в учителе-дефектологе, готовом выполнять качественно новые задачи и функции в условиях развития интегрированного образования в республике, не может быть реализованной без отказа от сложившихся стереотипов и форм деятельности в профессиональном образовании. Процесс подготовки специальных педагогов нуждается в преобразованиях, связанных, в первую очередь, с устранением преобладающего воздействия преподавателя на студентов, что позволит повысить их роль и активность в процессе обучения. Другими словами взаимодействие преподавателя и студента должно осуществляться по принципу максимальной активности личности последнего на всех ступенях обучения.

Интегративные связи теории и практики важны для целостного познания основ профессии. Методы проектирования, прогнозирования, моделирования, обратной связи и пр. способствуют реализации теоретического багажа знаний в практической и научной деятельности. Процесс подготовки учителей-дефектологов должен быть ориентирован как на традиционные (специальные школы), так и новые типы образовательных организаций, включая интегрированные школы, детские сады, реабилитационные центры и др. В связи с этим возникает необходимость расширения сети базовых организаций для прохождения профессиональной практики студентами-дефектологами.

Сказанное означает, что будущий специалист уже в процессе вузовского обучения осознает и активно принимает нормы профессии специального педагога и готов к участию в профессиональной деятельности в соответствии с ее требованиями и ценностями.

Успешность подготовки специального педагога связана со следующими приоритетами в области образования: фундаментальность содержания образования, обеспечивающая универсальность получаемых профессиональных знаний и способность применения их на практической деятельности; личностно-ориентированный подход в образовании, направленный на развитие способностей каждого студента, учет индивидуальных интересов и склонностей обучающихся; усиление деятельностного компонента в обучении; открытость содержания образования; интерактивный характер образования и др.

В заключение отметим, что для удовлетворения растущей потребности общества в специалистах-дефектологах, способных на качественно новом уровне выполнять профессиональные обязанности, продиктованные временем, необходимо, помимо плановой подготовки специаль-

ных педагогов в вузах, активизировать создание методических центров по оказанию консультативной помощи педагогам, работающим в общеобразовательных школах с детьми, имеющими особые образовательные потребности на базе специальных (коррекционных) организаций; проведение курсовой подготовки учителей к работе в инклюзивных классах и школах; включение в учебные планы всех педагогических специальностей дисциплин «специальная педагогика», «специальная психология», спецкурса «интегрированное коррекционно-развивающее обучение детей с ЗПР в общеобразовательной школе» и др.

В целях координации этого направления работы необходима разработка программно-целевого компонента подготовки студентов для работы в классах ЗПР.

Перестроение учебных курсов позволяет добиться фундаментальности их усвоения за счет включения на завершающем этапе подготовки студентов интегрирующих спецкурсов «Коррекционная педагогика», «Интегрированное коррекционно-развивающее обучение детей с ЗПР в общеобразовательной школе», ориентированного на усвоение вполне определенных инвариантов как обязательного минимума их подготовки в исследуемой области.

В ходе подготовки специалиста к работе с детьми в классах ЗПР необходим не только этап содержательного анализа программ, запланированных к преподаванию дисциплин, но и сам процессуальный аспект их последующей реализации, т. е. технологический и методический инструментарий их исполнения.

Тип и структура семинарских и практических занятий, используемых при подготовке учителя для работы в классах коррекции, мало чем отличается от традиционных. В качестве наиболее оптимальной следует признать структуру занятия, состоящую из трех взаимосвязанных компонентов:

– обсуждения и анализа вопросов теоретического характера (выступления с сообщениями, построение опорных схем, составление алгоритмов и пр.);

– педагогический тренинг (моделирование педагогических ситуаций, постановка и решение педагогических задач, формирование умений общаться, убеждать, внушать и пр.);

– педагогический практикум (микропреподавание, микровыступления, микробеседы, микроуроки и пр.).

Нами разработано два спецкурса «Коррекционная педагогика», «Интегрированное коррекционно-развивающее обучение детей с ЗПР в начальных классах общеобразовательной школы», имеющие необходимое методическое обеспечение для эффективной реализации коррекци-

онно-педагогической направленности подготовки студентов факультетов ПИМНО к работе с детьми в классах КРО.

Содержания спецкурсов могут быть использованы при организации образовательной деятельности по подготовке будущих учителей начальных классов к коррекционно-развивающему обучению младших школьников и в процессе переподготовки и повышения квалификации специалистов по коррекционной педагогике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под. ред. К.С. Лебединской. – М., 1982. – 325 с.
2. Агеева Е.Б. Пути совершенствования коррекционно-педагогической подготовки студентов факультетов дошкольного воспитания педвузов: автореф. дисс... к.п.н. – М., 1996.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М., 2003. – 512 с.
4. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан Образование высшее профессиональное Бакалавриат. – Астана, 2011.
5. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2011.
6. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
7. Малофеев Н.Н. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования // Управление ДОУ. – 2010. – № 6. – С. 8-23.
8. Семаго Н.Я. Система обучения и повышения квалификации специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование // Приложение к журналу Стремление к Инклюзивной Жизни. – 2009. – № 3. – С. 10-12.

Об авторах

Ибрагимова Карлыгаиш Карбозовна – старший преподаватель, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова», г. Талдыкорган, Казахстан.

Жолтаева Гульнар Нурболатовна – кандидат педагогических наук, доцент, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова», г. Талдыкорган, Казахстан.

Стамбекова Асель Серкебаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова», г. Талдыкорган, Казахстан.

Буркитбаева Анар Жанарбековна – старший преподаватель, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова», г. Талдыкорган, Казахстан.

Ержанова Гульнур Жарболгановна – старший преподаватель, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова», г. Талдыкорган, Казахстан.

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*И.Э. Идиятов,
А.В. Черкасова*

Профессиональная компетентность педагога выражается в единстве теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [4, с. 30]. Появление многоуровневой системы высшего профессионального образования и разработка новых образовательных стандартов предъявили современные требования к компетентности будущих работников. Изменения, происходящие в современной системе образования требуют от выпускников высших учебных заведений не только качественно глубокие познания своей отрасли, но и соответствующие психологические навыки.

Г.К. Селевко [5] отмечает, что под компетентностью необходимо понимать интегративное качество личности, круг полномочий, способность осуществлять сложные виды деятельности, преодолевать стереотипы, разрешать проблемы, проявлять проницательность и гибкость мышления, самостоятельность, целеустремленность и волевые качества.

Большой вклад в разработку теории формирования умений, которые рассматривались как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» внес А.М. Новиков [3]. «Однако, теория формирования умений осталась невостребованной. – Пишет он, – В английском языке аналога нашему понятию «умение» не существует. И когда образовательная практика столкнулась с проблемой деятельностной направленности образования – в англо-американской образовательной среде стали использовать термин «competence» – а наши российские авторы быстро его подхватили» [3].

Компетентность является системой и включает основные взаимосвязанные взаимодополняющие компоненты: знания, умения, навыки, способы деятельности, личностные свойства, которые востребованы самой системой. Основопологающим компонентом является практическая сторона: умения, навыки, способы деятельности. Интеграция перечисленных компонентов компетентности позволяет трактовать компетентность как личностную характеристику. Компетентность – проявление единства (интеграция) знаний, умений, навыков, способов деятельности, качеств, свойств личности, позволяющее человеку действовать само-

стоятельно, брать на себя ответственность за порученное дело, собственную жизнь [1, с. 104].

ФГОС ВПО предполагает у выпускников достижения интегративного конечного результата образования, в качестве которого рассматривается сформированность у выпускника ключевых компетенций как единство обобщенных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач – от личностных до социальных и профессиональных – и специальных профессиональных компетенций, определяющих владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, готовность к инновациям в профессиональной области [7].

Новые требования к содержанию подготовки будущих работников предполагают организацию эффективной системы обучения и профессиональной подготовки студентов. Подготовка будущих учителей предполагает формирование личности, обладающего интегративными и аналитическими способностями. Следовательно, появляется необходимость использования новых форм организации учебного процесса, которые формируют знания, умения и навыки по глубокому анализу педагогических ситуаций, грамотного решения профессиональных задач обучения и воспитания. Одним из эффективных форм организации учебного процесса является проблемное обучение.

Проблемный подход в обучении является одним из методов развития творческой и исследовательской работы обучающихся, способствует активизации познавательного поиска. Если в традиционных методах сначала излагается некоторая совокупность знаний, а затем предполагаются тренировочные задания для их упрочения и закрепления, то при проблемном подходе учащийся с самого начала ставится перед проблемой, а знание открывается им самостоятельно или с помощью преподавателя. С.Д. Смирнов утверждает: «Не от знания к проблеме, а от проблемы к знанию – таков девиз проблемного обучения» [6, с. 204].

Если студенты сталкиваются с проблемными ситуациями, они находятся в интеллектуальном затруднении, которое мешает им в решении поставленной перед ними задачей и требует от них поиска новых знаний или новых способов действий, позволяющих снять возникшее затруднение.

Е.В. Ковалевская [2] выделяет следующие функции, которые выполняет проблемная ситуация в процессе обучения:

- стимулирующая заключается в том, что стимулирует процессы продуктивного, творческого мышления, связанного с поиском нового;
- обучающая функция связана с такими процессами, как запоминание, сохранение в памяти, воспроизведение, лежащих в основе усвоения и актуализации учебного материала;

– организующая функция находится в прямой зависимости от стимулирующей, с другой стороны, оказывает непосредственное влияние на обучающую функцию, приближая учебный процесс к реальному процессу познания, а также способствуя индивидуализации этого процесса;

– контролирующая функция не только определяется вышеназванными функциями, но оказывает опосредованное воздействие на них. Проблемная ситуация всегда связана с поиском нового, поэтому контроль ведется, начиная с механизма формирования и формулирования мысли, то есть позволяет вывить, насколько верно студенты следуют логике решения проблемной ситуации;

– воспитывающая функция выявляется в создаваемых проблемных задачах в том, чтобы они были направлены на нравственный, духовно-познавательный уровень.

Использование в учебном процессе технологии проблемного обучения при подготовке будущих учителей и формировании их профессиональной компетенции позволяет преподавателю повысить мотивацию студентов к приобретению профессии учителя, обеспечить практическую направленность учебных знаний, ориентировать обучающихся на эффективные методы и приемы решения профессиональных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения: учебное пособие / под ред. Г.И. Ибрагимова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 383 с.*
- 2. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения: дисс... д.п.н. – М., 2000. – 417 с.*
- 3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование – М.: 2008. – 135 с.*
- 4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.*
- 5. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование – 2004. – № 4. – С. 138-143.*
- 6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности. – М.: Академия, 2005. – 304 с.*
- 7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ 17.01.2011 № 46). – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf.*

Об авторах

Идиятов Ильяс Эльбрусович – аспирант, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан.

Черкасова Алена Валерьевна – аспирант, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан.

СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ НА ЭТАПЕ МОТИВАЦИИ УРОКА-ИССЛЕДОВАНИЯ

Н.А. Ильина

Очень важно, чтобы ребенок на первом этапе своего обучения в школе мог *прикоснуться* к многообразию окружающей действительности, *удивиться* ее тайнам и в процессе их познания *испытать радость творчества, восторг открытия*.

Любой поиск нового знания начинается с возникновения у ребенка какого-то вопроса, трудности, невозможности что-то осуществить, т. е. с проблемы. Ребенок и в своей обыденной жизни, и в школе, и в играх все время наблюдает и производит опыты, сравнивает, систематизирует, анализирует и обобщает, т. е. делает то, что характеризует деятельность ученого. Разница заключается только в том, что делает это он неумело, пользуясь самыми примитивными и доступными ему приемами.

Создать условия для порождения и осуществления в учебном процессе полной структуры цикла мыслительного акта, начиная с самого первого этапа возникновения вопроса и формулирования проблемы, включая завершающий этап доказательства или обоснования найденного решения совсем непросто. Создание таких условий невозможно без реализации в обучении принципов проблемности и диалогичности.

Возникновение сомнения, неуверенности, вопроса или проблемы, на разрешение которых должна быть направлена дальнейшая активность учащихся на уроке, является целью этапа мотивации. Например, этап мотивации к уроку по теме «Первоцветы». На доске расположены карточки с названиями и изображениями разных цветов, среди которых не только первоцветы, но и другие весенние цветы. Учитель предлагает детям «отправиться на прогулку» и собрать в корзинку букет из ранних весенних цветов. Попытки детей собрать букет завершаются тем, что у них возникают разногласия, приводящие к возникновению вопроса о том, какие же цветы расцветают весной первыми и почему.

Недоумение, желание узнать, какие цветы расцветают весной первыми и почему именно они, определяют дальнейший самостоятельный и избирательный поиск информации.

Возникновение необходимого вопроса или проблемы у учащегося обуславливает проблемная ситуация, которая представляет собой специфический вид взаимодействия субъекта и объекта [2, с. 428]. Принципиально важным является то, что усвоение или открытие нового совпадает с таким изменением психического состояния субъекта, ко-

торое составляет микроэтап в его развитии. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия. Можно выделить три главных компонента проблемной ситуации:

а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия;

б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

в) возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Так как ни слишком трудное, не слишком легкое задание не вызовут проблемной ситуации. Исходя из описанного, ясно, что для создания проблемной ситуации на уроке-исследовании необходимо осознать планируемое неизвестное, которое должно быть раскрыто, спроектировать задание, выполнение которого обеспечит возникновение познавательной потребности в раскрытии этого неизвестного, наконец, учесть реальные возможности учащихся в выполнении такого задания, анализе условий и открытии неизвестного.

Определенная систематизация разных вариантов практических обстоятельств выполнения действия, которые могут являться условиями создания проблемных ситуаций на уроке-исследовании, позволяет нам выделить несколько способов их создания. Рассмотрим три основных способа создания проблемных ситуаций на уроке-исследовании [1, с. 28]:

- 1) прием ключевых слов;
- 2) прием загадки – интерпретации;
- 3) выполнимое/невыполнимое действие.

Первый способ – прием ключевых слов – отличается своей универсальностью. Этот способ основан на рефлексии учащимися того, что ими уже изучено по той или иной теме или проблеме и стимулировании постановки вопросов о том, что им еще об этом неизвестно.

Использование ключей на этапе мотивации заключается в следующем. У детей спрашивается о том, что они еще не знают и хотят узнать о той или иной теме, обращается их внимание на доску, где расположены ключи, и напоминается, что ключи могут помочь лучше сформулировать вопросы о неизвестном. Например, на уроке «Кто такие насекомые?» исследование посвящено изучению общей характеристики насекомых. Поэтому важно, чтобы на доске расположились такие ключи, как «строение», «питание», «окраска».

Прием загадки [1, с. 32] основан на использовании такого стимульного материала, который характеризуется той или иной степенью неопределенности, что позволяет создать проблемную ситуацию. Проблемная

ситуация и обеспечивает возникновение предположений, на основании которых может быть сформулирована гипотеза-обобщение для предстоящего исследования. Таким стимульным материалом может быть что угодно: реальные объекты, рисунок, схема, модель, демонстрация опытов, ряд слов, отрывок из текста и т. п. Детям задаются вопросы на создание необходимой проблемной ситуации: «Какая связь может быть между этой схемой и той темой, которую мы изучаем?», «Что общего между всеми этими схемами, какую новую идею они могут выразить?» или «Почему ученый расположил эти слова в один ряд, а эти – в другой?». Размышляя над смыслом предложенного стимульного материала, учащиеся выдвигают разные предположения, которые могут дополняться, усиливаться, стимулироваться другими предположениями, возникающими у их же одноклассников, по типу «мозгового штурма идей».

Третий способ создания мотивации на уроке можно назвать «выполнимое/ невыполнимое действие» [1, с. 34]. Характерной особенностью данного способа является то, что детям предлагается выполнить такое задание, которое субъективно кажется выполнимым и не представляющим каких либо трудностей. В процессе же его выполнения зарождается сомнение или обнаруживается его невозможность его осуществления. Проблемная ситуация в этом случае создается в этом случае создается с помощью какого то задания с «ловушкой». Например, детям предлагается найти сумму чисел в пределах 10. Ребята с энтузиазмом принимаются решать, но неожиданно сталкиваются с выражением нахождение суммы чисел, значение которого больше 10. «Все ли вы примеры смогли решить? Если нет, то почему?»

Все рассмотренные способы создания мотивации на уроке представляют собой различные варианты конструирования проблемных ситуаций, обеспечивающих возникновение вопроса-проблемы или гипотезы, обуславливающих необходимость проведения исследования. Разные способы в разной мере пригодны для создания мотивации к исследованию, однако каждый из них имеет свою особую ценность как путь развития тех или иных сторон творческого мышления и личности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Шумакова Н.Б., Авдеева Н.И., Климанова Е.В. Развитие исследовательских умений младших школьников. – М.: Просвещение, 2011. – 157 с.*
- 2. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Издательство МСПИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 720 с.*

Об авторе

Ильина Надежда Анатольевна – учитель начальных классов, МБОУ «Алдиаровская средняя общеобразовательная школа», с. Алдиарово, Янтиковский район, Чувашская Республика.

НАРОДНЫЕ РЕМЕСЛА КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И.А. Казакова

В тексте Закона «Об образовании» термин «пространство» вводится в статье 2: «Государственная политика в области образования основывается на ... принципе ... единства федерального культурного и образовательного пространства. Данная статья закона обозначает тот круг юридически не определенных, но достаточно ясных положений, задающих координаты современного российского «культурного и образовательного пространства». Эти координаты определяют суть принципов образовательной политики РФ, такие, как: приоритет общечеловеческих ценностей; гуманистический характер образования; приоритет жизни и здоровья человека; воспитание гражданственности и любви к Родине; приоритет свободного развития личности; защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства; автономность образовательных учреждений; общедоступность образования; адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников; светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях; свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления образованием.

В настоящее время в педагогической науке и отдельных ее отраслях – теории воспитания, дошкольной педагогике, теории высшего образования развернут достаточно широкий спектр исследований по проблеме культурно-образовательного пространства.

В современной отечественной литературе нашли широкое распространение понятия «пространство» и «среда». Сущность этих понятий к настоящему времени выявлена в недостаточной степени. Как отмечает ряд исследователей (М.Я. Виленский, Е.В. Мещерякова, Р.Е. Пономарева и др.), термин «пространство» начал встречаться в педагогических исследованиях сравнительно недавно. Ранее для обозначения подобных феноменов, сходных по смыслу, использовались термины «среда», «ситуация», «система», «мир» и некоторые другие. В других же социальных науках (философии, социологии, психологии, социальной психологии) термин «пространство» применяется достаточно давно.

Многочисленные издания последних лет свидетельствуют обо все возрастающей приверженности авторов к термину «пространство»: единое образовательное пространство, воспитательное пространство, культурно-

образовательное пространство, пространство детства и т. д. (С.К. Бондырева, Н.Л. Селиванова, Е.В. Бондаревская и др.). Для характеристики форм пространственно-временного существования и развития человека, условий его бытия Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Э.Ф. Зеер, Д.И. Фельдштейн также используют категорию «пространство».

В понятии «пространство» ученые выделяют такие существенные признаки, как форма существования бесконечно развивающейся материи, способ существования мира [1], состояние материи, характеризующееся наличием протяженности и объема [4].

Если философская и общенаучная фундаментальная категория «пространство» рассматривается как одна из основных объективных форм существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом; место, способное вместить что-либо; множество объектов, между которыми установлены отношения, то в психолого-педагогических науках данная категория используется в нескольких смысловых аспектах. В педагогической антропологии она представляет и «как основная всеобщая форма существования и движения материи, и как форма пространственно-временного существования и развития человека, т. е. условие его бытия. В общей психологии категория «пространство» рассматривается как одна из важных составляющих онтогенеза, зависящих от социально-экономических условий жизни, состояния культуры, самосознания человека».

Вслед за И.Д. Демаковой мы считаем, что «пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач». Оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой действительности, создается энтузиазмом взрослых с помощью детей.

Итогом анализа определений понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» является вывод о том, что в исследовательских работах принято определение образовательного пространства как пространства в социуме, где субъективно выстраиваются отношения и связи, осуществляется целенаправленная педагогическая деятельность, формируется комплекс условий, направленных на развитие личности субъекта образования.

В.К. Шалаев и А.А. Веряев считают, что понятие образовательного пространства объединяет две основные идеи – идею пространства и идею образования. В связи с этим, «образовательное пространство представляет собой форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспи-

тания, естественный процесс – такой, который не интенсифицирован специальными воздействиями на субъекты образования» [5].

Образовательное пространство (educational space) – «существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных, смешанных) по развитию индивида и его социализации. Также возможно и внутреннее формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого. Введение данного термина в научный оборот связано с отказом от принятого ранее (в рамках прежней парадигмы) представлений об образовательных процессах как линии, траектории или некоего канала, по которым нормативно должен двигаться ученик» [2].

По мнению И.Г. Шендрика, образовательное пространство, будучи формой единства людей, формируется в процессе их совместной образовательной деятельности, в ходе которой образующий субъект создает условия и возможности для образующегося субъекта.

Следовательно, под «образовательным пространством» понимается система, включающая структурные элементы: совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Понятие «образовательное пространство» в настоящее время активно внедряется в практику образования и теорию педагогики. Как правило, оно используется в сочетании с понятием «культура» и чаще всего исследователи ведут речь о культурно-образовательном пространстве, которое мыслится средой развития личности.

Н.В. Щиголева определяет «культурно-образовательное пространство» как развивающуюся целостность, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей.

Опираясь на анализ литературы, мы выделили три уровня культурно-образовательных пространств:

- индивидуальный, где в качестве образующегося выступает отдельный человек (индивид, личность);
- групповой, в качестве образующегося выступают социальные группы и коллективы (образовательные учреждения);
- мировой, где происходит взаимодействие с культурно-образовательной средой всего человечества, как субъекта исторического процесса.

Особенности школьного культурно-образовательного пространства определяются, прежде всего, специальной организованностью, целенаправленностью становления и развития школьников. Ученик осваивает

предметное содержание в соответствии с определенными требованиями для общеобразовательного учреждения. Его учебная деятельность разворачивается, прежде всего, при взаимодействии с педагогом. Именно наличие педагога, выступающего от лица культуры с определенным содержанием образования, с нашей точки зрения, является главной особенностью образовательного пространства школы. Как субъект образовательного процесса, педагог в рамках государственного стандарта имеет возможность разрабатывать учебные программы, применять по своему усмотрению любой метода обучения.

Таким образом, культурно-образовательное пространство школы представляется как особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и саморазвитие каждого включенного в нее индивида, это система условий для личностного и творческого развития детей и педагогов – всех субъектов образовательного процесса, это среда развития и воспитания личности.

В настоящее время школа призвана выполнять социальный заказ государства на воспитание личности с высокой общей культурой, личности, способной быстро адаптироваться к жизни в обществе, осуществить осознанный выбор и в дальнейшем освоить профессиональные образовательные программы (из Закона РФ «Об образовании», ст. 9). Чтобы подготовить человека к жизни в новом социально-экономическом обществе, важно уже в школьные годы обеспечить условия для развития его личности, для формирования его индивидуальности.

Решение этой задачи возлагается на учителя технологии, призванного воспитать у учащихся общеобразовательной школы такие качества как трудолюбие, целеустремленность, предприимчивость, ответственность за результаты своей деятельности, а также формировать навыки самостоятельного и осознанного определения своих жизненных и профессиональных планов. Основным видом деятельности учителя технологии, обладающего необходимыми профессионально личностными качествами, являются обучение учащихся народным ремеслам и декоративно-прикладному творчеству.

Анализ программы «Технология» в общеобразовательной школе, также показал, что значительное место в трудовой деятельности учащихся отводится изучению народных ремесел, как составной части декоративно-прикладного искусства: резьбы по дереву, бисероплетение, национальная вышивка и др. В этой связи приобретает первостепенное значение решение проблемы использования потенциала народных ремесел в организации культурно-образовательного пространства общеобразовательной школы.

Народные ремесла представляет явление яркое и сильное, неразрывно связанное с историей, трудовой деятельностью и домашним бы-

том народа. Народные ремесла являются почвой и основой любой национальной культуры, от него тянутся нити ко всем видам художественного и декоративно-прикладного творчества людей.

Изучение народных ремесел на уроках технологии в общеобразовательной школе направлено на решение *обучающих, воспитательных, развивающих задач*:

Обучающие: приобретение знаний и умений в обращении с ручным инструментом и станочным оборудованием; освоение технологических приемов; решение задач направленных на создание целостного изделия, отвечающего как функциональным, так и эстетическим требованиям.

Воспитательные: воспитание у учащихся бережного отношения к природным ресурсам, трудолюбие, гуманность, порядочность; формирование эстетического отношения к труду; социальной активности, социальной роли (работник, производитель, потребитель); получение навыков здорового образа жизни (знакомство с дизайнерскими разработками, атмосфера гармонии, работа с экологически чистыми материалами); воспитание патриотизма посредством изучения истории традиционных народных ремесел.

Развивающие: развитие таких деловых качеств, как самостоятельность, предприимчивость, аккуратность, трудолюбие; формирование потребности в саморазвитии; развитие интереса, воображения, фантазии и творческих возможностей школьников, развитие эстетического вкуса, самостоятельность, инициативность в обучении; креативность; способность к научному творчеству; ориентация в мире природы; ориентация в мире профессий; ориентация в системе социальных отношений.

Большое разнообразие конструкций изделий, свойств обрабатываемых материалов, используемых приемов их обработки способствует развитию личности каждого ученика. Следовательно, народное ремесло, являясь хранителем исторической памяти, непосредственным носителем самобытной культуры труда, опыта созидательной деятельности предыдущих поколений, отражает педагогический опыт народа, является важнейшим средством воспитания гармонично развитой личности, развития ее нравственной, трудовой, эстетической, технологической культуры, что, в конечном счете, обеспечивает расширение культурно-образовательного пространства общеобразовательной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Философский словарь / под ред. И.Г. Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.*
2. *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: Инноватор. – 1995. – С. 63.*
3. *Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1989. – 924 с.*

4. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. – М.: ГИНС, 1940. – Т. 4. – 1500 с.

5. Шалаев И.К., Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству : понятие, формирование, свойства – Интернет. – URL: <http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog4/articl1.html>.

Об авторе

Казакова Ирина Анатольевна – аспирант, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.А. Кириченко

Принципиально новые политические и социально-экономические условия выдвигают иные требования к подготовке специалистов на всех уровнях профессионального образования. Предстоит снять ключевое противоречие между ожиданиями общества – заказчиков и потребителей образовательных услуг – и реальными результатами. Это не оценка результатов и достижения на разных уровнях. Главное в другом – в повышении конкурентоспособности наших выпускников на рынке труда, безболезненная их социализация, способность обеспечить достойный уровень жизни себе и своей семье. Именно этими показателями оценивается сегодня профессиональное образование.

Особое место в профессиональном образовании отводится новым образовательным технологиям. В последнее время очень часто поднимаются вопросы использования компьютерных технологий в процессе подготовки и переподготовки кадров. Действительно, прогресс в области создания высокоскоростных цифровых каналов передачи данных, средств цифрового представления и сжатия видео- и аудиоинформации, единых протоколов работы с видео поразителен. Владельцы каналов и систем связи получают сверхприбыли, а борьба за право вложить средства в новые коммуникационные проекты и эксплуатацию новых систем в этой области сравниться лишь с борьбой вокруг добычи и транспортировки углеводородного топлива.

Благодаря компьютеру в нашей жизни произошли заметные изменения, а впереди будут еще большие в результате революции в области глобальной цифровой системы связи и великому цифровому объедине-

нию. Все это не может не затронуть образовательный процесс, в результате чего радикально меняется современная практика всех видов учения и обучения.

Сегодня в практику повышения квалификации и переподготовки банковских кадров активно внедряются технологии дистанционного обучения (обучения на расстоянии или телеобучения). Не секрет, что в условиях глобализации, где конкуренция постоянно нарастает, будущее России во многом зависит от того, удастся ли отечественному бизнесу занять достойное место на высокотехнологичном мировом рынке. Без высококвалифицированных кадров, без создания системы их непрерывной подготовки на рабочем месте решить эту задачу не удастся.

Выстроить действующую систему профессионального развития персонала и поддерживать ее эффективную работу не просто. Для этого надо: владеть верной методологией, ясно видеть цели и направления развития в этой очень динамичной области; применять современную методику разработки образовательных материалов, которые в полной мере используют потенциал современных технологий дистанционного обучения; иметь пакет надежных и постоянно развивающихся технологических решений, которые учитывают реальные возможности, техническую базу и перспективы развития организации.

Одной из особенностей системы дополнительного профессионального образования (ДПО) является наличие более тесной интеграции образовательного процесса и практики. Кроме того, преимущество курсов повышения квалификации должно заключаться в возможности более гибкого подхода к составу, порядку и темпу прохождения обучения. Установив автоматизированную систему дистанционных обучающих центров по всей стране и используя современную технологию обучения, можно решить конкретную организационно-технологическую задачу, и обеспечить себе ряд перспективных направлений в будущем.

Анализ возможных путей совершенствования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала Банка России показывает, что в числе реальных практических шагов, предпринимаемых в рамках реформы образования для образовательных учреждений и учебных центров Банка России, важную роль играют такие, как: проведение эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования; внесение изменений в условия организации дополнительного профессионального образования; разработка плана реформирования дистанционного образования.

Следует отметить, что за короткое время Россия вышла на одно из первых мест в мире по количеству обучаемых с помощью дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Это обстоятельство выдвинуло

на первый план задачу значительного повышения требований к качеству соответствующих образовательных программ при сокращении доли дистанционного обучения до уровня других развитых стран.

Внедрение ДОТ в систему повышения квалификации и профессиональной переподготовки персонала Банка России требует решения ряда проблем, связанных с особенностями нормативного обеспечения реализуемой технологии, а также необходимостью поиска путей компенсации снижения мотивации к обучению в отсутствии очного контакта обучающихся с преподавателем. Сегодня мощное педагогическое средство – это учение в процессе сотрудничества, которое эффективно используется для организации учебной работы. В системе дистанционного обучения ключевую роль играет сетевой преподаватель, знакомый с техникой учебного сотрудничества и организации групповой работы. Технологии дистанционного обучения предлагают широкий спектр возможностей для взаимодействия с помощью компьютерной сети. Прежде всего это электронная почта, которая позволяет работникам обмениваться письмами и файлами (отчеты, проекты, рисунки, фотографии). Интернет-сайты (где размещают для всеобщего обозрения различные материалы), листы рассылки, дискуссионные группы и асинхронные компьютерные конференции все это эффективные средства асинхронного взаимодействия, которые используются для организации « сетевого сообщества ».

Современные каналы связи, как правило, позволяют пользоваться интернет-телефоном ISQ, чатами, аудио- и видеоконференциями. Сегодня все шире используется на практике обсуждение актуальных вопросов через Интернет, синхронное просматривание документов, работа над общими схемами, рисунками. Все это создает условия для непроизвольного обучения в результате взаимодействия по компьютерной сети людей, находящихся за тысячи километров друг от друга.

Такие компьютерные программы, реализующие операционную поддержку, и построенные на их основе системы обычно называют EPSS (Electronic Performers Support Systems). Создание эффективной EPSS – кропотливое и сложное дело, а их разработка – составная часть усилий по повышению эффективности работы организации. Их «начинка» нередко используется в качестве материала для имитационных моделей при разработке соответствующих обучающих программ. Их обязательно используют при разработке режима «Помощь» в автоматизированных производственных системах. Для решения профессиональной задачи эти системы, по сути, объединяют в той или иной мере возможности искусственного и естественного интеллекта.

Конечно, служащий, работающий со средствами операционной поддержки, как правило, обучается, однако в отличие от специально разработанных учебных курсов учебный эффект здесь не гарантирован.

Главное назначение EPSS – обеспечить выполнение работы на заданном уровне качества. Рассматривая эти системы как учебное средство, можно отметить, что это инструмент для непровольного научения, которое происходит ненамеренно и независимо от воли работника.

Одной из форм такого взаимодействия являются компьютерные конференции (conferencing technologies) или средства групповой работы (GroupWare). Данная форма работы наиболее удачна для банковской сферы, у которой огромное количество филиалов и дополнительных офисов. Все эти средства активно используются для проведения:

- совещаний по планированию работы (участники обсуждают и согласовывают общие плановые решения, разделы и пункты плана);
- совещания по обсуждению совместно разрабатываемых материалов (материал доступен всем участникам виртуальной встречи, которые обсуждают его отдельные разделы и положения);
- технических совещаний и экспертиз (для решения оперативных технических вопросов) и т. д.

Такие совещания также являются инструментом повышения квалификации персонала. Нередко их помогают готовить и проводить специалисты отдела по работе с персоналом территориальных учреждений Банка России, ответственные за повышение квалификации персонала. Для того чтобы достичь желаемого результата прделывается огромная предварительная работа:

- заранее разрабатываются и рассылаются участникам программа виртуального совещания и обсуждаемые материалы;
- участники совещания на местах заранее знакомятся с поступившими материалами, готовят свои вопросы и предложения;
- резервируются каналы связи, обеспечивающие устойчивую видео- и аудиосвязь во время совещания и т. д.

При подготовке и проведении такой конференции целенаправленно используются не только технические средства дистанционного обучения, но и педагогические формы и методы:

- анализ, уточнение и операционализация целей;
 - подготовка необходимых инструктивных материалов (по аналогии с учебными);
 - планирование и оснащение мультимедийными ресурсами (слайды, видео), выступления руководителя (ведущего);
 - организация групповой дискуссии;
 - подведение итогов и анализ достигнутых результатов совещания (в том числе усвоение участниками своей роли в предстоящей работе).
- В результате такой работы проводится единая политика всех структур организации.

Современная практика повышения квалификации работников выделяет два источника профессионального роста: произвольное (специально организованное) научение, которое происходит в результате учебных занятий, проводимых банковской школой; и непроизвольное (специально не планируемое) научение, которое происходит за рамками учебных занятий. Технологии дистанционного обучения (e-Learning) позволяют в полной мере сочетать достоинства каждого из этих источников. Так используя термин *Learning* (учение, научение) – наше внимание концентрируется не только на том, как будет проводиться учебная работа (т. е. собственно обучение – *training, teaching*), но прежде всего на тех изменениях, которые должны происходить с работниками, на содержании их собственной учебной работы, на процессах учения (*learning*). В данном случае это важно.

Повышение квалификации персонала в процессе такого обучения должно приводить к качественному изменению, например, в производственных результатах, что, в конечном счете, приведет к повышению эффективности работы организации (ее устойчивости, динамизму, росту прибыли и т. д.). Поэтому в e-Learning обращают внимание в первую очередь на конечные результаты учебной работы.

Современный российский банк является, в определенном смысле, новой сферой экономики России. Банковский сектор не просто развивающийся, а быстро развивающийся. Вообще, все эволюционные процессы бегут теперь в сотни раз быстрее, чем сто лет назад. Если раньше становление какой-либо, например, промышленной технологии, длилось веками, то теперь технологические перевороты начинаются и завершаются в течение нескольких лет.

Не секрет, что большинство банковских специалистов не представляют себе механизма работы банка как единого целого, не владеют в достаточной мере знаниями о других банковских операциях, об особенностях работы в других подразделениях, об основах банковской деятельности вообще. Это «большинство» владеет только теми знаниями, которые непосредственно связаны с выполнением их должностных обязанностей. В контексте нашей темы технологическая революция означает профессиональный закат для многих специалистов. Если раньше опыт и знания учителей были непререкаемыми перед их учениками, т. к. эти ученики получали еще большие знания к концу своей собственной жизни, то нынешние первопроходцы банковского дела имеют реальную опасность быть свергнутыми своими ближайшими последователями. Поэтому-то и необходимо «учиться, учиться и учиться». И здесь, важно именно дистанционное обучение.

Распространенное представление о букве e – в выражении e-Learning чаще всего связывается со словом «electronic» (электронное).

Однако, по мнению ведущих экспертов в области современных образовательных технологий, такая трактовка является слишком узкой и, на наш взгляд, должна нести с собой другой важный смысл:

Во-первых, е – это первая буква слова «experience» (опыт); e-Learning привлекает современные организации, потому что трансформирует опыт сотрудников. Они получают возможность профессионального роста в любое удобное для себя время и в любом удобном месте. Они осваивают нужные им знания и способы деятельности в нужных им порядке и объеме на рабочем месте, в учебном классе и дома; в процессе выполнения своих должностных обязанностей и в ходе специально организованной учебы. Они получают опыт совместной работы в Интернете и коллективной поддержки со стороны своих коллег, участвуют в деловых играх, моделирующих профессиональную банковскую деятельность и т. д. Весь этот опыт не обязательно накапливается при работе с компьютером, но всегда связан с развитием личного опыта деятельности.

Во-вторых, е – это первая буква слова «extended» (продолжающееся). Используя e-Learning, банковские служащие обретают возможность продолжить получение необходимых им знаний за границами формальных учебных мероприятий. Оно продолжается на рабочем месте, где сотрудники применяют освоенное в ходе обучения, используют Интернет для обмена мнениями и опытом с коллегами. Продолжающееся освоение материала обеспечивает эффективное внедрение нововведений, которое так необходимо в банковской системе. Для этого они используют, в том числе технологии дистанционного обучения, все доступные им средства, включая учебные материалы, доступ к базе данных Центра подготовки персонала Банка России (ЦПП БР), операционную поддержку.

В-третьих, е – это первая буква слова «expanded» (расширенный); e-Learning расширяет возможности овладения знаниями за пределами учебного класса и отдельной темы. Технологии дистанционного обучения объединяют организованное обучение, самоподготовку и непроизвольное научение. Наряду с дистанционными учебными материалами для этого интенсивно используются и база данных ЦПП БР, и средства операционной поддержки. В результате появляется возможность подключить к учебному процессу всех заинтересованных в данном процессе сотрудников территориального учреждения Банка России, дать им возможность работать с большим количеством различных учебных материалов, оперативно удовлетворять свои потребности в знаниях, которые необходимы для эффективного решения текущих профессиональных задач.

Другой не менее важный вопрос – создание учебных материалов, разработка и внедрение новых методов и организационных форм учебной работы, которые действительно обеспечат профессиональный рост персонала с использованием новых информационных технологий. Как

комбинировать учебную работу слушателей в аудитории банковской школы и Интернете (смешанное обучение) с тем, что они делают на рабочем месте. Но главное то, как воспринимают эти возможности специалисты структурных подразделений Банка России и захотят ли они учиться.

Для того чтобы решить данные вопросы во всех шести банковских школах (колледжах) Центрального банка Российской Федерации созданы проектные группы по разработке и внедрению Концепции единого информационного портала образовательных учреждений Банка России. Учебные заведения (колледжи), Центр подготовки персонала и Учебно-методический центр Банка России в настоящее время обладают большим объемом информации о банковской деятельности и методиках обучения в этой сфере. Действующая на сегодня единая информационная база повышает эффективность использования накопленной информации в банковской системе. Единый информационный портал образовательных учреждений Центрального банка России позволяет:

- объединить методическую информацию всех его учебных заведений с целью повышения эффективности ее использования;
- образовать единую базу знаний в сфере банковской деятельности;
- предоставить информацию об учебных заведениях банка и предлагаемых ими услугах максимальному количеству существующих и потенциальных клиентов через Интернет.

Отдельный ресурс в корпоративном портале Интранета (КПИ) Банка России, синхронизируемый с единым информационным порталом учебных заведений, позволяет предоставить учебно-методическую, научную и организационную информацию по процессам переподготовки и повышения квалификации сотрудников по Интранет Банка России, т. е. его сотрудники получают доступ к требуемой информации без отрыва от работы. В связи с физической разделенностью сетей Интернет и Интранет Банка России синхронизация обучающего ресурса КПИ проводится в режиме off-line.

Дополнительной возможностью единого информационного портала становится внедрение в процесс очного и заочного обучения в единой системе банковских школ элементов дистанционного образования в виде ресурса для размещения учебно-методических материалов и материалов для контроля знаний (учебных тренажеров бухгалтерских проводок, тестов, рабочих тетрадей по конкретному модулю, контрольных работ и т. д.).

Информационная система создается динамически, что обеспечивает гибкость предоставления информации. Сегодня информационный портал предназначен для следующих групп пользователей Банка России:

- руководящих работников его образовательных учреждений и Учебно-методического центра;

- преподавателей образовательных учреждений Банка России;
- студентов, обучающихся в этих образовательных учреждениях;
- сотрудников, повышающих квалификацию или проходящих переподготовку в системе банковских школ;
- служащих банковской системы Российской Федерации.

Руководящим работникам образовательных учреждений информационный портал позволяет управлять процессами обучения и контролировать их результаты. Преподаватели, ведущие учебные группы, могут информировать студентов или слушателей отделения дополнительного профессионального образования об организации учебного процесса в школе, необходимых учебно-методических материалах и осуществлять коммуникацию с обучаемой группой в формате конференций.

Студентам, желающим получить дополнительную информацию по изучаемым дисциплинам или организации учебного процесса, предоставлен доступ к актуальной информации о планируемых учебных мероприятиях, к учебно-методическому обеспечению изучаемых дисциплин; они могут получать консультации преподавателей по вопросам обучения и функционирования образовательного учреждения.

Сотрудники Банка России, проходящие переподготовку, курсы повышения квалификации или желающие самостоятельно улучшить свои знания в сфере банковской деятельности, получают доступ к единой базе знаний (как через Интернет, так и через Интранет Банка России), к информации о планируемых курсах повышения квалификации, материалам данных курсов, а также могут свободно консультироваться с преподавателями.

Сейчас в проекте предоставление доступа к единой базе материалов, а также информации о планируемых курсах повышения квалификации в учебных центрах Банка России для служащих банковской системы РФ. Они смогут также получать консультации преподавателей и сотрудников по вопросам обучения и функционирования образовательного учреждения.

Лицам, ранее проходившим обучение в образовательном учреждении Банка России, предоставляется возможность дальнейшего общения с членами своей группы. Для прочих лиц, желающих получить информацию о деятельности образовательного учреждения или воспользоваться базой знаний информационного портала, система обеспечивает доступ к открытым материалам в сфере банковской деятельности, размещенным на портале, и актуальной информации о деятельности учебного заведения.

В результате пользователи могут:

просматривать документы в различных разделах информационного портала;

оценивать материалы, опубликованные в портале;
участвовать в обсуждениях;

оставлять заказы на материалы, отсутствующие в on-line -доступе.

Пользователи портала объединены в группы с единым набором прав доступа, а также имеют персональные настройки уровня доступа к функциям и контенту информационного портала. Информационная безопасность портала обеспечена ограничением доступа пользователей к его ресурсам, защитой документооборота с применением криптографических средств электронной цифровой подписи и разграничением прав управления порталом между администраторами информационной безопасности и системными администраторами.

В настоящее время разработана карта сайта каждой банковской школы (колледжа) в составе единого информационного портала образовательных учреждений Банка России, ведется их постоянное информационное наполнение. Таким образом, инфраструктура, необходимая для практической реализации дистанционного обучения у нас имеется, необходимо и дальше отрабатывать методику и методологию обучения, а также попытаются оценить качество освоения курсов слушателями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Распоряжение Правительства РФ от 20.10.2010 № 1815-р «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 годы)».*
- 2. Распоряжение Банка России от 26. 04. 2012 № Р-314 «О создании рабочей группы по вопросам развития системы дистанционного обучения персонала Банка России».*
- 3. Моисеева М.В. Педагогические технологии дистанционного обучения. – М.: Академия, 2008. – 400 с.*
- 4. Петров А.Е. Дистанционное обучение в профильной школе: учеб. Пособие. – М.: Академия, 2009. – 201 с.*
- 5. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособие. – М.: Дашков и К, 2009. – 280 с.*

Об авторе

Кириченко Юлия Александровна – методист, ОУ СПО «Казанская банковская школа (колледж) Центрального банка Российской Федерации», г. Казань, Республика Татарстан.

СРЕДСТВА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

В.А. Ковардаков

Мотивация студента есть обязательный фактор эффективности учебного процесса [4]. Основания мотивации могут быть различными у разных студентов, более того, достаточная степень мотивированности студента в учебном процессе основывается, как правило, на многих разнородных причинах и факторах [1]. Достижение высокой мотивации студентов – предмет обстоятельного анализа и обсуждения. Настоящее сообщение посвящено одному из аспектов данной задачи – возможностям интеграции дисциплин и междисциплинарных связей в повышении мотивации студентов.

Студенты-первокурсники, выпускники 9 классов общеобразовательных школ, начинают обучение в системе СПО с изучения общеобразовательных предметов. По существу, на 1 курсе продолжается получение фундамента знаний, соответствующего полному образованию. Многие из вчерашних абитуриентов, став студентами, в силу возрастных особенностей, оказываются недостаточно мотивированными к этой начальной стадии профессионального образования, казалось бы, не связанной с их будущей профессией [6]. В частности, какое значение для студента-гуманитария, в частности для студента-юриста, имеют такие предметы, как например, математика, естествознание?

Здесь следует обратить внимание на то, что мотивация может основываться как на внешних воздействиях на сознание студента, так и на его внутренних побуждениях [5]. Образно говоря, можно говорить о внешней мотивации и внутренней мотивации студента в учебном процессе.

Внешняя мотивация заключается в получении студентом тех или иных благ, бонусов, при условии его хорошей или отличной успеваемости. Это могут быть поощрения от родителей и родственников, должный статус студента в группе и т. п. Существенной особенностью внешней мотивации заключается ее направленность, прежде всего, на получение должных (хороших, либо отличных) оценок. Но хорошая (отличная) оценка не всегда является эквивалентом хороших (отличных) знаний и не гарантирует достаточную глубину и полноту усвоения соответствующего предмета. Кроме того, формальный подход к изучению предмета неизбежно приведет к низкому уровню остаточных знаний, быстрому забыванию основ уже пройденной дисциплины.

Внутренняя мотивация основана на интересе студента к изучаемой дисциплине, понимании необходимости и важности полноценного ус-

воения дисциплины для полноценного овладения, выбранной профессией к моменту завершения обучения и получения диплома. Именно такая мотивация концентрирует внимание и усилия студента на получении истинных, глубоких знаний, основанных на понимании сущности данного предмета и всех его основных содержательных аспектов.

Не забывая о том, что мотивация студента основана на множестве факторов и связана с индивидуальными особенностями каждого студента [2], обратимся к специфике и возможностям интеграции дисциплин и межпредметных связей, как средствам мотивации студента в учебном процессе.

Несмотря на то, что создаваемые и имеющиеся стандарты на учебные специальности, формируемые на их основе учебные планы подразумевают взаимосвязи между дисциплинами, их определенную иерархию, последовательность изучения, взаимопроникновение, зачастую в реальном учебном процессе идет параллельное и последовательное изучение различных предметов, как самостоятельных и самодостаточных сущностей. При этом студент получает набор слабо взаимосвязанных, либо совсем несвязанных между собой, разнородных знаний, что не способствует его формированию, как квалифицированного специалиста, как разносторонне развитой, гармоничной, системной и аналитически мыслящей личности. Кроме того, осуществляемый таким образом учебный процесс не способствует мотивации студента к обучению, в лучшем случае нацеливая его на формальное восприятие знаний для получения желаемых оценок.

Как изменить эту реальность, как повысить качество знаний, придать им большую системность и необходимое единение? Как раз решению этих насущных задач и способствуют такие инновации, как возникновение интегрированных дисциплин, углубление, расширение, создание новых, нетрадиционных межпредметных связей [3, с. 151].

Примером интеграции общеобразовательных дисциплин является появление в образовательных стандартах на ряд специальностей СПО такой дисциплины, как «Естествознание». Физика, химия, биология, являясь естественными науками, изучают определенные стороны Природы. Такое разделение наук о природе, более глубокая дифференциация каждой из наук, обусловлены сложностью и иерархичностью строения и функционирования природных объектов. Выделение каждого направления изучения Природы в самостоятельную науку необходимо для глубоких и подробных исследований природных процессов и явлений. Вместе с тем Природа едина. В природных системах могут одновременно происходить физические, химические и биологические процессы, причем как независимые, так и взаимосвязанные. Такой предмет, как естествознание, и позволяет, при изучении различных сторон природных объек-

тов, увидеть взаимосвязи между этими сторонами, научиться понимать многообразие и единство Природы. Преподавая такой раздел естествознания, как физика, преподаватель может дополнительно мотивировать студентов, приводя примеры связи физики с химией и биологией, аналогичным образом ему следует действовать при преподавании каждого из разделов естествознания.

На примере естествознания можно рассмотреть возможности межпредметных связей в мотивации студента к изучению и усвоению различных предметов. Вполне очевидна взаимосвязь естествознания и математики: использование математических методов в физике и химии. Обращая внимание студентов на необходимость и важность умения применять на практике математические знания, преподаватель естествознания оказывает действенную помощь преподавателю математики в мотивации студентов к изучению этого предмета. Изучение естествознания дает богатые возможности обращения к истории науки, что не только делает предмет более интересным, но и привлекает внимание и интерес к такому предмету, как история. Казалось бы, такие далекие предметы как естествознание и русский язык, естествознание и литература, естествознание и обществознание, на самом деле имеют немалый взаимный потенциал мотивации студентов к учебному процессу. Каждый преподаватель может и обязан этот потенциал видеть и использовать его в мотивации студентов к изучению как преподаваемой им дисциплины, так и смежных дисциплин.

Преподавая общеобразовательную дисциплину студентам юридической специальности, преподавателю важно искать и использовать в процессе обучения конкретные примеры взаимосвязей между преподаваемой им дисциплиной и специальными дисциплинами. Именно такие примеры, их уместное и регулярное применение в педагогической практике, будут способствовать мотивации студента к учебному процессу, будут поддерживать в нем интерес к учебе на протяжении всего процесса обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Андрашчикова К. Мотивация в процессе обучения, пути мотивации к обучению. – Allbest.ru. – URL: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00310511_0.html*
- 2. Бадалян Л.Р. Формирование учебной мотивации. – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: <http://festival.1september.ru/articles/103767/>*
- 3. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. – 2004. – № 5. – С. 150-154.*
- 4. Бурым Е.В. Мотивация учебной деятельности // Неуч.ру. – URL: www.neuch.ru/referat/301.html.*
- 5. Васильев А.А. Применение методов активного обучения в учебном процессе. – URL: <http://vasilieva.narod.ru/mu/ucheb/StMU2.htm>.*

6. Лисовец Н.М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения. – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» URL: <http://festival.1september.ru/articles/598947>.

Об авторе

Ковардаков Виктор Анатольевич – кандидат химических наук, доцент, Северо-Кавказский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия», г. Краснодар.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

И.В. Козут

В современной образовательной системе Украины существенно изменились требования, предъявляемые работодателями к выпускникам профессиональных учебных заведений.

Современный специалист должен обладать достаточно высоким уровнем профессиональной коммуникации. Это позволяет ему эффективно взаимодействовать с представителями педагогического сообщества, что обеспечивает успешность его профессиональной деятельности и дальнейший профессиональный рост.

Практика образования в педагогических учебных заведениях свидетельствует о недостаточном внимании к процессу становления коммуникативной компетенции студентов в области профессиональной деятельности, их профессионально-педагогической коммуникативной компетенции. Современная тенденция доминирования опосредованных форм взаимодействия в учебном процессе (дистанционное обучение, которое активно развивается, тестовые формы контроля) приводит к сокращению возможностей непосредственного речевого диалога педагога со студентом. При этом у студентов в процессе обучения крайне мало возможностей публичных выступлений перед сокурсниками, педагогами, детьми. Поэтому, выходя на практику в школы, студенты испытывают существенные трудности в организации профессионального общения.

Теоретический анализ проблемы рационально начать с анализа основных понятий. В современной психологии и педагогике для характеристики рассматриваемой проблемы используются два основных понятия: общение и коммуникация. В исторической хронологии первым поя-

вилось понятие «общение». Термин «коммуникация» – сравнительно молодой, он начал использоваться с начала XX в. [3, с. 123].

Понятие «коммуникация» рассматривается в современной научной литературе достаточно часто. Главное в коммуникации – это передача и получение информации между двумя сторонами процесса при помощи знаков понятных данным сторонам. Сторонами могут быть как живые существа, так и технические средства.

В современной коммуникативной литературе педагогическая и профессиональная коммуникация рассматривается как специфичная форма общения, дискурса, формирование которой строится на изучении риторики, теории и культуры речи, социальной и педагогической психологии, этических принципов и норм, исследуется с позиций межличностной, групповой, межкультурной и технической коммуникации.

Общение – это не только обмен информацией, но и обмен опытом, способностями, умениями и навыками, результатами деятельности. Особо подчеркнем, что ученые говорят об общении как о процессе, который осуществляется только между людьми.

В понятиях «общение» и «коммуникация» есть общее – процесс взаимодействия с целью передачи информации, сообщения, обмена мыслями.

Задание нашей статьи рассмотреть теоретические аспекты развития профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего педагога.

Применительно к педагогической профессии вопросы профессиональной коммуникации и коммуникативной компетенции педагогов рассматривались в исследованиях Н.Б. Буртовой, Н.А. Воробьевой, Т.П. Востриковой, И.К. Гавриловой, Е.Г. Дозорцевой, М.М. Кашапова, В.В. Козлова и др.

Анализ представленных в этих исследованиях подходов к интерпретации понятия «профессионально-педагогическая коммуникация» позволяет выделить ее основные характеристики:

- это процесс возникновения взаимопонимания в определенной профессиональной области (А.И. Каптерев);
- процесс обмена информацией между специалистами (Э.И. Рокицкая, В.А. Минкина);
- профессиональная коммуникация специалистов соответствующего профиля может являться одним из способов повышения квалификации (Е.А. Негуляев);
- включает открытую систему знаний в области коммуникаций и информационных технологий, профессионально ориентированных информационных и коммуникационных умений, актуализация которых

происходит в реальных профессионально ориентированных ситуациях (И.Н. Розина);

– позволяет решать задачи по улучшению партнерских отношений, принятию общих целей, налаживанию контакта с коллегами, ведению переговоров и умению работать в команде;

– способствует успешному и легкому вхождению молодого специалиста в профессиональную среду;

– позволяет конструировать профессиональные сообщества (А.Ю. Колянов);

– направлена на саморазвитие и самосовершенствование специалиста в профессиональной деятельности.

Наиболее полную характеристику понятия «профессионально-педагогическая коммуникация» дает Н.А. Воробьева, понимая под ней «профессионально обусловленный процесс обмена информацией между представителями одной профессии в познавательной-трудовой и творческой деятельности, направленный на профессиональное развитие, в ходе которого создаются профессиональные сообщества, характеризующиеся определенными нормами мышления, поведения и взаимодействия между членами сообщества» [1].

В целом нужно еще акцентировать внимание на наличие у педагога таких психологических качеств и способностей, которые влияют на эффективность процесса педагогической коммуникации:

1) интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умений общения, общительность, коммуникативные качества;

2) способность эмоциональной эмпатии и понимания людей;

3) гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов;

4) умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;

5) умение управлять собой, своим психическим состоянием, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы;

6) способность к спонтанности (неподготовленной коммуникации);

7) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;

8) хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;

9) владение искусством педагогических переживаний, которые представляют собой сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;

10) способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применение различных приемов воздействия, «приспособлений» и «пристроек»).

Профессиональная деятельность педагога невозможна без коммуникации и общения. В современных условиях глобализации, богатства профессиональных информационных потоков, доминирования командных способов работы, внедрения интерактивных технологий во все сферы деятельности педагога профессиональная коммуникация является одним из основных средств решения профессиональных задач. Педагог должен не только осуществлять преподавательскую деятельность, но и быть настроен на продуктивное установление и развитие профессиональных контактов, нацелен на результативный обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия, на восприятие и понимание собеседников. Сегодня педагоги представляют важную профессиональную группу, оказывающую значительное влияние на культуру общества, социально-политические и экономические процессы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Воробьева Н.А. Структура профессиональной коммуникации в сфере образования // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный интернет журнал. – 2009. – Март. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1314.htm>.*
- 2. Современная энциклопедия. – URL <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p/> (Изд. 2000 г.)*
- 3. Уткина Ю.В. Подходы к уточнению понятия «профессиональная коммуникация педагога» // Человек и образование. – 2012. – № 1 (30). – С. 123-129.*

Об авторе

Когут Ирина Викторовна – аспирант, Полтавский национальный педагогический университет им. В.Г. Короленко, г. Полтава, Украина.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЕТЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

И.А. Кожевникова

Одной из задач Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. является «приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда» [4].

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [2] определено, что «уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики в значительной степени определяется качеством профессиональных кадров», в силу этого необходимо осуществить «переход ... к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности».

В связи с переходом общества к информационному типу становятся актуальными различные аспекты профессиональной компетентности будущих педагогов. Современные темпы развития информационных технологий приводят к постоянному изменению объема профильных знаний, а также к динамике требований работодателей к специалистам в области информационных технологий. В этих условиях на первый план выходят вопросы формирования информационной компетентности будущих педагогов.

Профессиональная компетентность будущего педагога есть владение учителем необходимыми профессиональными компетенциями, определяющими сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания. Компетентной считается та личность, которая востребована на рынке труда, т. е. конкурентоспособная. Компетентная личность учителя – конкурентоспособна в образовательном пространстве [1].

Формирование конкурентоспособной компетентной личности будущего педагога в рамках системы вузовского образования можно представить в виде модели профессионально-педагогической компетентности личности учителя, состоящей из следующих блоков (конкретных компетентностей):

I блок. Философско-методологическая, социальная компетентность.

II блок. Гипотетическая компетентность.

III блок. Гносеологическая компетентность.

IV блок. Педагогическая компетентность.

V блок. Психологическая компетентность.

VI блок. Экономико-правовая компетентность.

VII блок. Культурологическая компетентность.

VIII блок. Организационная компетентность.

IX блок. Информационная компетентность.

Одной из проблем, стоящих перед высшим профессиональным образованием, является подготовка человека к жизнедеятельности в информационном обществе, формирование информационно-компетентной

личности специалиста всех отраслей знания. Будущий педагог должен быть готов активно жить и действовать в обществе, насыщенном средствами информационных технологий; осмысленно, культурно использовать все возможности, предоставляемые информационными технологиями и влиять на процессы информатизации общества.

Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определяемое на современном этапе развития педагогики трактуется неоднозначно. Мы согласны с С.В. Тришиной и А.В. Хуторским [3], полагающими, что информационная компетентность – это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

В структуре категории «информационная компетентность» мы выделяем следующие компоненты:

– *когнитивный*: отражает процессы переработки информации на основе микрокогнитивных актов (анализ поступающей информации, формализация, сравнение, обобщение, синтез с имеющимися базами знаний, разработка вариантов использования информации и прогнозирование последствий реализации решения проблемной ситуации, генерирование и прогнозирование использования новой информации и взаимодействие ее с имеющимися базами знаний, организация хранения и восстановления информации в долгосрочной памяти);

– *ценностно-мотивационный*: заключается в создании условий, которые способствуют вхождению в мир ценностей, оказывающих помощь при выборе важных ценностных ориентаций; характеризует степень мотивационных побуждений человека, влияющих на отношение индивидов к работе и к жизни в целом, выделяются четыре доминирующих типа побуждений – к достижениям, принадлежности к группе, обладанию властью, компетентности;

– *техничко-технологический*: отражает понимание принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств, предназначенных для автоматизированного поиска и обработки информации; знание различий автоматизированного и автоматического выполнения информационных процессов; умение классифицировать задачи по типам с последующим решением и выбором определенного технического средства в зависимости от его основных характеристик; включает: понимание сущности технологического подхода к реализации деятельности; знание особенностей средств информационных технологий по поиску, переработке и хранению информации, а также выявлению, созданию и прогнозированию возможных технологических этапов по переработке инфор-

мационных потоков; технологические навыки и умения работы с информационными потоками;

– *коммуникативный*: отражает знание, понимание, применение языков (естественных, формальных) и иных видов знаковых систем, технических средств коммуникаций в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов общения;

– *рефлексивный*: заключается в осознании собственного уровня саморегуляции личности, при котором жизненная функция самосознания заключается в самоуправлении поведением личности, а также в расширении самосознания, самореализации.

«Информационная компетентность будущего педагога» понимается нами как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности. Она, как составная часть профессиональной компетентности педагога, включает такие слагаемые его профессиональной деятельности, как: теоретические знания об основных понятиях и методах информатики как научной дисциплины; способы представления, хранения, обработки и передачи информации с помощью компьютера; умения и навыки работы на персональном компьютере на основе использования операционных систем, утилит, надстроек над операционной системой и операционных оболочек; умение представить информацию в Интернете; умение организовать самостоятельную работу учащихся посредством Интернет-технологий; владение навыками использования телекоммуникационных технологий с учетом специфики конкретного предмета.

Анализ составляющих информационной компетентности будущих педагогов свидетельствует о том, что она не сводится только к компетенциям по работе с компьютером, но и предполагает компетентность учителя в области дидактики и теории воспитания, благодаря которой учитель окажется способным реализовать развивающую и воспитывающую функции обучения, и быть конкурентноспособным на образовательном рынке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. *Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности*. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. *Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года*. – URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicplanning/concept/> (дата обращения 11.02.2012).
3. Тришина С.В., Хуторской А.В. *Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Интернет-журнал «Эйдос»*. – 2004. – 22 июня. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.

4. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. – URL: <http://www.fcpro.ru/program/program-text> (дата обращения 11.02.2012).

Об авторе

Кожевникова Ирина Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, Нефтекамский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Нефтекамск, Республика Башкортостан.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Ю.В. Константинов

В начале XXI в. современную жизнь довольно сложно представить без использования информационных технологий. Это вполне справедливо и для учебного процесса, где без компьютера не обойтись. Наша жизнь движется вперед и школа должна идти в ногу со временем. Стоять в стороне от общих процессов и тенденций в развитии образования наша страна более не может и не должна. Усиливается роль компетенций в образовании. А развитие компетенций основывается на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. Для этого нужно перейти на новый вид работы с учащимися. Научить образовательным компетенциям помогает новый вид работы – презентация. Презентация – это последовательность слайдов, на которых могут быть текстовые и визуальные материалы (рисунки, фотографии, диаграммы, видеоролики). Кроме того, показ слайдов может сопровождаться звуковыми эффектами (музыкой, речью диктора, шумовым оформлением).

Одна из задач образования на современном этапе состоит не только в том, чтобы дать учащимся основные базовые понятия, но и научить грамотно работать с разнообразными носителями информации. Отличным помощником в этом является презентация.

Во-первых, презентация – это представление чего-либо нового, она представляет сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда, которые организованы в единую систему. Как правило, презентация имеет сюжет, сценарий и структуру, организованную для удобного восприятия информации.

Во-вторых, презентация – это новый вид работы, применяемый на уроках. Презентации повышают интерес к предмету, развивают умственную активность. Ребенок не только воспринимает информацию, но и запоминает, когда видит на экране.

В-третьих, презентация помогает учителю при проведении уроков, мероприятий, защиты проектов, исследований. Можно показать и рассказать о красоте, о любом авторе произведения, о памятниках архитектуры.

Используя компьютер на уроках, мы готовим новое поколение к будущей жизни в информационном обществе, в котором весьма остро стоит проблема защиты человеческого сознания от информационной перегруженности. На учителя возлагается такая ответственная задача, как обучать детей критически осмысливать потоки информации, которые обрушиваются на неподготовленного к их восприятию и осмыслению учащегося.

Презентации можно разделить на следующие разновидности:

- лекционная презентация;
- «плакаты»;
- «тройное действие»;
- интерактивные презентации [2].

Лекционная презентация – это визуальные материалы, иллюстрирующие содержание лекций, докладов, выступлений учителя или обучающихся. Здесь необходим строгий дизайн, выдержанность, единый стиль (шаблон) оформления для всех слайдов. Возможные анимационные эффекты должны быть строго дозированы. Анимация полезна как способ постепенного появления тезисов на экране. Развлекательный элемент сведен к минимуму. Лектор должен четко структурировать представляемый материал. На слайды нужно помещать только опорные тезисы выступления, которые в ходе лекции необходимо раскрывать и развивать. Важно помнить о том, что текст на слайдах должен быть крупным: учащиеся не должны напрягаться, читая его. Следует помнить, что человеческому сознанию требуется некоторое время, для того чтобы осознать картинку, которая перед ним появилась. Поэтому обычно слайд должен демонстрироваться на экране не менее 10-15 секунд.

«Плакаты» – это демонстрация иллюстраций, фотографий с минимумом подписей. Демонстрируемый визуальный материал должен быть хорошего качества и крупного размера. Вся работа по разъяснению представляемого материала полностью лежит на учителе, который комментирует представленные слайды, отвечает на вопросы учащихся.

«Тройное действие». На слайдах помимо визуальных материалов приведена текстовая информация, которая может либо пояснять содержание слайда, либо расширять его. В результате – при правильном рас-

пределении внимания учащихся, мы задействуем три механизма восприятия: зрительно-образное, связанное с фотографиями; слуховое, связанное с пониманием того, о чем говорит учитель; дополнительное зрительное, связанное с одновременным чтением предлагаемого материала.

Интерактивные презентации. Подобного типа презентации наиболее эффективны при организации самостоятельной деятельности ребят на уроке во время семинарских занятий и практикумов. Если презентация предназначена для самостоятельной работы детей, ее навигация (способ управления по слайдам) должен быть хорошо продуман, поскольку управлять презентацией должны теперь учащиеся, а не ее автор, знающий все нюансы. Такая презентация фактически является электронным учебным материалом (ЭУМ), при этом она создается учителем именно как электронный материал, в расчете на его чтение с экрана. Поэтому не является простым переложением печатного документа в электронный вид. Материал следует излагать исчерпывающе подробно, чтобы содержание его не вызывало вопросов. Замечательно, если на слайдах будут гиперссылки на иные источники информации, в том числе и Интернет, которые ребенок может использовать в ходе работы по теме.

Мультимедийная презентация - презентация для целого урока (или цикла занятий) с применением всех форм вышеуказанных презентаций, т. е. использования лекционного материала, интерактивных заданий, видеофрагментов с гиперссылками на них во время демонстрации материала.

Педагогическое применение программы PowerPoint для выполнения компьютерных презентаций дает огромные развивающие возможности для школьников. При создании учащимися компьютерных презентаций, формируются важнейшие в современных условиях навыки:

- критическое осмысление информации;
- выделение главного в информационном сообщении;
- систематизирование и обобщение материала;
- грамотное представление имеющейся информации.

Работа над презентацией, ее публичное представление, защита положительно влияет на развитие у детей навыков общения с помощью информационно-компьютерных технологий, дает дополнительную мотивацию к изучению истории, способствует повышению уровня восприятия информации презентаций, используемых учителем на уроке.

Презентации способствуют воспитанию у школьников собственной точки зрения, которая весьма удобно излагается с помощью программы PowerPoint.

Безусловным плюсом презентации является возможность варьировать объем материала, используемые методические приемы в зависимости от целей урока, уровня подготовленности класса, возрастных особен-

ностей учащихся. В случае необходимости преподаватель может изменить текст, рисунок, диаграмму, или просто скрыть лишние слайды. Эти возможности позволяют максимально настраивать любую ранее разработанную презентацию под конкретный урок в конкретном классе [1].

В современной школе компьютер не решает всех проблем, он остается всего лишь многофункциональным техническим средством обучения. Не менее важны и современные педагогические технологии и инновации в процессе обучения, которые позволяют не просто «вложить» в каждого обучаемого некий запас знаний, но, в первую очередь, создать условия для проявления познавательной активности учащихся. Информационные технологии, в совокупности с правильно подобранными (или спроектированными) технологиями обучения, создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ларин А.В. *Использование презентаций на уроках истории.* – URL: <http://festival.1september.ru/articles/504886>.
2. Панина И.Г. *Использование ИКТ как средство познавательной активности учащихся на уроках истории.* – URL: http://stepnovkacosh.ucoz.ru/publ/ispolzovanie_ikt_kak_sredstvo_poznavatelnoj_aktivnosti_uchashhikhsja_na_urokakh_istorii/1-1-0-2.
3. Щелухина А.С. *Использование информационных технологий на уроках истории.* – URL: <http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-184>.

Об авторе

Константинов Юрий Владимирович – преподаватель истории, АУ ЧР СПО «Ядринский агротехнический техникум», г. Ядрин, Чувашская Республика.

ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

И.В. Косенко

На современном этапе модернизации системы российского образования одним из приоритетных направлений государственной политики является повышение качества профессионального образования.

В законе РФ «Об образовании» записано, что «содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самооп-

ределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства. Содержание образования должно обеспечить адекватный мировому уровню общей и профессиональной культуры общества, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» [1].

Роль образования в обществе на современном этапе развития цивилизации существенно изменилась. Так, если еще 10 лет назад образование являлось транслятором знаний, то в настоящее время оно превращается в непосредственного участника процесса трансформации знаний в новые продукты, технологии.

В этой связи, современное высшее образование должно обеспечивать формирование из вчерашнего школьника самоорганизующейся личности, способной самостоятельно не только решать, но и ставить перед собой задачи, предвидеть перспективы развития современной науки и практики.

Данные задачи необходимо решать каждому участнику учебно-воспитательного процесса.

Поэтому уже давно большинство преподавателей склоняется к мысли, что их целью является не заставить студентов запомнить лекцию, а потом рассказать ее на практическом занятии или экзамене и использовать при работе по специальности, а научить их учиться, чтобы в течение всей жизни они обновляли собственный запас знаний.

Наметившееся в настоящее время снижение уровня практической подготовки студентов свидетельствует о необходимости развития системного мышления, привития навыков исследовательской работы с первого курса обучения в университете [2].

Для начала следует определить, что мы будем понимать под терминами НИРС (научно-исследовательская работа студента) и УИРС (учебно-исследовательская работа студента), в чем различие данных понятий, а также определимся с формами данных студенческих научно-исследовательских работ. С этой целью рассмотрим следующую схему:

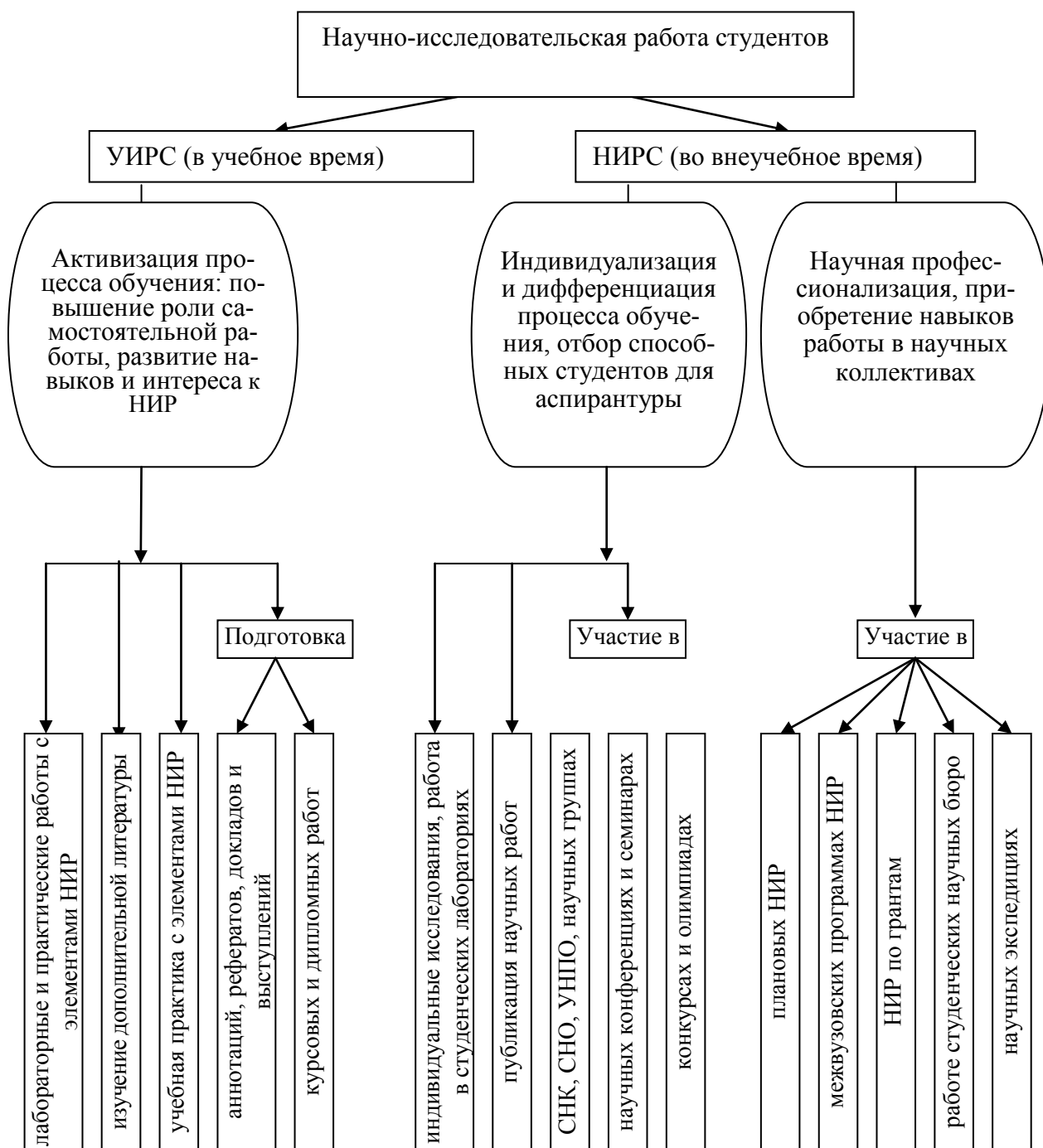


Рисунок 1. Организации студенческой научно-исследовательской работы в вузе

УИРС является частью и основным этапом освоения НИРС. Но, чтобы получить объективную общественную значимость ожидаемых и получаемых результатов (новизну теоретических выводов, творческое применение в практической деятельности достижений научно-технического и культурного прогресса), следует систематически вовлекать студентов уже с первого курса в начальные этапы творческой работы, по-

скольку УИРС выполняется каждым студентом в учебное время, по специальному заданию под обязательным руководством преподавателя [3].

Из вышеприведенной схемы следует, что основными задачами УИРС и НИРС являются:

- 1) оказание помощи студентам в овладении профессией;
- 2) развитие творческого мышления и инициативы в решении практических задач;
- 3) развитие у студентов склонности к исследовательской деятельности, стремления находить нестандартные решения профессиональных задач;
- 4) расширение теоретического кругозора и научной эрудиции;
- 5) овладение методами научного познания, углубленное и творческое освоение учебного материала;
- 6) формирование исследовательских навыков, освоение методики и средств решения научных и практических задач и овладение навыками работы в творческих коллективах, ознакомление с методами организации их работы, содействие успешному решению актуальных научных задач образования и культуры;
- 7) формирование навыков работы с научной литературой;
- 8) отбор и воспитание из числа наиболее одаренных студентов резерва исследователей и преподавателей;
- 9) популяризация научных знаний и достижений среди студентов и преподавателей [3].

Несомненно, нельзя не отметить тот факт, что успех НИРС зависит от всех участников учебно-воспитательного процесса, и даже если образование высшей школы выстраивать по модели «субъект-субъект», организующим звеном данного процесса являются преподаватели – высококвалифицированные научные кадры.

Только своевременное вовлечение студентов в НИРС, систематическое управление научно-исследовательской работой студентов, реализация ее в формах УИРС и НИРС даст максимальный результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 10.07.2012) «Об образовании». – Консультант Плюс, 1992-2012. – URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu>.
2. Агибова И.М., Косенко И.В. К вопросу о формировании исследовательских умений студентов // *Физика в системе современного образования (ФССО-05). Материалы VIII международной конференции.* – СПб, 2007. – 504 с.
3. Организация научно-исследовательской работы студентов медицинских вузов / сост. М.Е. Волчанский, А.В. Петров; ВолГМУ. – Волгоград, 2004. – 12 с. – URL: <http://attic.volgmed.ru/depts/psy/resources.php>.

Об авторе

Косенко Ирина Васильевна – кандидат технических наук, старший преподаватель, Северо-Кавказский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия», г. Краснодар.

СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

*М.А. Кочанов,
Е.Е. Бодрова*

Подготовка кадров высшей квалификации в современном мире представляет собой сложную образовательную систему относительно обособленную и упорядоченную совокупность взаимодействующих элементов, способных реализовать определенные функции. Основными свойствами системы являются целостность, связность, сложность и организованность. Системный подход предполагает рассмотрение этого явления в качестве сложной динамической системы, которая включает в себя, во-первых, определение ее места (функции, связи) в места системе (системе более высокого иерархического уровня); во-вторых, определение оптимального набора и свойств компонентов, обеспечивающих эффективное функционирование системы и ее развитие; в-третьих, установление связей между этими компонентами. Системный подход позволяет увидеть современное образование с позиции архитектоники его уровней и ступеней. Система образования испытывает на себе воздействие всех процессов протекающих в обществе, так и система так и система оказывает влияние на все стороны общественной жизни.

Современное состояние экономики на рынке рабочей силы приводит к изменению требований к ее качеству. При этом, прежде всего, следует указать на следующее:

– возрастающее опережение предложения над спросом, приводящее к возрастанию конкуренции (при этом качество подготовки специалистов становится определяющим показателем);

– усиление влияния на показатели качества рынка рабочей силы, где первостепенное значение приобретают запросы потребителей (удовлетворение их потребностей приводит к существенному снижению роли и значения количественных показателей);

– усиление роли бренда вуза на спрос производимой ими продукции т. е. специалистов высшей квалификации (положительный имидж увеличивает спрос на выпускников вуза);

– качество подготавливаемой рабочей силы должно в максимально большей степени удовлетворять современному состоянию научно-технического прогресса, поэтому учебный процесс должен динамично и оперативно меняться в соответствии с требованиями времени (потребитель рабочей силы не должен тратить время и деньги на дальнейшее обучение, переподготовку и повышение квалификации работников);

– возрастание роли специализации в процессе обучения (в данном случае во все усложняющемся процессе обучения, усиливается необходимость в нахождении равновесия между тем уровнем знаний, который позволяет выпускнику вуза относительно легко адаптироваться к постоянно изменяющимся элементам маркетинга и менеджмента и приобрести, по-возможности, специальность, позволяющую удовлетворять рыночный спрос все более специализированных запросов потребителей);

– возрастающая конкуренция в сфере образования, усиливающая значение повышения его качества в целях приведения его в соответствие с динамично изменяющимися запросами потребителя;

– развитие процесса глобализации, предполагающего углубленное знание информационных систем, языков предполагаемых контрагентов.

Сказанное предопределило необходимость создания системы «Всеобщего управления качеством» (TQM). Модель управления, основанная на принципах TQM, использует метод оценок и основана на более глубоком анализе деятельности вуза, как производителя продукции и услуг. Концепция TQM предполагает наличие у вуза четко и ясно сформулированной миссии, стратегических целей, которые выработаны в результате всесторонних исследований потребностей внешней среды в основных продуктах деятельности вуза. Всеобщее управление качеством предполагает процессный подход к деятельности вузов [4].

Для реализации образовательного стандарта разрабатывается образовательная программа т. е. план деятельности работ. Основная образовательная программа – категория, отражающая совокупность ученых дисциплин различного статуса, их учебно-методическое сопровождение, основные виды учебной и педагогической деятельности субъектов образовательного процесса, удовлетворяющая целевым, содержательным, временным и иным характеристикам образовательного стандарта и направленные на его реализацию в конкретных условиях образовательного учреждения с учетом его типа, вида, категории и академических традиций.

В отличие от государственного стандарта, образовательная программа охватывает всю совокупность действий вуза, нацеленных на подготовку высококвалифицированных специалистов. Основная образовательная программа подготовки специалистов разрабатывается на основе государственного образовательного стандарта и включает в себя

учебный план, программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик.

Учебный план – это государственный документ, определяющий перечень учебных дисциплин и видов учебной работы, ее формы, режим, время изучения, а также способы оценки и контроля знаний студентов. Формой выражения содержания изучаемых предметов, видов обучения, применяемых средств и методов знаний являются программы учебных дисциплин, в которых содержится детальный перечень основных разделов и тем изучаемых предметов, даются методические и организационные указания о прохождении предмета, исходя из целей и задач обучения. Задачей программ является указание средств и методов при изучении тех или иных предметов.

Для современного развития высшего образования характерен комплексный междисциплинарный подход при подготовке специалистов. Чем теснее и глубже межпредметные связи (изучение одного предмета на основе знаний другого), тем выше уровень научной и профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации.

В условиях быстроразвивающегося научно-технического прогресса решающим фактором образования становится правильная организация учебного процесса, т. е. системы организации и управления познавательной деятельности студентов.

Специфика труда в вузе заключается в том, что он, во-первых, представляет собой двухсторонний процесс, когда трудовая деятельность педагогического персонала по передаче знаний, умений и навыков сочетается с деятельностью студентов по их освоению и, во-вторых, труд педагогов и студентов есть интеллектуальный вид деятельности. Эти обстоятельства представляют особые требования к применению средств обучения, созданию психофизических, санитарно-гигиенических и эстетических условий труда в высшей школе, к установлению рационального режима труда и отдыха студентов и преподавателей. В настоящее время настоятельная необходимость повышения качества подготовки специалистов требует внедрения более прогрессивных методов учебного процесса и современных технических средств обучения, поскольку стремление, не изменяя сложившейся учебной программы дать большой объем научной информации по изучаемому предмету, ведет к перегрузке студентов и, как следствие, к пассивному ее восприятию, неспособности творческого и активного осмысления и реализации на практике необходимых умений и навыков.

Таким образом, в системе образования, высшее образование занимает ведущее место. При оценке ее состояния и возможных направлений совершенствования, необходимо проведение диагностического анализа существующей системы с целью выявления принципиальных ее недос-

татков. Система образования испытывает на себе воздействие всех процессов, протекающих в обществе и государстве, равно, как и сама является способной оказывать влияние на все стороны общественной жизни.

Систему формирования кадрового потенциала можно рассмотреть как четырехфазную структуру: профессиональная ориентация – подготовка кадров – распределение – закрепление.

Для выявления тенденций развития обеспечения специалистами высшей квалификации представляется необходимым провести оценку уровня развития производства. Народнохозяйственным интересам соответствует производственная структура с рациональным сочетанием отраслей, которое определяется не только экономическими, климатическими, но и социальными факторами. Проблема рациональной производственной структуры и сочетание отраслей важная и имеющая множество допустимых решений проблема. Выбор оптимальной производственной структуры способствует наиболее эффективному использованию производственных ресурсов, позволяет получить максимальное количество продукции при ограниченных ресурсах.

Производственная структура определяет и формирование социальной структуры, в т. ч. и формирование состава специалистов высшей квалификации.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод о том, что качество рабочей силы является основным двигателем удовлетворения потребностей человеческого общества. Сопоставление соответствия качества рабочей силы потребностям ее потребителя происходит на рынке труда, где ведущая роль принадлежит специалистам высшей квалификации поскольку современные исследования показали, что 70-85% прироста валового внутреннего продукта государства приходится на использовании новых технологий, технических средств, элементов организационно-экономического механизма хозяйствования. Из этого следует, что в такой ситуации на первый план выдвигается рост востребованности в специалистах, способных создавать качественно новые составляющие производительных сил и производственных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Афанасьева Т.П., Караваева Е.В., Канукоева А.Ш., Лазарев В.С., Немова Т.В. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения. Серия «Инновационный Университет». – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.*
- 2. Болотов В.А. Ефремова Н.Ф. Системы оценки качества образования: учеб. пособие. – М.: Логос: Университетская книга, 2007. – 192 с.*
- 3. Компетентностный подход: пути реализации: монография / Г.П. Гагаринская, В.П. Гарькин, Е.Н. Живицкая, О.Ю. Калмыкова, Н.В. Соловова; ГОУ ВПО «СамГУ»;*

ГОУ ВПО «СамГТУ»; «БГУИР»; НОУ ВПО «ПИБ». – Самара: Универс групп, 2008. – 258 с.

4. Кочанов М.А., Буробина Г.И. Проблемы подготовки специалистов высшей квалификации на современном этапе состояния экономики // Экономика и финансы. – № 13. – 2009. – С. 47-51.

Об авторах

Кочанов Михаил Алексеевич – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики и управления, филиал ФГБОУ ВПО «Московская государственная академия коммунального хозяйства и строительства», г. Люберцы, Московская область.

Бодрова Елена Егоровна – кандидат экономических наук, доцент, филиал ФГБОУ ВПО «Московская государственная академия коммунального хозяйства и строительства», г. Люберцы, Московская область.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.М. Крылова

В период перестройки (1990-2000 гг.) многим казалось, что вопросы трудового воспитания – это советская пропаганда. Однако известно, что любое общество строится трудом, поэтому и говорят, что «отношение к труду – мерило нравственной воспитанности». Воспитание нравственного отношения к труду у подрастающего поколения, с нашей точки зрения, необходимо вести в обществе любой социальной направленности, но не лозунгами, а научно обоснованной системой, создаваемой тремя иерархически связанными проектами:

I проект – Программа научных знаний о труде как о деятельности,

II проект – Технология содействия овладению дошкольником: во-первых, программой системных (научных) знаний о труде как о деятельности; во-вторых, умением самостоятельно выполнять программные виды труда; в-третьих, игровыми формами самоорганизации как своего труда, например, «поручением» или «дежурством», так и менеджерскими умениями организовывать труд других – «бригадиром или участником бригады», когда труд из предмета познания превращается в форму самореализации человеком своей неповторимости (философия перехода содержания в форму).

III проект – Инноватика – новая наука о закономерностях профессионализма у специалистов разных областей, названная методологом

И.С. Ладенко – Инноватикой (для инженеров заводов и фабрик) [1], а мною (Н.М. Крыловой) для дошкольных специалистов она была интерпретирована с учетом специфики педагогической профессии и названа «Лесенка успеха» [2]. Изучение этой науки, направленно на выращивание профессионала (термин методолога Г.П. Щедровицкого [3]) и действует педагогу в восхождении им к профессионализму на основе овладения им, прежде всего, мыследеятельностью и интеллектуальной культурой.

В 90 гг. XX в. и до 2010 г. созданная система трудового воспитания в большинстве программ дошкольного воспитания и образования оказалась не востребовавшей, ибо данное направление в детском саду было оценено как дань идеологической пропаганде социализма, а страна взяла другой курс развития.

Однако в ФГТ 2010 г. – «труд» выделен как одна из образовательных областей социально-личностного развития дошкольника. Эти требования составили основу и нового Закона об образовании 2012 г. [4].

Учитывая богатое наследие, есть необходимость современным ученым и практикам дошкольного воспитания найти в истории неизвестное в хорошо известном и раскрыть возможности включения богатых достижений в этой области в современную теорию и практику детского сада.

Прежде всего, следует с современных позиций рассмотреть понятие «система трудового воспитания».

Выдающийся отечественный ученый В.И. Логинова в 80-е гг. XX в., проанализировав и обобщив достижения предшественников, разработала новое содержание этого понятия на методологическом, теоретическом, методическом уровнях [5]. Она объясняла систему трудового воспитания как взаимосвязь трех средств, иерархически связанных между собой:

1 средство – программа системных знаний о труде, о взаимосвязи профессий, о взаимосвязи производств является основой для самоуправления уже ребенком своим саморазвитием;

2 средство – обучение умению хорошо, самостоятельно и творчески сделать то, чему он научился, осуществляя каждый вид трудовой деятельности. Этот уровень умений определяется в современной лексике как компетентность исполнителя (ребенка или взрослого);

3 средство – переход ребенком от познания труда как деятельности в игровую форму исполнения его (труд из предмета познания превращается в форму саморазвития человеком себя как индивидуальности). Именно играя, осуществляя заботу (о себе или о других), исполнитель трудовой обязанности может познавать окружающий мир и свои возможности, преодолевать возникающие трудности, достигать трудом таких результатов, которые удовлетворяют потребности тех, для кого они

создавались и благодаря которым, создатель продукции самоутверждается! Исполняя с удовольствием разные роли (поручение, дежурство, бригадир), когда уже владеет данным видом деятельности на уровне компетентности, ребенок переживает эмоцию радости-удовольствия, т. к. самоутверждается.

Прокомментируем более развернуто каждое из этих средств с позиций новых научных данных.

1 средство: содействие овладению педагогом и детьми системными знаниями о труде как о целенаправленной деятельности человека по преобразованию предмета труда с помощью средств труда и трудовых действий в результат, удовлетворяющий какие-либо потребности человека (определение К. Маркса). Научный руководитель с аспирантами Л.А. Мишариной, С.Ф. Сударчиковой, Н.М. Крыловой создал для дошкольников каждой возрастной группы новую программу знаний о труде. Эти знания стали называться системными (в отличие от систематизированных знаний, которые разрабатывались в предыдущих программах для дошкольников) [6]. Новое содержание было включено в Типовую программу СССР (1983), редакторами которой были Р.А. Курбатова и Н.Н. Поддьяков [7].

В эту программу системных знаний о труде (на уровне обобщенных представлений) была заложена единая логика, выстроенная посредством раскрытия ребенку трех видов закономерностей:

Первая закономерность – труд, как и любая другая деятельность человека, система-взаимосвязь иерархически связанных между собой пяти компонентов.

1 задумка	2 предмет	3 средства	4 порядок	5 результат
о ком хочу позаботиться	преобразования (материал)	преобразования (инструменты)	преобразования действия, преобразующие материал в продукт	адекватная самооценка полученного продукта, соответствие его замыслу

Данная взаимосвязь ярко обозначается пальцами руки – модель, предложенная Н.М. Крыловой в 1978 г.



Вторая закономерность отражает сущность разделения труда в обществе – связи между людьми разных профессий внутри предприятия (фабрики, завода, детского сада, фермы и т. д.). Один специалист формулирует замысел будущей продукции (архитектор, модельер, заведующая детским садом и т. п.), другой отвечает за выбор материала (прораб, кладовщик, ветеринар и т. д.); третий подбирает инструменты (механик доильных аппаратов, помощник повара и т. д.); четвертый (их может быть много соучастников преобразования – закройщик, швея, гладильщица и т. д; каменщик, стекольщик, электрик и другие строители, повар и др.) создают продукт; пятая ступенька обозначает оценку продукции потребителями и самооценку труда всеми участниками производства, присваивается фирменный знак предприятия.

Третья закономерность объясняет связи, возникающие в обществе между разными видами труда, которые осуществляются людьми разных профессий в городе и в селе, на заводах и на фабриках, в разных городах и странах. Для старшего дошкольника открывается как чудо знание: любой предмет, который он держит в руках, создан людьми разных профессий, работающих как в России, так и в других странах: одни создают продукты для питания, другие машины для создания этих продуктов, третьи – одежду, даже кондитер участвовал в создании, например, самолета, т. к. конструкторы лакомились пирожными, у них создавалось хорошее настроение, и они радостно придумывали машину, и т. д.

Внедрение данной программы трудового образования, как было доказано экспериментом Н.М. Крыловой, содействует восхождению дошкольником к трем видам обобщения (открытых С.Л. Рубинштейном у взрослых): к эмпирическому обобщению, обобщению как анализ через синтез и к обобщению как к восхождению к конкретному, когда частное и единичное рассматривается как проявление всеобщего.

Восхождение старшим дошкольником к трем уровням обобщения свидетельствует об огромном влиянии научного содержания программы системных знаний о труде на амплификацию интеллектуального развития дошкольников, возможности которых (в сравнении с последующими школьными годами) в этот период огромные (А.Р. Лурия, Е.В. Субботский, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.М. Леушина, П.Г. Саморукова, Я.А. Пономарев и др.).

II средство в системе трудового воспитания В.И. Логинова назвала впервые в дошкольной педагогике: содействие овладению каждым ребенком, начиная с младшей группы, разными видами труда путем целенаправленного обучения его взрослым по аналогии с обучением другим продуктивным видам деятельности, которые были разработаны предшественниками, например, конструированию (З.В. Лиштван), изобразительной деятельности (Н.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой и др.).

Традиционные в дошкольной педагогике названия 4 видов труда давно признаны педагогами. Это – самообслуживание, хозяйственно-бытовой, ручной (или художественный в новой терминологии И.А. Лыковой) и труд в природе.

Овладение каждым видом труда как деятельностью предполагает, что дошкольник осознает ее как взаимосвязь пяти компонентов и умеет самостоятельно их выполнять, достигая результата. Результат – это формулировка адекватной самооценки полученного продукта, поиск причины неудачи на основе анализа качества выполнения каждого из компонентов. Технология обучения каждому виду труда для качественного внедрения Программы «Детский сад – Дом радости» потребовало от нас (Н.М. Крыловой) разработки новой науки – Инноватики, названной «Лесенка успеха». Ограничимся в статье представлением модели Инноватики и кратким объяснением символа «ступеньки»:

нижняя ступенька условно соотносится с первым средством трудового воспитания. Это – система знаний о труде взрослых, образец для подражания;

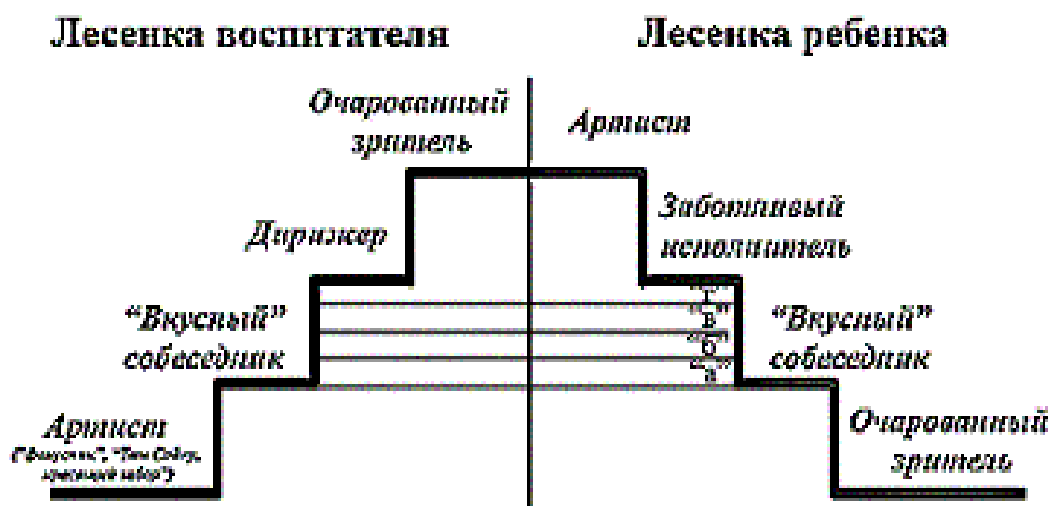
вторая ступенька соотносится со *вторым средством* трудового воспитания – содействием овладению каждым воспитанником программным видом труда (от уровня узнавания «а», к уровню воспроизведения под руководством «б», далее к уровню самостоятельного выполнения «в» и, наконец, к творческому труду «г»);

третья ступенька обозначает форму диагностики достижения уровня самостоятельности в исполнении ребенком программного вида труда. Показателем самостоятельности (открытие Е.Н. Кабановой-Меллер) является возможность ребенком осуществить перенос освоенной им деятельности при непосредством участия взрослого в условия выполнения ее в коллективе (традиционное название – фронтальная

форма – занятие – «общий труд» или в нашей интерпретации – «репетиция оркестра», когда каждый музыкант индивидуально выучил свою партию, а теперь с дирижером и артистами оркестра репетирует);

четвертая ступенька – самая высокая – соотносится с третьим средством трудового воспитания (в нашей интерпретации – «концерт»). Это – разные формы организации и самоорганизации труда, в которых ребенок исполняет разные игровые роли, т. е. когда труд из предмета познания переходит в форму самовыражения индивидуальностью своей неповторимости, а именно в игру, в познание, в общение («я сам хочу и могу о себе позаботиться»; «я хочу и могу выполнить поручение»; «я – дежурный обязан позаботиться о других»; «я – «бригадир», должен сыграть роль менеджера, организатора труда бригады и т. д.).

“ЛЕСЕНКА УСПЕХА”



Нельзя не заметить, что научный подход к пониманию труда привел к выводу, что даже старшему дошкольнику не доступен труд в природе на уровне самостоятельности. Слишком велика ответственность за жизнь представителей природы. Поэтому не может быть дежурства дошкольника в Мире природы. Ребенок может учиться способам ухода при непосредственном контроле со стороны взрослого. Но заповедь «не навреди» должна убедить всех: забота о растительном и животном мире – обязанность кого-то одного из взрослых (а далеко не каждого сотрудника), ибо все живое чувствует того, кто его понимает и любит. В период дошкольного детства главное содействовать ребенку в познании законов этого Мира, в умении видеть в нем Красоту гармонии, мастерство взрослых в уходе за живым.

III средство в системе трудового воспитания было уже разработано до исследования В.И. Логиновой – это разные формы самостоятельности выполнения труда в разных формах его организации: самообслуживание (Г.Н. Година и др.), поручение (А.Д. Шатова и др.), дежурство (Л.А. Порембская и др.), коллективный труд в бригадах (Р.С. Буре и др.).

Но В.И. Логинова впервые встроила формы организации труда в иерархическую структуру системы трудового воспитания. Она направила внимание педагога на содействие тому, чтобы освоенная трудовая деятельность, достигнув исполнения дошкольником ее на уровне самостоятельности и творчества, превратилась в средство всестороннего воспитания детей.

Понимание этого средства стало особенно значимо для нашего исследования (Н.М. Крыловой), благодаря ознакомлению с трудами В.С. Мерлина и П.В. Симонова. Главная цель «Дома радости» формулируется как содействие амплификации развития и саморазвития дошкольника как неповторимой индивидуальности.

Учение В.С. Мерлина объяснило, образно говоря, что «никого ничему научить нельзя». Только сам человек, овладев деятельностью, т. е. системой из пяти компонентов на уровне самостоятельности, формирует и развивает сам себя как неповторимую индивидуальность [9].

П.В. Симонов раскрыл в своей потребностно-информационной теории эмоций удивительный феномен: у человека есть главная потребность – самоутвердиться [8]. Удовлетворение этой потребности радует человека только тогда, когда он играет, общается и познает. Из этой формулы выходит, что потребность в труде у человека отсутствует?! Но обязанность труда в обществе есть. Как же преодолеть этот парадокс? Из учения следует, что, если человек выполняет профессиональные обязанности, играя, общаясь и познавая, достигает результатов, которые удовлетворяют его потребность в самоутверждении, то тогда он будет радостный. Значит, подготовка ребенка к выполнению им в обществе трудовых обязанностей связана, прежде всего, с выбором им профессии. Профессия – это уже игровая позиция, роль, которую по своему выбору делает человек. Профориентация начинается в дошкольные годы, что было доказано в трудах академика Е.А. Климова [12].

Таким образом, современное понимание системы трудового воспитания было разработано В.И. Логиновой, наша интерпретация (Н.М. Крыловой) позволяет расставить акценты с точки зрения современных теорий развития и саморазвития человека как неповторимой индивидуальности:

Остановимся лишь на трех аргументах.

Во-первых, в соответствии с потребностно-информационной теорией П.В. Симонова, как оказалось, у человека есть одна потребность – са-

моутверждаться, когда ему удастся одновременно удовлетворить три потребности – играть, общаться, познавать. А вот потребности трудиться нет у человека. Однако общество вынуждает человека к этой деятельности, потому что только на основе обмена продуктами труда, может жить человек, удовлетворяя свои органические потребности (дышать, питаться, двигаться, расти и др.). И только тогда, когда человек выбирает профессию, в которой он может удовлетворять потребности играть, общаться и познавать, тогда он получает возможности для саморазвития [8].

Выбор профессии, как показывают отечественные и зарубежные исследователи, начинается у человека шестого года жизни. В авторской Программе «Детский сад – Дом радости» ознакомление с профессиональным трудом начинается уже в младшей группе [9]. Но именно период шестого года жизни, как было установлено в моем исследовании 1976-79 гг., сензитивный, наиболее благоприятный для введения ребенка в Мир профессиональной ориентации человека. Поэтому так важно показать старшему дошкольнику, что профессия обозначает обязанность человека перед обществом в получении результатов труда, в которых нуждаются люди. И если ребенок найдет уже в дошкольные годы образец для подражания – профессию, которая его увлечет, то он сознательно будет к ней стремиться, осознавая чему ему надо учиться. Выбранная профессия будет постоянно радовать человека, потому что он будет трудиться, играя, общаясь, познавая и тем самым самоутверждаться – жизнь радуется!

Во-вторых, в соответствии с учением выдающегося психолога В.С. Мерлин, человек только сам себя развивает, когда овладевает разными видами деятельности на уровне самостоятельности [10]. Закон деятельности, которую осваивает дошкольник, познавая труд взрослого и собственную деятельность как взаимосвязь пяти компонентов, становится на всю жизнь моделью самоуправления саморазвитием. Поэтому, только освоив знания о деятельности как о системно-структурном образовании, ребенок сможет управлять сознательно своим саморазвитием.

В-третьих, программа знаний о деятельности – замечательное средство развития логики, знакового мышления, однако без специально организованного обучения, которым целенаправленно должен овладеть педагог, чтобы содействовать воспитаннику, дошкольник не может овладеть. Поэтому мною (Н.М. Крыловой) была разработана специальная Технология (соавтор сценариев В.Т. Иванова – воспитатель группы) [11].

Знания о деятельности раскрываются детям в двух направлениях: первое – наблюдение и анализ труда взрослого человека; второе – обучение самого ребенка разным видам деятельности и на их основе формирование самоанализа осуществленной им продуктивной деятельности (конструирование, лепка и т. д.) как системы взаимосвязанных компонентов.

Итак: важно содействовать тому, чтобы старший дошкольник (называемый сегодня ребенок предшкольного возраста):

Во-первых, узнал, что слова «трудиться», «работать» обозначают целенаправленную деятельность человека, направленную на достижение результата, который должен удовлетворить потребности человека. Результат труда (продукция) – это совпадение оценки и самооценки человеком выполненной задумки (создание нужного продукта или изменение его качества). Адекватная самооценка соответствует позитивной оценке потребителя продукта. Она может быть достигнута, если человек не делает ошибок: 1) задумает продукт +; 2) правильно выберет материал +; 3) в соответствии с ним подберет нужные инструменты, которыми его можно преобразовать +; 4) точно выполнит трудовые действия по преобразованию предмета труда с помощью средств труда и получит продукт +; 5) сопоставит продукцию с замыслом ее, осуществит самооценку и выслушает оценку. Если оценка и самооценка совпадут (товар купят, например), значит результат достигнут.

Во-вторых, понял, что человек определенной профессии достигает конкретного результата и передает его людям других профессий, а те, в свою очередь, обеспечивают его работу результатами своей трудовой деятельности (кто-то создает материалы, кто-то – инструменты, мебель и т. д.).

В-третьих, раскрыл, что человек достигает результата в труде потому, что знает: о его одежде, доме, питании и т. д. заботятся люди других профессий. А он, в свою очередь, полученным продуктом заботится о людях других профессий.

В-четвертых, установил, что люди разных профессий объединяются (фабрика, завод, школа, детский сад, больница, театр, транспортное объединение и т. д.). Поэтому у предметов есть знак той фирмы, в которой он создавался (знак предприятия находится на любом предмете – на стуле, на ботинке, на чашке и т. д.). Если продукцию хвалят, то все участники производства испытывают гордость за свою фирму.

В-пятых, сделал сам открытие, что между предприятиями тоже строятся связи взаимного обмена или обеспечения друг друга продукцией. (В сельской местности производят зерно, а в городе из него пекут хлеб, в сельской местности добывают древесину, а в городе из нее делают мебель и корабли). Поэтому в итоге любой предмет, который нас окружает, представляет собой итог труда людей всех профессий (Например, в обеспечении всех людей яичками участвовала портниха? Да, потому сшила одежду для птичниц и т. д.).

Итак, важно понять, что система трудового воспитания – это богатейший клад для всестороннего воспитания дошкольника в отечественной педагогике, которая создавалась трудами Т.А. Марковой, В.Г. Не-

чаевой, Г.Н. Годиной, Р.С. Буре, А.Д. Шатовой, Л.А. Порембской, В.И. Логиновой, Н.М. Крыловой и др. Она имеет замечательные традиции: методологию, теорию, технологию и практику трудового воспитания как систему.

Но наступило новое время. Необходимо определить, с нашей точки зрения основные направления повышения качества трудового воспитания дошкольников.

I направление – содействие осознанию педагогом специфики труда как деятельности человека на основе теории К. Маркса о труде, философии системно-структурного подхода к познанию данной деятельности человека. В научной Школе В.И. Логиновой заложено в Программу образования дошкольников научное содержание знаний о труде.

II направление – содействие пониманию воспитателем потребностно-информационной теории эмоций П.В. Симонова. Эта теория определяет для педагога специфику подхода к трудовой деятельности дошкольника, особенно мальчика, который, как подчеркивала нейрофизиолог Т.П. Хризман, учится только тому, в чем видит для себя смысл. В соответствии с данной теорией педагог открывает, что труд как деятельность у человека есть, а потребность трудиться отсутствует. Труд только тогда доставляет человеку радость, когда удовлетворяется потребность в самоутверждении, а для этого детский труд должен быть организован взрослым в форме игры, познания и общения.

III направление – содействие пониманию воспитателем модели профессионализма «Лесенки успеха». Она не только объясняет закономерности динамики восхождения ребенком к уровню самостоятельности в труде, но и одновременно является мониторингом динамики восхождения ребенком и педагогом к новым уровням взаимоотношений, к новым ролям в каждом виде и в каждой форме труда.

В течение четверти века система трудового воспитания внедряется в дошкольные учреждения России, которые работают, овладевая инновационными законами «Лесенки успеха» на основе внедрения в практику Программы и Технологии «Детский сад – Дом радости». Именно научно-методическая система из трех взаимосвязанных проектов обеспечивает высокий уровень качества трудового образования дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Ладенко И.С. Методы моделирования и организации интеллектуальных систем. – Новосибирск, 1987. – 64 с.*
- 2. Крылова Н.М. Лесенка успеха, или три грани научно-методической системы детского сада. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.*
- 3. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.*
- 4. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (утверждены приказом Минобрнауки России от 23.11.2009 № 655, Регистрационный № 16299 от 08 февраля 2010 г. Ми-*

нистерства юстиции РФ). Новый закон об образовании / Закон об образовании 2013 – Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ Об образовании в Российской Федерации. в ред. Федерального закона от 01.12.2007 № 309-ФЗ). В этом же документе читаем в пункте 3, что к основным общеобразовательным относятся программы (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 № 309-ФЗ)) дошкольного образования. В ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ

5. Логинова В.И. Дошкольная педагогика / под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1983. – С. 225-271.

6. Логинова В.И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста: дис... д.п.н. – Ленинград, 1984. – 444 с.

7. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. Р.А. Курбатовой, Н.Н. Поддьякова. – М.: Просвещение, 1983. – 175 с.

8. Симонов П.В. Избранные труды в 2-х томах. Том 1. Мозг: эмоции, потребности, поведение. – М.: Наука, 2004. – 440 с.

9. Крылова Н.М. Детский сад – дом радости: Программа целостного, комплексного, интегративного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 1985. – 448 с.

10. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.

11. Крылова Н.М. Дом радости. Технология внедрения Программы (64 тома для воспитателей детских садов): Н.М. Крылова, В.Т. Иванова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 1991 – 2012 с.

12. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

Об авторе

Крылова Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»; президент, АНО «Дом радости», г. Санкт-Петербург.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

**Н.С. Лаврут.,
М.И. Ларикова**

Образование – важнейший стратегический ресурс развития общества. Неотъемлемой частью процесса качественной подготовки специалистов и одним из важнейших направлений деятельности любого университета является воспитательная работа с обучающимися.

Современное общество нуждается в выпускниках, готовых к реалиям сегодняшнего дня, способных решать встающие на их пути жизненные и профессиональные проблемы. Что во многом определяется компе-

тентностью выпускников, основанной на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения и социализации. Выпускники должны быть нацелены на самоопределение и самореализацию.

Общеизвестно, что воспитание носит исторический характер, отражает состояние, менталитет общества. По отношению к вопросам воспитания можно судить о здоровье и зрелости общества. Воспитательная работа всегда находится на стыке мнений, интересов, взглядов, предпочтений. Воспитание формирует ценностные ориентиры и жизненные принципы человека.

Особенностью современного подхода к оценке воспитательной деятельности вуза является системное видение процесса воспитания и выделение целостного комплекса необходимых факторов, обеспечивающих эффективность этой работы.

Главной целью воспитательной деятельности в университете является формирование, развитие и становление личности студента – будущего специалиста, сочетающего в себе высокую образованность, глубокие профессиональные знания, умения и навыки, активную гражданскую позицию, широкий кругозор, гуманизм, толерантность, любовь и уважение к истории и традициям Родины, желание участвовать в сохранении и развитии лучших традиций отечественной культуры.

Осуществляемое в системе образования воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, ориентированная на:

- создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей;
- оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении;
- формирование и развитие благоприятного психологического климата в студенческих коллективах;
- создание условий для самореализации личности [1].

Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития будущих специалистов.

Основными направлениями воспитательной работы в ВУЗе являются гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, физическое, экологическое и профессионально-трудовое воспитание, воспитание толерантности, культурно-массовая работа, социальная, волонтерская и профориентационная работа, профилактика правонарушений, кураторство, работа в студенческих общежитиях.

Помимо этого для повышения эффективности воспитательной работы в университете стоит уделить особое внимание следующим вопросам:

- профилактической работе и проведению общеузовских мероприятий, направленных на формирование негативного отношения к де-

структивным формам поведения (употреблению алкоголя, наркотиков, курению, различного рода зависимостям);

– проведению семинаров и тренингов на темы межличностных отношений;

– индивидуальному консультированию;

– групповым тренингам различной тематики (адаптация первокурсников, целеполагание, мотивация обучения, межличностное взаимодействие, разрешение конфликтов);

– организации и сопровождении студенческой практики;

– волонтерству (по мнению специалистов-психологов это один из лучших способов проявить себя, реализовать свой потенциал, раскрыть свои возможности и повлиять на свою карьеру);

– различным культурно-массовым мероприятиям (посещению музеев, выставок, художественных галерей, кинотеатров, фестивалей, национально-патриотических мероприятий и т. д.) [1].

Практическая цель воспитания сводится к формированию жизнеспособной личности, способной адекватно реагировать, быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям внешней среды, принимать управленческие решения, обладающей активностью, целеустремленностью и предприимчивостью. Воспитательный процесс ориентирует на повышение конкурентоспособности за счет улучшения личностных качеств студентов.

Среди эффективных методов воспитательного воздействия можно выделить:

а) методы побуждения к активным действиям (поощрение, стимулирование, повышение социальной значимости, сила положительного примера и т. д.);

б) методы принуждения (законодательство, нормативные требования, регулирующие отношения между вузом и студентом, распоряжения, приказы;

в) методы убеждения (базируются на мотивации поведения через потребности, например, методы морального стимулирования качественного выполнения работы в установленные сроки и оптимальными способами, достижение высоких результатов в учебе и жизни).

Технология воспитания предполагает как непосредственные управляющие воздействия на личность студента с целью достижения поставленных целей, так и опосредованное воздействие на воспитывающую среду, с целью создания оптимальных условий для развития свойств и качеств личности, личностно значимых целей. Следование за интересами и потребностями личности студента составляет основу гуманистической педагогики воспитательного пространства вуза. Интерес и воля – механизмы включения личности в преобразовательную деятельность.

При организации внешней среды, проведении акций, мероприятий, стимулируются интерес и потребности личности в сопричастности, возникает потребность в познании, самоанализе и признании. Проектируется приемлемые ценностные ориентиры формирования себя как специалиста, духовного, нравственного и интеллектуального развития. Таким образом, активизируется деятельность студента по самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию, через механизмы воздействия на него как субъекта системы воспитания вуза и воспитывающую среду института.

Уровень эффективности проводимой в вузе воспитательной работы можно оценить на базе следующих показателей:

- наличие в образовательном учреждении условий для внеучебной работы с обучающимися;
- уровень организации воспитательной работы с обучающимися;
- формирование стимулов развития личности, то есть наличие самой организации воспитательной деятельности, условий и механизмов ее функционирования [2].

Приведенные характеристики свидетельствуют о важности воспитательной составляющей при подготовке современного специалиста и чрезвычайной актуальности создания системы воспитательной работы на основе специфики конкретного вуза, с учетом направленности профессиональной подготовки, экономических, региональных, национальных особенностей, истории развития и традиций.

К тому же нельзя забывать, что воспитательная работа требует гибкости и мобильности, а так же систематического совершенствования и коррекции подходов к ее организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция воспитательной работы в Дальневосточном государственном техническом рыбохозяйственном университете (ФГБОУ ВПО «ДАЛЬРЫБВТУЗ»). – Владивосток: 2012 г.
2. Рекомендации участников «круглого стола» Комитета Государственной Думы по делам молодежи на тему: «Совершенствование моделей воспитательной работы в ВУЗах»: Комитет Государственной Думы по делам молодежи, 2011. – URL: <http://www.komitet10.km.duma.gov.ru>.

Об авторах

Лаврут Наталья Сергеевна – ассистент кафедры финансового менеджмента, Институт экономики и управления ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет», г. Владивосток, Приморский край.

Ларикова Марина Ивановна – заместитель директора по воспитательной работе, Институт экономики и управления ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет», г. Владивосток, Приморский край.

УСЛОВНОЕ МОТИВИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

О.В. Леон

В настоящее время одной из центральных проблем методики обучения иностранным языкам, как в условиях школы, так и в условиях высшего учебного заведения, стало усиление мотивации студентов к изучению иностранного языка. Психолого-педагогические вопросы мотивации затрагивались в работах ряда ученых: Л.П. Бочаровой [1], М.М. Васильевой [2], И.А. Зимней [3], А.А. Леонтьева [4] и др. В настоящей статье речь пойдет не только о мотивации к изучению иностранного языка, но и мотивации к общению на иностранном языке на занятии.

Мотивация к изучению иностранных языков в условиях современного высшего учебного заведения подкрепляется извне потребностями социума (специалисты с высшим образованием более конкурентоспособны на рынке труда, если владеют иностранным языком на высоком уровне), а также прагматическими потребностями самих студентов, возникшими в связи с расширением возможностей выезда за рубеж. Таким образом, в большинстве случаев студент попадает на занятия по иностранному языку с уже сформировавшейся мотивацией к его изучению. Еще более мотивированы к овладению иностранным языком студенты языковых вузов, поскольку владение иностранным языком является ключевой составляющей их профессиональной компетентности.

Тем не менее, как показывает практика, студенты далеко не всегда мотивированы к коммуникации на занятиях по иностранному языку. Особенно часто пассивность и недостаточная мотивированность студентов к общению проявляется в процессе выполнения условно-речевых и речевых упражнений, направленных на одновременное обсуждение определенных тем на иностранном языке в парах или небольших группах. Несмотря на то, что студент достаточно мотивирован к изучению иностранного языка и к участию в учебном процессе, одновременно с этим он недостаточно мотивирован к коммуникации, так как прагматическая цель обмена информацией на иностранном языке в данном случае для него неизвестна. Таким образом, студент вынужден самостоятельно побуждать себя к коммуникации, будучи мотивированным только к учебной деятельности, а не к коммуникативной. При этом коммуникация на занятии носит условный, учебный, «искусственный» характер, что и

осознается студентом, и в результате его активность на занятии и заинтересованность в общении снижается.

Проанализировав характер мотивации деятельности студента на занятии, можно заключить, что мотивация студента к изучению иностранного языка является внутренней, т. е. связанной с содержанием учебной деятельности, в то время как мотивация студента к иноязычной коммуникации на занятии носит скорее внешний характер, поскольку обусловлена внешними обстоятельствами, которые создает преподаватель.

Преподаватель, как организатор учебного процесса на занятии, в силах создать определенные внешние обстоятельства, которые были бы способны создать у студентов внутреннюю мотивацию к иноязычному общению. Мы предполагаем, что создание подобных условий оптимально возможно в сюжетно-ролевой игре с набором индивидуальных заданий (квестов) для участников. Квесты сами по себе могут не носить явно коммуникативный характер, однако все они должны подразумевать использование определенного набора коммуникативных тактик для их выполнения.

Целью данного исследования явилось обоснование использования сюжетно-ролевой игры для условного мотивирования иноязычной коммуникации студентов на практических занятиях по языковым дисциплинам.

Объектом исследования стала проблема повышения мотивации коммуникативной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку.

Предметом исследования является использование сюжетно-ролевой игры для повышения мотивации студентов непосредственно к целенаправленной коммуникации на иностранном языке в ходе занятия.

Основными методами, которые использовались для получения данных исследования, являются наблюдение и беседа.

В течение двух семестров (1-й семестр 2011/2012 учебного года и 1-й семестр 2012/2013 учебного года) нами осуществлялось наблюдение за студентами пяти учебных подгрупп третьего курса факультета славянских и германских языков УО «Барановичский государственный университет», которые участвовали в сюжетно-ролевых играх, организуемых на занятиях по функциональной грамматике английского языка с частотностью один раз в месяц. По истечении каждого семестра студентам подгрупп в индивидуальной беседе задавался ряд вопросов с целью выявления мотивов коммуникации студентов в игре. Общее количество студентов, участвовавших в играх и впоследствии опрошенных, составило 45 человек.

Наблюдение за студентами в ходе сюжетно ролевых игр (процесс игры фиксировался с помощью видеокамеры) показало, что студенты в течение часа игрового времени активно общались на иностранном язы-

ке, спонтанно создавали разнообразные речевые ситуации, легко и свободно меняли собеседников, проявляли артистические способности и чувство юмора, изображая игровых персонажей. Коммуникация велась легко и непринужденно, но при этом целенаправленно. Студенты действовали согласно избранным ими коммуникативным стратегиям, соответствующим созданной коммуникативной среде. Несмотря на то, что речевая ситуация оставалась условной, искусственно созданной, студенты практически не ощущали этого, и их коммуникативное поведение в максимальной приближенности соответствовало коммуникативному поведению в реальной жизни. В игровой коммуникации не возникало длительных пауз и заминок, никто из игроков не оставался в стороне от общения, не был пассивным, игровое время было максимально заполнено речевой деятельностью студентов. Речевая деятельность преподавателя в данном случае занимала минимальную часть занятия и в основном использовалась в организационных целях.

Опрос студентов в ходе беседы показал, что их речевая деятельность в рамках сюжетно-ролевой игры была движима следующими мотивами:

- 1) стремление «выиграть» игру, выполнив все квесты (мотив достижения);
- 2) стремление сделать своего персонажа заметным, ярким и запоминающимся (мотив самоутверждения);
- 3) стремление действовать в максимальном соответствии с характером и внутренней логикой персонажа, которого студент придумал для себя сам (мотив идентификации с другим человеком/персонажем);
- 4) возможность оказать коммуникативное воздействие на игровое поведение других игроков и тем самым определить ход сюжета игры (мотив власти);
- 5) стремление сыграть лучше, чем в предыдущий раз (мотив саморазвития).

Таким образом, у коммуникативной деятельности в процессе ролевой игры появляется прагматическая цель и обусловленный данной целью смысл обмена информацией на иностранном языке. В данных условиях студент мотивирован к коммуникации не только внешне, но и внутренне. Несмотря на то, что данная мотивация носит условный характер, поскольку актуальна только для игрового, искусственного мира, прагматика игрового общения максимально сходна с прагматикой естественной коммуникации. Это и обуславливает целесообразность использования сюжетно-ролевой игры с индивидуальными заданиями для повышения мотивированности иноязычной коммуникативной деятельности студентов в условиях учебного занятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочарова Л.П. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступени обучения // *Иностранные языки в школе*. – № 3. – 1996. – С. 26.
2. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. – М.: Педагогика, 1988. – С. 131.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Леонтьев А.А. Потребности, мотивы, эмоции: Конспект лекций. – М.: Издательство МГУ, 1971 – 328 с.

Об авторе

Леон Ольга Вячеславовна – магистр филологических наук, преподаватель, УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Беларусь.

**ЗНАЧЕНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

М.Л. Луканова

Важнейшей характеристикой личности, показателем ее сформированности является система интересов растущего человека. Важное место в ней занимает познавательный интерес. Обладая значительными побудительными и регулятивными возможностями, он способствует эффективному становлению ребенка как субъекта познавательной деятельности.

Необходимо отметить, что проблема развития познавательных интересов не является новой в теории и практике образования. Она прорабатывалась в исследованиях Б.Г. Ананьева, Э.А. Барановой, Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Н.Г. Морозовой, Н.Н. Поддьякова Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина. Но в настоящее время проблема формирования познавательных интересов у дошкольников приобретает особую значимость в контексте подготовки к обучению в школе.

Интенсификация процессов обучения детей уже в первых классах школы, сложность и насыщенность образовательных программ, возрастающие требования к уровню подготовленности детей при поступлении в первый класс оказывают негативное влияние на степень дошкольного образования. Регламентированность жизнедеятельности дошкольников,

в ходе которой не всегда учитываются интересы и желания детей, замена игровой деятельности учебной, затруднения в подборе методов, приемов, способствующих повышению познавательной активности воспитанников, редкое использование педагогами форм, интегрирующих различные задачи и виды детской деятельности ведут к снижению уровня познавательной активности детей, слабой мотивации познавательной деятельности большинства дошкольников.

Возникает острая необходимость подобрать такие формы работы с детьми, которые были бы максимально адекватны природе ребенка, способствовали развитию его самостоятельности и активности, формированию устойчивого познавательного интереса. Этим требованиям в полной мере соответствует предметно-практическая деятельность. Академик А.В. Запорожец писал, что оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармоничного развития создаются не путем форсированного, сверххранного обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращения дошкольника в школьника, а, наоборот, путем широкого развертывания и максимального обогащения специфики детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общение детей друг с другом и со взрослым [2].

Методически грамотно разработанная организация практической деятельности детей значительно эффективнее способствует их интеллектуальному развитию, чем сугубо абстрактное обучение [3]. Обучение, основанное на практических действиях, оказывается более продуктивным и способствует формированию стойкого познавательного интереса дошкольников.

Для подтверждения данного тезиса необходимо раскрыть и конкретизировать понятия «познавательный интерес» и «предметно-практическая деятельность».

Сущность познавательного интереса определяется исследователями с различных точек зрения. Некоторые ученые рассматривают данное понятие с позиции активной умственной деятельности (Л.И. Божович, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин и др.), другие – как синтетическое образование, включающее в себя интеллектуальные, эмоциональные, волевые факторы (М.Б. Беляев, С.Л. Рубинштейн и др.). А.К. Маркова, Л.М. Фридман рассматривают познавательный интерес в контексте развития мотивационной сферы личности.

В рамках настоящей статьи в качестве рабочего определения принята трактовка Г.И. Щукиной, которая определяет познавательный интерес как «... избирательную направленность личности, обращенную к области познания, к ее предметной стороне и к самому процессу овладения знаниями» [1].

Структура познавательного интереса включает в себя интеллектуальный, эмоциональный, регулятивный и творческий компонент.

Интеллектуальный компонент является основой познавательного интереса и предполагает активность в поиске информации и различных видах деятельности, использование приобретенных знаний и умений и стремление передать их другим детям.

Не менее важно эмоциональное отношение ребенка к объекту познания. В основе любопытства – первичной формы проявления познавательного интереса – лежит удивление. Оно пробуждает стремление детей разобраться в новом, необычном предмете или явлении, тем самым способствуя зарождению познавательного интереса. Необходимо отметить, что не любая деятельность развивает способности ребенка, а только та, в процессе которой возникают положительные эмоции. Нужно, чтобы ребенку нравилось что-то делать - не по требованию, не по обязанности, а по желанию.

Большое значение для развития познавательного интереса имеют волевые устремления, целенаправленность, принятие решений, внимание. Наиболее характерными волевыми проявлениями считаются инициатива поиска, самостоятельность добывания знания, выдвижение и постановка задач на пути познания.

Творческие процессы активизируют воображение, фантазию, создание новых образов. Повышенная активность детей способствует становлению у ребенка позиции активного познания, созидания, преобразования, направляя дошкольника на творческий поиск решения проблемы.

О наличии познавательного интереса свидетельствует ряд признаков. Прежде всего, это внешние эмоциональные реакции (оживленность, выразительность речи, мимика). Также проявлением познавательного интереса служит познавательная активность детей, в частности вопросы детей по заинтересовавшему их предмету или действию, стремление детей по собственному внутреннему побуждению участвовать в деятельности, обсуждении, высказывать свою точку зрения, активное использование детьми приобретенных знаний и умений [5].

Исследования показали, что познавательный интерес не является врожденным свойством человека. Он складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования. В своем развитии познавательный интерес проходит ряд последовательных стадий, выделенных Г.И. Щукиной: любопытство, любознательность, элементарный познавательный интерес, теоретический интерес.

Любопытство представляет собой элементарную стадию ориентировки, обусловленную чисто внешними, часто неожиданными, новыми обстоятельствами. На данной стадии определяющую роль играет зани-

мательность предмета или ситуации. Эта стадия считается характерной для детей в возрасте от 2 до 5 лет.

На стадии любознательности развитие ребенка определяет стремление к приобретению новых знаний, внутренняя заинтересованность в получении новой информации с целью удовлетворения познавательной потребности. Для этой стадии характерно эмоциональное восприятие окружающего мира: эмоции удивления, радости познания, удовлетворения деятельностью. Любознательность особенно ярко проявляется в среднем дошкольном возрасте, когда ребенок задает множество вопросов об окружающем мире, причинах тех или иных явлений или процессов.

Познавательный интерес (на элементарном уровне) появляется, когда у дошкольников возникает потребность убедиться в истине, проверить получаемую информацию. Он характеризуется познавательной активностью, явной избирательной направленностью учебных предметов, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы.

Стадия теоретического интереса связана со стремлением к познанию сложных теоретических вопросов, активным воздействием человека на мир с целью его переустройства и характерна только для взрослых людей.

Что же определяет развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста? Г.И. Щукина выделяет следующие необходимые условия:

1. Осуществление максимальной опоры на активную мыслительную деятельность учащихся, необходимость ситуаций активного поиска, мысленного напряжения, решения познавательных задач.
2. Ведение учебного процесса на оптимальном уровне развития учащихся.
3. Создание благоприятной эмоциональной атмосферы познавательной деятельности детей.
4. Благоприятное общение в учебном процессе [6].

Предметно-практическая деятельность во многом способствует реализации данных условий и развитию познавательного интереса детей. Она представляет собой практические действия, направленные на преобразование предмета с целью изменения его внутренних и внешних свойств.

В развитии деятельности ребенка выделяются две стороны – «отношение к миру вещей» и «отношение к миру людей», или, другими словами предметная (практическая и познавательная) деятельность и деятельность, направленная на развитие взаимоотношений с людьми, обществом [4].

Процесс развития деятельности ребенка идет за счет поочередного выдвигания на первый план разных сторон деятельности, происходит усиление то интеллектуальной, то социальной активности ребенка. С данной точки зрения типы ведущей деятельности, определяющие психическое развитие человека, также можно разделить на две группы. В первую группу входят общение, игра и общественно полезная деятельность, в которых происходит усвоение ребенком мотивов, норм отношений между людьми. Манипулятивная, учебная, учебно-профессиональная деятельности представляют формы проявления другой стороны деятельности – предметной (практической и познавательной).

Развитие деятельности происходит при постоянном изменении двух названных сторон деятельности. В период младенчества активизируется деятельность, направленная на общение, ее сменяет предметная манипулятивная деятельность. Сюжетно-ролевая игра в дошкольном детстве также направлена на социализацию, а учебная деятельность школьников является предметной, познавательной.

Необходимо иметь в виду, что на этапе освоения в деятельности норм общественных взаимоотношений, в частности в сюжетно-ролевой игре старших дошкольников, ребенок может реализовать себя только в предметно-практической деятельности [4]. Именно предметно-практическая деятельность позволяет определить и дифференцировать отношения в системе связей с другими людьми и позицию ребенка в этой системе, вновь выдвигая на первый план деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений.

Если обратиться к теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, становится очевидным, что создание материальной основы действия предшествует освоению действий в умственном плане. Без освоения предметных действий с материальными предметами ребенок не может перейти к выполнению умственных действий с абстрактными понятиями. Игнорирование или принижение значения предметно-практической деятельности в обучении детей ведет к нарушению последовательности обучения, что в свою очередь провоцирует нарушение гармонии развития личности [3].

Таким образом, очевидно важное значение предметно-практической деятельности в развитии ребенка, формировании мышления, становления мыслительных действий. Практические действия имеют определяющее значение для развития познавательного интереса. Основываясь на стадиях формирования познавательного интереса, ребенок с первых дней жизни пытается осмыслить окружающий мир, что порождает желание узнать, а затем и желание сделать самому. Предметно-практическая деятельность позволяет сформировать общие умения и навыки, которые могут использоваться вне зависимости от содержания

обучения. Специальным образом разработанные и подобранные задания позволяют соединить в ней и абстрактные, и наглядные и практические компоненты, позволяя наиболее адекватным для ребенка образом организовать его обучение и развитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.*
- 2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды 2 т. – М., 1986. – 368 с.*
- 3. Коньшева Н.М. Когда наша школа научится учитывать уроки жизни?: О неиспользуемых возможностях живой творческой деятельности // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 15-19.*
- 4. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.*
- 5. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.*
- 6. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.*

Об авторе

Луканова Марина Леонидовна – магистрант, ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

РОЛЬ ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВЫХ КЛУБОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

И.А. Лукьянчук

Строгие рамки урока и насыщенность школьной программы не всегда дают возможность учащимся реализоваться как личность: проявить себя творчески, показать свою индивидуальность. Но такая возможность есть в учреждениях дополнительного образования. Ведь каждый ребенок талантлив по-своему, и именно в таких учреждениях могут проявиться особенности каждого, этому может способствовать пополнение знаний школьной программы, музыка, игра и мероприятия воспитательно-познавательного характера.

Из-за неполного понимания учебного материала учащиеся теряют интерес к предметам школьной программы. Для того, чтобы школьники восполнили пробелы, пополнили знания по предметам и выплеснули накопленную энергию, созданы подростковые клубы по месту жительства.

Учащиеся обладают уникальным творческим потенциалом, который особенно ярко и активно проявляется в форме эмоциональной от-

зывчивости на яркие впечатления жизни и искусства. Творчество предполагает накопление музыкально-слухового опыта и его развитие. Игра органически присуща детскому возрасту и при умелом руководстве со стороны взрослых способна творить чудеса. Одной из задач педагога, как организатора является поддержание в коллективе хорошей дисциплины. Хорошей дисциплины можно добиться, «дрессируя» детей и порицая их за плохое поведение. Но таким образом не добиться осознанного поведения детей и умения оценивать себя как части коллектива, общества [4]. Можно выделить несколько принципов, которые помогают организовать детский коллектив:

1. Традиции коллектива очень важны для создания атмосферы дружбы, товарищества и взаимопомощи.

2. Дети любят соревноваться, всегда хотят играть.

3. Доверить ребенку ответственное поручение, помочь ему – и он станет незаменимым помощником педагога.

4. Дети балуются, когда не знают, чем себя занять. Надо быть во всеоружии – всегда иметь под рукой интересную игру.

Нужно позаботиться о том, чтобы каждый ребенок работал активно и увлеченно; использовать это как отправную точку для возникновения и развития пытливости, любознательности, глубокого познавательного интереса. Подростковые клубы повышают уровень развития и познания ребят, чтобы они научились думать, преодолевать трудности, развивали усидчивость, коллективизм и взаимопомощь. В таких клубах создаются условия для выявления способностей детей и максимального развития личностного потенциала каждого ребенка.

Дополнительное образование детей появилось из системы внешкольного воспитания. Внешкольное воспитание в России возникло в конце XIX в. в виде кружков, клубов, мастерских, дневных приютов для детей, летних оздоровительных лагерей-колоний и т. д. С.Т. Шацкий (русский и советский педагог 1878-1934) с группой педагогов в 1905 г. основал культурно-просветительное общество «Сетлемент» (англ. settlement – поселение, комплекс), которое ставило перед собой цель удовлетворить культурные и общественные потребности детей и молодежи малообеспеченной части населения. Так же он создал «Детский труд и отдых» в 1905 г. – это кружок интеллигентов, посвятивших себя развитию несовершеннолетних «уличных» детей в возрасте 12-16 лет. В программе работы были ручной труд, чтение, музыка, пение, рисование, театр, ботаника и астрономия, в 1911 – одна из первых летних детских колоний «Бодрая жизнь». В ноябре 1917 г. в Народном комиссариате просвещения РСФСР был создан отдел внешкольного образования, им же было принято решение о развитии внешкольного образования. В 1918 г. в Москве было создано первое государственное внешкольное учреждение

«Станция юных любителей природы». В 30-е гг. термин «внешкольное образование» был заменен на «внешкольное воспитание». Наблюдался бурный рост учреждений, в которых были распространены формы внешкольного воспитания, они стали называться внешкольными учреждениями. К 1940 г. в СССР насчитывалось 1846 внешкольных учреждений, находящихся в ведении министерств просвещения, культуры, путей сообщения, речного и морского флота, профсоюзов. В послевоенное время шло бурное восстановление и развитие системы внешкольного воспитания. Росла численность Домов и Дворцов пионеров, загородных пионерских лагерей, Станций юных туристов и техников, детско-юношеских спортивных школ. В 50-80е гг. внешкольное воспитание было реализовано и с негативной стороны, множество минусов мешали реализовывать задачи личностно-ориентированного развития ребенка [2].

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» с 1992 г. внешкольные учреждения стали именоваться учреждениями дополнительного образования детей.

С 1992 г. дополнительное образование детей включено Законом Российской Федерации «Об образовании» в государственную систему образования. Именно с этого времени начинается процесс формирования системы дополнительного образования. Меняются не только вывески, но и содержание и формы деятельности, как учреждений, так и педагогов дополнительного образования.

История показывает, что дополнительное образование было актуально во все времена. Подростковые клубы организовывали досуг детей, давали возможность обучаться и развивать свои способности. На данный момент насчитывается большое количество учреждений дополнительного образования. Важнейшим фактором является бесплатность и общедоступность данного образования.

«Существующая в стране сеть Дополнительного Образования Детей не учитывает интересы подавляющего большинства подростков. 53% программ этих учреждений ориентированы на дошколят и младших школьников. То есть на максимально удобную в управлении, послушную и некритичную аудиторию – ребят, пока еще не осознавших свои интересы и права в принципиально свободной от любого принуждения системе ДОД». Такие выводы сделали ученые из Высшей школы экономики в докладе, который был представлен на семинаре из уст С. Косарецкого, Б. Куприянова, А. Попова и др. [1].

После 1990-х гг. заказ государства изменился, им уже не до детских клубов и послеурочных подростковых увлечений. Учреждения дополнительного образования были, фактически брошены на экономическое и прочее самообеспечение. Сложившуюся к сегодняшнему дню ситуацию Борис Куприянов (русский издатель и публицист 1972) определил

как «отчуждение государства от системы ДОД», которая в свою очередь замкнулась сама на себя [3]. Вопрос в том, захотят ли квалифицированные специалисты работать в сфере дополнительного образования, когда там занимаются больше не разработками новых эффективных программ, ведением занятий, общением с детьми и развитием их личностей, а ведением документации и отчетностей в огромных несуразных размерах. Разве для этого люди осваивали великую профессию педагога!? Чтобы потом, не видя детей, зарыться в бумажках?

Подростки – это необычные, резкие, эмоциональные, ищущие люди. Если их ничем не завлечь, то они сами найдут себе занятие, оно может быть, как положительным, так и отрицательным: преступное поведение, уличные посиделки, перетекающие в пьяный дебош, нестандартные группировки.

Следует отметить, что создание благоприятной, неформальной среды в клубе – одно из основных условий его существования. Поэтому необходим поиск форм и методов, за счет которых это будет достигаться. Педагогу необходимо знать круг интересов каждого из членов клуба, его увлечения, способности, в зависимости от которых будет корректироваться и направляться его творческая деятельность. В этом случае, ученик может работать над индивидуальным проектом по интересующей его проблеме, но формулировка проекта, методическая помощь учащемуся – основная задача педагога. Важным моментом деятельности подросткового клуба выступает наличие обратной связи: деятельность учащихся необходимо популяризировалась (изложить в популярной, доступной для слушателя, читателя форме) в рамках клуба, посредством организации презентаций, выставок, конференций, издания сборника материалов и т. д. Только видя позитивные результаты своего труда, подросток захочет далее развивать свой творческий потенциал. Для педагога это стимул заниматься этой деятельностью, внедрять инновационные идеи и выходить на новый уровень знаний и научных открытий в области дополнительного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Дополнительное образование – Информационный портал. – URL: <http://www.dopedu.ru>.*
- 2. Дополнительное образование детей. – URL: <http://ru.wikipedia.org>.*
- 3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. – М.: Владос, 2002. – 350 с.*
- 4. Методическая разработка «Некоторые формы организации детского коллектива». – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/nekotorye-formy-organizatsii-detskogo-kollektiva>.*

Об авторе

Лукиянчук Инна Александровна – студентка, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.

**ПРИМЕНЕНИЕ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Л.Г. Мусеева

На современном этапе развития общества информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) становятся неотъемлемым средством обучения иностранным языкам. Они представляют широчайшие возможности для образования и самообразования.

Одной из целей обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе, наряду с воспитательной, образовательной и развивающей, является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Она включает в себя способность и готовность учащихся использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях общения в соответствии с нормами данного языка, при работе с иноязычной информацией [3, с. 49]. Задача педагога состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество.

Использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и т. д.

Применение компьютерных средств способствует эффективному решению следующих дидактических задач обучения иностранным языкам:

- формирование умений и навыков чтения иностранных текстов;
- совершенствование умений аудирования;
- умений построения монологических и диалогических высказываний;
- умений письменной речи при подготовке различного рода сочинений, пересказов, рефератов;
- пополнение словарного запаса обучаемых лексикой современных иностранных языков;

– формирование устойчивой мотивации иноязычной деятельности обучаемых с помощью оперативных материалов сети Интернет, электронной почты, результатов работы поисковых систем [1, с. 14].

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть создает условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодежи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т. д. Кроме того, всевозможные службы и сервисы сети Интернет способствуют развитию умения общаться и без личного присутствия участников общения.

Но не все ресурсы Интернет качественны, проверены и надежны. В некоторых материалах зачастую присутствуют орфографические, грамматические, лексические ошибки. Иногда создателем Интернет-ресурса может быть некомпетентный малообразованный человек. Поэтому очень важно уметь оценивать получаемую информацию, а также ее источники. В связи с этим, в настоящее время особую актуальность, наряду с развитием иноязычной *коммуникативной компетенции*, приобретает развитие *информационной компетенции* преподавателей и учащихся. Она включает в себя владение новыми информационными технологиями, понимание диапазона их применения, а также критическое отношение к распространяемой информации [2, с. 8].

В настоящее время не существует единых критериев, которым должен соответствовать материал, прежде чем он будет размещен во всемирной сети Интернет. Отечественный ученый, доктор педагогических наук П.В. Сысоев, предложил следующие критерии оценки информационных ресурсов для учебных целей [2, с. 9]:

Критерии оценки Интернет-ресурсов для учителей

Критерий оценки	Комментарий	Да/Нет
Языковая сложность материала	Содержатся ли в выбранном Интернет-ресурсе слова, выражения, грамматические конструкции, которые могут вызвать трудности у учащихся?	
Культурно-историческая сложность	Содержатся ли в выбранном Интернет-ресурсе ссылки или упоминание о культурных и исторических фактах, социальных явлениях, незнание которых может повлиять на правильность понимания смысла текста?	
Источник информации	Кто автор сайта – частное лицо, организация? Доверяете ли Вы этому источнику? Каким интересам служит информация, размещенная на сайте?	

Надежность	На чем основаны выводы или основные аргументы автора сайта? Содержаться ли на сайте ссылки на другие источники? Какие? Надежные ли они?	
Актуальность	Когда была размещена информация на сайте? Является ли она современной или устаревшей?	
Культуросообразность	Является ли размещенная на сайте информация необходимой для конкретной группы учащихся (возраст, уровень когнитивного развития)? Способствует ли данный материал развитию личности ученика?	
Объективность	Отражают ли материалы сайта позицию только одной из сторон общества или способствуют формированию целостного плюралистического взгляда на реальность?	

Несомненно, Интернет может использоваться в качестве эффективного приложения для развития грамматических, лексических навыков и умений, проверки знаний. Сюда входят всевозможные тренировочные лексические, грамматические, фонетические упражнения, тесты на чтение, грамматику, IQ-тесты и т. д. Преподаватели или сами школьники могут находить такие сайты на WWW.

Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т. д. Также они имеют возможность получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта. Это может быть совместная работа российских школьников и их зарубежных сверстников из одной или нескольких стран.

Огромное количество сайтов и домашних страничек предоставляет информацию на все вкусы. Интернет является бескрайним полем деятельности в плане использования на уроке иностранного языка. Большой популярностью у обучающихся в настоящее время пользуются следующие социальные сервисы: Блог (Blog), Вики (Wiki), Закладки (Bookmarks), Фликр (Flickr), ЮТьюб (YouTube), Подкаст (podcast). Учащиеся имеют возможность контактировать в сети на изучаемом языке.

Особый интерес представляет сайт <http://quizlet.com/>, на странице которого предлагается много материала для обучения лексике. Здесь разработан синтезатор речи, который превращает печатный текст в звук. Обучающиеся выполняют несколько интересных упражнений в игровой форме на запоминание слов и выражений. Кроме того, все желающие имеют возможность зарегистрироваться на этом сайте и создать свои собственные задания для общего пользования.

На сайте <http://www.palabea.com/> можно найти учебные видео и аудио записи, общаться с носителями языка в системе онлайн, обмениваться материалами.

BBCWorldService (<http://www.bbc.co.uk/worldservice>) предоставляет возможность не только прочитать, но и прослушать новости на многих языках, причем можно даже выбрать для себя подходящий уровень владения английским и прослушать новости в режиме LEARNING ENGLISH. Видео уроки с этого сайта оснащены разработками к фильмам и аудиозаписями. Из уст британцев можно услышать интересную и полезную информацию об особенностях фонетики, лексики и грамматики английского языка.

Грамотное использование информационно-коммуникационных технологий позволяет осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию учащихся. ИКТ расширяют коммуникативное пространство, интегрируя с традиционными подходами в обучении, способствуют эффективности развивающего обучения, в частности, формированию навыков самостоятельной учебной деятельности, формированию творческого и критического мышления, развитию коммуникативной и межкультурной компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зубов А.В. *Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* – М.: Академия, 2009. – 144 с.
2. Сыроев П.В. *Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностранные языки в школе.* – 2009. – № 2. – С. 8-16.
3. Чупина О.В. *Использование программы ICQ в диалоге культур // Иностранные языки в школе.* – 2009. – № 2. – С. 49-52.

Об авторе

Моисеева Лариса Геннадьевна – учитель английского языка, МБОУ «Алдиаровская средняя общеобразовательная школа», с. Алдиарово, Янтиковский район, Чувашская Республика.

ДИВЕРСИФИКАТИВНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ЛОГИКА ПОЛИДЕРМИНАНТНОЙ ПРЕРОГАТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Р.Г. Морозов,
Т.Т. Федорова*

Важным детерминатом развития технологической культуры учащихся является моделирование инновационной образовательной ситуации. Диверсификационное же рассмотрение этой ситуации имеет особое значение. Диверсификация (лат. *diversus* разный+ *facere* делать) – разнообразие, разностороннее развитие (Словарь иностранных слов, 1986. – С. 162).

Моделирование инновационной образовательной ситуации в МУКе невозможно без установления определенных рамок, в которых заключен процессуальный аспект педагогического действия (воспитания, образования, обучения или развития). В рамках созданной модели возможно проведение какого-либо эксперимента, например, по определению уровня изменения мотивации усвоения и применения полученных знаний. В личностно ориентированной педагогике благодаря этому можно индивидуализировать не только саму процедуру усвоения знаний, умений и навыков, но и мотивация превращения знаний в средство самоутверждения через использование этих знаний на практике.

Любая педагогическая модель состоит из ряда методик и технологий, которые способствуют реконструкции процессуально-методической стороны педагогического действия. В самом общем виде можно предположить, что в состав модели должны входить типы прямого и контекстного обучения, диалогового и инструктивного общения, исследовательского, индивидуального и коллективного воздействия на обучаемого, а также внешне регулируемого и самообразовательного способов деятельности.

Ориентация на педагогическую модель приводит к тому. Что проблема формирования «Я – концепта» перестает быть только достоянием творческих размышлений, поскольку возникает возможность целенаправленного влияния на «Я» учителя в ходе осуществления методической работы.

Научной основой концепции формирования у человека опыта личной самоорганизации является концепция личностно ориентированной педагогики, которая выражается в постоянной готовности к использованию специфических личностных функций по отношению к окружающему миру и собственной жизнедеятельности.

Базовым содержательным комплексом личностно ориентированного образования является триада – *задача – проблема – новая проблема*, а технологического комплекса – *задача – диалог – игра*. Основной процессуальной характеристикой является учебная ситуация, актуализирующая личностные функции обучаемого. Конструирование такой ситуации предполагает использование следующих базовых технологий: технология заданного подхода (разноуровневые личностно ориентированные задачи); технология учебного диалога (усвоение содержания в условиях диалога, обеспечивающего рефлексивность, смыслопоиск, самореализацию); технология имитационных игр (обеспечивает внутреннюю конфликтность, состязательность).

В процессе создания такой учебной ситуации стимулируется развитие «Я – концепта» учителя на основе рефлексивной модели, основанной на методах самоанализа и саморазвития человека. Подход к рефлексии как к инновации способен учитывать своеобразие индивидуальной предрасположенности учителей к определенным видам деятельности, а значит, в какой-то степени преодолевать некую всеобщность учебного и воспитательного процесса. Принципиальная идея рефлексии заключается в том, что она сопротивляется любому насильственному влиянию, попыткам манипулировать человеческим сознанием. Рефлексия основана на самодостаточности личности учителя потенциальной возможностью его профессионального мастерства в будущем.

Под проектированием образовательной ситуации, направленной на активизацию инновационной деятельности, можно принимать несколько действий: 1) формулировку педагогической цели в виде вариантов поведения и личностных проявлений; 2) выявление мотивации интеллектуальных и эмоционально-волевых состояний личности; 3) разработку предметного инновационного содержания деятельности; 4) построение организационной системы действий педагога; 5) разработку вариативности поведения педагога в зависимости от варианта развития ситуации.

Современная общеобразовательная школа остается единообразной, унифицированной, удобной для административного управления, не учитывающей многообразия местных условий и потребностей в образовании. В ней по-прежнему правит государственная и идеологическая монополия, проводящая в жизнь соответствующую систему ценностей, декларирующая недостижимые цели и непосильные задачи, толкающие школу на формализм и приписки. Она, как и раньше, ориентирована на воспроизводство и консервацию существующих социальных порядков, нацелена на формирование личности заданного типа, а не на развитие уникальных возможностей и индивидуальности, заложенных природой в ребенке.

Ей все так же присущи относительная авторитарность позиции учителя в образовательном процессе, его социальная незащищенность и невысокая профессиональная компетентность, обусловленная некачественностью вузовской подготовки и низким уровнем оплаты труда учителя, невозможностью привлечь в школу или удержать в ней многих квалифицированных педагогов, маловосприимчивостью к нововведениям, командные методы управления, поощрения исполнительности и подавление проявлений творческих начал, бедность финансирования и материально-технического обеспечения.

Она по-прежнему в определенной степени консервативна, инертна, что создает некоторый запас прочности, который позволяет иногда проявить способность справиться в экстремальной ситуации (в условиях уменьшения прямого вмешательства государства в школьные дела) и демонстрировать чудеса самоорганизации и мощные способности саморазвития. Она обладает своим особым поведением, своей манерой реагирования на разные события, на изменения во внешней среде, неповторимой индивидуальностью, имеет уникальные возможности, способности, умения, компетентность, что отличает ее от других и создает ее конкурентные преимущества, она развивается по особым, присущим ей внутренним закономерностям, которые обязательно надо учитывать при управлении, имеет свою историю и судьбу. Ее педагогические коллективы имеют свои «привычки», свой темперамент, преобладающей эмоциональный настрой. Однако оценка ее деятельности по среднестатистическими критериям зафиксировала явление процетомании и формализма.

В последнее время интенсивно начала развиваться школьная инноватика – самостоятельная разработка педагогическими коллективами программ, методик обучения, форм учебно-воспитательной работы. Термин «инновация» трактуется как новинка, новшество, нововведение, обновление, изменение, элемент новизны. Инновация предусматривает качественные и количественные изменения объекта, направленные на его совершенствование, расширение его функций или повышение качества порождаемого системой продукта.

Под «педагогической инновацией» сейчас понимают изменение, направленной на повышение уровня и качества знаний обучаемых, расширение спектра целей, достигаемых в учебно-воспитательном процессе при сокращении физических, психических, временных и экономических затрат, сохранение и укрепление физического, психического и нравственного здоровья всех участников образовательного процесса.

Необходимо разделять понятия «новшество» и «инновация». Новшество – это тот конкретный способ, элемент, идея, которая входит в инновацию как ее органическая составляющая. Понятие «инновация»

включает в себя не только само новшество, но и процедуру его внедрения от подготовки до реализации.

По направленности инновации можно выделить следующие их виды: изменение в общественных ценностях, потребностях, целях деятельности педагогического, управленческого или ученического коллективов; изменение содержания и уровня образования: введение или изъятие каких-то тем и разделов, укрупнение или дробление материала, усиление требований к уровню овладения материалом (уровень ознакомления, понимания, запоминания, применения в типовых или творческих ситуациях и др.); изменение объекта, системы или их составляющих: нововведение (замена, дополнение, укрепление), перекомпоновка (перестановка в содержании или во времени, установление новых связей или разрушение, ослабление, изменение характера старых; изменение назначения, функций объекта: изменение, расширение, отмена или дополнение функций); изменение способа функционирования объекта; изменения в процессе, приемах, способах, формах, методах, приемах, технологиях обучения; применение режима функционирования объекта: расписание, продолжительность рабочего дня, занятия, сочетание периодов двигательной активности с неподвижными формами занятий; изменение интенсивности функционирования: интенсификация, ускорение, расширение целей и др.; изменение подходов к организации образовательного процесса: интеграция, дифференциация, индивидуализация, личностная направленность, технологический подход; изменение качества или количества продукта системы: учитель-ремесленник, учитель-мастер обучения, учитель-мастер развития, учитель-новатор; изменение условий деятельности системы: переход от индивидуального нерегламентированного программами и сроками обучения к классно-урочной системе, к свободному нерегламентированному обучению и др.; изменение средств деятельности в связи с изменением общественно-исторических условий, материально-экономического, методического или технического обеспечения: переход к информационным, аудиовизуальным, компьютерным и мультимедиа технологиям; изменение способа и характера управления системой; изменение в индивидуальных ценностях, целях, мотивах деятельности; изменение условий деятельности участников педагогического процесса; изменение уровня познавательной активности и самостоятельности в овладении объектом: информационные технологии, алгоритмические и поисковые режимы деятельности обучаемых, задаваемые стандартными и нетрадиционными познавательными ситуациями; изменение уровня интеллектуальной напряженности при овладении объектом; увеличение сложности, количества одновременно охватываемых связей, вариативность и нестандартность анализируемых ситуаций.

Все виды инноваций объединяет общая целевая направленность на обновление системы образования, изменение социальной и жизненной роли знаний и познавательно-творческих возможностей человека. Они являются одной из характеристик образования, отражающих его динамику и тенденцию к развитию.

Достижение желаемой цели в системе инновационной деятельности может быть результатом только коллективного труда. Подготовка учителя, как и завершённый цикл общеобразовательной подготовки, является системным образованием и их реализации или совершенствование требует завершённой системы подготовительной (прогностической, аналитической, планирующей, диагностической, организационной), конструирующей, контрольно-оценивающей, коррекционной, стимулирующей, побуждающей к деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса, в том числе представляющих конечный продукт системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вильданова Ф.З. *Инновационная среда как фактор обеспечения инновационной деятельности будущих педагогов: дисс... к.п.н.* – Казань, 2000. – 207 с.
2. Воронина Г.А., Руденко Н.Г. и др. *К вопросу о личностной готовности будущего учителя // Традиционные и инновационные процессы в современном образовании.* – Томск, 1996. – С. 256-257.
3. *Инновационное обучение: стратегия и практика / под ред. В.В. Петрусинского.* – М., 1994. – 203 с.
4. *Инновационные процессы в образовании // Сб. научных трудов.* – Тюмень, 1990. – 98 с.
5. Лернер И.Я. *Дидактическая система методов обучения.* – М.: Знание, 1981. – 132 с.
6. Селевко Г. *Взгляд на проблему // Народное образование.* – 1997. – № 9. – С. 27-32.
7. Селевко К.Г. *Современные образовательные технологии: учеб. пособ.* – М., 1998. – 256 с.

Об авторах

Морозов Раиф Гарифович – кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПСН, директор, МБОУ «Межшкольный учебный комбинат № 1», г. Казань, Республика Татарстан.

Федорова Тамара Трофимовна – кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПСН, начальник отдела образования, МУ «Управление образования исполнительного комитета муниципального образования по Ново-Савинскому и Авиастроительному районам», г. Казань, Республика Татарстан.

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*А.Н. Нугусова,
Д.Б. Тойбазаров*

Актуальным вопросом современного высшего педагогического образования является поиск путей профессиональной подготовки педагогов, владеющих методологией и методикой научного познания, способных самостоятельно совершенствовать методическое мастерство, усваивать опыт научно-исследовательской деятельности.

Необходимость повышения качества образования в современных условиях требует педагогически целесообразной интеграции различных видов деятельности студентов. Интегративный подход и его особенности основаны на анализе работ ученых, изучавших интегративные тенденции в образовании (В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов и др.).

Современный педагог должен быть готовым к творческому исследовательскому подходу в профессиональной педагогической деятельности. Это обуславливает необходимость обеспечения интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в процессе обучения в вузе.

Интегративный подход предусматривает взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленного на реализацию задач учебной и научно-исследовательской деятельности студентов, овладение научными знаниями и способами их применения в осуществлении внутрипредметной и межпредметной интеграции.

Объективная основа единства научного знания – один из важнейших итогов интеллектуального прогресса человечества. Его объективная основа состоит в материальном единстве природы и общества, в общности материалистических основ науки, в общности материалистических основ науки, ее гносеологических целей и морально-этических ценностей, которые объединяют все отрасли познания мира и его закономерностей. «Это – единство многообразных знаний, объединенных одной идеей» [2, с. 680].

Интеграция – это восстановление, восполнение, объединение частей в целое, причем, не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие, взаимовидение [4].

А.П. Сманцер процесс сочетания учебной и учебно-исследовательской деятельности студентов условно разделяет на несколько этапов: первый – адаптационный, направленный на вхождение студентов в ву-

зовскую систему обучения. Первокурсник приобщается к самостоятельной работе по добыванию новых знаний, овладению исследовательскими умениями и навыками; второй – стабилизирующий, в процессе которого углубляется интеграция учебной и учебно-исследовательской деятельности, проводятся самостоятельные научные исследования, пишутся эссе, рефераты и другие творческие работы. Студенты выступают на научных студенческих конференциях, проводят исследования, готовят курсовые работы под руководством преподавателей; третий – заключительный, обеспечивающий интеграцию учебной и научно-исследовательской деятельности студентов, которые участвуют в работе научных кружков, работают в лабораториях, исследуют современные научные проблемы совместно с преподавателем, готовят дипломные работы и т. д.

Далее автор подчеркивает, что в дидактике акцентируется внимание на интеграцию как взаимопроникновению элементов различных областей знаний, создание интеграционных учебных курсов. Это способствует уменьшению негативных последствий предметной разобщенности знаний у студентов.

Однако в меньшей мере обращается внимание на процессуальную сторону интеграции в образовании, на установлении интеграционных связей между различными видами деятельности студентов.

Руководствуясь идеями автора, мы представляем свои мнения по осуществлению интеграционных связей между учебной и научно-исследовательской деятельностью студентов из опыта нашей работы.

Изменения, происходящие в последние годы в стране расширили сферу задач в образовании. В связи с этим система образования требует обновления каждого из ее направлений. Это обновление определяет необходимость овладения принципами и методикой научно-педагогических исследований.

В этом процессе решающую роль играет обращение внимания на повышение уровня научных знаний будущих учителей математики.

Научно-исследовательская работа является одним интегрирующих факторов в подготовке будущих учителей математики. Ее основные задачи связаны с овладением методики изучения педагогической истины, получением достоверных и обоснованных данных, развитием сознательного, целенаправленного и творческого поиска в педагогическом процессе.

Научно-педагогическая деятельность (планирование научно-педагогических исследований, организация, экспериментальная проверка) является одной из основных форм профессиональной деятельности будущего учителя математики. Современный учитель должен умело сочетать фундаментальные знания и практический опыт работы, овладеть умениями и навыками по исследованию задач обучения и воспитания. А

также овладеть передовыми технологиями, способами сочетания педагогических, психологических и методических приемов научных исследований, творческим решением проблем, возникающих в педагогическом процессе.

Наш опыт показывает, что одним из путей решения этих задач – интеграция обучения учебным дисциплинам. Реализация идеи интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов осуществляется введением в учебный процесс изучение спецкурса «Методика организации и проведения научно-педагогических исследований» [3]. Изучение спецкурса рассчитано на 112 часов, из них 42 – лекционных, 42 – практических занятий и на самостоятельную работу студентов отводится 28 часов.

Цель спецкурса – вооружение студентов знаниями об основах научно-педагогических исследований и формирование умений по самостоятельному и грамотному проведению научно-исследовательской работы по теории и методике преподавания математики.

Для достижения этой цели требуется решать следующие задачи:

– ознакомление студентов методологическими и методическими основами научно-педагогических исследований;

– научить студентов овладению методической системой научно-исследовательской работы;

– формирование умений и навыков студентов по планированию, организации и проведению педагогического эксперимента;

– формирование умений и навыков студентов по обработке результатов исследования и оформлению материалов в виде научной работы (доклад, курсовая, дипломная (выпускная) работа, статья и т. д.)

В целом, основная задача спецкурса – развитие профессиональной компетентности будущего специалиста, ориентация будущих учителей математики к исследовательской деятельности, а также применению методов педагогических исследований в процессе обучения математике.

Содержание спецкурса взаимосвязано с содержанием учебных дисциплин в рамках теории и методике обучения математике («теория и методика обучения математике», «история и методология математики», «методические основы решения задач», «дидактические основы решения математических задач» и др.) и профессиональной педагогической практики.

Содержание спецкурса включает следующие проблемы.

I. Методологические основы научно-педагогических исследований, где рассматриваются структура и эффективность научно-педагогических исследований. В разделе раскрываются вопросы: научно-педагогические знания – результат педагогических исследований. Студенты получают материал о следующих фактах: развитие педагогической науки зависит

от уровня, качества, результативности и эффективности педагогических исследований. Педагогические знания – знания о педагогических явлениях и процессах педагогической деятельности. Эти знания формируются в результате педагогической деятельности в процессе педагогических исследований. Научно-педагогическая деятельность выполняет две функции: научно-теоретическую и конструктивно-техническую. В процессе педагогических исследований выявляются теоретические знания. Сюда входят закономерности развития педагогической системы и педагогического процесса, педагогическая деятельность, принципы организации педагогического процесса, методы обучения и воспитания, педагогические идеи о результатах эксперимента или педагогической практики. Для приступления к педагогической деятельности педагог должен иметь специальные знания по педагогике и методам педагогических исследований, т. е. иметь определенную подготовку. Компоненты подготовленности педагога к научно-исследовательской работе:

1. Философско-методологическая подготовка. Исследователь должен знать: требования к научному исследованию; известные теории и системы в педагогической науке; разработанные методические системы познания педагогической истины; новые источники решения педагогических проблем и т. п.

2. Историко-научная и науковедческая подготовка. Исследователь должен знать: историю педагогической науки и научно-педагогической деятельности; связь методики исследования с другими науками, также историю развития исследуемой проблемы и т. п.

3. Педагогическая подготовка для решения исследовательских задач. Исследователь должен владеть: методикой моделирования и проектирования исследуемой педагогической проблемы; на основе этого определить тему, цель, задачи, гипотезу и других компонентов научного аппарата исследования; планировать и организовать опытно-экспериментальную работу и анализировать, обобщать ее результаты.

4. Логико-математическая подготовка. Исследователь защищает научно обоснованные и экспериментально доказанные результаты исследования. При этом он должен уметь логически обосновать свои заключения в виде индукции и дедукции, абстракции и абстрагирования; владеть методикой проведения количественного и качественного анализа результатов исследования.

5. Нравственно-этическая подготовка. Педагог-исследователь в процессе решения своей проблемы должен проявить аккуратность, добросовестность, настойчивость, методологическую культуру и компетентность, уважение к педагогической науке и специалистам отрасли [1].

Студенты знакомятся такими отличительными чертами научно-исследовательской работы, как целенаправленность, поиск нового,

систематичность, обоснованность и достоверность полученных результатов.

Методологические характеристики исследования: проблема и тема исследования, актуальность, объект и предмет исследования, цель и задачи исследования, гипотеза и основные положения, выносимые на защиту, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

Библиографическая подготовка. Здесь даются рекомендации к работе с литературой. В результате изучения и анализа источников у студентов формируются умения по обзору литературы.

II. Основные виды научно-исследовательских работ студентов: реферат, статья, тезис, самостоятельная работа, изучение и обобщение передового педагогического опыта, курсовая работа, дипломная (выпускная) работа; содержание и методика проведения (выполнения) каждого из этих видов.

В этом разделе раскрываются математические методы в научно-педагогических исследованиях. Ознакомление студентов с математическими методами в научно-педагогических исследованиях подготовит их к овладению умениями по анализу и обработке полученных результатов в процессе исследовательской работы. Математические методы приучают студентов к применению математического языка в изложении педагогических систем, вооружают их знаниями, умениями и навыками по применению математических методов в научно-педагогических исследованиях. В результате применения этих методов решаются такие задачи:

- раскрываются принципы построения статистического математического языка;
- формируются умения и навыки студентов по самостоятельному планированию научно-исследовательской работы;
- обеспечиваются умения по разработке результатов эксперимента математическими методами.

Для того, чтобы студенты могли применить математические методы в научно-педагогических исследованиях, они должны знать:

- математические средства моделирования педагогических систем, явлений и ситуаций;
- математические методы обработки результатов педагогического эксперимента.

Внедрение в учебный процесс изучение спецкурса «Методика организации и проведения научно-педагогических исследований» дало свои положительные результаты, повысились качество знаний студентов и уровень выполнения научно-исследовательской работы. Практика показала, что повышение уровня качества и эффективности научно-исследо-

вательской работы студентов является действенным фактором улучшения профессиональной подготовки учителя.

Расширение научного кругозора студентов, формирование научно-исследовательских умений и навыков, умений по обобщению передового педагогического опыта и внедрению его в практику, формирование творческого подхода к своему делу, необходимого для современного учителя – будут неоценимой помощью в проведении учебно-воспитательной работы в будущей педагогической деятельности.

Интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в процессе обучения учебным дисциплинам в рамках теории и методики обучения математике способствует формированию профессиональной компетентности будущего учителя математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. – СПб.: издательство РХГИ, 2001. – 512 с.*
- 2. Кант И. Сочинения: В 6-ти т. / под общ. ред. В.Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1963 – 1966. – Т. 3. 1964. – 564 с.*
- 3. Нугусова А. Организация научно-педагогических исследований (на казахском языке). – Талдыкорган: Принтланд, 2006. – 84 с.*
- 4. Сманцер А.П. Интеграция учебной, научно-исследовательской и самостоятельной работы как условия повышения качества подготовки специалистов в вузе // Вестник Полоцкого университета. – Серия Е. Педагогические науки. – 2012. – № 7. – С. 2-6.*

Об авторах

Нугусова Айтжамал – доктор педагогических наук, профессор, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Казахстан.

Тойбазаров Дархан Болатович – старший преподаватель, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Казахстан.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

И.Г. Овсянникова

В условиях реализации компетентностного подхода к проектированию и организации высшего профессионально-педагогического образования особую актуальность приобретает проблема формирования у будущих учителей аналитических умений. Умения рассматриваются

И.А. Зимней, А.В. Хуторским и другими исследователями как деятельностная составляющая компетенций. Профессиональные компетенции будущих учителей предполагают анализ педагогической действительности в рамках решения педагогических задач, проведения педагогической диагностики и обработки ее результатов, выявления возможностей образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса, что диктует необходимость целенаправленного формирования у студентов аналитических умений в процессе подготовки к профессиональной педагогической деятельности.

В педагогической литературе понятию «умение» также дается широкий спектр объяснений. Так, Н.М. Боротко предлагает называть умением «владение способом деятельности, способность применять знание» [2, с. 25]. Кроме того, умение определяется как «подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [7]. Под умением понимают также действие, основанное на правиле и совершаемое под контролем сознания [8]. Таким образом, умения предстают как компоненты деятельности, основу которых образует практическое применение полученных знаний, т. е. «знание в действии». При этом под умением применять знания понимается способность действовать в измененных условиях. Умения в отличие от навыков всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно включают в себя процессы мышления.

В настоящее время существуют различные подходы к классификации умений. В психологической и педагогической литературе принято выделять три вида умений: элементарные; простые; сложные (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина). Педагогические умения относятся к сложным интеллектуальным умениям и определяются как совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях [4].

Многие исследователи выделяют особую группу аналитических умений. Так, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов выделяют такие умения отдельным блоком в структуре профессиональной компетентности педагога и рассматривают уровень их сформированности как «один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики, поскольку именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить» [6, с. 43].

Исследование контекста, в котором употребляется термин «аналитические умения» в психологических, педагогических исследованиях и в нормативных документах, позволяет сделать вывод о том, что анализ

трактуются широко, не как процедура мысленного разделения объекта на части, а как система познавательных процедур. Так, В.А. Сластенин включает в состав аналитических умений педагога следующие: умение расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.); осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами; находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать педагогическое явление; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения [6, с. 43]. Сходное понимание аналитических умений педагога можно обнаружить в трудах Н.М. Борытко, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой и других исследователей. Это позволяет рассматривать аналитические умения будущих учителей с позиций целостного подхода как сложное образование, представляющее собой систему мыслительных действий и операций, направленных на постижение педагогической действительности, и включить в их состав не только собственно анализ, но также синтез, аналогию, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей.

В связи с тем, что педагогическая деятельность предполагает осмысление учителем собственной деятельности, ряд ученых связывает аналитические умения с группой рефлексивных умений. Кроме того, сформированность аналитических умений является необходимым условием эффективного педагогического прогнозирования.

В традиционной парадигме существует понятийный ряд «знания – умения – навыки», иначе говоря, умения рассматриваются, с одной стороны, как результат овладения знаниями и способ их применения, с другой – как основа для формирования навыков, под которыми понимаются, как правило, простые умения, доведенные до автоматизма и не требующие контроля со стороны сознания. Однако мы полагаем, что такой подход ограничивает содержание понятия «умение» и, как следствие, не позволяет с достаточной степенью полноты реализовать их функции в образовательном процессе. Представляется целесообразным исследовать умения в следующем понятийном ряду, представленном в гуманитарной педагогической парадигме: «знания – умения – отношения».

Основа аналитических умений – система отношений будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности, к участникам образовательного процесса, к самому себе как субъекту педагогической деятельности. Отношения задают ценностные и целевые ориентиры в педагогической деятельности в целом и в применении аналитических умений в частности. Так, если ведущим для учителя выступает отношение к человеку как к ценности, то с помощью аналитических умений вы-

являются в первую очередь проблемы в развитии обучающегося и возможности образовательной среды в их решении. С другой стороны, аналитические умения влияют на становление системы отношений будущего учителя, значимых для его профессиональной деятельности.

Таким образом, под *аналитическими умениями* целесообразно понимать осознанные мыслительные процедуры (анализа, синтеза, аналогии, сравнения, обобщений, установления причинно-следственных связей), развитие которых осуществляется в процессе специально организованной, целенаправленной, мотивированной деятельности, опирающейся на знания, составляющие содержание педагогической науки, и знания о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности, и на систему отношений человека к профессионально-педагогической деятельности и к субъектам такой деятельности. Аналитические умения, даже если они не выделены в отдельный блок, как компоненты включены во все основные общепедагогические умения.

С позиций целостного подхода к исследованию педагогической действительности в качестве объекта применения аналитических умений будущего учителя целесообразно рассматривать педагогическую ситуацию как целостную единицу педагогического процесса (Н.М. Борытко, В.А. Павлов, В.В. Сериков, И.А. Соловцова и др.). Такой подход обеспечивает единство компонентов педагогической деятельности (цель – задачи – содержание – средства – особенности организации педагогического взаимодействия – результат).

Аналитические умения включены во все компоненты педагогической деятельности: при определении и формулировании целей и задач педагогической деятельности необходимы в первую очередь умения анализа, синтеза, сравнения; при отборе и структурировании содержания образования – умения анализа, синтеза, произведения обобщений; при отборе педагогических средств – умения проводить анализ и синтез, устанавливать отношения аналогии; при организации педагогического взаимодействия – умения анализировать информацию и синтезировать результаты анализа, проводить аналогии, производить сравнение; при «работе» с результатами деятельности – умения анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей.

Таким образом, к сущностным характеристикам аналитических умений относятся их сложный, системный характер; опора на сложные мыслительные процедуры; связь с отношением педагога к профессиональной деятельности и с теоретическими знаниями; направленность на целостную ситуацию педагогического взаимодействия.

В последние годы отчетливо проявляется тенденция к увеличению количества иностранных граждан, обучающихся в российских педагогических вузах. Процесс формирования аналитических умений у ино-

странных граждан – будущих учителей – требует учета того факта, что они являются носителями иной культуры. В этой связи представляется плодотворной идея формирования у таких студентов аналитических умений с учетом концептуальных положений теории диалога культур.

Выводы ученых, изначально исследовавших феномен диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер) и рассматривавших его с философских позиций, свидетельствуют о том, что диалог культур – феномен в первую очередь ценностно-смысловой. Подобным же образом диалог трактуется в современной гуманитарной педагогической парадигме (И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова), где он понимается как способ совместного бытия (события) педагога и воспитанника (обучающегося), а основная его задача видится в помощи воспитаннику в выявлении смыслов его жизни и профессиональной деятельности и в построении индивидуальной системы ценностей. Анализ выводов философских, психологических, педагогических исследований позволил выявить следующие значимые с точки зрения проблемы формирования у будущих учителей аналитических умений существенные характеристики диалога культур:

– особенности реализации диалога культур зависят от преобладающих во взаимодействующих культурах способов постижения мира (научно-рациональный, философский, религиозный (Г.А. Андреева, М.М. Бахтин));

– диалог культур в образовательном процессе можно рассматривать по аналогии с межличностным диалогом [3]. Основания для такого понимания можно обнаружить в трудах М.М. Бахтина и В.С. Библера, которые рассматривали мир каждой личности как мир самостоятельной индивидуальной культуры. Такое понимание дает возможность выявить принципы реализации диалога культур, на которые целесообразно опираться в процессе подготовки будущих учителей;

– в основе диалога лежит понимание партнера по диалогу [5]. Понимание же всегда направлено на выявление смыслов – в данном случае на выявление смыслов профессиональной деятельности;

– диалог культур предполагает, что понимание иной культуры позволяет лучше понять культуру собственную, выявить в разных культурах наиболее значимые для профессиональной деятельности смыслы.

В процессе профессионально-педагогической подготовки иностранных граждан объективно выделяются две наиболее значимые линии диалога культур: 1) диалог духовных культур как целостностей; 2) диалог профессионально-педагогических культур.

Рассматривая первую линию диалога культур, следует выделить компоненты культуры, опора на которые позволяет наиболее эффективно формировать у будущих учителей аналитические умения. Анализ

культурологических исследований свидетельствует о том, что в системообразующем компоненте духовной культуры народа является язык; анализ практики обучения иностранных граждан позволил сделать вывод о том, что выявление заключенных в языке смыслов наиболее результативно происходит в процессе изучения искусства. Поэтому содержанием центром формирования у иностранных граждан аналитических умений, значимых для профессионально-педагогической деятельности, при изучении русского языка как иностранного были выбраны тексты, связанные с искусством и представляющие произведения искусства. Данная линия диалога является значимой для формирования умений анализа, синтеза, сравнения, обобщения, аналогии, установления причинно-следственных связей, которые будут применяться при реализации второй линии диалога культур.

Для реализации второй линии диалога культур (диалог профессионально-педагогических культур) необходимо помочь студентам обнаружить «точки соприкосновения» между собственной и иной культурами. Формирование у будущих учителей аналитических умений позволяет им не только освоить профессиональные компетенции, но и понять иную профессиональную культуру, а через нее – и профессионально-педагогическую культуру собственного народа, обнаружить общее и особенное в профессиональных культурах русского и собственного народов. С этой точки зрения наиболее значимыми представляются такие мыслительные процедуры, как сравнение и аналогия.

Таким образом, формирование у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур требует учета следующих особенностей:

- учет системного характера аналитических умений как составляющих профессиональных компетенций;
- направленность аналитических умений на целостную педагогическую ситуацию;
- необходимость целенаправленного выявления смыслов профессионально-педагогической деятельности через поиск общего и особенного во взаимодействующих культурах;
- учет преобладающих во взаимодействующих культурах способов постижения мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер В.С. *Культура. Диалог культур: Опыт определения // Вопросы философии.* – 1989. – № 6. – С. 31-43.
2. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности: Монография.* – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Гусейнов А. *Диалог культур: возможности и пределы.* – URL: <http://lych.ru/online/0aimenu-65>.

4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. школа, 1990. – 119 с.
5. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. – Псков: Изд-во ПГПУ им. С.М. Кирова, 2008. – 288 с.
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
7. Бим-Бад Б.М., Безруких М.М., Болотов В.А. и др. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 400 с.

Об авторе

Овсянникова Ирина Геннадьевна – старший преподаватель, заместитель декана факультета по обучению иностранных граждан, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ПЕРСОНИФИКАЦИИ

М.В. Павлова

Когда речь идет о формировании нравственно-правовой культуры человека, то чаще всего из всех возрастных категорий на передний план выступает молодое поколение. И это вполне понятно, поскольку у людей зрелого и старшего возраста данный вопрос уже в целом решен. В период молодости, который, как правило, совпадает с обучением в высшем или среднем специальном учебном заведении, процесс социализации человека, приобретает более сложный и проблемный характер. Придерживаясь мнения многих педагогов, мы считаем, что в учебных заведениях в формировании нравственно-правовой культуры немаловажное значение имеет учет с первого курса личностных характеристик и возможностей студентов. Персонализация, индивидуализация понимается как опора на личностные качества студента: направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Поэтому, по

нашему мнению, одним из важных условий в формировании нравственно-правовой культуры студентов является педагогическое сопровождение формирования нравственно-правовой культуры студентов на основе принципов индивидуализации и персонификации.

Для раскрытия сущности принципа персонификации нами изучены ведущие идеи антропоцентрического подхода к организации образования и воспитания в вузе, одним из требований которого является этот принцип. В результате мы пришли к выводу, что основными признаками принципа персонификации являются: духовность участников образовательного процесса; понимание преподавателем реально существующего студента с его проблемами, чувствами, желаниями; благотворное взаимовлияние личностей преподавателя и обучающегося друг на друга; духовный диалог двух субъектов как взаимообмен духовными, нравственно-правовыми ценностями между преподавателем и обучающимися; актуализация внутренних личностных ресурсов студентов и преподавателя. Как отмечают многие педагоги, самая главная особенность юношеского возраста, которая совпадает с обучением в высшем или среднем специальном учебном заведении, стоит в сознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании «образа Я». Характерной чертой нравственно-правового развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляется целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, повышается интерес к нравственно-правовым проблемам. Данный возраст – пора самоанализа и самооценок. [1, с. 23] Поэтому, по нашему мнению, необходима реализация принципа персонификации и индивидуализации в образовательном процессе. Педагогическая деятельность в вузе должна быть направлена на создание условий саморазвития, самообразования, формирования нравственно-правовой культуры всех субъектов образовательного процесса, причем преподаватель помогает, стимулирует. В такой педагогической деятельности важны компетентность, ценности, особая душевная энергия педагога как воспитателя (К.Д. Ушинский), его гуманистическая позиция (Л.А. Байкова).

Для уточнения сущности принципа персонификации мы исследовали понятия «персонификация», «персонифицированное педагогическое взаимодействие», «персонализация». Персонификация в психолого-педагогическом контексте означает «олицетворение» образовательного процесса, придание ему личностной направленности, подразумевает выявление и актуализацию внутренних личностных ресурсов каждого субъекта образовательного процесса (Ш.М. Каланова). Персонифицированное педагогическое взаимодействие подразумевает не ролевое, а межличностное взаимодействие преподавателя и студента, то есть вы-

полнения педагогических функций преподавателем в сочетании с его личностным отношением к студентам (адекватное включение чувств, переживаний, эмоций, личной заботы преподавателя о каждом студенте с первого курса, его самочувствию), что в дальнейшем способствует личностному взаимообогащению преподавателя и студентов. Соответственно, принцип персонификации – это требование к организации педагогического взаимодействия, позволяющее сделать последнее персонифицированным.

Персонализация – процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность (А.В. Петровский). Эта представленность может способствовать преобразованию интеллектуальной и эмоциональной сферы, нравственно-правового поведения и деятельности других людей. В свете теории персонализации можно говорить о благотворном влиянии нравственно-правовой личности преподавателя на личность первокурсника, условием которого является персонифицированное педагогическое взаимодействие. Кроме того, в межличностном взаимодействии возможна взаимообогащающая персонализация преподавателя и первокурсника. Выявленный А.В. Петровским феномен персонализации подтверждает вывод о необходимости реализации принципа персонификации и индивидуализации в образовательном процессе.

Теория персонализации позволила нам сформулировать требования к преподавателю, стремящемуся организовать межличностное взаимодействие с первокурсниками, актуализировать их внутренние личностные ресурсы. Такому преподавателю необходимо рассматривать студента с первого курса в системе его действительных отношений с сокурсниками, преподавателями; в центре внимания преподавателя должны находиться все три личностных уровня обучающихся (интраиндивидный, интериндивидный, метаиндивидный), «вклады», которые он производит, осуществляя преобразования интеллектуальной и эмоциональной сферы других обучающихся, и «вклады», которые принимает от них, в свою очередь, претерпевая изменения; преподавателю, особенно куратору, необходимо знать жизненный опыт каждого первокурсника и характер его социальной направленности.

Также в поле зрения педагогов должны оказаться не только академические достижения студентов-первокурсников, но и их успехи во всех социально ценных видах деятельности, нравственно-правовой деятельности. Наряду с учетом большое значение имеет возможность презентации первокурсниками своих достижений. Это стимулирует желание достигать более высоких результатов в нравственно-правовых и других видах деятельности. По нашему мнению, презентация должна проводиться

как в группе, так и на факультетах. Говоря о значимости учета и презентации достижений каждого отдельно взятого первокурсника, следует подчеркнуть, что они возможны и педагогически целесообразны лишь тогда, когда в вузе и за его пределами обеспечиваются условия, позволяющие студентам с первого курса добиваться высоких результатов в нравственно-правовой деятельности. Немаловажно и педагогическая забота о личностных достижениях студентов – это поддержка каждого студента с первого курса в поиске объекта приложения своих усилий, проявлении активности в избранном деле. В достижении успехов студента большую роль играет мотивация. Мотив Г. Мюррей охарактеризовал как реализацию устойчивой потребности в достижении желаемого результата, позволяющего испытать чувство радости и успеха. Если у студента есть мотивация, то он будет стремиться к достижениям.

Процессы персонализации преподавателей и студентов способствуют взаимообогащению участников образовательного процесса вуза, развитию личностных качеств обучающихся с первого курса, формированию нравственно-правовой культуры студентов-первокурсников, в том числе проявлению их субъектности как врожденного качества каждого человека, развитию их субъектной позиции как качественно нового уровня субъектности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Катунина Н. Воспитание позитивных ценностей в системе образования // *Воспитательная работа в школе*. – 2012. – № 6. – С. 22-25.

Об авторе

Павлова Марина Владимировна – преподаватель, ФГБОУ ВПО ЧПИ(ф) «Московский государственный открытый университет им. В.С. Черномырдина», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ И ГРУППЫ В ПЕДАГОГИКЕ

Т.В. Павлычева

Педагогика обычно определяют как науку о воспитании подрастающих поколений и взрослых людей – целенаправленную, специально организованную и непрерывно проводимую деятельность, отвечающую общественным потребностям. При этом воспитание понимается в широком смысле, включающем многие элементы влияния на личность в целях ее формирования и развития. Педагогика как наука изучает осо-

бый вид реальных явлений в жизни людей и деятельности, заключающейся в целенаправленном формировании личности или группы педагогическими средствами с целью усвоения поколениями людей накопленного обществом социального опыта и культуры, обеспечивающих результативность их жизнедеятельности. Это наука не только об образовании, школе, учителе и учениках, но и о жизни людей, их социализации в сложившихся общественных отношениях.

Предмет педагогики определяет ее основную цель: разработка и создание таких условий жизни, которые способствуют активному формированию у граждан высокого уровня образованности, воспитанности, развитости, профессионализма; проявлению творческих способностей, раскрытию личностного потенциала, укреплению веры в свои силы и возможности, утверждению в обществе идеалов гуманизма, культуры и права. Это означает, что педагогика востребована везде, где реализуется образование, воспитание, обучение и развитие людей, как в специализированных образовательных учреждениях, так и в процессе трудовой деятельности, культурно-досуговой и семейной жизни [3, с. 41].

Плодотворное педагогическое общение одной из своих целей ставит также задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе учащихся. Очень трудно решать эту задачу, не зная действительных ценностных ориентаций коллектива в целом и конкретных личностей в нем. По данным исследований, наиболее привлекательные качества, определяющие межличностные отношения и взаимные симпатии учащихся: отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности.

Эти результаты, конечно, отражают положительные моменты в межличностных отношениях и ценностях учащихся. Педагог может и должен опираться в своей работе на имеющуюся систему положительных ценностей учащихся. Повышать уровень межличностных отношений в группе можно, используя в качестве опор те представления о системе положительных качеств личности, которые уже сложились в коллективе. Педагогу следует замечать и поощрять проявление этих качеств в межличностных отношениях учащихся между собой, акцентировать на них внимание, рассматривать их как ценность в процессе собственного педагогического общения, не забывать о месте, которое занимают указанные качества в восприятии другого человека как личности и т. д. Имеется множество других конкретных способов улучшить отношения в коллективе.

В ряде учебных коллективов (не во всех, но, к сожалению, во многих) такие ценности, как достижения в учении, уровень и разносторонность знаний, развитость интеллекта ценятся очень мало. Еще меньшим весом в таких коллективах, как показывают исследования [2, с. 149], об-

ладают качества, связанные с трудолюбием, с уровнем профессионализма. Эти данные отражают отрицательные моменты в структуре ценностных ориентаций учащихся. Конечно, педагог может радоваться, если учащиеся ценят в своих сверстниках прежде всего такие человеческие качества, как доброжелательность, отзывчивость, воля, верность слову и т. п. Но тревогу вызывает то, что в тех же коллективах учащиеся совсем не ценят качества, которые определяют уровень интеллектуального развития, компетентности и профессионализма человека. Именно этой расстановкой сил в системе ценностей учащихся, конечно, объясняется падение престижа «отличника» с социально-психологической точки зрения.

Понятно, что призывы педагогов к равнению на лучших учащихся не произведут эффекта до тех пор, пока педагогический коллектив не направит свои усилия (не только вербально, но и организационно) на исправление описанной выше системы ценностей. Вместе с тем ясно, что эту проблему невозможно решить лишь методами педагогического и психологического порядка. Повышение мотивации учения учащихся, превращение учебной успешности в значимую ценность межличностных отношений, конечно, невозможно до тех пор, пока в целом в обществе не будет установлено правильное соотношение между социальным успехом человека и его уровнем образования.

Как уже отмечалось, педагогический процесс представляет собой активную взаимосвязанную деятельность его участников с целью их воспитания, образования, обучения и развития. Его основной целью является подготовка конкретного человека или группы людей к успешному решению поставленных задач. При этом объект и субъект педагогического влияния являются активными преобразующими элементами процесса. Поэтому проблема личности и группы в педагогике занимает центральное место.

Когда рассматриваются вопросы личности, то речь идет о ее воспитании, обучении, образовании и развитии, т. е. целенаправленном систематическом влиянии, способствующем наиболее полной реализации потенциала личности в интересах ее самой и общества. Педагогика в данном контексте призвана решать и теоретические, и практические вопросы, относящиеся к определению целей и задач, реализации педагогических принципов, оптимизации содержания, организации и методов работы, обеспечения благоприятных психолого-педагогических условий для деятельности участников педагогического процесса.

В педагогике существуют различные подходы к процессу формирования и развития личности: от категорического отрицания правомерности самого понятия формирования, означающего якобы «насилие над человеком, манипулирование его сознанием» до утверждения «свободного развития» личности под влиянием стихийных воздействий среды.

Крайности, как говорится, всегда вредны, но и в том, и в другом подходе много интересного и заслуживающего внимания при их сбалансированности. Такой подход четко обозначен в Федеральном законе «Об образовании», где содержатся положения о свободном развитии личности и в то же время о его связи с приоритетом общечеловеческих ценностей; о необходимости обеспечения самоопределения личности, условий для ее самореализации и в этой связи необходимости интеграции этой личности в национальную и мировую культуру; формирования ее как человека и гражданина, имеющего свободу выбора взглядов и убеждений, способного к взаимопониманию и сотрудничеству с другими людьми. Закон утверждает целенаправленное формирование личности «в интересах человека, общества и государства».

Понятие «формирование личности» в педагогических энциклопедиях и словарях трактуется как вид изменения, совершенствования, развития, созревания динамической функциональной структуры личности (главным образом ее содержания) под влиянием внешних воздействий [1]. Иначе говоря, формирование означает изменение в плане роста, повышения степени зрелости, приобретения более совершенной формы, качественной определенности. Разумеется, это не означает какого-то жесткого, внешнего принуждения в отношении личности, насилия над ней. Это признание того, что объективно в личности происходят изменения, обогащающие ее как по содержанию, так и по форме, или, напротив, вызывающие деградацию.

Педагогика изучает специально организованную и непрерывно проводимую систему работы с личностью в интересах ее самой, семьи, общества и государства.

Таким образом, целью формирования личности является ее разностороннее развитие в соответствии с идеалами и ценностями человечества.

Изучение педагогики в системе высшего образования призвано вооружить студентов знаниями, умениями и способностью использовать ее данные в жизни и профессиональной деятельности, а также сформировать понимание необходимости и желание делать это постоянно, лично совершенствоваться педагогически.

Педагогика – одна из самых практичных наук. Педагогика располагает рекомендациями, интенсивными педагогическими технологиями, богатым педагогическим опытом, которые нужны практически всем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Педагогическая энциклопедия: В 4т. – Т.3. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 1354 с.*
2. *Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащегося. – СПб.: Питер., 2000. – 285 с.*
3. *Столяренко А.М. Юридическая педагогика: Курс лекций. - М.: Экмос, 2003. – 1221 с.*

Об авторе

Павлычева Татьяна Васильевна – старший преподаватель, Северо-Кавказский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия», г. Краснодар.

ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Д.В. Пайдуков

В современное быстро меняющееся время общество требует анализа и пересмотра научных основ различных областей образования, необходимо развить у будущих учителей способность действовать в постоянно меняющихся условиях. Необходимость подготовки компетентного будущего педагога к организации художественной деятельности школьников обусловлена возросшими требованиями к личности на рынке труда и профессиональной деятельности учителя, спецификой профессионально-педагогической деятельности и закономерностью процесса становления личности будущего учителя. Научно-технический и социальный прогресс ставит перед школой задачи по воспитанию человека высокой творческой культуры. В связи с чем от выпускника школы требуются развитые творческие, художественные способности, где роль изобразительного искусства в обучении и воспитании учащихся неизмеримо возрастает. Становится весьма актуальной проблема формирования у будущих учителей изобразительного искусства готовности к организации художественной деятельности школьников.

Формированию личности учителя его профессионального мастерства, уделяется много внимания в работах С.И. Архангельского, Н.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной, А.И. Щербакова и других.

В работах А.А. Алехина, В.П. Зинченко, А.И. Иконникова, В.С. Кузина, Л.Г. Медведева, Н.Н. Ростовцева, Г.Б. Смирнова, А.Е. Терентьева, Е.В. Шорохова, А.С. Хворостова, Т.Я. Шпикаловой и др. отражены научно-теоретические основы подготовки учителя изобразительного искусства, формирования его личности в процессе обучения и дальнейшей деятельности. Вопросам развития изобразительного творчества детей, в которых учителю отводится главная роль, посвящены работы Н.Н. Ростовцева, Е.И. Игнатьева, Н.Г. Боголюбова, Т.С. Комаровой, В.С. Кузина, В.В. Корешкова, Н.М. Сокольниковой, Е.В. Шорохова, В.С. Щербакова, А.С. Хворостова, Б.П. Юсова

Художественная деятельность школьника, которой он только начинает овладевать, нуждается в квалификационном руководстве, чтобы развить у каждого школьника художественные, творческие способности, заложенные природой, учитель должен сам разбираться в изобразительном искусстве, владеть необходимыми способами художественной деятельности. «Деятельность – занятия, труд» [2, с. 140]. «Деятельность – система действий и операций, объединенных общей внутренней мотивацией и направленных на достижение определенных целей» [3, с. 36]. В словаре русского языка дается следующее определение понятия художественный. «Художественный – это отношение к искусству, к деятельности в области искусства» [2, с. 756]. Художественная деятельность – это эстетическое освоение мира и развитие художественного вкуса у школьников посредством искусства. Художественная деятельность также является эстетическим воспитанием школьников и представляет собой систему специфических действий, направленных на получение информации и создании художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира.

Художественная деятельность представляет собой средство эстетического воспитания. «Эстетический – художественный, относящийся к чувству прекрасного, к красоте» [2, с. 791]. «Эстетическое воспитание – это целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, способствующее выработке и совершенствованию в подрастающем человеке способности и потребности воспринимать, понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве, активно участвовать в творчестве, созидании по законам красоты, ориентироваться в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном обществе представлениями об их характере и значении; стремиться сделать мир более гармоничным, совершенным. Эстетическое воспитание гармонизирует и развивает все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества; интенсифицирует развитие самосознания, способствует формированию социальной позиции, основанной на гуманистических ценностях; гармонизирует эмоционально-коммуникативную сферу личности...» [3, с. 101].

В процессе художественной деятельности создаются такие условия, которые благоприятно влияют на развития эстетического восприятия, которые содействуют формированию эстетического отношения школьников к окружающей действительности. «Эстетическое развитие – процесс формирования и обогащения способности к образно-художественному восприятию жизни, эмоционально-психологического отношения к ней...» [3, с. 103].

Главная цель развития художественной деятельности состоит в целенаправленном формировании важнейших компонентов творческих

способностей, а именно художественно-творческого восприятия, художественной наблюдательности и зрительной памяти, воображения и мышления, специфических навыков и умений и т. д.

Для художественной деятельности школьников и для развития их изобразительных способностей большое значение имеет знакомство с произведениями изобразительного искусства. Анализ и оценка выразительности образов в картинках, скульптуре, архитектуре и произведениях прикладного искусства непременно вызывают эстетические переживания, которые помогают глубже и полнее воспринимать окружающую действительность и находить образные художественные выражения своих впечатлений в рисунке, живописи, лепке, аппликации, резьбе и др. Благодаря чему у школьников развивается художественный вкус, наблюдательность и зрительная память.

Художественная деятельность школьников должна носить эмоциональный, творческий характер для этого учитель должен создавать все условия, а именно обеспечить эмоциональное, образное восприятие действительности, развивать образное мышление и воображение, формировать эстетические чувства и представления, учить школьников способам создания изображений, средствам их выразительного исполнения и т. д.

Художественная деятельность является одной из самых интересных для школьников т. к. это специфическое образное познание действительности. Общеизвестно, что познавательная деятельность имеет большое значение для умственного развития школьников, которое расширяет запас знаний на основе представлений о разнообразии форм пространственного расположения предметов окружающего мира, различных величинах, многообразии оттенков цветов, а также практического умения передачи окружающей действительности и художественного образа.

Художественная деятельность также направлена на воспитание у школьников таких качеств как доброта, справедливость, трудолюбие и т. д.

В процессе художественной деятельности сочетается умственная и физическая активность. Художественная деятельность школьников учит проявлять трудовые усилия, овладевать трудовыми навыками.

Внимание, упорство, выдержка являются волевыми качествами личности трудовых умений и навыков у школьников, а также воспитываются умения трудиться, добиваться желаемого результата, навыкам самообслуживания в подготовке к занятиям и уборке рабочих мест.

Психологи отмечают, что для осуществления разных видов деятельности, умственного развития школьников большое значение имеют те качества, навыки, умения, которые они приобретают в процессе художественной деятельности, а именно художественно-творческого восприятия, художественной наблюдательности и зрительной памяти, воображения и мышления, специфических навыков и умений и т. д.

Формирование представлений о предметах требует усвоения знаний об их свойствах и качествах, форме, цвете, величине, положении в пространстве.

Школьники определяют и называют эти свойства, сравнивают предметы, находят сходства и различия, то есть производят умственные действия.

Таким образом, изобразительная деятельность содействует сенсорному воспитанию и развитию наглядно-образного мышления. Школьное изобразительное творчество представляет собой общественную направленность, т. к. школьник рисует, лепит, конструирует, вырезает не только для себя, но и для окружающих.

Общественная направленность школьного изобразительного творчества проявляется и в том, что в своей работе школьники передают явления окружающей общественной жизни всем окружающим. Это происходит в виде различных выставок, конкурсов, олимпиад и т. д.

Итак, художественная деятельность школьников – это сложный, многоступенчатый процесс познания и творчества направленный на эстетическое воспитание школьников, которое представляет собой систему специфических действий, направленных на получение информации и создании художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира, а также проявлять трудовые усилия, овладевать трудовыми навыками и направлена на воспитание у них таких качеств как доброта, справедливость, трудолюбие и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд, стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
3. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.

Об авторе

Пайдуков Дмитрий Васильевич – аспирант, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Л.Н. Петина

Составной частью общей речевой культуры является звуковая культура речи. Правильное произношение звуков, слов, логическое ударение, ритм, тембр, паузы, громкость, скорость речи это составляющие части звуковой культуры речи. Неотъемлемые условия правильного формирования культуры речи это, прежде всего, нормальное функционирование речедвигательного и слухового аппаратов. Еще одним важным условием является полноценная речевая среда, которая окружает ребенка с рождения [7].

Во многих исследованиях просодическая сторона речи детей со стертой дизартрией оценивается как эмоционально невыразительная монотонная (Е.Ф. Архипова [1], Л.В. Лопатина [3-5]). Вятность речи заметно снижается при увеличении речевой нагрузки. Голос детей слабый, немелодичный, глухой, хриплый, монотонный, сдавленный, тусклый, напряженный, прерывистый, назализованный. Эти симптомы могут быть представлены при стертой дизартрии в разных комбинациях и разной степени выраженности.

Объект исследования – просодическая сторона речи у дошкольников с дизартрией.

Предмет исследования – особенности просодии у дошкольников с дизартрией.

Цель исследования – определить состояние просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией.

На основе поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Изучение литературы по вопросу состояния просодии у дошкольников с нормальным речевым развитием и у детей со стертой дизартрией.
2. Выбор методик исследования просодической стороны речи у дошкольников.
3. Анализ состояния просодии у дошкольников с дизартрией.
4. Разработка методических рекомендаций по коррекции нарушений просодических компонентов речи у детей с дизартрией.

Гипотеза исследования. Поскольку у детей со стертой дизартрией в структуре дефекта выражено нарушение речевого компонента, то можно предположить, что в произносительной стороне речи имеется выраженное мелодико-интонационное расстройство.

Содержание методики обследования.

При разработке методики были использованы приемы, описанные в работах Е.Ф. Архиповой [1], Е.С. Алмазовой [2], Л.В. Лопатиной [3]. Методика исследования включала следующие разделы:

1. Обследование восприятия ритма.
2. Обследование воспроизведения ритма.
3. Обследование восприятия интонации.
4. Обследование воспроизведения интонации.
5. Обследование восприятия логического ударения.
6. Обследование воспроизведения логического ударения.
7. Обследование модуляций голоса по высоте.
8. Обследование модуляций голоса по силе.
9. Обследование восприятия тембра.
10. Обследование воспроизведения тембра.
11. Обследование темпа речи.

По результатам выполнения всех заданий методики проводилось вычисление среднего балла, на основании которого определялись степени сформированности просодической стороны речи детей.

Организация исследования.

В исследовании принимали участие 40 детей 6-7 лет, из них 20 детей с нормальным речевым развитием и 20 дошкольников со стертой дизартрией.

Результаты исследования.

Сравнительный анализ состояния просодической стороны речи в обеих группах показал следующее:

1. У дошкольников с нормальным речевым развитием все показатели соответствуют высокому и выше среднего уровням сформированности просодической системы. Дети данной группы легко справлялись с заданиями методик. Грубых ошибок при выполнении заданий не наблюдалось.

2. В группе детей со стертой дизартрией наблюдается преобладание неудовлетворительной степени сформированности просодии (у 9 детей) и низкой степени сформированности (у 7 детей). Дети нуждались не только в повторении образца и инструкции, но и в активной помощи педагога при выполнении заданий. У детей наблюдалось отсутствие самостоятельности при выполнении проб. Лишь при активной помощи логопеда (сопряженное проговаривание, наблюдение ребенком мимики лица логопеда и т. д.) дети правильно выполняли задания.

У дошкольников со стертой дизартрией отмечается значительное отставание в уровне сформированности просодии по сравнению с нормой. Так, наиболее существенные различия в уровнях сформированности просодии у детей контрольной и экспериментальной групп отмеча-

лись при выполнении следующих заданий: воспроизведение логического ударения, модуляции голоса по высоте, модуляции голоса по силе, воспроизведение ритма, восприятие логического ударения.

У детей контрольной группы при воспроизведении логического ударения ошибки заключались в снижении темпа при выполнении третьего задания, где была необходима опора на память при составлении предложения по картинке и ответах на вопросы по данной картинке. У дошкольников с дизартрией ошибки выражались в недостаточном выделении нужного слова голосом, смешении выделенных слов с другими словами предложения, неоднократных повторениях образцов и проб выполнения, самостоятельное выполнение для некоторых детей оказалось невозможным.

Модуляции голоса по высоте у детей контрольной и экспериментальной группы значительно отличаются. У большинства детей контрольной группы голос по высоте модулирован, изменяется в пределах соответствующего акустическим характеристикам диапазоне (ре – си 1-й октавы [6; 7]). У детей экспериментальной группы модуляции голоса по высоте недостаточны. Голос монотонный, сиплый, изменения голоса небольшие или отсутствуют. Диапазон узкий (ре – фа, ре – соль 1-й октавы). Выполнение задания сопровождалось многократными повторениями образца и сопряженным воспроизведением модуляций с логопедом.

Большие различия наблюдались и в выполнении заданий на восприятие и воспроизведение модуляций голоса по силе. Громкость голоса детей со стертой дизартрией практически не изменялась. Сила голоса была недостаточной при воспроизведении отдельных звуков и звукоподражаний.

Исследование воспроизведения ритма показало, что у детей с нормальным речевым развитием результаты исследования высокие. Ошибки заключались лишь в воспроизведении акцентированных ударов, но после повторения образца исправлялись самостоятельно. Дети экспериментальной группы показали низкий уровень сформированности данной функции. Многочисленные ошибки допускались не только при выполнении серии ритмов с акцентированными ударами, а также в более легких заданиях на воспроизведение изолированных ударов, серии простых ритмов. Дошкольники пропускали элементы ритма, нарушали паузацию, что привело к искажению предъявляемых ритмических структур.

При восприятии логического ударения дошкольники контрольной группы показали высокий результат, задания выполнялись уверенно и без ошибок. При исследовании данной функции у детей со стертой дизартрией ошибки выражались в неправильном предъявлении карточек с выделенными словами, слова смешивались, заменялись на другие, дети не находили нужную карточку. Большие трудности у детей вызывали

задания на определение выделенного слова в вопросительных предложениях, стихотворных текстах. Дети называли «главное» слово лишь при чрезмерно утрированном произнесении данного слова логопедом после нескольких проб. Звуковысотный слух у детей экспериментальной группы развит недостаточно, что затрудняет восприятие эмоциональной окраски речи и мешает выполнению заданий методики на восприятие логического ударения.

Методы статистической обработки эмпирических результатов.

Обработка данных с использованием t-критерия ($p < 0,05$) позволила выявить статистически достоверные различия по ряду показателей: восприятию ритма и воспроизведению ритма; восприятию и воспроизведению интонации; восприятию и воспроизведению логического ударения; модуляции голоса по высоте и силе; восприятию и воспроизведению темпа речи.

Исследования подтвердили неоднородность и вариативность нарушений просодической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией. Вместе с тем обнаружилась корреляционная зависимость между различными компонентами просодии.

Корреляционный анализ позволил выявить значимые корреляционные зависимости: чем лучше дети воспринимают ритм, тем лучше они воспроизводят ритм, и наоборот, чем лучше способность воспроизведения ритма, тем выше способность восприятия ритма; чем выше коэффициент восприятия интонации, тем выше показатели других просодических компонентов: чем выше коэффициент восприятия интонации, тем выше способность к воспроизведению логического ударения и наоборот; развитие модуляций голоса по высоте и силе взаимосвязаны с развитием тембра и темпа голоса; чем лучше у дошкольников развито логическое ударение, тем лучше развита способность к восприятию и воспроизведению изменений темпа речи, и наоборот, чем хуже развиты способности к изменению темпа речи, тем больше страдает способность воспринимать и воспроизводить логическое ударение.

Выявленные особенности позволяют сделать вывод, что коррекционная работа по воспитанию просодических компонентов должна носить дифференцированный характер, основанный на выявленных трудностях в развитии просодии, и учитывающей характер ошибок, допущенных детьми в ходе исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М.: АСТ:Астрель:Хранитель, 2007. – 319 с.*
- 2. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. – М.: Айрис-пресс, 2005.*

3. Лопатина Л.В. Методика исследования экспрессивной речи детей дошкольного возраста, страдающих стертой формой дизартрии // Изучение и коррекция речевых расстройств. – Л., 1987. – 191 с.
4. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. – СПб.: Союз, 2004. – 192 с.
5. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии) – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; СОЮЗ, 2001. – С. 9-83.
6. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.
7. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: Пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей. – СПб.: КАРО, Дельта+, 2004. – 272 с.

Об авторе

Петина Лариса Николаевна – аспирант, НОУ ВПО «Институт специальной педагогики и психологии»; педагог дополнительного образования, Дом детского творчества, г. Санкт-Петербург.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

**Т.М. Подколзина,
А.А. Кисенко**

Переход к компетентностно-ориентированному образованию считается адекватной реакцией системы отечественного образования на социальный заказ. При этом более углубленными и содержательными оказываются понятия компетентности и компетенции, определение которых требует разработки модели действий, качеств, взаимодействий и других функциональных компонентов, каждый из которых служит достижению определенных целей.

В новых федеральных образовательных стандартах высшего профессионального образования определены только два вида компетенций: общекультурные и профессиональные. Важно отметить, что в процессе формулировки общекультурных компетенций Российское образование отстранилось от традиционного для нашей страны понимания термина «общая культура» и опиралось на «Проект Настройка образовательных структур в Европе», начавшийся в 2000 г., к которому Россия присоединилась в 2006 г. [6].

Под общекультурными компетенциями, на формирование которых нацелен набор предлагаемых дисциплин, понимаются знания, навыки и умения, характеризующие уровень общей культуры студента [7].

Согласно О.М. Морозовой, общекультурная компетенция – это способность человека ориентироваться в пространстве культуры, она включает знаниевую составляющую: представление о научной картине мира, знание основных научных достижений, представление о художественных ценностях [4].

Общекультурные компетенции ориентированы, прежде всего, на общее умение выпускника жить в современном мире, что подразумевает полноценное участие в социокультурной жизни общества, взаимодействие с окружающими в сфере личного и профессионального общения, применение различных источников и средств получения, обработки и сохранения информации, оперирование легальными средствами защиты своих прав и свобод в случае их нарушения, корректное проявление своей религиозной, национальной, культурной, профессиональной идентичности и т. д. [3, с. 83].

Таким образом, в ходе образовательного процесса у студентов должны формироваться и развиваться не только профессиональные компетенции (безусловно, они являются наиболее значимыми), но и способность решать проблемы, возникающие в конкретных жизненных ситуациях, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей [5, с. 55]. Формирование общекультурных компетенций будущего специалиста представляется нам как сложный процесс, в котором различные умения и навыки формируются различными способами.

Первым шагом в этом направлении может стать разработка карты формирования общекультурных компетенций обучающихся, которая станет основой для доработки учебно-методических материалов, прежде всего, учебно-методических комплексов изучаемых дисциплин. Исследования специалистов показывают, что традиционные методы работы со студентами на лекционных и семинарских занятиях не позволяют в полной мере сформировать необходимые компетенции [2]. Требуется внедрение активных форм обучения, таких как тренинги, ситуационные задания, ролевые игры, деловые игры и др. с целью формирования общекультурных компетенций. Повышению уровня сформированности общекультурных компетенций могут способствовать также совершенствование планирования, содержания и организации самостоятельной работы студентов, совершенствование форм и методов организации научно-исследовательской работы студентов, проведение олимпиад по общенаучным и профессиональным дисциплинам и др.

Так, например, будущий специалист должен обладать такими общекультурными компетенциями как способность анализировать соци-

ально значимые явления и процессы, в том числе политического и экономического характера, мировоззренческие и философские проблемы, способность осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе морально-нравственных и правовых норм; способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, роль личности в истории, особенности политической организации общества, способность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия; способность к осуществлению образовательной и воспитательной деятельности в сферах общественной и частной жизни и др. На этом примере можно увидеть, какое значительное место в подготовке специалиста занимают общекультурные компетенции, и насколько широк диапазон их применения: от частной до общественной и профессиональной сфер деятельности [1].

Важная роль в формировании общекультурных компетенций студента, обучающегося по специальности 035701 «Перевод и переводоведение», отводится таким дисциплинам профессионального цикла как введение в языкознание, общее языкознание, история литературы стран изучаемого языка, специальное страноведение и др. Посредством изучения этих дисциплин студенты приобщаются к мировому культурному наследию. Так, в рамках изучения курса древних языков и культур они знакомятся с историческими и лингвистическими условиями формирования изучаемых иностранных языков; сведениями о территориальных и хронологических границах древних культур Востока, Греции, Рима, основных этапах развития этих культур. Знакомство с культурным наследием стран изучаемых языков, государственной политикой в области языка, культуры, религии, традициями и обычаями населения происходит в ходе изучения курса специального страноведения.

Таким образом, в результате освоения круга специальных дисциплин у студентов вырабатывается восприимчивость и уважение к нравственно-эстетическому аспекту в культурном наследии человечества, развиваются такие важные слагаемые высшего образования как умение вести дискуссию, корректно отстаивать свою точку зрения, выступать перед аудиторией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 035701 «Перевод и переводоведение».*
- 2. Кошечкина О.Н., Романова О.Б. Проблемы формирования общекультурных компетенций при обучении в вузе (на материалах Приморского края). – URL:http://www.ojcum.ru/arc/lib/2010_02_08.pdf.*

3. Кузнецова Е.М. Реализация компетентного подхода в лингвистическом образовании: к вопросу о значении общекультурных компетенций // Язык и культура. – 2012. – № 3. – С. 82-88.
4. Морозова О.М. Формирование ключевых компетенций обучающихся. – URL: <http://www.sch1948.ru/metodobedinenie/302-morozova.html>.
5. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 54-58.
6. Tuning Education Structures in Europe. General brochure. – URL: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>.
7. URL: <http://iik.tsu.ru/institut-segodnya/41-glavnaya/institut-segodnya/83-formirovanie-obshchekulturnykh-lichnostnykh-i-professionalnykh-kompetentsij-sredstvamikulturolo-gicheskikh-diststiplin-v-sovremennom-universitete>.

Об авторах

Подколзина Татьяна Михайловна – доцент, заведующий кафедрой перевода и переводоведения, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск.

Кисенко Андрей Анатольевич – доцент, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск.

АНАЛИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ИЗДЕЛИЙ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА

С.М. Поздеева

В конце XX в. человечество вступило в стадию развития, получившую название постиндустриальное или информационное общество, характеризующееся быстрым развитием компьютерной техники, возможности которой в свою очередь становятся беспрецедентными для развития человека.

Появление и широкое распространение технологий мультимедиа и телекоммуникационных технологий Internet позволяет использовать информационные технологии в качестве средства обучения и воспитания. Это позволяет достигать высокого уровня индивидуализации обучения, строить его в соответствии с возможностями каждого учащегося. Информационные технологии вносят фактор обязательности действий, что важно в организационном плане, обеспечивая как внешнюю, так и внутреннюю оперативную обратную связь. Информационные технологии по-

зволяют осуществлять контроль, самоконтроль, корректирование организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Программой предметной области «Технология» рекомендуется вводить элементы информационных технологий во все разделы и элементы процесса обучения на протяжении всего этапа изучения предмета «Технология». В рамках исследования «Развитие познавательного интереса школьников на уроках технологии в процессе компьютерного проектирования объектов декоративно-прикладного творчества» нами проанализированы материалы журнала «Школа и производство» с целью изучения использования компьютера на уроках технологии.

Все больше учителей используют компьютерные технологии на занятиях не только как дидактический, демонстрационный материал – компьютерную презентацию, выполненную в программе Ms PowerPoint, но и для упрощения рутинных операций при изготовлении изделий декоративно-прикладного творчества, таких как создание эскизов при подборе оптимального сочетания формы, цвета и декора, построение чертежей.

Так, например, при объяснении нового материала и проведении практических работ по разным разделам программы «Технология» можно использовать компьютерные программы Excel, Paint, Adobe Photoshop, MS Word, MS PowerPoint. Работа с ними по силам даже учащимся младших классов, которые только начинают осваивать компьютер.

Для составления схемы вышивки мережкой, по предложению О.Б. Ставровой, можно воспользоваться электронными таблицами, например программой Excel, традиционно изучаемой на занятиях по информационным технологиям, а использование функции Фильтр/ Pixelate/ Мозаика программ Adobe Photoshop и Adobe Illustrator возможно создать схемы узора вышивки, вязания, аппликации, изготовления гобеленов [1; 4; 7].

Т.Ф. Басалаевой разработаны планы-конспекты уроков по моделированию швейных изделий и их отделки в графическом редакторе Paint, что позволяет приобрести, а затем и закрепить умения учащихся пользоваться различными инструментами графического редактора Paint и одновременно, моделируя швейные изделия, поэкспериментировать с формой, рисунком, цветовыми сочетаниями [2].

Для проектирования изделий декоративно-прикладного искусства Д.С. Гирина предлагает воспользоваться программой трехмерной графики 3D Studio Max. «Она широко используется профессиональными дизайнерами в архитектурном и ландшафтном проектировании, разработке интерьеров, компьютерных игр, телевизионной рекламы и даже в производстве художественных фильмов. Основой декоративно-прикладного творчества является соблюдение гармонии декора, формы и функций изделия. Компьютерная программа 3D Studio Max обладает большой гибкостью, что позволяет творчески подойти к поиску гармо-

ничного сочетания формы, размеров, цвета, орнаментального декора будущего изделия, его соотношения с интерьером. Эта программа позволит учителю разрабатывать объекты труда для уроков по декоративной обработке конструкционных и поделочных материалов, а учащимся в процессе проектной деятельности создавать эстетически значимые конкурентоспособные изделия. Кроме того, ее широкое применение делает особенно актуальным использование этой программы для подготовки учащихся к самостоятельной деятельности на рынке труда» [6, с. 45].

В процессе выполнения учебного проекта по разделу «Декоративно-прикладное творчество» (лоскутное шитье) эскизный проект изделия в технике лоскутной пластики в графическом редакторе CorelDraw [4]. Чертежи необходимые для выполнения художественных изделий, по мнению Д.С. Гириной, удобно разрабатывать в программах AutoCAD, ArciCAD, Компас – 3D [3]. При моделировании одежды (разработке силуэта, композиции, колорита и др.), создании эскизов для батика, для гравирования на древесине, металле, линолеуме, для контурной резьбы по древесине Д.С. Гирина предлагает использовать такие редакторы растровой графики как Adobe Photoshop и Corel Painter [5].

При создании интерьера помещения О.Б. Ставрова и Н.Ю. Полишкарлова предлагают использовать компьютерную программу ArCon Home & Ландшафт, которая имеет 2 режима работы: конструирование и дизайн. В первом выполняется собственно чертеж, а во втором – оформление интерьера [8].

При самостоятельном выполнении какой-либо детали, у учащихся нередко возникают трудности в определении последовательности операций. Для облегчения этой задачи Н.П. Шипицын предлагает виртуальное моделирование технологической последовательности, используя компьютерную программу «Компас 3D-LT» [9].

Разработка изделий декоративно-прикладного творчества с помощью информационных технологий позволяет подобрать оптимальное соотношение формы, декора и колористического решения будущего изделия, упростить выполнение сложных и трудоемких художественных техник, увидеть возможный конечный результат до завершения работы в материале.

Кроме изучения материалов периодического издания проводилось анкетирование, в котором приняли участие 30 учителей технологии Свердловской области.

По результатам анкетирования нами выявлено, что около 80% респондентов используют компьютер на уроках технологии. Из них больше половины применяют компьютерные технологии для объяснения нового материала, что позволяет им более качественно довести учебную информацию до учащихся с наименьшей затратой времени. К помощи

компьютера для построения чертежей обращаются – 35% опрошенных, для создания эскизов будущих изделий – 29%, схем вышивки – 16%, подбора оптимального соотношения формы, цвета, декора и создания интерьеров – 13%.

Для проектирования изделий декоративно-прикладного творчества компьютерные технологии используют только 58% респондентов, хотя, по мнению 93% всех опрошенных учителей использование компьютера для проектирования объектов декоративно-прикладного творчества необходимо, так как это позволяет развить познавательный интерес к предмету (так ответили 87% учителей); формировать информационную культуру учащихся (80%); увидеть возможный конечный результат до завершения работы в материале и экономить учебное время (55%); формировать навыки работы со специальным программным обеспечением (51%); подобрать оптимальное соотношение формы, декора и колористического решения будущего изделия (35%).

Таким образом, по результатам анкетирования видно, что в настоящее время в Свердловской области полные возможности компьютера при проектировании изделий декоративно-прикладного творчества на уроках технологии используют не все учителя, так как, по нашему мнению, нет должным образом разработанного методического сопровождения для проведения уроков технологии на современном научно-техническом уровне, на которых осуществляется комплексное художественно-технологическое образование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабенкова Е.С. Использование компьютерных программ для выполнения схем вышивки и лоскутной мозаики // *Школа и производство*. – 2005. – № 4. – С. 32-34.
2. Басалаева Т.Ф. Компьютер на уроках обслуживающего труда // *Школа и производство*. – 2005. – № 8. – С. 65.
3. Гирина Д.С. Компьютер в проектной деятельности // *Школа и производство*. – 2007. – № 4. – С. 60-67.
4. Гирина Д.С. Компьютер в проектной деятельности // *Школа и производство*. – 2006. – № 7. – С. 43-46.
5. Гирина Д.С. Компьютер в проектной деятельности // *Школа и производство*. – 2006. – № 8. – С. 48-55.
6. Гирина Д.С. Моделирование изделий декоративно-прикладного искусства в программе 3D Studio Max // *Школа и производство*. – 2005. – № 4. – С. 45-56.
7. Ставрова О.Б. Компьютер на уроках обслуживающего труда // *Школа и производство*. – 2003. – № 1. – С. 26-29.
8. Ставрова О.Б., Полишкарлова Н.Ю. Компьютерное моделирование на занятиях по технологии // *Школа и производство*. – 2004. – № 6. – С. 24-26.
9. Шипицын Н.П. Использование программы «Компас 3D-LT» в моделировании последовательности технологических операций // *Школа и производство*. – 2005. – № 5. – С. 77-80.

Об авторе

Поздеева Светлана Михайловна – заведующий мастерскими, Институт художественного образования ФГБОУ ВПО «Нишнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил, Свердловская область.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*А.В. Показий,
Н.А. Левандина,
Т.Ю. Шкалова*

Социальная сеть – это платформа, онлайн сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений. Развивающийся мир интернет-коммуникации – блоги, подкасты, теги, обмен файлами – предлагает учащимся радикально новые способы исследования, создания и обучения. Но слишком часто образовательные учреждения используют компьютеры в роли не более чем книги, а это, несомненно, лишь малая толика того, чем компьютер может помочь учителю на современном этапе обучения. Учителя могут и должны использовать социальные сети для улучшения качества образования.

Социальная сеть – это программное обеспечение, которое позволяет людям объединиться вокруг идеи или темы, представляющей интерес. В школе можно использовать программное обеспечение блога, чтобы объединить всех учащихся и преподавателей, интересующихся определенной темой.

Учителям следует поощрять учащихся пользоваться он-лайн объединениями и встречами, потому что школа, как ничто другое, отражает окружающую действительность. Мы живем в социальном мире и современным школьникам нужно уметь быть эффективными участниками в этом мире, общаться с людьми вокруг себя – быть полностью вовлеченными в окружающий мир, информированными гражданами двадцать первого века. Ученики должны знать и понимать способы, с помощью которых сети могут изменить взгляд на образование, а не только их социальную жизнь, потому что, к сожалению, сейчас не так много говорится о невероятном потенциале технологии социальных сетей в сфере образования. Однако социальные сети вполне могут стать академическими сетями, если учитель сможет объяснить, как ими пользоваться в

образовательных целях. Самый простой и действенный способ – зарегистрировать учеников на веб-сайте, который позволяет хранить и систематизировать информацию, а также обмениваться ссылками на нее, например, аннотированный список ресурсов, которыми учащиеся пользуются при подготовке проекта. Несомненное достоинство социальных сетей в данном случае состоит в том, что можно видеть ссылки, которыми пользуются другие участники, а также их закладки по определенным темам. Это просто и для этого необязательно иметь свой собственный сервер. Любой учитель, имеющий компьютер и подключение к сети Интернет, может использовать их в своей работе.

Разумеется, существует большая вероятность того, что учащиеся будут тратить время на простое общение в сети или пользоваться нежелательными сайтами. Решение этой проблемы лежит в том, чтобы на уроках приводить в качестве примера жизненные ситуации, связанные с использованием современных компьютерных технологий и наводить учащихся на этически-верные решения. В современном мире наблюдается тенденция воспринимать человека по тому, что он рассказывает о себе в сети интернет. До появления интернета ученики делали устные презентации в классе – их учили, как представлять себя. Теперь нужно научить их представлять себя в электронном виде. Вот почему нельзя игнорировать использование социальных сетей в процессе обучения.

Конечно, можно говорить о том, что школьный день и так насыщен новой информацией, и очень сложно найти время на общение в социальной сети в учебных целях. Несомненно, существует много учителей-энтузиастов, которые организуют эту работу в одиночку, но в таком случае, поддерживать эту работу на необходимом уровне очень трудно. Педагогический коллектив школы должен понимать, что это, прежде всего, важно для всего школьного сообщества. Многие учителя делают это самостоятельно, но это требует колоссальных временных затрат и, к сожалению, в таком случае это уже класс 2.0, не школа 2.0.

Часто и школа, и учащиеся считают социальные сетевые ресурсы контрпродуктивным источником развлечений. И хотя это, в сущности, правда, необходимо найти творческий подход к тому, как можно использовать социальные сетевые ресурсы для увеличения образовательной производительности. Учащимся важно понимать, что социальные сети могут служить не только местом встречи старых друзей, но и местом для обмена знаниями и новой информацией по интересующим темам в разных областях. Обмен новой информацией становится проще, поскольку можно легко найти людей, хорошо владеющих определенной темой. Эти сайты также могут служить превосходной площадкой для обмена идеями и обсуждения вопросов, так что учащиеся, которые стесняются участвовать в дискуссиях на уроке, имеют возможность поде-

литься своими идеями, избегая необходимости выступать лично перед одноклассниками. Таким образом, это дает им больше свободы для выражения своих идей на уроках во время обсуждения, а дискуссии и обсуждения, начавшиеся во время очного занятия, в свою очередь, могут быть продолжены в социальной сети, что позволяет учащимся глубже изучить поставленный вопрос. Нельзя не отметить, что социальные сети уже прочно вошли в жизнь современного школьника: интерфейс, способы коммуникации и публикации контента в этой среде ими изучены досконально. Вики-страницы, форумы, опросы, голосования, комментарии, отправка сообщений и т. д. обеспечивают широкие возможности совместной работы. Активность участников отслеживается через ленту новостей, таким образом у учеников появляется возможность быть в курсе всех изменений, происходящих в процессе учебной деятельности, отслеживать образовательную активность одноклассников и преподавателя, который, в свою очередь, наблюдает и координирует работу учащихся. Неоспоримым преимуществом подобных сайтов также является возможность поделиться важной информацией о текущей работе в своей области, что упрощает процесс обмена опытом и между учителями.

Существует ряд проблем, связанных с использованием социальной сети в образовательном процессе. Например, отсутствие сетевого этикета участников, невысокий уровень мотивации и ИКТ-компетенций преподавателя, высокая степень трудозатрат по организации и поддержке учебного процесса для преподавателя, частое отсутствие открытого доступа к социальным сетям из учебных аудиторий. Кроме того, преподаватель должен интуитивно чувствовать обучаемую аудиторию и целесообразно подбирать под нее учебную площадку и инструменты.

Решение выявленных проблем возможно путем более глубокого изучения образовательных возможностей социальных сетей, выработки и апробации эффективных методик их применения в образовательном пространстве, разработке специализированных приложений для социальных сетей, расширяющих возможности организации и управления обучением, определения критериев объективной оценки результатов работы с использованием подобных технологий. Естественно, чтобы социальные сети превратились в полноценную образовательную среду, необходимо преодолеть множество трудностей и проблем различного характера, нужны общие усилия специалистов по ИТ-технологиям и преподавателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. – URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/21/1799/> (дата обращения: 22.11.2012).

2. Фещенко А.В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития. – URL:http://ido.tsu.ru/files/pub2011/19_Feschenko.pdf (дата обращения: 22.11.2012).

3. Fran Smith. How to use social-networking technology for learning. – URL:<http://www.edutopia.org/how-use-social-networking-technology> (дата обращения: 22.11.2012).

Об авторах

Показий Анна Владимировна – преподаватель, ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова», г. Санкт-Петербург.

Левандина Наталья Александровна – преподаватель, ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова», г. Санкт-Петербург.

Шкалова Татьяна Юрьевна – учитель математики, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 551», г. Санкт-Петербург.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИХ УСПЕШНОСТЬЮ НА ЗАНЯТИЯХ

И.В. Прасолова

Сейчас все чаще можно услышать о том, что воспитатель детского сада должен подготовить ребенка к школе, помочь ему стать успешным в учебной деятельности, педагог должен научить ребенка учиться. Люди, предъявляющие такие требования к педагогу дошкольного учреждения нацелены на результат и не обращают внимание на то, какими способами воспитатель достигает своей цели. Многие родители даже считают, что чем строже, напряженнее обстановка окружающая ребенка на занятиях, тем качественнее образования, тем будет выше уровень успеваемости. Такие люди даже не рассматривают вариант того, что успех к ребенку может прийти и тогда, когда он находится в комфортной обстановке.

Все чаще мы слышим от психологов и педагогов, что успеха ребенок может достичь не только «просиживая дни напролет за партой» и «зубря» материал, но и просто находясь в комфортной обстановке, изучая интересные факты необходимые, по мнению ребенка, ему в настоящее время. В.А. Сухомлинский считал, что «ребенок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира». Он писал: «Нельзя превращать детей в пассивный объект восприятия слов. Чтобы осмыслить каждый яркий образ – наглядный или словестный, надо много времени и

нервных сил. Умение дать ребенку подумать – это одно из самых тонких качеств педагога»[4].

Педагог должен помочь ребенку полюбить учиться, создать для него благоприятные условия, ситуацию комфорта. Именно при этих условиях ребенок будет не только успешен в определенной области, но и разовьется всесторонне.

У детей, как правило, отношение – первично, а информация вторична. Иными словами, дошкольники всегда готовы познавать то, к чему хорошо относятся, и не хотят даже слышать о том, к чему относятся отрицательно. Эта особенность широко используется педагогами в работе для того, чтобы гарантировать эффективное усвоение определенной информации, создавать ситуацию успеха для учащихся [5].

В работах В.В. Давыдова, посвященных развивающему обучению, показано, что эмоциональные процессы играют роль «механизмов эмоционального закрепления». В процессе изучения влияния эмоциональных состояний человека на процесс развития мышления было доказано, что активное движение мыслительного процесса невозможно без эмоций [1].

Активность ученика, по мнению В.А. Сухомлинского, заключается, прежде всего, в том, что ребенок становится деятельностным, заинтересованным участником процесса овладения знаниями; познание, учение доставляет благодаря этому глубокое чувство радости, взволнованности, эмоциональной приподнятости.

Психологи отмечают, что положительное эмоциональное самочувствие, комфорт, ярко окрашенные эмоции стимулируют положительное отношение к предмету изучения даже у детей с низкой успеваемостью и резко повышают восприимчивость мозга к учебной к учебной информации. Эмоции являются весьма заметным стимулятором таких важных психических процессов, как память и внимание. Положительно окрашенные эмоции увеличивают силу ассоциаций; ярче, лучше запоминаются образы, которые запоминались эмоционально. Тоже можно сказать и о внимании: источник эмоциональных переживаний овладевает вниманием человека иногда на столько, что полностью поглощает его.

А.В. Запорожец утверждает: «...воспитание подрастающего поколения предполагает не только обучение детей определенной системе знаний, умений, навыков, но и формирование у них определенного эмоционального отношения к окружающей действительности и к окружающим людям, отношению, соответствующему задачам, нравственным нормам и идеалам нашего общества». А.В. Запорожец отмечает, что эффективность самого обучения (в узком смысле), как показывают многочисленные психологические и педагогические данные, в большей мере зависит от следующих особенностей ребенка:

– эмоционального отношения ребенка к педагогу;

- эмоционального отношения ребенка к предложенному заданию;
- характера чувств возникающих у ребенка в сложившейся ситуации;
- характера переживаний связанных с собственным успехом;
- характера переживаний связанных с собственными неудачами при достижении требуемого результата и т. д. [2].

Эмоциональное отношение ребенка к педагогу. Ребенок будет находиться в состоянии эмоционального благополучия если он полностью доверяет педагогу, ведь он единственный взрослый который в данный момент находится рядом с ним, это человек от которого ребенок чувствует защиту, доверие, доброжелательность. Педагог может многими способами добиться положительного эмоционального отношения ребенка к себе:

- доброжелательное отношение;
- мягкая, внятная, корректная манера разговаривать;
- приятный, опрятный внешний вид;
- регулярное одобрение поступков ребенка, благодарность;
- акцентирование внимания ребенка на необходимости его помощи.

Эмоциональное отношение ребенка к предложенному заданию. Положительное эмоциональное отношение к предложенному заданию можно сформировать у ребенка с помощью личного примера (дети видят и чувствуют отношение воспитателя к тому или иному упражнению, предмету, заданию), манеры подачи задания и конечно прогнозирования успешного результата после выполнения предложенного упражнения, что позволит ребенку быть более уверенным в себе.

Характер чувств возникающих у ребенка в сложившейся ситуации. Педагог на занятиях должен создавать условия эмоционального благополучия. Ключевым словом для описания эмоционального благополучия является «гармония» и «баланс». Прежде всего, это гармония между эмоциональным и интеллектуальным, между телесным и психическим благополучием. Только согласованное функционирование этих систем, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности [3].

Характер переживаний связанных с собственным успехом и неудачами.

Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом здоровье ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. В этом возрасте дети уже могут адекватно реагировать на критику и необходимо указывать на их ошибки, но сложность заключается в том, что воспитатель должен это сделать так, чтобы не «отбить» желание выполнять аналогичные задания, не вызвать агрессию в свой адрес, в адрес более успешных учащихся. Педагогу рекомендуется в начале, похвалить ребенка (за

то, что первую часть задания он выполнил правильно, за то, что правильно держит ручку, не забыл положить тетрадь под наклоном и т. д.), за тем указать на ошибку и помочь ее исправить. Некоторым детям хватит и этого, а некоторые могут испытать стресс от того, что вся группа услышала о его ошибке, таким детям необходимо больше похвалы и одобрения. Некоторым детям склонным к переживаниям, можно указывать на ошибки шепотом на ухо (чтобы ребенок был уверен, что никто не слышал), а в случае его успеха продемонстрировать его работу всем учащимся.

Все эти рекомендации указывают нам на то, что ни в коем случае нельзя забывать о чувствах и эмоциях детей, о том, что педагогу надо гибко подстраиваться под сложившиеся условия, ситуации и только в случае создания эмоционально благополучной обстановки мы можем рассчитывать на успех детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения*. – М.: Педагогика, 1986 – 49 с.
2. Запорожец А.В. *Избранные психологические труды: в 2-х т.* – Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
3. Лобанова Е.А. *Дошкольная педагогика; учебно-методическое пособие*. – Балашиха: Николаев, 2005. – 76 с.
4. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письмо к сыну*. – К.: Рядяньска школа. – 1985. – 557 с.
5. Чебыкин А.Я. *Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность* // Психол. Журн. – 1989. – Т. 10. – № 4. – С. 135-142.

Об авторе

Прасолова Ирина Владимировна – аспирант, учитель начальных классов, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 804», г. Москва.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «НАРОДОВЕДЕНИЕ»

*Т.В. Прихожая,
Ю.М. Варданян*

*Духовное образование должно с ранних лет ложиться
на душу человека, как верный залог того, что он не собьется с дороги,
как верный якорь спасения в дни житейских бурь и душевных тревог.*

К. Д. Ушинский

Ориентация современной системы начального образования на интенсивное развитие личности, на гуманистические ценности привела педагогов к необходимости поиска путей обеспечения духовного роста личности школьника. Одним из таких путей является восстановление утраченных связей современного человека с культурой своего народа.

С малых лет человек должен осознавать себя гражданином России. Для этого ему необходимо приобщаться к истокам, питающим это чувство. Приобщить детей нашей школы к глубинному традиционному наследию народа помогает курс внеурочной деятельности «Народоведение», разработанный на основе факультативного курса «Введение в народоведение» Марины Юрьевны Новицкой.

Курс имеет важное воспитательное значение, т. к. показывает нравственное и эстетическое богатство традиционной культуры, способствует формированию осознанного патриотического чувства, основанного на понимании тех духовных ценностей, которые рождены веками длительного исторического пути любого народа [2, с. 18].

Целью курса является социокультуризация обучающихся младшего школьного возраста на основе погружения в традиции и обычаи русского народа с учетом особенностей возрастного развития обучающихся, воспитанников, приобщение их к культурному наследию своего народа.

Предлагаемая в программе курса «Народоведение» система работы состоит из трех основных элементов:

1. Знакомство с народным творчеством и народной культурой.
2. Осознание тесной взаимосвязи культуры и истории большой и малой Родины, понимание исторических корней современной культуры.
3. Осмысление места своей семьи и себя самого в истории и народной культуре.

Реализация этих элементов осуществляется последовательно, от второго класса к четвертому, при этом используются разнообразные формы проведения занятий: урок, прогулка, экскурсия, игры на воздухе

и в помещении, работа в мастерских, посещение концертов, выставок. Режим занятий соответственно выбранной форме может варьироваться.

Во 2 классе ребенок знакомится с лучшими образцами народного творчества, участвует в народных праздниках, становится сознательным свидетелем традиций. При этом учителем заостряется внимание на местных особенностях всех изучаемых явлений культуры, выделяется их сходство и некоторые различия с памятниками народной культуры и фольклора других мест России.

В 3 классе учащийся вместе с учителем задается вопросами: почему возникли те или иные явления народной культуры? О чем свидетельствуют нам они? Отвечая на эти вопросы, дети знакомятся с основными вехами истории России, узнают о Великих Русских городах: Древний Киев, Великий Новгород, Москва, Санкт-Петербург, осознают исторические корни народной культуры.

В 4 классе расширяются знания учащихся о родном крае, его географии, истории, культуре, рассматривается связь современной культуры с историческими корнями. Основное внимание уделяется изучению истории, выявлению связей своей истории с культурой Родины. Дети собирают генеалогические сведения, изучают происхождение своего имени, рассказывают о традициях своей семьи, определяют себя в историческом времени и культурном пространстве.

Для реализации программы и задач курса были отобраны следующие приоритеты:

1. Создание атмосферы национального быта. Каждому педагогу известно, что окружающие предметы, впервые пробуждающие душу ребенка, оказывают большое влияние на формирование его душевных качеств, развивают любознательность, воспитывают чувство прекрасного. Поэтому учащиеся должны окружать предметы, характерные для русского народного быта. В школе создан музей – мастерская «Родная старина», где любовно собраны самотканые половики, расшитые полотенца, русские народные костюмы, домашняя утварь и другие предметы старины. Это создает атмосферу национального быта. Ребята вместе с родителями оформляют кабинет для праздников под горницу или жилище крестьянина. Дети рисуют декорации, изготавливают костюмы, мастерят поделки из овощей, природных материалов, пекут пироги, блины, печенье в форме жаворонков. Это внешне является той средой, в которой органично происходит слияние темы сценария, игрового действия, персонажей, настроения участников, и позволяет детям с раннего возраста ощутить себя частью великого народа.

2. Широкое использование фольклора. На протяжении многих веков народная педагогика создавала и собирала замечательные творения: частушки, потешки, прибаутки, песенки и сказки, в которых реальный мир

предметов и действий представлен ярко, художественно и, что очень важно, понятно даже детям. В устном народном творчестве, как нигде, отразились черты русского характера, присущие ему нравственные ценности: представления о добре, красоте, правде, верности и т. п. И эти представления дети получают в живой, интересной, эмоциональной, действенной форме на занятиях курса, когда разрабатывают сценарий, участвуют в календарно-обрядовых праздниках, поют частушки, народные песни, водят хороводы [1, с. 36].

3. Знакомство с календарно-обрядовыми праздниками. В праздниках, тесно связанных с трудом и различными сторонами общественной жизни, особое место занимает уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. На этих и других праздниках учащиеся осознают нравственную норму народной жизни: коллективный труд как добровольное проявление взаимопомощи, сотрудничества, поддержки, дружбы. Дети на практике учатся, как заготавливать и хранить овощи, выполняя эту работу совместно с родителями. В других праздниках «Рождество», «Широкая Масленица» дети знакомятся с нравственными ценностями: победа добра над злом, надежда на лучшее, правила гостеприимства, уважения к предкам. Разучивают народные игры, песни, потешки, припевки. Путешествуя вслед за солнышком, дети наблюдают за характерными особенностями времен года, погодными изменениями, поведением птиц. Праздники наполняют детские души радостью, предвкушением необычайности, в них просыпается дух творчества [3].

4. Знакомство с народным искусством. Народная декоративная роспись, кружево, вышивка, причудливые игрушки способны увлечь детей, пленяя душу гармонией и ритмом. Они фантазируют и мастерят из пластилина дымковские, семеновские игрушки; расписывают разделочные доски Хохломой, Городецкой росписью.

5. Знакомство с народными играми. В играх удовлетворяется жажда действий, предоставляется возможность для работы ума и воображения, воспитывается умения преодолевать неудачи, переживать неуспех, постоять за себя и справедливость. В играх – залог полноценной душевной жизни ребенка в будущем. Поэтому народные игры также были введены в программу курса и дети знакомятся с ними на занятиях, во время физкультминуток и на календарно-обрядовых праздниках [1, с. 215].

Таким образом, ребенок с раннего возраста поставлен в условия, когда он незаметно для себя самого включается в процесс активного творчества. Такой подход вводит школьников в мир народной жизни (имитирует старинный народный быт); создает атмосферу игры, благодаря чему нравственные ценности усваиваются легко, непринужденно, но вместе с тем основательно; стимулирует практическую художествен-

ную деятельность детей, развивает их музыкальный слух, творческие способности, культуру и живость устной речи. Чем незаметнее для самого ребенка «войдут в него» нравственные и эстетические представления, тем полезнее будет приобщение детей к духовным ценностям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Капица Ф.С., Колядич Т.М. *Русский детский фольклор*. – М.: Флинта, 2002. – 320 с.
2. Новицкая М.Ю. *Введение в народоведение. Родная земля: Кн. для учителя*. – М.: Дрофа, 2003. – 192 с.
3. Фурсова Е.Ф. *Календарные обряды*. – URL: <http://www.sati.archaeology.nsc.ru/library/fursova/calendar.html>.

Об авторах

Прихожая Татьяна Владимировна – директор, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15», г. Новоалтайск, Алтайский край.

Варданян Юлия Михайловна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15», г. Новоалтайск, Алтайский край.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.В. Прокопьева

Процесс профессионального становления будущего напрямую зависит от профессионального обучения, которое складывается из развития таких сфер личности студента, как:

– мотивационно-ценностной, которая отражает развитие интересов студента, направленности отношений, убеждений;

– познавательно-логической, включающая развитие его представлений об окружающем мире, логических методов и операций, интеллектуальных приемов познавательной деятельности;

– практической – развитие у студента умений в практической деятельности и использование знаний в решении профессиональных задач.

Качество подготовки будущего учителя связано с оптимальным решением большого круга дидактических задач, направленных на формирование у студентов интеллектуальных умений и на их профессиональную подготовку через преподавание учебных дисциплин.

Целенаправленное взаимодействие преподавателей всех учебных дисциплин в педагогическом вузе неизбежно ведет к взаимному обогащению, развитию процесса профессиональной подготовки будущего

учителя и активизирует научно-педагогический потенциал педагогического коллектива за счет вовлечения всех в проблематику повышения качества профессиональной подготовки студентов.

Система обучения должна быть продумана особенно в отношении вопросов координации средств, форм, методов для решения взаимного проникновения учебных дисциплин, исходя из задач профессиональной подготовки студентов. Тем самым, требуется проведение тщательного и жесткого отбора учебной информации и ее распределение, обеспечивающее формирование у будущих учителей системы профессиональных и профессионально-методических компетенций.

Известным фактом является то, что наблюдается преувеличенное внимание преподавателей к формированию у студентов знаний, что приводит к обилию и даже избытку информации. Им сообщается огромная учебная информация, объем которой не оставляет ни места, ни времени для ее усвоения. Все это в конечном счете отрицательно отражается на профессиональном обучении будущего учителя. Для того, чтобы снизить риск перегрузки студентов излишней информацией и придать необходимой для усвоения информации ценностный характер, необходимо организовать обучение будущего учителя через призму будущей профессии, то есть моделировать профессиональные ситуации в ходе учебных занятий по ряду дисциплин.

Образовательная деятельность разворачивается для студентов в новых образовательных условиях, но в достаточно привычной и знакомой социокультурной среде. Педагогическая профессия, сравнительно с другими, сопровождает студента практически всю жизнь. По сути, он приходит в педвуз из педагогической среды, находится в ней весь период обучения и продолжает оставаться в ней же, но только в другом качестве. При этом студент педагогического вуза в достаточной мере обладает опытом взаимодействия и построением взаимоотношений, который был накоплен на каждой из ступни обучения. Данный довузовский опыт крайне важен для профессионального становления студента, поскольку он может оказать существенное влияние на образ будущей профессии; определять в целом степень позитивности отношения к ней; служить устойчивым мотивом овладения профессией. Овладевая в процессе образования теорией будущей профессии, студент вольно или невольно сравнивает ее с имеющимся практическим опытом и организует собственную профессиональную деятельность с учетом опыта.

Таким образом, образовательная деятельность студента в процессе профессионального становления и профессионально-педагогическая деятельность имеют общие основания в ценностно-целевых приоритетах, в содержательном наполнении деятельностных задач, в способах и

формах организации взаимодействия субъектов, в едином образовательном пространстве.

Для обоснования педагогических подходов к организации деятельности студента в процессе обучения возможно только при условии рассмотрения данной деятельности как индивидуальной.

Рассмотрим деятельность студента в процессе его обучения [2]:

– как внутреннюю деятельность субъекта по отношению к образованию, обучению, процессам и результатам – здесь образовательная деятельность является субъективной и развивающей субъективную позицию, так как в данном случае действия студента становятся направленными на удовлетворение собственных образовательных запросов и потребностей, реализацию ценностных отношений и целей образования;

– как внешне организованную деятельность по достижению определенных образовательными требованиями результатов обучения – образовательная деятельность носит как субъективный, так и объективный характер, поскольку задачи, которые задаются внешними образовательными условиями и требованиями, могут приниматься формально и выполняться студентом как обязательные правила достижения результата той системы, к которой они принадлежат.

Внешний и внутренний планы образовательной деятельности студента связаны между собой и представляют целостный синтез. Деятельность студента в образовательном процессе разворачивается во внешне организуемых условиях, поэтому реализация студентом личностно-значимых планов происходит в том образовательном пространстве, в той заданности, которую предлагает ему система в виде образовательных стандартов, программ, содержания дисциплин, технологий обучения. Однако, необходимо подчеркнуть, что если при организации образовательной деятельности не учитывается ее внутренний план, то есть не создаются специальные условия, помогающие студенту понять, каковы его цели и каким образом их можно реализовать, то образовательная деятельность может так и остаться формально принимаемой студентом, что будет выражаться в образовательных результатах, практически не связанных с личностно-профессиональным становлением и развитием, саморазвитием и самообразованием.

Из вышесказанного следует, что необходимо, чтобы система образования педвуза представляла собой взаимосвязанную деятельность преподавателя и студента, выстраивающих образовательное взаимодействие на принципе построения индивидуального маршрута обучения всесторонне развитого будущего учителя.

Индивидуальный образовательный маршрут можно рассматривать, выделяя следующие аспекты:

1. Индивидуальный образовательный маршрут как характеристика и принадлежность обучающегося, который представляется как образовательный путь студента, реализующего свои личностные и профессиональные потребности в имеющихся образовательных условиях.

2. Индивидуальный образовательный маршрут как характеристика и принадлежность образовательной системы. В данном случае он рассматривается как особый способ проектирования образовательной программы, позволяющий обучающемуся с помощью особых условий педагогического сопровождения и взаимодействия позицию субъекта реализации образовательного пути.

Индивидуальный образовательный маршрут студента дает студенту возможность субъективного существования и субъективной самореализации в заданных условиях. Он предполагает взаимозависимость свободы и ответственности обучающегося как на этапе проектирования, так и на этапе реализации и достижения образовательных результатов обучения.

Таким образом, для реализации индивидуального образовательного маршрута в процессе обучения студенту необходимо занимать активную позицию, а задача преподавателя – стимулировать познавательную и деятельностную активности студента, следовательно, должно быть реализовано их эффективное взаимодействие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки / под ред. Ю.Н. Клюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

2. Тесленко В.И. Управление качеством профессиональной подготовки будущего учителя на основе программно-целевого подхода: Монография. – Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2005. – 306 с.

Об авторе

Прокопьева Надежда Владимировна – старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск.

ФОРМИРОВАНИЕ И ПРОВЕРКА КОМПЕТЕНЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

А.И. Радиола

*Мозг, хорошо устроенный,
стоит больше, чем мозг
хорошо наполненный.
М. Монтель*

В настоящее время, когда приоритетным направлением обучения выбрана выработка у студентов компетенций, перед преподавателями стоит цель сделать это направление, с одной стороны, содержательным и практическим, а, с другой стороны, доступным и интересным. Для меня встал вопрос: как осуществить формирование компетенций студентов увлекательным и емким в плане содержания при двух часах преподавания физики. Изучив специальную литературу по данному вопросу, я пришла к выводу, что на предметах устно-практического характера, где приходится часто работать с «сухими» текстами, очень актуальна технология критического мышления, что позволяет оживить урок, сделать его увлекательным и эмоциональным, запоминающимся.

Технология критического мышления известна в России с 1997 г. Ее авторы – американские педагоги. С точки зрения психологии, критическое мышление – это разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать (Д. Браус, Д. Вуд). Использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают получение желаемого результата, отличается взвешенностью, логичностью, целенаправленностью. В педагогике – это мышление оценочное, рефлексивное, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный опыт. Исходя из этого, критическое мышление может развивать следующие качества студента:

- готовность к планированию (упорядоченность мыслей – признак уверенности в знаниях);
- гибкость (восприятие идей других);
- настойчивость (достижение цели);
- готовность исправлять свои ошибки (воспользоваться ошибкой для продолжения обучения);
- осознание (отслеживание хода рассуждений);
- поиск компромиссных решений (важно, чтобы принятие решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний).

Схема действий и операций может быть представлена в виде:

- правила-инструкции;
- предписания-методички.

Структура данной технологии стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. В данной технологии выделяют три основных этапа:

1. ВЫЗОВ – пробуждение имеющихся знаний, интереса к полученной информации, актуализация жизненного опыта.
2. ОСМЫСЛЕНИЕ содержания – получение новой информации.
3. РЕФЛЕКСИЯ – осмысление, рождение нового знания.

Приемы технологии критического мышления:

1. КЛАСТЕР (гроздь) (по Гудлат): предполагает выделение смысловых единиц текста и его графическое оформление в виде грозди.

2. СИНКВЕЙН (пятистишие) – это нерифмованное стихотворение, состоящее из пяти строк, используется как дидактический прием на этапе рефлексии.

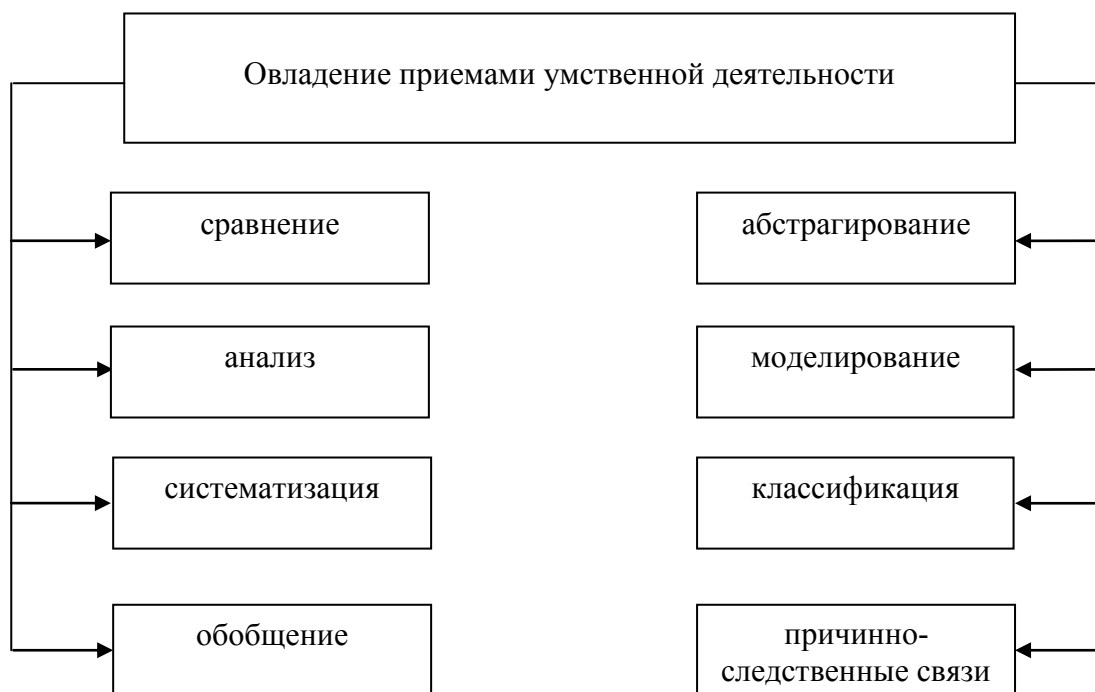
3. ФИШБОУН (рыбный скелет): голова – вопрос темы, верхние косточки – основные понятия темы, нижние косточки – суть понятий, хвост – ответ на вопрос. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть.

4. ИНСЕРТ – маркировка текста значками по мере его чтения.

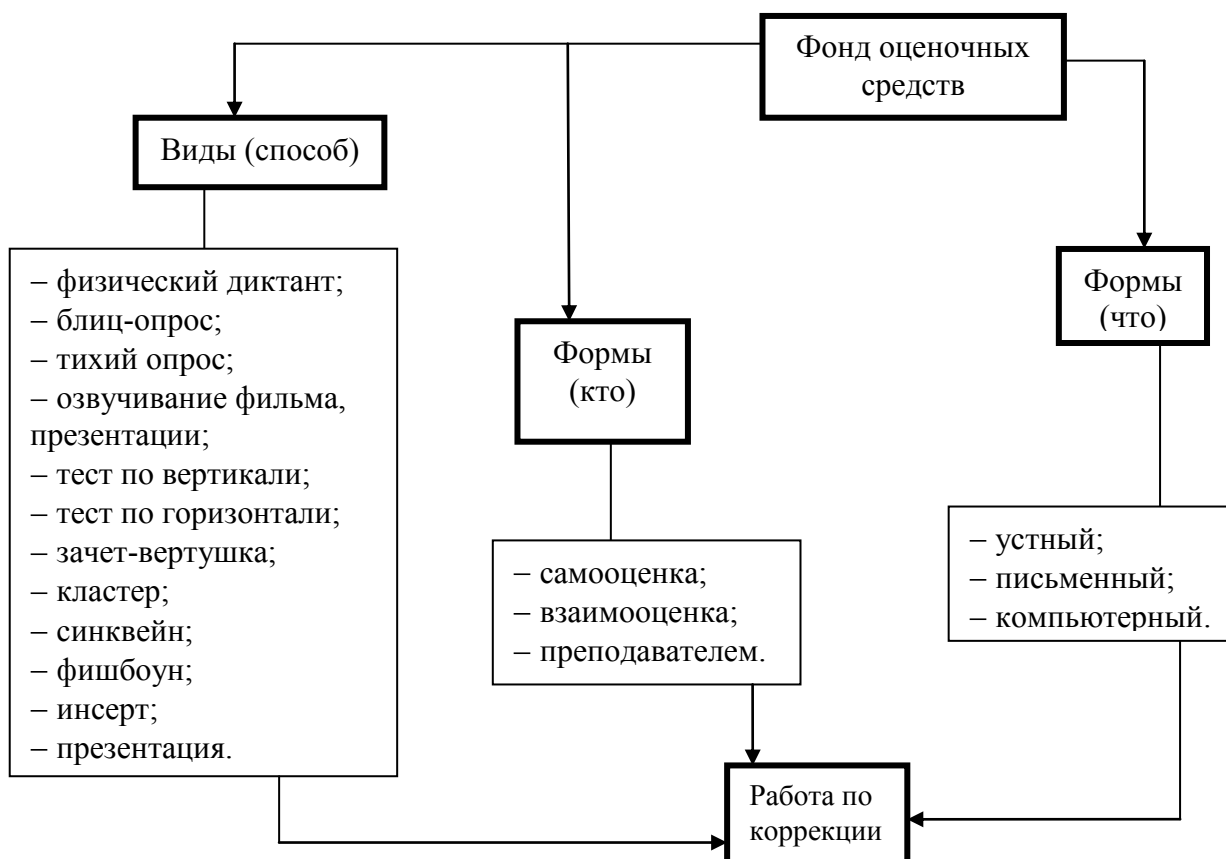
«V» – уже знал, «+» – новое, «-» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы.

Анализ сформированности компетенций показывает, что особые трудности у студентов вызывают задания на формулировку вопросов на размышление и структурирование материала в таблицу, осмысление целостности и связанности материала. Поэтому выбор мною технологии критического мышления не случаен. Приемы и стратегии данной технологии помогают ликвидировать подобные «пробелы» в обучении. Особенностью данной технологии является то, что студент в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных конкретных целей, сам отслеживает направление своего развития, сам определяет конечный результат. С другой стороны, использование данной стратегии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией, текстом. Важно, что в основе данной технологии лежит простая базовая трехфазная модель, что эффективностью процесса обучения становится умение правильно выбрать технологические приемы, удачно комбинировать их, вмещать их в рамки уже знакомых традиционных форм урока. Каждый из нас ищет себя, пытается найти нужные и верные приемы и методы для своего предмета. Важно понимать, что каждый студент успешен, талантлив и уникален во всем. Технология критического мышления позволяет определить сферу комфортности для каждого.

Технология позволяет овладеть приемами умственной деятельности в полном объеме.



На этапе урока применяю следующую систему контроля сформированности компетенций посредством фонда оценочных средств:



Работа в данной системе обеспечит самостоятельное нахождение студентами приемов усвоения знаний, решение ими нестандартных задач и трансформацию в новые ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блонский П. Память и мышление. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Брушлинский А.В. и др. Мышление и общение. – Минск: Изд-во Минского гос. ун-та, 1990. – 346 с.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М., 1988. – 336 с.
4. Гурова Л.Л. Психология мышления. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 135 с.
5. Дункер К. Психология продуктивного мышления // Психология мышления. – М., 1965.
6. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер.с англ. Н.М. Никольской. – М.: Лабиринт, 1999. – 189 с.
7. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981. – 200 с.
8. Клочко Е.В. Саморегуляция мышления и ее формирование. – Караганда, 1987. – 123 с.
9. Хант М. Механизм мышления – что это? // Америка. – 1983. – № 7 (320).

Об авторе

Радиола Анна Ивановна – преподаватель, ГБОУ СПО СО «Каменск-Уральский политехнический колледж», г. Каменск-Уральский, Свердловская область.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ**

О.А. Самофалова

Система современного профессионального образования направлена на результаты и качество подготовки выпускаемого специалиста, однако, необходимо также уделять внимание становлению и социализации личности. В рамках этого большие изменения в российском образовании уже произошли. Компетентностный подход позволяет более эффективно реализовывать эти идеи. Признавая право каждого человека быть индивидуальностью, а, следовательно, иметь свой неповторимый путь развития, профессиональное образование должно обеспечить обучающемуся возможность идти своим путем в процессе обучения. Решение этой проблемы во многом зависит от определения приорите-

тов в выборе форм и способов осуществления индивидуализации обучения [2].

Учет индивидуальных интересов и способностей обучающихся при формировании информационных компетенций в процессе изучения информатики должен осуществляться посредством предоставления им права выбора прикладного направления деятельности по изучаемому материалу. Различными могут быть объем и глубина изучения материала, форма представления, темп прохождения программы и т. д.

Введение в процесс изучения информатики элементов дифференцированного подхода необходимо для раскрытия индивидуальных способностей обучающихся и решения следующих проблем:

– обучающиеся, как правило, не могут усваивать учебный материал на одном уровне;

– традиционная форма обучения не позволяет качественно осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся [4];

– у обучающихся практически отсутствуют навыки мыслить логически, что необходимо при составлении алгоритмов.

Для формирования информационной компетентности обучающихся и повышения эффективности обучения информатике необходимо использовать такие задания, как решение ситуационных задач, использовать игровые формы организации обучения, развивать самостоятельность, развивать логическое мышление студентов [4]. Это достигается за счет:

1. Отбора содержания учебного материала с целью осуществления дифференцированного подхода при обучении информатике.

Целью отбора является формирование разноуровневых заданий, дающих возможность осуществлять процесс обучения информатике с учетом индивидуальных возможностей студентов.

При выполнении заданий, связанных с различными конструкциями алгоритмов у студентов формируется логическое мышление и активизируется познавательная деятельность, так как необходимо проанализировать условие задачи, определить конструкцию алгоритма, составить математическую модель для решения задачи и на ее основе приступить к написанию алгоритма.

2. Использования различных дидактических средств при реализации дифференцированного подхода в обучении информатике.

Использование дидактических средств целесообразно для изучения новой темы, для повторения, закрепления и обобщения изученного материала, для самостоятельной работы и развития рефлексии. Современные дидактические материалы, обладающие интерактивностью, дают возможность более рационально использовать время, а самое главное дифференцировать процесс обучения, осуществлять оперативный кон-

троль и самоконтроль знаний и умений, корректировать учебную деятельность студентов, одновременно формировать разноуровневые информационные и личностные компетенции. А навык самооценки для будущего профессионала – это залог его самостоятельности, ответственности, умение определять свои возможности.

Разработка дидактических средств и включение их в процесс обучения требуют учета большого количества факторов, влияющих на результативность педагогического процесса. Основными факторами являются соответствие дидактических средств содержанию изучаемого материала, частным методическим задачам, методам и целям обучения.

3. Использование различных организационных форм, средств и методов обучения.

В рамках сочетания различных организационных форм, средств и методов обучения преподаватель обеспечивает активную познавательную, коммуникативную и творческую среду для формирования и развития запланированных информационных компетенций обучающихся [4].

Для этого, например, на занятиях информатики игровые методы наполняются профессиональной направленностью, используются активные и интерактивные методы. Не следует полностью исключать и традиционные методы, их применение необходимо перевести на продуктивный уровень [4].

При такой организации учебной деятельности каждый обучающийся чувствует себя комфортно и не боится допустить ошибку при решении задач. Возможность самостоятельного выбора задания позволяет раскрыть способности всех обучающихся в группе, повышает их активность. А самостоятельная работа дает возможность ребятам реализовать свои возможности [1].

В результате такого комплексного применения выше предложенных педагогических средств более эффективно возможно реализовать дифференцированный подход в обучении, формируя у каждого обучающегося логическое мышление, самостоятельность, ответственность, развивая профессиональные навыки практической деятельности, в том числе и при использовании современных ИКТ, что позволяет, в свою очередь, формировать требуемые информационные компетенции.

Таким образом, при использовании и сочетании различных форм и методов организации учебной деятельности, специальном отборе содержания для обучающихся различной степени подготовленности в контексте дифференцированного подхода, студенты способны достигать высоких результатов обучения и проявлять информационную компетентность в вопросах как учебной, так и профессиональной направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. *Современный урок: Научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК.* – Ростов-н/Д : Учитель, 2005. – 288 с.
2. *Личностно-ориентированный подход в работе педагога: Разработка и использование / под ред. Е.Н. Степанова.* – М.: Сфера, 2004. – 128 с.
3. Плигин А.А. *Личностно-ориентированное образование: история и практика.* – М., 2003. – 432 с.
4. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии: учебное пособие.* – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Об авторе

Самофалова Оксана Алиевна – преподаватель, ГБОУ СПО «Волгоградский колледж управления и новых технологий», г. Волгоград.

**ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
КАК НОСИТЕЛЯ НРАВСТВЕННЫХ И
ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ**

Р.И. Сафиуллина

Современная социальная действительность в России характеризуется преобразованиями всех сфер общественной жизни и изменение ключевых ценностных и смысловых ориентиров и моделей поведения. Данные процессы наиболее ощутимо проявляются в молодежной среде и оказывают влияние на развитие негативных качеств личности, что неизбежно влечет за собой возникновение серьезных проблем в области воспитания подрастающего поколения. Существующие воспитательные институты в большинстве своем оказались не готовы к новым реалиям, требуют своего обновления, существенного пересмотра содержания, форм и методов воспитания в условиях происходящего роста агрессивности и нравственной распушенности молодежи. В сложившихся условиях одной из стратегических задач системы современного школьного образования становится задача воспитания человека как носителя нравственных и эстетических ценностей.

Воспитание нравственных и эстетических ценностей в рамках которой реализуются развитие и совершенствование индивидуальных качеств подрастающего члена общества, а так же формирование адекватного взгляда на жизнь, разумного соотношения собственных потребностей, интересов, убеждений с общественными требованиями, нормами, идеалами. Достичь этой цели можно направив процесс образования на развитие

ценностно-смысловой сферы с начальной школы. В этот период максимально развивается интеллект ребенка, происходит перемена ведущего вида деятельности, увеличиваются потребности в самовыражении.

По утверждению ученых-психологов для формирования и развития каждого психологического и поведенческого свойства индивида есть свой специфический возрастной период. Понятие «возраст» в психологии ассоциируется не с количеством прожитых лет, а с особенностями психологического и поведенческого развития. Так, процесс развития ребенка, по своему содержанию может быть охарактеризован как развитие его личности и мировоззрения. По словам Л.С. Выготского, личность формируется как целое, только тогда, когда овладевает той или иной формой поведения, а мировоззрение характеризует все поведение человека в целом, в его культурной части по отношению к внешнему миру [1, с. 161-165].

Начало формирования личности ребенка большинство ученых относят к дошкольному возрасту. Как замечает Е.Ф. Рыбалко, первые три года жизни являются предысторией личности, периодом создания необходимых условий ее развития [6, с. 21]. По мнению Ж. Годфруа [2], процесс социализации личности начинается с первых часов жизни человека.

Однако, как подчеркивает Ж. Пиаже [5], более устойчивая форма личности и мировоззрения у ребенка появляется в школьные годы, ребенок школьного возраста является и гораздо более социализированным и индивидуализированным существом. Только с нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется личность ребенка.

Наиболее характерные черты младшего школьного возраста (от 6-7 до 10-11 лет) – переход ребенка на новый уровень развития; становление самостоятельности и трудолюбия; усвоение правил и норм общения; закрепления мотива достижения успехов в качестве устойчивого личностного свойства.

В нормальных случаях переход от дошкольного детства к следующей стадии развития психической жизни ребенка происходит в связи с поступлением ребенка в школу. Как отмечает известный отечественный психолог В.В. Давыдов, младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу, его не было и у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования [3, с. 69].

Переступив порог школы, ребенок должен перейти к деятельности учения, которая должна быть теперь ведущей для ребенка. Но эта дея-

тельность предъявляет принципиально новые требования к нему по сравнению с игрой. Отличительная особенность положения школьника, состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. За нее он несет ответственность перед учителем, школой, семьей. Жизнь ребенка подчинена системе строгих, одинаковых для всех школьников правил. Ее основным содержанием становится усвоение знаний, общих для всех детей. Усвоение знаний и перестройка, изменение самого себя становятся единственной учебной целью. Знания и учебные действия усваиваются не только для настоящего времени, но и для будущего.

Вместе с тем анализ современной образовательной практики показывает, что начальная школа далеко не в полной мере использует свои возможности в развитии ценностно-смысловой сферы младших школьников, что говорит о недостаточной способности современной начальной школы решить данную задачу в рамках существующей образовательной практики. Необходим поиск новых, средств и методов развития ценностно-смысловой сферы младших школьников.

Как утверждает Р.С. Немов, в младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются основные человеческие характеристики познавательных процессов: восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь [4, с. 56].

К возрастным особенностям характера младшего школьника относятся и такие положительные черты, как отзывчивость, любознательность, непосредственность, доверчивость. Важной возрастной особенностью является подражательность – младшие школьники стремятся подражать взрослым и некоторым сверстникам, а также героям любимых книг и фильмов. Это позволяет воспитывать общественно ценные черты личности, основы ценностных отношений и поведения через личный пример, стимулируя процессы идентификации детей с различными людьми и объектами живой природы.

Младшие школьники очень эмоциональны. Это сказывается в том, что восприятие, наблюдение, воображение, умственная деятельность младших школьников обычно окрашены эмоциями. Большую роль в развитии ценностно-смысловой сферы младших школьников играет эмоционально-оценочный компонент, находящийся в основе любых оценочных действий человека. Осваивая новые знания, слушая сказки и истории, которые читает учитель, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации к книжкам и ориентируясь на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребенок усваивает не только информацию, но и ее оценку взрослым. Он учится эмоционально-оценочному отношению к окружающему миру.

Чем больше узнает младший школьник об окружающем мире, тем более разнообразными и сложными становятся его чувства. У него пробуждается чувство гордости или стыда в зависимости от поступка. Он может гордиться не только поступком, одобряемым взрослым, но и своими положительными качествами (смелостью, правдивостью, готовностью поделиться с другими), которые он хорошо осознает, может стыдиться не только замеченного взрослым проступка, но и таких своих проявлений (трусости, грубости, жадности и т. д.), которые сам оценивает как недостойные. Эти чувства ребенка, безусловно, влияют на развитие его личности, становятся предпосылкой развития способности к эмоционально-ценностному переживанию своих отношений с людьми и окружающей природой. Чувство ответственности, которое представляет собой способность понимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Ответственность, в том числе нравственная ответственность сопряжена с поступком и представляет собой чувство, которое переживает человек по поводу соответствия или несоответствия поступка и ситуации. Чувство ответственности знаменует собой рефлексию как соотносящее действие, сопровождаемое эмоциональной оценкой всего комплекса отношений.

Другое чувство, важное для развития ценностно-смысловой сферы, это чувство сопереживания живым существам. Развитая способность к сопереживанию включает в себя весь диапазон этого состояния: во-первых, это сострадание (жалость) и сочувствие (отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого), во-вторых, это со-радость (переживание чувства удовлетворения радостью другого).

Таким образом, младший школьный возраст является одним из наиболее благоприятных периодов для воспитания и развития основ нравственных и эстетических ценностей, так как в этот период развития ребенка, характеризующийся преобладанием эмоционально-чувственного способа освоения окружающего мира, интенсивно формируются свойства и качества личности, которые определяют ее сущность в будущем. В этом возрасте в сознании учащихся происходит формирование наглядно-образной картины мира и нравственно-эстетической позиции личности, которая определяет отношение ребенка к социальному окружению и к самому себе. Яркость и чистота эмоциональных реакций обуславливают глубину и устойчивость впечатлений, получаемых ребенком. Отсюда преимущественно умозрительное, без предметной раздробленности истолкование мира, рассматриваемого в его целостности. Ребенок младшего школьного возраста начинает также проявлять интерес к миру человеческих отношений и находить свое место в системе этих отношений, его деятельность приобретает личностную природу и начинает оцениваться с позиций законов, принятых в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 161-165.
2. Годфруа Ж. Что такое психология. В двух томах. Т. 1. – Мир, 1996. – 496 с.
3. Давыдов В.В. Психологическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 69-100.
4. Немов Р. С. Психология: в 2 т. – М., 1994. – Т.2. – 496 с.
5. Hetherington E.M., Parke R.D. Child Psychology: a contemporary view point. 5th ed. New York: Mc Craw-hill College, 1999. – 736 p.
6. Рыбалко Е.Ф. Становление личности: Социальная психология личности / научн. ред. А.А. Бодалев. – Л., 1974. – 217 с.

Об авторе

Сафиуллина Римма Ильдаровна – аспирант, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Республика Татарстан.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Л.А. Сахарова,
Н.С. Лаврут*

Существенные изменения, происходящие во всех сферах общественно-политической жизни нашей страны, имеют важнейшие и неоднозначные последствия для развития современного российского общества. На данном этапе в России происходит формирование гражданского общества, реформируются и создаются новые демократические институты, складывается новая система ценностей, интегрирующая традиционные элементы русской культуры, идеалы социальной справедливости, ценности прав и свобод личности. В обществе формируется новый подход к образовательной системе и воспитанию студенческой молодежи.

Одновременно с этим реформирование всех общественных отношений, осуществляемое в жестких временных пределах, неизбежно привело к обострению ряда проблем – политических, экономических, культурных, социально-психологических, межнациональных.

В этой сложной и противоречивой ситуации наиболее уязвимой категорией общества оказалась молодежь. Значительно ухудшились условия начала ее самостоятельной жизни, что выражается в резком понижении

нии социального статуса молодежи, ее экономического положения и углубления дифференциации вследствие ограничения доступа молодежи к образованию и культурным ценностям.

Изменения в современной жизни российского общества повлекли за собой ряд проблем, затронувших молодежь. К их числу можно отнести: кризис системы образования и воспитания, традиционных институтов социализации и механизмов социально-культурной преемственности. Это значительно усложнило процесс адаптации молодого поколения в современных условиях, поиск приемлемых и оптимальных форм самореализации и саморазвития личности.

Одновременно с этим происходит разрушение национальной специфики российской культуры, снижение ее духовной роли в общенациональном и общемировом социальном процессе. Разрушение духовно-нравственных основ сопровождается падением ценности творческого труда как базового условия процветания общества и самореализации личности. Это ведет к росту асоциальных и противоправных форм молодежной активности.

В настоящее время молодое поколение почти утратило главный фактор развития личности – воспитание духа.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания вызвана тем, что в сегодняшних реалиях человек окружен множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера. Это в первую очередь средства массовой информации и коммуникации, события окружающей среды, которые ежедневно обрушиваются на молодых людей и на их формирующиеся системы нравственности.

Духовность и нравственность – это основные характеристики личности, проявляющиеся в поведении и деятельности.

Состояние нынешней системы воспитания можно оценить как крайне сложное, что связано с разрушением основных целеобразующих элементов воспитательной политики и ценностей и поиском новых ориентиров в обучении и воспитании.

Воспитание студенческой молодежи в вузах России осложняется существующей ныне противоречивостью ситуации. С одной стороны, оно осуществляется в обстановке значительного ослабления политического и идеологического влияния, расширения свободы деятельности и слова, роста потенциальных возможностей для социального становления, самостоятельности и инициативы личности. Студент во все большей степени становится суверенным как личность, он способен сам выбирать тип поведения, стиль жизни, соотнося их со своими интересами, получаемой профессией, собственным жизненным опытом. Студенчество в целом демонстрирует широту своих взглядов, умение учитывать изменяющиеся

обстоятельства современной жизни. Наблюдается процесс определенной адаптации студенческой молодежи к развивающейся экономике. В студенческой среде рождается новый социокультурный тип молодых людей, способных активно участвовать в становлении России.

С другой стороны, воспитание студенчества проходит в крайне сложных и неблагоприятных условиях. Неблагоприятная среда обитания в обществе и социокультурная среда формируют кризисное сознание у студентов. Они остро реагируют на ухудшение социально-экономической обстановки в стране, на политическую нестабильность. Подавляющая масса российских студентов выражает неудовлетворенность образовательной политикой, условиями жизни, проживания в общежитиях, медицинским обслуживанием, системой общественного питания, материально-технической базой вузов [1].

Происходит опасная негативная переориентация нравственного сознания у некоторой части студентов в отношении тех явлений, которые осуждаются: половая распущенность, наркомания, алкоголизм, воровство. В студенческой среде отмечается резкое падение нравственности, рост недисциплинированности, агрессии, жестокости и, как следствие, возрастание преступности.

Ключевым понятием для поиска новых идей в духовно-нравственном воспитании является понятие духовности. В педагогической литературе под «духовностью» понимается состояние человеческого самосознания, которое находит свое выражение в мыслях, словах и действиях. Она определяет степень овладения людьми различными видами духовной культуры: философией, искусством, религией, комплексом изучаемых в вузе предметов и многое другое [3].

Если судить о понятии «нравственность» по «Толковому словарю русского языка» С.И. Ожегова, то она представляет собой внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами [2]. Как видно, в этом определении понятия «духовность» и «нравственность» во многом перекликаются. Кроме того, в научных источниках понятия «нравственность» и «мораль» часто раскрываются как тождественные, но нравственность отражает общечеловеческие ценности, а мораль зависит от конкретных условий жизни различных слоев общества.

Нравственность – это присвоение человеком моральных ценностей, требований к себе и другим, а также перспектива совершенствования.

Духовно-нравственное воспитание должно базироваться на изучении социокультурного опыта предыдущих поколений, представленного в культурно-исторической традиции. Система ценностей и традиции складывались на протяжении многих столетий, вбирая в себя опыт по-

колений, под влиянием истории, природы, географических особенностей территории, на которых жили славянские народы.

Не соблюдение исторической преемственности поколений – одна из проблем современного образования и воспитания [1].

Образование само по себе не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности, так как воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку.

В качестве критериев нравственного воспитания в системе образования выделяют несколько показателей: уровень знаний и убежденности в необходимости соблюдения моральных норм; степень сформированности личностных моральных качеств; навыки и умения соответствующего поведения в различных жизненных ситуациях. Все это можно называть уровнем нравственной культуры личности.

Воспитание и развитие у студентов высокого уровня культуры и нравственности является самой важной задачей в процессе становления личности.

Высокий уровень нравственной и социальной зрелости человека проявляется в его образовании и культуре поведения, честности и порядочности, равнодушии к боли и страданиям окружающих, а также высокое сознание гражданского долга и патриотизма, ответственности перед обществом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Грибанская Е.А. Организация учебной и воспитательной работы в вузе. Выпуск 1. Сборник материалов научно-методического семинара. – М.: Российская академия правосудия, 2012. – 248 с.*
- 2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М.: ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.*
- 3. Подласый И.П. Педагогика. Учебник. – М.: Юрайт, 2012. – 576 с.*

Об авторах

Сахарова Лариса Анатольевна – кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой финансового менеджмента, Институт экономики и управления ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет», г. Владивосток, Приморский край.

Лаврут Наталья Сергеевна – ассистент кафедры финансового менеджмента, Институт экономики и управления ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет», г. Владивосток, Приморский край.

НООСФЕРНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ – ОСНОВА ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В.М. Семенов

В настоящее время отечественная педагогика ориентируется на цели устойчивого развития общества (сформулированные в программе «Повестка дня на XXI век» в 1992 г. на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро), что предполагает формирование социального идеала личности, находящейся в гармонии с окружающей социоприродной средой. Особенно остро встает задача реализации идей устойчивого развития общества в нравственном воспитании студентов технического профиля подготовки, профессиональная деятельность которых в будущем связана с проблемами охраны окружающей среды, принятием решений по экологизации технических производств, с работой в различных природоохранных структурах.

Ноосферный подход формируется в современном воспитании на основе учения о ноосфере В.И. Вернадского и работ представителей русского космизма Н.Ф. Федорова, В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, К.Э. Циолковского, А.Д. Чижевского, в которых развернуты идеи неразрывной связи природно-космических и социокультурных процессов, целостности и всеединства мира, осознания человеком своей роли в земных и вселенских процессах. Эти идеи получили развитие в теории коэволюции (Н.Н. Моисеев, И.Т. Фролов, А.В. Яблоков), концепции «ноосферного гуманизма» (Г.П. Сикорская), в работах современных ученых, характеризующих нравственный идеал человека с ноосферным мышлением как соответствующий требованиям современного этапа развития цивилизации (А.Г. Бусыгин, Л.С. Гордина, А.А. Гусейнов, Н.Ф. Реймерс, А.Д. Урсул, И.В. Фотиева, В.О. Чукасли и др.) В работах современных исследователей разрабатываются идеи формирования ответственного, жизнеоберегающего поведения личности в различных сферах бытия, выработки новых регуляторов человеческой деятельности в окружающей среде в целом: и в мире природы, и в социокультурном пространстве (Л.В. Моисеева, М.В. Полякова, Т.Н. Янковая, Ю.О. Сушкова, Т.В. Калинина, Н.В. Маслова и др.) Эти идеи востребованы сегодня в сфере высшего профессионального образования для реализации задач, сформулированных в «Национальной доктрине российского образования на период до 2025 года», которые связаны с воспитанием молодежи в духе высокой нравственности, уважения к закону, «ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание».

В то же время идеи ноосферного подхода в нравственном воспитании личности не осознаны в полной мере педагогическим сообществом и недостаточно разработаны в педагогической науке. Как правило, нравственное воспитание рассматривается в социокультурном аспекте, а идеи развития ноосферы связываются в педагогическом сознании с природоохранными процессами и ограничиваются рамками естественнонаучных дисциплин. Принципы нравственного воспитания студентов на основе ноосферного подхода не разработаны и не внедрены в педагогическую теорию и практику.

Таким образом, можно утверждать, что в педагогической науке и педагогической практике существуют противоречия между:

- потребностью общества в личности, осознанно строящей свою деятельность согласно идеям устойчивого развития общества, и недостаточной ориентации системы среднего профессионального образования на ноосферный подход в нравственном воспитании студентов технических колледжей;

- сложившимися традиционными подходами в организации обучения, в соответствии с которыми основное внимание уделяется усвоению специальных знаний, умений и навыков, и недостаточной разработанностью ноосферного подхода в воспитании, связанного с формированием у будущих технических специалистов ответственности за окружающую действительность в решении производственных проблем;

- необходимостью создания спецкурсов, методических рекомендаций, позволяющих реализовать ноосферный подход в нравственном воспитании студентов колледжа технического профиля и недостаточной разработанностью научно-практических рекомендаций в этой области.

Необходимость разрешения указанных противоречий определили проблему исследования, которая заключается в создании и обосновании модели нравственного воспитания студентов СПО технического профиля на основе ноосферного подхода.

Российская педагогика придает доминирующее значение воспитанию в образовательном процессе. По мнению ведущих отечественных ученых в сфере философии образования, воспитание – это целенаправленное управление процессом развития личности. От того, какие основы нравственности будут заложены в развивающиеся умы, таким и будет дальнейшая судьба государства.

В традициях российской педагогики воспитание рассматривается как взаимодействие, сотрудничество воспитуемого и воспитателя. Ведущая роль принадлежит внутренним силам воспитуемого как личности. Усилия преподавателей должны быть направлены на сохранение, обо-

гащение и развитие этих сил, а не на формирование некой стандартной личности.

Так, В.А. Сухомлинский, определял воспитание как «многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает, причем этот процесс характерен глубокой индивидуальностью явлений» [3, с. 14]. Процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников – в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний: «Воспитание – это, прежде всего, постоянное духовное общение учителя и ребенка» [3, с. 8]. Он также подчеркивает, что настоящая духовная общность рождается там, где учитель надолго становится другом, единомышленником и товарищем ребенка в общем деле. По его мнению, учение – очень важная, но не единственная сфера духовной жизни ребенка. Учебно-воспитательный процесс – это многогранная духовная жизнь детского коллектива, в котором воспитатель и воспитанник объединены множеством интересов и увлечений [3].

Воспитание – это, прежде всего, человековедение. Без знания ребенка – его умственного развития, мышления, интересов, увлечений, способностей, задатков, наклонностей – нет воспитания. В своих исследованиях В.А. Сухомлинский ссылается на польского педагога Януша Корчака, что учитель должен «возвыситься к духовному миру ребенка, а не снисходить к нему. Это очень тонкая мысль, в сущность которой нам, педагогам, надо глубоко вникнуть». Героический подвиг Януша Корчака стал духовным стержнем исследований в воспитании В.А. Сухомлинского: «Жизнь Януша Корчака, его подвиг изумительной нравственной силы и чистоты явились для меня вдохновением. Я понял: чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце» [3, с. 13].

Основным направлением духовно-нравственного воспитания на современном этапе выступает ноосферный подход, подразумевающий усиление силы духа как наивысшей концентрации энергии информационного сознания. Духовно-нравственное развитие с позиции учения о ноосфере выступает как процесс самосовершенствования личности, так и совершенствования и развития цивилизации. Ноосферный подход в нравственном воспитании студентов – социально востребованное направление в педагогике, позволяющее реализовать идеи устойчивого развития общества в воспитательном процессе и сформировать личность, характеризующуюся нравственно-ценностным отношением к природе и окружающему миру в целом, чувством личной ответственности за состояние окружающей среды, особым видением мира как объекта постоянной заботы, способностью к ограничению своих потребностей в соответствии с потребностями природы и общества.

Существует прекрасное выражение: «Идея движет миром», а идея есть продукт развития мысли. Иными словами, какая идея будет заложена в развивающиеся умы общества, такое общество в будущем и будет оплотом развития человечества. В данном случае большое значение обретает система образования, закладывающая основы мировосприятия в развивающиеся умы, в развивающееся сознание человечества. «Ибо давно сказано, что каково наше сознание, таковы его проявления в мысли, слове, чувстве, действии; что идеи правят миром; что идеи, овладевшие массами, становятся материальной силой» [2, с. 282].

Современные последователи учения В.И. Вернадского приходят к выводу: духовно-нравственное развитие человечества создаст мыслеформы, способствующие качественному развитию ноосферы в соответствии с законом коэволюционного развития. Уровень духовно-нравственного развития человечества характеризует энергоинформационный аспект ноосферного пространства. Определяющее значение в духовно-нравственном развитии современного общества имеет выбор философии и стратегии воспитания подрастающего поколения, базирующихся на ноосферной концепции развития человечества, что приведет к формированию ноосферной или духовно-экологической цивилизации.

Теория ноосферного развития человечества позволяет освободиться сознанию студентов от навязчивой теории потребительского характера развития личности. Позволяет осуществить перестройку сознания, безгранично раздвинуть созидательные возможности творческой личности, решить целый комплекс задач, стоящих сегодня перед обществом, перед человечеством.

Ноосферный подход в воспитании предполагает нацеленность на созидательный творческий труд для общего блага, на эволюционное развитие человечества. Для творческой личности труд становится в радость: труд не ради наживы, не ради обогащения и удовлетворения потребительских запросов, что сейчас усиленно информирует загнивающая, устаревшая идеологическая система. Культура труда предполагает бескорыстный творческий труд, лишенный эгоистической, разлагающей мотивации, обусловленный мотивацией творческой личности на космическое развитие человечества, эволюционное совершенствование. Труд – извечная основа человеческой жизни и творческого преобразования действительности, обретает свое величественное предназначение, когда направлен на общее благо, на развитие цивилизации.

Знание и изучение законов развития ноосферы, законов развития биологических систем предполагает ответственность человека и всего общества в целом за свои действия, за свои мотивации, а также и за свои мысли, которые влияют на качественное развитие ноосферы. И это чувство ответственности воспитывает система ноосферного образования,

так как только она может продуктивно построить систему обучения подрастающего поколения, основываясь на действии этих законов. Только система ноосферного образования, опираясь на положительный опыт российской системы образования, может воспитать творческую личность по задачам современной эпохи.

Ноосферная система образования предполагает также и развитие духовно-нравственных основ творческой личности. Верность своему слову, чувство чести и человеческого достоинства всегда стояли на первом месте в российской общеобразовательной системе обучения. Эти качества российского человека заложены в сердце, в сознании глубокими национальными традициями. И в ноосферной образовательной системе, при воспитании творческой личности, обретают повышенное значение, так как развитие творческой личности предполагает самосовершенствование, самопреображение, то есть каждый, кто захочет изменить себя в соответствии с потребностями эволюционного развития, должен преобразовать себя в духовно-нравственном качестве, добровольно встать на спасительный путь духовного обновления.

Исходя из сказанного, сформулируем основные принципы духовно-нравственного воспитания студентов на основе ноосферного подхода.

1. Ноосферный подход в воспитании предполагает, прежде всего, принцип единства. По В.И. Вернадскому, «геологический эволюционный процесс отвечает биологическому единству и равенству всех людей – Homo sapiens»... Это закон природы. Нельзя безнаказанно идти против принципа единства» [1, с. 479].

При осознании этого понятия, студенты начинают ощущать себя единицей, частью большого всеобщего «организма» биосферы и ноосферы. В духовно-нравственном плане это формирует ответственность по принципу «не навреди». Определяет гуманное отношение ко всему сущему, чувство великодушия, а также разумность к содеянному, к своим действиям.

2. Принцип взаимозависимости человека с биосферой фактически вытекает из принципа единства. И если рассматривать биосферу как кибернетическую систему, то и к ней приемлем принцип взаимосвязи и обратной связи, как между объектами системы, так и между каждым объектом и самой системой в целом. В.И. Вернадский отмечает, что в действительности, ни один живой организм в свободном состоянии на Земле не находится: «все эти организмы неразрывно и непрерывно связаны – прежде всего, питанием и дыханием – с окружающей их материально-энергетической средой. Вне нее в природных условиях они существовать не могут» [1, с. 472].

Переводя этот закон природы на ноосферу, где основной реализующей силой является научная мысль, встает вопрос о формировании у

студентов коэволюционного мышления, создающего положительные мыслеформы, направленные на общее благо. В духовно-нравственном плане это проявляется в развитии у студентов таких качеств как доброта, милосердие, совесть, формирование общечеловеческой любви, любви к Родине (патриотизм), любви внутри семьи, любви к Природе, к Космосу.

3. *Принцип экологического императива.* В своих работах В.И. Вернадский научно доказал, что ноосфера является «царством Разума». Разум предполагает сознание. Сознание есть энергоинформационная система, принимающая и генерирующая мысли. Таким образом, если для развития качественной ноосферы необходимы благожелательные мысли, то сознание также должно стать доброжелательным. Поэтому в учебном процессе предполагается рассматривать экологию в широком смысле – как экологию сознания: не засорять сознание разлагающей, разрушающей «общее благо» информацией. В духовно-нравственном плане принцип экологического императива подразумевает воспитание у студентов потребности в гармоничном и позитивном мировосприятии, к созидательной деятельности в окружающем мире людей и природы, стремление к самосовершенствованию, искренность, честность.

4. *Принцип глобализации.* На основе принципа космического единства, ноосфера также рассматривается как явление Космоса. Принцип глобализации в ноосферном мировоззрении позволяет развить у студентов всеохватывающее, расширенное сознание, принятие мирового пространства как единого целого, а высокие идеи предполагают и высокое творчество. Поэтому альтруизм, самоотверженность, стремление к подвигу проявляются в духовно-нравственном плане.

5. *Принцип действия научной мысли* как созидающей силы, неоднократно отмечается в научных трудах В.И. Вернадского: «Ноосфера есть новое геологическое явление на нашей планете. В ней впервые человек становится крупнейшей геологической силой. Он может и должен перестраивать своим трудом и мыслью область своей жизни. Перед ним открываются все более и более широкие творческие возможности» [1, с. 480]. Обретая знания о действии научной мысли, студенты обретают могучий рычаг своего развития. На основе действия закона мысли, у них пробуждаются духовные силы человека-творца, который может стать властелином своей судьбы, а так же реализовать свои возможности на благо развития всего человечества. Возникает потребность к самосовершенствованию, стремлению стать лучше. Нет такого человеческого существа, которое не могло бы двигаться к совершенству, если оно поняло, что иного пути, как вечная эволюция, имеющая конечной целью это совершенство, для человека Земли не существует [2]. Образовательная система предполагает своей конечной целью формирование ноо-

сферной цивилизации, поэтому к людям этой цивилизации должны быть предъявлены определенные нравственные критерии. Это общество должно быть духовно-нравственным, высококультурным, когда научные понятия не противоречат понятиям Истины, космического Разума, понятию Абсолютного Сознания.

Российская нравственная культура, в силу инертности и глубоко развитого внутреннего чувства предела нравственного падения, еще сопротивляется западному наваждению безнравственности. Этот момент безнравственности осознается российским народом и, что самое важное, наблюдаются действия со стороны правительства по возрождению культуры и нравственности. Издан ряд указов по возрождению и усилению роли культуры в развитии народа. Российская нравственная культура, устремленная к духовному совершенствованию, сможет вывести человечество из фазы падения нравственности и на основании изучения принципов развития ноосферы, указанных В.И. Вернадским, укажет путь устремления к ноосферной цивилизации всему человечеству.

Поэтому перед российской образовательной системой стоит задача нравственного воспитания подрастающего поколения для развития духовно-нравственной ноосферной цивилизации планеты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 576 с.*
- 2. Рерих Н.К. Николай Рерих. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999 – 512 с.*
- 3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська шк., 1988. – 272 с.*

Об авторе

Семенов Виктор Михайлович – преподаватель, ГБОУ СПО «Каменск-Уральский политехнический колледж», г. Каменск-Уральский, Свердловская область.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Н.В. Сергеева

Успех любой деятельности во многом зависит от умения анализировать свои действия, вскрывать причины неудач, продумывать план своей работы.

Человек не может успешно развиваться, если не осмысливает и не переживает происходящее с ним, чтобы строить свою жизнь. И.А. Триш-

кина считает, что учителю, важно развивать у себя здоровую, конструктивную рефлексию, приводящую к улучшению деятельности, работоспособности [2]. Анализ исследований и собственный опыт показывает, что «развитие рефлексивной деятельности является проблемой, так как рефлексивные умения развиты у основной массы учителей лишь на интуитивном и ситуативном уровнях, и только от 10% до 15% учителей способны критически отнестись к собственному опыту».

Проанализировав данные позиции и точку зрения А.В. Хуторского, В.А. Сластенина и др., проведя собственные диагностические исследования я утвердился в том, что необходимо системное развитие рефлексивных умений – особого вида внутренней деятельности человека, помогающей ему осуществить «поворот на себя» [3].

Целью моей деятельности стала: разработка системы развития рефлексивных умений у будущих педагогов на занятиях педагогического цикла и практике.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- раскрыть сущность понятия «рефлексивные умения у студентов педагогического колледжа»;
- выявить и описать критерии и уровни развития рефлексивных умений у студентов педагогического колледжа;
- описать и апробировать систему развития рефлексивных умений у будущих педагогов.

В ходе решения первой задачи были изучены труды, Л.С. Выготского, А.В. Хуторского и других авторов. Анализ литературы позволил дать характеристику основных понятий. Я придерживаюсь, точки зрения А.В. Хуторского и считаю, что рефлексия в обучении – это мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности.

Рефлексивные умения как важнейший элемент профессионально-педагогической компетентности рассматривается, как динамическое образование личности, характеризующееся определенным уровнем развития профессионального самосознания и профессиональной компетентности, как совокупность социально и профессионально обусловленных способов осознания и переосмысления содержания педагогической деятельности.

Традиционно в психологии и педагогике различают несколько видов рефлексии: коммуникативная – представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков; личностная – объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим; интеллектуальная – проявляется способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные.

В процессе решения второй задачи были выделены критерии и уровни, составляющие рефлексивные умения. За основу были взяты критерии, выделенные Г.П. Мажура: умения управлять своими действиями; умения моделировать, планировать способы своей деятельности, взаимодействия; умения реализовывать намеченные программы; умения контролировать ход и адекватно оценивать результаты своих действий, взаимодействий; умения рефлексировать свою деятельность, деятельность других, взаимодействие [4].

Определяя уровень сформированности рефлексивных умений у студентов Ангарского педагогического колледжа, и проектируя основные направления их развития, выяснилось, что: 67% – студентов имеют низкий уровень развития рефлексивных умений, который характеризуется неумением доказать свою точку зрения, управлять своими действиями; в неправильном оценивании результата своей деятельности; затруднением в выборе и реализации намеченной программы. 22% – средний уровень, выражается наличием интереса моделировать, планировать способы своей деятельности; отмечается средний уровень контроля и адекватности оценивания результатов своей деятельности; мотивация к занятиям неустойчивая и проявляется лишь при условии ее успешности. Если таковой нет, то внимание быстро переключается, студент отказывается работать дальше. 11% – высокий уровень, отмечается ярко выраженный интерес на занятиях педагогического цикла. Студент смотивирован на занятия, дает адекватную оценку своему результату деятельности; умеет доказать свою точку зрения, управляет своими действиями; моделирует и планирует способы своей деятельности; отстаивает свою точку зрения.

При проведении исследования выяснилось, что студенты не достаточно владеют умениями рефлексировать свою деятельность. Таким образом, значимость разработки системы и способов развития рефлексивных умений очевидна.

В рамках решения третьей задачи было предположено, что развитие рефлексивных умений будет возможным, если строить свою работу целенаправленно и по этапам.

1 этап – подготовительный. На этом этапе велась подготовка студентов к профессиональной рефлексивной деятельности. На данном этапе были использованы диалоговые технологии, технологии проблемного обучения, личностно-ориентированного обучения, технологии тренинга.

В рамках использования вышеназванных технологий использовались такие способы формирования рефлексивных умений:

– обучение студентов умению занимать ту или иную позицию с разных «сторон»;

– формирование установки на «отчетность», готовность ответить в любой момент на вопрос «Что ты делаешь?», «Зачем ты это делаешь?», «Каким образом ты это делаешь?»;

– обучение преодолевать «непреодолимые трудности»;

– метод обучения задавать самим себе вопросы.

Для реализации данных способов необходимо:

1) учить студентов постоянно задавать себе самому вопросы, демонстрировать в процессе обучения виды вопросов и разнообразные способы их постановки;

2) последние несколько минут каждого занятия отводить для рефлексии того, что, с точки зрения студентов, на нем происходило;

3) во время занятия делать везде, где это возможно, остановки деятельности для ее рефлексии;

4) необходимо всячески поощрять наличие собственного мнения, видения, в том числе и несогласие с общепринятой точкой зрения, с точкой зрения педагога.

Процедура развития рефлексивной деятельности на 2 этапе – научном (рефлексивном) включала следующие компоненты:

– взаимоотображение, взаимооценку участников педагогического процесса;

– взаимооценку состоявшегося взаимодействия;

– отображение преподавателем состояния развития студента и наоборот.

Так, например, в конце каждого дня практики в качестве опоры для рефлексивной деятельности на начальном этапе студентам предлагались ориентировочные вопросы:

– Что сегодня произошло на практике важного для вас?

– Чем проведение мероприятия было для вас полезно?

– Изменились ли ваши представления о себе, детях, мире детства, профессии?

– Каковы ваши ожидания от практики?

– Каковы ваши главные результаты, что вы поняли, чему научились?

– Какие задания вызвали наибольший интерес и почему?

– Как вы выполняли задания, какими способами? Что вы чувствовали при этом?

– Каковы были основные трудности и как вы их преодолевали?

– Замечания и предложения на будущее (себе, учителям).

На занятиях по педагогике на данном этапе в рамках проведения занятия «поговорим об уроке», мы предлагали следующие вопросы: чем была полезна сегодняшняя встреча: для вас лично? Для подготовки пе-

дагога в духе нового образования? В чем я вижу результат или смысл этой работы?

Раскроем кратко способы, которые использовались для развития рефлексивных умений на втором этапе: способ формирования умений распознавания незнакомых личностей – развитие навыков описания других людей по различным признакам; снятие эмоциональной и поведенческой закрепощенности; совершенствование навыков эмпатии и рефлексии; способ «Будущее» (В.К. Елисеева); способ «На какой я ступеньке» (А.П. Ершова) [1; 3].

Более подробно, раскроем способ снятия эмоциональной и поведенческой закрепощенности – формирование навыков искренних высказываний для анализа сущности «я». Каждому студенту дается карточка с написанной фразой, не имеющей окончания. Без всякой предварительной подготовки он должен продолжить и завершить фразу. Высказывание должно быть искренним. Если остальные члены группы почувствуют фальшь, участнику придется брать еще одну карточку. Примерное содержание карточек:

– «Особенно мне нравится, когда учителя и учащиеся, окружающие меня...»;

– «При проведении классного часа мне иногда хочется, так это...»;

– «Иногда учащиеся не понимают меня, потому что я...»;

– «Верю, что я ...»;

– «Мне бывает стыдно, когда я ...»;

– «Особенно меня раздражает, что я не могу ...» и т. п.

По результатам своей деятельности был проведен контрольный срез. Выявляя уровень сформированности рефлексивных умений у студентов, мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе. Результаты анализа материалов представлены на гистограмме (рисунок 1).

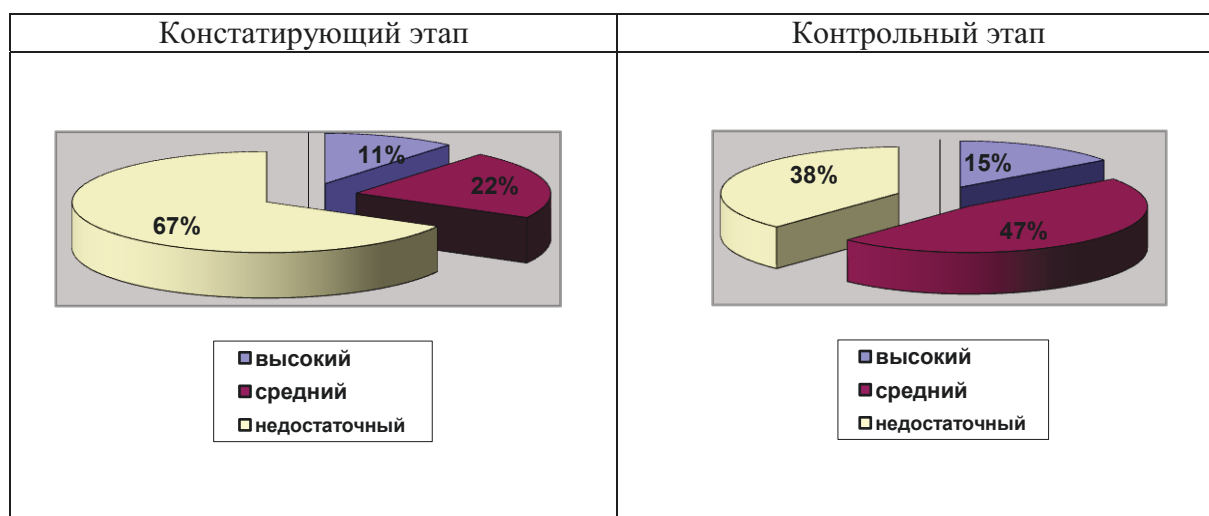


Рисунок 1. Уровень сформированности рефлексивных умений

Сравнивая результаты можно сделать вывод о том, что используемые нами способы дали развивающий эффект. Он проявился в максимальной степени у студентов со средним уровнем развития, достаточно высокий результат показали студенты, которые были на низком уровне и значительные результаты показали те, кто находился на высоком уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вульф Б.З., Харькин В.Н. *Педагогическая рефлексия: учеб. пособие.* – М., 2005. – 151 с.
2. Жмакина Н.Л. *Формирование профессионально-рефлексивной деятельности будущих учителей начальных классов на занятиях по методике трудового обучения: дисс... к.п.н.* – Нижневаторск. – 2000. – 10 с.
3. Зверева Н.М., Крашенникова Н.Б. *О необходимости развития рефлексии у будущего учителя // Среднее профессиональное образование – 2005. – № 2. – С. 48-49.*
4. URL:<http://festival.1september.ru/2004-2005/index.php>.

Об авторе

Сергеева Нина Викторовна – преподаватель, ГБОУ СПО «Ангарский педагогический колледж», г. Ангарск, Иркутская область.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Т.А. Середенко

Главной образовательной задачей на современном этапе является организация условий образовательной среды, стимулирующая исследовательскую активность каждого студента. Известно, что мотивация обучающихся связана с их желанием участвовать в учебном процессе. Именно тогда студент становится внимательным и активным. При пассивном восприятии учебного материала не происходит развития познавательных способностей и формирования учебных навыков. Древняя китайская пословица гласит: «Расскажи мне, и я забуду, Покажи мне, и я запомню, Дай мне попробовать, и я научусь». На своих занятиях стараюсь побудить у студентов собственный интерес к происходящему на уроке, дать возможность высказать свои идеи, научить работать в группах и вести диалог.

В своей практике стала применять технологию РКМЧП. Это универсальная технология, которая прекрасно сочетается с другими педагогическими подходами и технологиями, ориентированными на решение актуальных образовательных задач [1].

В основе моих уроков лежит трехфазная базовая схема: *вызов, осмысление, рефлексия*.

На стадии *вызова* прошу студентов обратиться к накопленным ранее знаниям, либо сделать предположения и обозначить цели исследования (т. е. сформулировать вопросы, требующие уточнения, расширения информации). Стадия *вызова* заставляет студентов анализировать собственные знания и начинать думать о той теме, которую им предстоит разбирать. Таким образом, формируется собственный запрос на получение информации. Вызывается интерес и определяется личная цель рассматривания данной темы, а цели, выбранные самостоятельно более сильны, чем цели, поставленные преподавателем.

На стадии *осмысления* студенты получают доступ к новой информации и активно работают с ней, пытаясь найти ответы на свои вопросы. Формируется навык информационной грамотности, т. е. развивается способность к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любой сложности. Моя главная задача на данном этапе - поддержать активность, интерес и инерцию движения, созданную во время стадии вызова, так как этой стадии осуществляются критический и сравнительный анализ и синтез.

Рефлексия – заключительная стадия занятия, во время которой студенты излагают своими словами, что нового они узнали и поняли, рассматривают свои более ранние представления, сравнивая их с вновь обретенными в процессе урока знаниями, возможно, ставят новые учебные цели.

В данной технологии имеется большое разнообразие стратегий, которые я применяю на разных стадиях (стадии вызова, осмысления, рефлексии). Зная, что дети от природы любознательны, хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы по теме урока. На этом этапе я стараюсь стимулировать их к познанию, помочь сформировать продуктивное мышление. Критическое мышление формируется, прежде всего, в дискуссиях, письменных работах и работе с текстами. Эти формы работы знакомы студентам, необходимо только их изменить. Мною разработан цикл уроков по истории России и после серии таких уроков я провела тестирование студентов с целью дать возможность студентам оценить свои результаты и сделать выводы о собственном отношении к таким занятиям. Было опрошено 95 человек, результаты тестирования приведены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии	Количество человек	Процент	Рейтинг
Интерес к происходящему	87	91,5	1
Возможность высказать собственные идеи	84	88,4	2
Обучение сообща	81	85,2	3
Результативность урока	77	81	4
Принятие методов, действий преподавателя	72	75,7	5

Из таблицы видно, что наиболее важными критериями студенты считают собственный интерес к происходящему на уроке, возможность высказать собственные идеи. Им нравится учиться сообща. Они считают уроки по технологии РКМЧП результативными. Для студентов самым ценным стало то, что классная работа предполагает активное участие, собственное творчество. Важно, что они учатся лучше понимать предмет обсуждения в классе, эффективнее работать в группах, мыслить. Моим студентам нравится атмосфера на уроке, возможность общения и обмена мнениями. Я поняла, что уроки РКМЧП выигрывают в сравнении с обычными уроками, потому, что я не просто передаю им знания, а мотивирую студентов к самостоятельному поиску, потому, что народная мудрость гласит: «Веди ученика, но не тяни его за собой, побуждай, но не заставляй, указывай на путь, но позволь ему идти самому».

В заключение хочу привести пример использования данной технологии по теме «Реформы 1860-1870 г.г. Отмена крепостного права» (приложение 1).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Генике Е.А., Трифонова Е.А. Развитие критического мышления (базовая модель) // Учитель и ученик: возможности диалога и понимания. – Том 1 / под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Бонфи, 2002. – 239 с.

Приложение

Тема: Реформы 1860-1870 г.г. Отмена крепостного права.

Форма урока: проблемно-диалоговая с элементами учебной игры.

Формы организации познавательной деятельности: индивидуальная, групповая, коллективная.

Метод обучения: дискуссия, исследовательский.

Вводное слово преподавателя (1 мин):

Аграрно-крестьянский вопрос к середине XIX в. стал острой социально-политической проблемой в России. Среди европейских государств крепостное право оставалось только в ней, тормозя экономическое и социально-политическое развитие. Сохранение крепостного права было обусловлено особенностями (природой) российского самодержавия, которое с момента образования Русского государства и укрепления абсолютизма опиралось исключительно на дворянство, а потому должно было учитывать его интересы.

Многие государственные и общественные деятели понимали, что крепостное право позорит Россию и низводит ее в разряд отсталых государств. В конце XVIII - середине XIX в. российская общественность постоянно обсуждала проблему освобождения крестьян. Создавались различные проекты, вызванные в основном морально-этическими соображениями.

На доске написана тема: Реформы 1860-1870 гг. Отмена крепостного права.

1. ВЫЗОВ. Мотивация и актуализация знаний (постановка проблемы).

1.1. Вызов 1. Работа с картиной (5 мин).

Каждой рабочей группе раздается картина Кустодиева Б.М. «Освобождение крестьян».



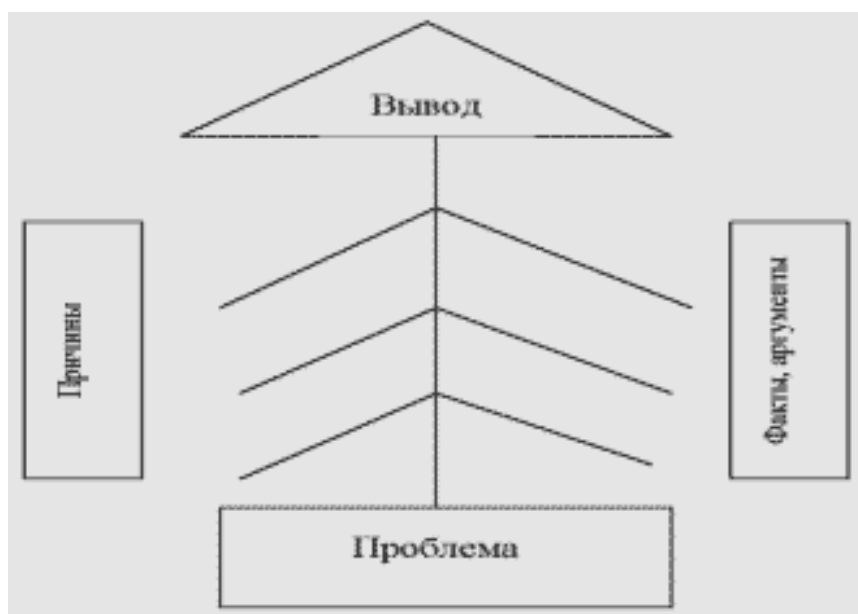
Вопросы к картине:

1. Какое время года изображено на картине?
2. Кто изображен на картине?
3. Как изображены крестьяне?
4. Почему не видно ликования крестьян?

Вывод преподавателя: Мы видим зимний день, чиновника в мундире и широком плаще, зачитывающего манифест на крыльце богатого дома с колоннами. Деревья покрыты инеем, все подернуто морозной дымкой, а крестьяне стоят без шапок и слушают речь. Мы не видим их лиц, только покорные фигуры. Нет ликования, чувствуется только растерянность, неизвестно, как дальше сложится судьба каждого крестьянина.

2. ОСМЫСЛЕНИЕ.

Осмысление 1. Работа с текстом (стратегия фишбоун)



ТЕКСТ

Предпосылки реформы.

К середине XIX в. предпосылки, обусловившие крах крепостнической системы, созрели окончательно. Прежде всего она изжила себя экономически. Помещичье хозяйство, основанное на труде крепостных крестьян, все более приходило в упадок. Это беспокоило правительство, которое было вынуждено тратить огромные средства на поддержку помещиков.

Объективно крепостничество мешало также индустриальной модернизации страны, так как препятствовало складыванию рынка свободной рабочей силы, накоплению капиталов, вложенных в производство, повышению покупательной способности населения и развитию торговли.

Необходимость ликвидации крепостного права обуславливалась и тем, что крестьяне открыто протестовали против него. В целом ан-

तिकрепостнические народные выступления в первой половине XIX в. были довольно слабыми. В условиях полицейско-бюрократической системы, созданной при Николае I, они не могли вылиться в широкие крестьянские движения, потрясавшие Россию в XVII-XVIII вв. В середине XIX в. недовольство крестьян своим положением выражалось в разных формах: отказ от работы на барщине и выплаты оброка, массовые побеги (особенно в годы Крымской войны), поджоги помещичьих имений и др. Участились волнения в районах с нерусским населением. В 1857 г. в Грузии восстали 10 тыс. крестьян.

Народное движение не могло не влиять на позицию правительства. Император Николай I в речи на заседании Государственного совета весной 1842 г. с горечью был вынужден признать: «Нет сомнения, что крепостное право в нынешнем его положении у нас есть зло, для всех ощутительное и очевидное, но прикасаться к нему теперь было бы делом еще более губительным». В этом высказывании содержится вся суть николаевской внутренней политики. С одной стороны, понимание несовершенства существующей системы, а с другой – справедливая боязнь, что подрыв одного из столбов может привести к ее полному краху.

Поражение в Крымской войне сыграло роль особо важной политической предпосылки отмены крепостного права, так как оно продемонстрировало отсталость и гнилость социально-политической системы страны. Сложившаяся после Парижского мира новая внешнеполитическая ситуация свидетельствовала об утрате Россией ее международного авторитета и грозила потерей влияния в Европе.

После 1856 г. в общественном мнении окончательно сложилось понимание экономической и политической необходимости отмены крепостного права. Эту идею открыто высказывали не только радикалы и либералы, но и консервативные деятели. Ярким примером служит изменение политических взглядов М.П. Погодина, который в 40-е гг. был рупором консерватизма, а после Крымской войны выступил с решительной критикой самодержавно-крепостнической системы и потребовал ее реформирования. В либеральных кругах разрабатывались многочисленные записки о ненормальности, аморальности и экономической невыгодности крепостного состояния крестьян. Наибольшую известность приобрела «Записка об освобождении крестьян», составленная юристом и историком К.Д. Кавелиным. Он писал: «Крепостное право есть камень преткновения для всякого успеха и развития России». Его план предусматривал сохранение помещичьей собственности на землю, передачу крестьянам небольших наделов, «справедливое» вознаграждение помещиков за потерю рабочих рук и предоставленную народу землю. К безоговорочному освобождению крестьян призывали А.И. Герцен в «Колоколе», Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов в журнале «Со-

временник». Публицистические выступления представителей разных общественно-политических направлений во второй половине 50-х гг. постепенно подготовили общественное мнение страны к осознанию назревшей потребности решения крестьянского вопроса.

После окончания работы с текстом, каждая группа представляет свой вариант фишбоуна.

Вывод преподавателя: отмена крепостного права была обусловлена политическими, экономическими, социальными и нравственными предпосылками.

1.2. Вызов 2. Заполнение таблицы ЗХУ (Знаю, хочу узнать, узнал), стратегия «мозговой штурм» (задача каждой группы собрать как можно больше идей).

Вопрос: Вспомните, что вы когда то знали, или считаете, что знали по о реформе 1861?

Преподаватель может задавать наводящие вопросы:

Знаю	Хочу узнать	Узнал
Принята реформа по отмене крепостного права		
Секретный комитет		
Манифест		
Положение		
Выкуп		
Наделение крестьян землей		

Колонка «Хочу узнать» заполняется после «мозгового штурма», когда все предположения, высказанные рабочими группами по очереди, преподаватель зафиксировал на доске.

Данная таблица может выглядеть следующим образом:

Знаю	Хочу узнать	Узнал
Принята реформа по отмене крепостного права	Кем и когда принята реформа	
Секретный комитет	В чем заключалась деятельность Секретного комитета, кто входил в данный комитет	
Манифест	Какие вопросы рассматривает этот документ и т. д.	
Положение		
Выкуп		
Наделение крестьян землей		

Работа над таблицей проходит в течении 20 мин.

Затем студентам раздается текст:

Работа над текстом проходит с применением стратегии (INSERT), то есть студенты при прочтении текста делают пометки:

«V»	«+»	«-»	«?»
я это знал(а)	новое для меня	я думал(а) иначе	интересно, непонятно, нужно разобраться

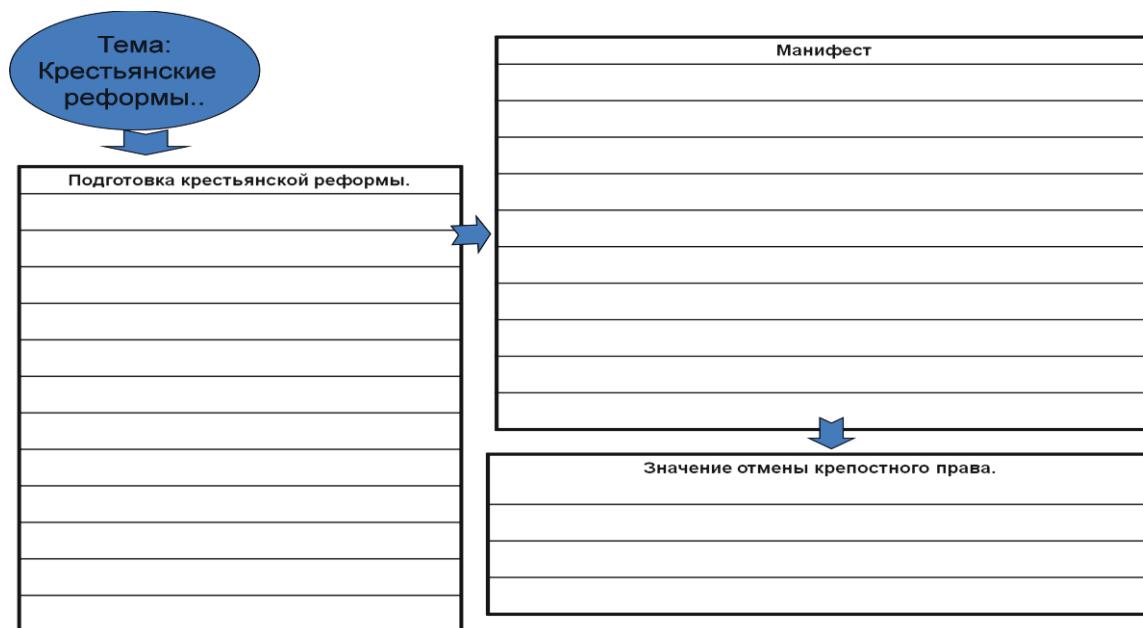
Время на работу 15 мин.

(ТЕКСТ из учебника В.В. Артемов, Ю.Н. Лубченков История Отечества с древнейших времен до наших дней, §32)

3. РЕФЛЕКСИЯ.

Составление кластера.

Пример:



Стратегия РАФТ

Р – роль

А – аудитория

Ф – форма

Т – тема

Идея состоит в том, что пишущий выбирает для себя некую роль, т. е. пишет текст не от своего лица. Например:

Р – роль – крестьянин

А – аудитория – помещики

Ф – форма – жалоба

Т – тема – итоги реформы отмены крепостного права

4. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ

5. ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ

Об авторе

Середенко Татьяна Александровна – преподаватель, заместитель директора по воспитательной работе ГБОУ СПО «Отраденский нефтяной техникум», г. Отрадный, Самарская область.

РЕИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРИНЦИПОВ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

*О.Ю. Солопанова,
Б.М. Целковников*

На современном этапе актуальным для педагогики является сохранение за собой статуса особой сферы культуры, гармонично сочетающей в себе рационализм науки и импровизационность искусства (В.П. Бедерханова, Н.М. Борытко, Р.Ф.Брандесов, О.С. Булатова, А.П. Валицкая, В.И. Загвязинский, В.П. Зинченко, И.А. Зязюн Е.Н. Ильин, М.С. Каган, В.А. Кан-Калик, Л.В. Макмак, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Н.Д. Никандров, А.А. Остапенко и др.). Главным условием успешного решения этой задачи должно стать целостное осмысление проблем развития педагогической науки и практики на основе интеграции и синтеза с другими научными и художественными областями познания в том числе – с *искусством*.

Происходящие изменения в реальности дают право признать, что общественное (в частности педагогическое) сознание еще не прониклось до конца идеей Э. Канта о том, что *«научный человек есть продолжение художественного»*, что искусство зачастую идет впереди многих научных областей (в том числе философии) в поисках новых форм познания действительности. Не сформировав художественного мышления, человек не может встать и на путь истинного духовно-личностного познания как такового, ведь человеку любой специальности не обойтись без фантазии, интуиции, воображения, вдохновения, то есть всего того, что привносит искусство в его целостный жизненный и духовно-мировоззренческий опыт.

Являясь особым видом знания, музыка становится своеобразным «ключом к Человеку», отражает в единстве все основные уровни его реальности и ценностных отношений с миром (Б.М. Бим-Бад, Д.Б. Кабалев-

ский, М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, В.В. Медушевский, Г.А. Орлов, П.А. Флоренский и др.). Именно в таком целостном знании, которое включало бы в себя все существующие модели «объяснения» человека и его связей с окружающей действительностью, современная педагогика, по мнению Г.П. Щедровицкого, нуждается более всего.

Музыкальное искусство традиционно относится к временным видам искусства. Однако сейчас, по всей вероятности, в связи с переосмыслением категории «пространство-время» с точки зрения музыкального искусства и музыкальной педагогики, все чаще говорят о «новом акустическом ощущении эпохи», новом пространственно-акустическом и пространственно-временном ощущении эпохи в музыке. Влияние теории относительности на музыкальное искусство видится и в замене традиционной четырехмерности звука (высота, длительность, динамика и тембр) на трехмерность (пространство, время и движение). Нетрудно заметить, что пространственно-временные характеристики составляют основу новой концепции музыкального звука (по Е.В. Назайкинскому) [6].

Изученный Л.Н. Гумилевым феномен «пассионарной индукции» также располагает важным методологическим потенциалом и может найти свое применение в изучении процессов психологии музыкального восприятия, художественной эмпатии, художественного общения, психофизиологических и духовных основ музыкального исполнительства. С учетом положений этой теории возможно выстраивание логики ознакомления учащихся с духовно-жизненными устремлениями и с энергично-творческим потенциалом деятелей искусства и культуры. Эта категория людей, по мнению Л.И. Гумилева, обладает иной, особого рода проявления, нежели у других пассионариев, положительной энергией. Эту форму пассионарности нельзя назвать менее выраженной, она не меньшая, но другая. Пассионарность людей, творящих шедевры искусства и науки, Л.Н. Гумилев сравнивает с «жертвенностью собою ради иллюзии» [3], их заряд пассионарности направлен на достижение поставленной цели, это подвиг и жертва во имя искусства и науки.

Не менее важным по значению в этом контексте может быть принцип «резонанса в целое». Формулировка и научная доказательность этого методологического принципа прежде всего вытекает из идей П. Шардена о феномене человека [7]. Его действие – суть резонанса концептуальных положений и идей из различных областей научного знания в целостную сущность разрабатываемой проблемы. Лозунг П. Шардена «Человек как «предмет познания» – это ключ ко всей науке о природе» [7] как нельзя лучше отражает суть современной научной гуманистической парадигмы. Выводы ученого о феномене человека, вне сомнения, могут служить методологическим фундаментом как в естественно-научных, так и в гуманитарных дисциплинах.

При осмыслении проблемы освоения музыки как художественного феномена мира выделены три главных параметра, дающих личности представление об окружающей действительности: пространство мира, время в мире и информация о мире, закодированная в музыке. Все названные параметры имеют свои аналоги в психических ощущениях человека: пространство внутреннего мира, микрокосма и макрокосма; психологическое ощущение протекания внутриличностного времени и времени окружающего мира; звуковое выражение (в том числе музыкальное) информации о состоянии внутреннего мироощущения человека и изменениях в окружающей среде.

Таким образом, «большой» мир (космос) дублируется «малым» (психологическим) или наоборот, хотя определения этих миров как «большого» и «малого», разумеется, носят достаточно условный характер: человек может потеряться не только в большом мире, но и потерять «себя», точку опоры и в своем внутреннем мире. Да и можно ли назвать «малым» психологическое пространство внутреннего мира человека, если в нем сосредоточено все многообразие и сложность мироздания? Именно так «смотрит» на ребенка Ш.А. Амонашвили: «У каждого ребенка своя миссия... Ребенок со своей миссией – это значит, что каждый ребенок есть неповторимость и наделен от Природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей» [1].

Анализ общехудожественных, искусствоведческих и музыковедческих трудов позволяет назвать в числе методологических принцип голографичности. Действие этого принципа проявляется в сфере научных работ по семантике и семиотике культуры и искусства, эстетике, культурологии, психологии искусства, а также в художественно-теоретических и научно-педагогических исследованиях.

Принцип голографичности рассматривается как сопоставление способов структурализации художественной информации в масштабах вселенной и любого ее элемента. В.В. Медушевский пишет по этому поводу: «Так устроено все. Вселенная свернута в каждом ее элементе: он явен и непостижим одновременно» [5]. В каждом элементе Вселенной в свернутом виде, концентрированно, голографически представлена вся ее целостность.

Звук и музыка могут рассматриваться как топографические модели мироздания. Художественные аналоги законов и теорий астрофизиков имеются в литературе по музыкознанию. С этих позиций звук, музыка рассматриваются как голографическая пространственно-временная модель мироздания. Музыканты-исследователи рассматривают звук как часть космоса, природы, воплощение ее математических и физических законов, единства дискретного и континуального, в связи с чем даже физический прибор воспринимает его двояко: слитно – в виде волны при-

чудливой формы и «аналитически» – волна любой степени сложности может быть по методу Фурье разложена на компоненты спектра – прообраз гармонии, консонанса. Не случайно из звука родился особый раздел математики – «гармонический анализ». Углубляясь до бесконечности в звук, мы обнаруживаем в нем космос, логос мироздания, социум, игру, человека.

Общехудожественный уровень методологического принципа голографичности дает возможность, например, по-новому взглянуть на труды Ю.М. Лотмана по изучению художественного текста как семиотической проблемы [4]. Характеристика разных типов ощущения времени дана им в обобщенно-философском ракурсе и применима, на наш взгляд, к широкому спектру художественных явлений.

На интонационно-смысловом уровне, говоря словами В.В. Медушевского, «вселенная мировоззренческого смысла непостижимым образом сочетается со вселенной звуковой организации» [5]. Любое творение искусства есть художественно выраженная мировоззренческая голограмма личности творца. Музыкальный звук и есть мельчайшая выразительная частичка музыки, своего рода голограмма ее духовного мира, отраженного в ней мироощущения народов и эпох.

Необходимо обозначить еще один методологический принцип – принцип диалогичности. Опора на методологический принцип диалогичности позволяет разрабатывать новые подходы в самой педагогике «от искусства», которые заключаются в поиске путей развития у обучающихся диалогической природы процесса восприятия музыки, гуманитарного мышления в процессе освоения окружающего мира; включения их в постоянно осуществляющийся диалог музыкальных образов в рамках одной культуры и между различными культурами; формирования у них целостного художественного образа мира; осознания необходимой сопричастности к диалогу с внутренним духовным миром других людей и моделью художественной картины мира, созданной сознанием человеческого общества.

Если говорить о главном субъекте образования – ребенке, то он – лишь потенция Человека, он еще должен *стать*, обрести свою социальную и культурную природу. И пока он формирует себя – он образовывается. В этом *обретении себя* (А.Г. Асмолов [2], Г. Померанц) состоит весь смысл и цель современного образования, которое должно создать условия ребенку для самоопределения, для обретения себя, для «культивирования в себе человечности», ведь еще в древности сложилось представление о том, что *образование – это процесс и результат складывания своего Образа*.

Сущностным духовным ядром в нем является сам ребенок, а формирующим средством, в котором отливается эта содержательность, –

творческая деятельность, некий художественный процесс, в котором ребенок создает свою Картину Мира.

Каждый художник – это человек с развитым внутренним (духовным!) слухом, накопивший громадный нравственный опыт отношения к миру, умеющий извлечь из себя чувства и «переинтонировать» их на язык музыкальный, словесный, изобразительный. *Воспринимающий* как бы попадает в резонанс чувственных восприятий автора, «настраивается» на его волну и постигает эмоционально-нравственный опыт художника.

В заключение необходимо отметить, что сегодня педагогика нацелена на гуманистические идеалы, что вполне понятно: иначе воспитание и обучение лишается своего основного смысла – воспитания Человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике*. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
2. Асмолов А.Г. *Психология, искусство, образование. Искусство в школе*. – 1993. – № 6. – С. 3-7.
3. Гумилев Л.Н. *Этносфера. История людей и история природы. Этногенез и биосфера земли*. – М.: Экспресс, 1993. – 544 с.
4. Лотман Ю.М. *Об искусстве*. – СПб.: Искусство-СПБ, 2005. – 704 с.
5. Медушевский В.В. *Интонационная форма музыки: Исследование*. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.
6. Назайкинский Е.В. *Звуковой мир музыки*. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.
7. Тейяр де Шарден П. *Феномен человека*. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

Об авторах

Солопанова Ольга Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, заслуженный работник культуры Кубани, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.

Целковников Борис Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет культуры и искусств», г. Краснодар.

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О.Н. Сорокина

Вопросам регионализации системы образования особое внимание исследователи стали уделять на рубеже 90-х гг. В этот период процесс регионализации выступил одним из направлений реформирования системы образования в целом по России.

Современное общество характеризуется ростом национального самосознания, стремлением понять и познать историю, культуру своего народа.

В исследованиях последних лет делается акцент на необходимость глубокого и научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании детей, ибо сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своего края и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: регион, регионализация, региональный компонент, региональная культура. Region; regionalization; regional component; regional culture.

По мнению ученых, региональная культура становится для ребенка первым шагом в освоении богатств мировой культуры, присвоении общечеловеческих ценностей, формировании собственной личностной культуры. Социальную основу проблемы усвоения детьми регионального, культурного наследия и преемственности культур составляет разработка вопросов гармонии общечеловеческого и национального, общегосударственного и регионального в трудах философов, историков, культурологов и искусствоведов А.И. Арнольдова, Н.А. Бердяева, А.Н. Дмитриева, В.И. Добрынина, М.С. Кагана, Н.М. Карамзина, Д.С. Лихачева, В.С. Соловьева, В.В. Розанова и др.

Ведущее место в сохранении и развитии народных традиций, в духовном развитии подрастающего поколения занимает, как часть региональной культуры детская художественная литература.

Влияние детской художественной литературы на развитие личности ребенка изучалось как психологами, так и педагогами (Н.С. Карпинская, Л.А. Пенъевская, Л.М. Гурович, О.С. Ушакова и др.).

Исследованиями доказано (А.В. Запорожец), что дошкольники могут с достаточной глубиной воспринимать и понимать содержание и нравственный смысл произведений, различать художественный образ и действительность, которая в нем изображена, замечать и выделять приемы художественного изображения.

В настоящее время исследованиями по обновлению регионального содержания дошкольного образования занимаются такие ученые как Р.Р. Агишева, Т.А. Брюханова, Р.Х. Гасанова, А.Ф. Фазлыева, Л.Ф. Греханкина [4, с. 34]; вопросами эстетического воспитания дошкольников на примере башкирского искусства Ф.Г. Азибаева, А.В. Колбина, Р.Б. Ураксина.

В этих исследованиях особый акцент делается на проблемах регионального характера. Сейчас, когда провозглашена важность защиты и развития региональных, культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства, это дало возможность субъектам РФ обогатить содержание образования, включая в него материал, отражающий культурное достояние народов, региональные особенности развития культур. И теперь, когда регионы наделены правом выбора образовательной стратегии в соответствии с региональными условиями, это требует более глубокого научного анализа.

Какого же содержание понятий «регион», «регионализация» и «региональный компонент».

Большая Советская Энциклопедия дает следующее определение: «Регион (от лат. *regio* – страна, область) – крупная индивидуальная территориальная единица (например, природная, экономическая, политическая)» [2, с. 114].

Социологический словарь трактует значение слова «регион (от лат. *regionalis* – местный, областной: 1) область, район; часть страны, отличающаяся от других областей совокупностью естественных и исторически сложившихся относительно устойчивых экономико-географических и иных особенностей, нередко сочетающихся с особенностями национального состава населения.

Ю.Н. Гладкий рассматривает понятие регион, как «комплекс, состоящий из земли, воздуха, флоры, фауны и человеческого населения, которые могут рассматриваться в их особых отношениях друг с другом и которые составляют вместе определенную и характерную часть поверхности Земли» [3, с. 124].

Каково же содержание понятия «регионализация».

Конец двадцатого века актуализировал проблемы регионализации. Послевоенная Западная Европа столкнулась с требованиями национальных меньшинств на предоставление культурной автономии, включающей в себя развитие языка, религии, национальных, исторических, культурных особенностей. Кроме того, они стали требовать введения своих праздников, возрождения национальных традиций, одежд, обрядов и, в конце концов, обретения своих прав. Требование прав в силу своего юридического характера превращает проблему меньшинств и регионов из внутригосударственной в международную, поскольку это ставит за-

дачу международного политического признания меньшинства [5, с. 65].

Регионализация – одно из стратегических направлений развития образования в нашей стране.

Рассматривая проблему регионализации образования, нам представляется важным исходить из того, что:

– регион – это исторически сложившийся общий для некоторых территорий уклад жизни, общность людей, проживающих на территории и обладающих сознанием субъекта исторического действия; культурологические особенности региона представляют собой важные предпосылки регионализации художественно-литературного образования;

– регионализация – процесс повышения институционального статуса территории. Введение понятия «регионализация» при исследовании развития художественно-литературного образования позволяет рассматривать это понятие как вид исследовательской рефлексии, более точно анализировать содержание и структуру художественно-литературного образования.

Иркутская область – региональное образование со сложившимися природно-климатическими, экономическими, социокультурными и историческими особенностями. Традиционное литературное искусство региона, современное литературное творчество, развивающееся под влиянием культуры, населяющих область народов, обладают большим образовательным и воспитательным потенциалом.

Традиционная культура всегда отражала ценностные, ментальные особенности народа, в то же время она всегда оказывала влияние на формирование и развитие внутреннего, духовного мира человека.

Впервые региональный компонент образования появился в экспериментальном варианте базисного учебного плана в 1989 г. и включал в себя содержание образования, непосредственно связанное с национальными, региональными и местными социально-культурными факторами.

Региональный компонент, должен быть согласован с требованиями федерального компонента, и выполняться в развитие федерального компонента, не заслоняя собой инвариантной части базисного плана, не замыкаясь в узкие рамки региона.

В педагогической науке понятие региональный компонент в образовании определяется как создание системы форм и способов оптимального для данного региона осуществления образовательного процесса.

Принятый в 90-х гг. Закон Российской Федерации (РФ) «Об образовании» определил ряд важнейших компетенций субъектов России в области общего образования и статус его регионального компонента.

Реализация содержания регионального компонента строится на основе преемственности поколений, уникальности природной и культурно-исторической среды и региональной системы образования как важ-

нейшего фактора развития территории.

Природное, культурно-историческое, социально-экономическое своеобразие местности предопределяет отбор содержания регионального компонента образования, усвоение которого позволяет выпускникам школы адаптироваться к условиям жизни в ближайшем социуме, проникнуться любовью к родной земле, воспитать у себя потребность в рациональном использовании природных богатств, в охране окружающей среды.

Все своеобразие региона, специфика его духовной и культурной жизни находит отражение в произведениях литературы, в том числе детской литературы.

Содержание регионального компонента образования призвано способствовать формированию у дошкольников духовно-нравственных ориентаций, развитию их творческого потенциала, толерантности в условиях многонациональной среды.

Основными целями регионального компонента являются:

- создание педагогических условий для успешной социализации личности в условиях региона;
- обеспечение единства образовательного пространства на территории РФ.

Введение регионального компонента направлено на решение следующих задач:

- развитие вариативности общеобразовательных программ и образовательных услуг на территории РФ;
- овладение детьми знаниями в области экологии, истории и культуры своего региона;
- воспитание патриотизма и чувства гражданственности у подрастающего поколения.

Для эффективной реализации культурной направленности регионального компонента дошкольного образования были выявлены и обоснованы следующие педагогические условия:

- формирование культурной направленности личности дошкольника, на основе обновления содержания регионального компонента дошкольного образования с учетом социально-этнической среды группы;
- подготовка педагогического коллектива к реализации культурной направленности регионального компонента дошкольного образования;
- создание культурно-развивающей среды дошкольной группы, отбор произведений для детского чтения в соответствии с возрастными возможностями детей;
- организация эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Наше исследование направлено на изучение возможностей детей в

усвоении содержания художественной литературы Сибирских писателей и поэтов.

При разработке концепции регионального компонента нами учитываются региональные особенности литературной культуры. Организация современного образовательного процесса предусматривает обновление репертуара детской художественной литературы, внесение произведений писателей и поэтов своего региона. Полагаем, что Федеральные государственные требования обуславливают подходы к разнообразию методов и форм работы с художественным текстом, определяют новые возможности использования художественного произведения в интегрированном образовательном пространстве современного дошкольного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Асадулина И.Г. Управление региональной системой образования. – Кострома: КГУ, 2006. – 260 с.*
- 2. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 286.*
- 3. Гладкий Ю.Н. Регионоведение. – М.: Гардарики, 2003 – 348 с.*
- 4. Греханкина Л.Ф. Региональный компонент в структуре содерж. образования // Педагогика – 1999 – № 8 – С. 30-34.*
- 5. Сергунин А.А. Проблемы и возможности регионалистики // Полис. – № 5. – 1994. – 194 с.*
- 6. Сударчикова С.Ф. Общие вопросы регионализации дошкольного образования: учеб. пособие. – Иркутск, 2003. – 106 с.*
- 7. Наумов С.В. Методологические основы управления региональной системой образования // Вестн. Нижнегор. гос. ун-та. – 2005. – Вып. 1 (6). – С. 32-37.*

Об авторе

Сорокина Ольга Николаевна – магистр педагогики, преподаватель, ГБОУ СПО «Ангарский педагогический колледж», г. Усолье-Сибирское, Иркутская область.

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Е.В. Толстова

В последнее десятилетие в России патриотизм стал одной из самых дискуссионных тем, широко обсуждаемых в различных сферах реформируемой российской государственности.

«Патриотизм – это особая направленность самореализации и социального поведения граждан, критериями для которых являются любовь и служение Отечеству, обеспечение целостности и суверенитета России, ее национальная безопасность, устойчивое развитие, долг и ответственность, предполагающие приоритет общественных и государственных начал над индивидуальными интересами и устремлениями и выступающие как высший смысл жизни и деятельности личности, всех социальных групп и слоев общества» [1, с. 2].

Вопросы патриотического воспитания должны оставаться в центре внимания нашей государственной деятельности. Причем эта работа должна вестись, что называется, с пониманием ответственности задачи, она не должна быть шаблонной, она должна доходить до сердца [3; с. 10].

Становление гражданского общества и правового государства в нашей стране во многом зависит от уровня гражданского образования и патриотического воспитания. Сегодня коренным образом меняются отношения гражданина России с государством и обществом. Гражданин получил большие возможности реализовать себя как самостоятельную личность в различных областях жизни. И в то же время возросла ответственность за свою судьбу и судьбу других людей. В этих условиях патриотическое воспитание детей является исключительно важной частью воспитания подрастающего поколения. Это многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность государственных органов, общественных объединений и организаций по формированию у детей высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга важнейших конституционных обязанностей по защите интересов общества [2, с. 23].

Воспитание патриотизма у подрастающего поколения призвано дать новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России гражданского общества. Система гражданско-патриотического воспитания нашего училища в структуре воспитательного пространства представляет собой единство деятельности училища с органами местного самоуправления, общественными организациями, родительской общественностью, образовательными учреждениями [4, с. 12].

Конечно, в нашем учреждении существуют объективные трудности, которые усложняют воспитательную работу. Они связаны, например, с контингентом наших учащихся (дети-сироты, дети с задержкой психического развития).

Однако есть и свои преимущества. К ним относятся:

– компактность воспитательной сферы – т. е. возможность подключить к патриотическим мероприятиям всех заинтересованных горожан и охватить проводимой работой всех учащихся;

– коммуникабельность субъектов внутри сферы – доверительность в общении, возникающая в силу личного знакомства и дружеских связей многих участников патриотических мероприятий, как детей, так и взрослых;

– прикладной характер методов воспитания – обращение к местному историческому опыту, народному искусству, культурному наследию;

– получение результатов – небольшое число учащихся позволяет педагогу занять каждого из них в той или иной форме работы и установить быструю обратную связь.

Гражданско-патриотическое воспитание учащихся проходит в двух направлениях:

– формирование основ патриотизма. Это изучение истории России в процессе работы с историческими материалами, раскрывающими традиции российского народа, повествующими о его героической борьбе, подвигах и талантах соплеменников. Кроме того, ознакомление с историей и значением официальных государственных символов Российской Федерации, их популяризация;

– развитие патриотических чувств. Данное направление работы связано с деятельностью военно-патриотического клуба, спортивных секций, музея.

Проверенной и положительно зарекомендовавшей себя формой организации патриотического воспитания учащихся является гражданско-патриотический клуб. Благодаря участию в работе клуба ребята улучшают уровень физической, волевой, психологической подготовки. А последнее особенно важно для старшеклассников, которые готовятся к службе в армии.

С 2011 г. в нашем училище активно начал действовать военно-патриотический клуб «Патриот». Ведется совместная работа с преподавателями гуманитарных дисциплин.

Цель клуба: создание условий для формирования личности гражданина и патриота России с присущими ему взглядами, ориентациями, установками, мотивами деятельности и поведения на основе общечеловеческих и отечественных ценностей.

Задачи клуба:

– формирование эффективной работы по патриотическому воспитанию;

– определить приоритеты в вопросах воспитания гражданственности, патриотизма, чувства товарищества, возрождения национального самоуправления и создать условия для их реализации;

– содействовать объединению усилий органов местного самоуправления, общественных организаций для целенаправленной подготовки молодежи к службе Отечеству;

- содействовать проведению мероприятий патриотической, исторической, воспитательной и образовательной направленности, включающие формирование у воспитанников уважения к старшему поколению, гордости за историю своей Родины;

- способствовать улучшению материально-технической базы училища в вопросах гражданско-патриотического воспитания воспитанников;

- привлечение воспитанников к работе по возрождению и сохранению культурных и духовно-нравственных ценностей родного края.

Основными направлениями работы клуба «Патриот» являются:

- совершенствование процесса патриотического воспитания;

- укрепление материально-технической базы училища в вопросах гражданско-патриотического воспитания;

- содействие деятельности общественных организаций (объединений) в интересах патриотического воспитания;

- использование государственных символов России в патриотическом воспитании;

- информационное обеспечение в области патриотического воспитания.

Ответственной работой для первых выпускников клуба являлась подготовка материально-технической базы для занятий. Сейчас происходит усовершенствование этой базы. Клуб также помог в профессиональной ориентации выпускников.

Единое воспитательное пространство, создаваемое совместно с местным самоуправлением, районным управлением образования, районным военным комиссариатом, ветеранами Великой Отечественной войны, образовательными учреждениями, учреждениями дополнительного образования позволяет становиться нашим воспитанникам милосердными, социально активными, духовно твердыми, ответственными, творческими, волевыми, патриотически сознательными гражданами. Мы уже можем смело утверждать, что патриотическое воспитание не просто имеет эпизодический характер, а закладывается в систему [5, с. 136].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Микрюков В. Патриотизм: к определению понятия // *Воспитание школьников*. – 2007. – № 5. – С. 2-8.

2. *Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников: Методическое пособие для школьных администраторов, учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования / авт.-сост. А.Н Вырицкий, М.Б. Кусмарцев, А.П. Пашиковец*. – М.: Глобус, 2007. – 118 с.

3. Райхлина Е.П. *Использование литературного наследия в патриотическом воспитании учащейся молодежи // Воспитание школьников*. – 2009. – № 9. – С. 9-13.

4. Семенов Г.С. О проблемах формирования у современных школьников миропонимания и нравственной жизненной позиции // *Воспитание школьников*. – № 2. – 2010. – С. 11-19.

5. Система гражданского образования школьников: воспитание гражданской активности, социально-правовое проектирование, изучение гуманитарного права: методическое пособие / сост. Г.В. Дмитренко, Т.С. Зорина, Т.В. Черникова; под ред. Т.В. Черниковой. – М.: Глобус, 2006. – 143 с.

Об авторе

Толстова Екатерина Владимировна – преподаватель, АУ ЧР НПО «Профессиональное училище № 4», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СЕМЬИ

О.В. Усманова

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам объединения усилий дошкольного учреждения и семьи (Н.Ф. Виноградова, Л.В. Загик, С.К. Карлиев, В.К. Котырло, Т.А. Маркова, А.К. Менжанова, О.Н. Урубанская, Л.Ф. Островская и др.).

Взаимодействие семьи и коррекционного учреждения играет важную роль в развитии ребенка и обеспечении преемственности дошкольной и школьной ступеней образования. Тема взаимоотношений педагогов коррекционного учреждения и родителей детей с нарушениями в развитии, является на сегодняшний день одной из самых актуальных. Все специалисты признают важность привлечения родителей к участию в работе коррекционного учреждения.

Проблема взаимодействия специального учреждения с семьей на сегодняшний день остается актуальной, приобретая порой обостренный характер. Сложности в отношениях между семьями и коррекционными учреждениями могут быть связаны, например, с несовпадением взаимных ожиданий, с имеющим иногда место недоверием родителей к педагогам. Семьи нередко не удовлетворены качеством образования, аргументируя это тем, что образовательные учреждения не помогают детям быть социально защищенными, не формируют у детей способностей к самореализации, не оказывают родителям необходимой психолого-педагогической помощи. Со своей стороны, коррекционные учреждения предъявляет серьезные претензии к родителям детей с проблемами в учении и поведении как недостаточно компетентным воспитателям, не выполняющим свои обязанности по отношению к собственным детям, не создающим не-

обходимые условия для удовлетворения потребностей детей в защите, уходе, сохранении здоровья, в развитии своих интересов.

Взаимодействие семьи и коррекционного учреждения играет важную роль в развитии ребенка с синдромом Дауна, необходимо детальное изучение представлений родителей и педагогов друг о друге, их влияние на сотрудничество, совместную разработку рекомендаций, которые помогли бы повысить эффективность этого взаимодействия.

Основой таких взаимоотношений должны стать взаимодоверительные контакты. В их создании ведущая роль принадлежит педагогу. Педагог должен обладать высоко развитым чувством ответственности перед родителями за обучение и воспитание детей, постоянно изучать и всесторонне знать семьи учащихся; быть советчиком, другом, доверенным лицом каждой семьи, хранить известные ему семейные тайны; всегда помнить о ранимости родительских чувств и не оскорблять их нетактичной оценкой недостатков в учебе и поведении ребенка или тем более публичными отрицательными высказываниями о детях; уметь показать детям положительные качества их родителей и, опираясь на это, способствовать повышению их авторитета; считаться с мнением родителей о своей деятельности, терпеливо воспринимать их критические замечания в свой адрес, не забывая при этом, что самокритичность педагога поднимает его авторитет в глазах родителей.

Вовремя и правильно найденное слово, желание и умение помочь родителям поверить в свои силы, поддержать в трудную минуту, дать дельный совет иногда гораздо больше сближают учителя с семьей и укрепляют его авторитет, чем прочитанная лекция или квалифицированная консультация.

В.Н. Синева и Н.К. Сорокина писали, что «для того, чтобы правильно вести работу с родителями, необходимо ознакомиться с их контингентом».

Изучение личных дел учащихся, сведений о родителях, личные беседы с ними, посещение семей – все это поможет педагогам хорошо узнать каждую семью своих воспитанников, осуществлять индивидуальный подход в работе с родителями детей с нарушениями интеллекта. Важно познакомить родителей с перспективой обучения детей в школе, вселить уверенность в будущее воспитанников [3].

После посещения специальных учреждений большинство родителей не остаются равнодушными. Так как родители видят реальные успехи своих детей в учебе и труде, у них возникает чувство благодарности специальному учреждению, укрепляется вера в возможности детей, а также возникает желание оказать помощь учреждению в организации воспитательной работы.

Индивидуальная работа с родителями и другими взрослыми членами семьи ребенка сложна и разнообразна. Индивидуальное общение, если оно продуманно построено учителем, как правило, результативно.

Преимуществом индивидуальной работы является то, что, находясь наедине с педагогами, родители откровеннее рассказывают ему о своих проблемах, затруднениях, иногда касаясь тех внутрисемейных отношений, о которых никогда бы не сказали при посторонних.

Важным этапом в индивидуальной работе с родителями является посещение педагогом семей учащихся. Придя в семью, педагог знакомится с условиями, в которых живет ученик, с общей атмосферой в доме. Уже при первом знакомстве можно сделать некоторые выводы о духовной и педагогической направленности жизни семьи, о ее моральном микроклимате, взаимоотношениях с окружающими людьми и друг с другом, семейных традициях, организации жизни, месте ребенка в семейном коллективе.

Очень важна форма индивидуальной беседы. Каждый собеседник должен уметь не только говорить, но и слушать. При знакомстве с родителями это правило особенно необходимо соблюдать. Педагог при первой встрече в основном выслушивает родителей, отвечает на их вопросы.

Особенно большие трудности представляют семьи, в которых мать или отец пьют, и даже если пьянство не имеет злостной формы, а выражается в застольях, периодическом употреблении спиртного, педагог берет такие семьи под особый контроль. Он регулярно посещает эту семью, целенаправленно проводит с родителями отдельные, индивидуальные беседы. Самым опасным для воспитания детей становится непонимание такими родителями вреда, который может принести алкоголь растущему организму.

Деятельность дефектолога по изучению ребенка с нарушением интеллекта и его семьи должна находить отражение в планах работы педагога от момента поступления ребенка в школу до его трудоустройства. Серьезная подготовка педагогов к работе с каждой семьей, постоянный контроль над реализацией своих рекомендаций и требований позволяет добиться правильной организации жизни ребенка с нарушением интеллекта в семье, нормализовать взаимоотношения родителей и детей. Благоприятные условия для правильного воспитания ребенка с нарушением интеллекта могут быть созданы только путем оздоровления семейной обстановки, улучшения отношений семьи к учителям, в результате преодоления ошибочных позиций родителей в вопросах воспитания, укрепления авторитета старших. Таким образом, непременным условием нормализации взаимоотношений между родителями и их детьми с нарушением интеллекта является воспитательное воздействие на семью.

Наряду с частыми задачами, стоящими перед дефектологами в индивидуальной работе с семьей, существует ряд задач общего характера, а именно: ознакомление родителей со своеобразием развития и психофизического состояния детей с нарушениями интеллекта; индивидуальными особенностями ребенка, обусловленными характером дефекта; особенностями первичных дефектов и вторичных отклонений, которые могут возникнуть под действием неблагоприятных условий воспитания; специальными задачами школы, сущность которых заключается в исправлении недостатков развития ребенка с нарушением интеллекта, в подготовке его к трудовой жизни.

Учитывая огромную роль семьи в воспитании ребенка с нарушением интеллекта, в развитии его кругозора, познавательной деятельности, трудовых навыков, нравственных качеств, необходимо формировать у родителей адекватную оценку возможностей и перспектив развития их ребенка.

В процессе последующего общения у родителей всегда возникает множество вопросов, которые они задают педагогу. Индивидуальные консультации, в процессе которых они получают ответы на интересующие их вопросы, способствуют установлению тесной связи, постоянного контакта учреждения и семьи.

В индивидуальных консультациях родители более откровенно и охотно рассказывают о тех огорчениях, которые порой могут быть в семье, о беспокойстве, которое вызывает поведение ребенка. Содержание индивидуальных консультаций может быть самым разнообразным. Но главной их целью всегда должно оставаться педагогическое просвещение родителей.

В беседе с родителями педагог не столько утверждает, сколько советует, договаривается о совместных действиях, методах и приемах воздействия на ребенка. Беседуя с родителями, нужно не поучать, а подводить их к пониманию необходимости приобретения педагогических знаний. Исходить следует из того, что беседа с родителями не монолог, а прежде всего диалог, в котором будут определяться конкретные пути и методы совместного влияния на ребенка.

Кроме индивидуальных консультаций, возможны в специальном учреждении и групповые консультации. Здесь речь идет о каком-нибудь вопросе, интересном для группы родителей.

Наиболее эффективной формой работы являются систематические беседы информационного и консультативного характера. Посещение семей воспитанников не всегда возможно из-за дальности расстояния. В этих условиях большое значение приобретает переписка педагога с родителями учащихся.

В процессе индивидуальной работы с родителями педагог развивает у них интерес к педагогической литературе. Большую пользу в этом может оказать собранная педагогом педагогическая библиотечка, которой могут пользоваться родители.

Большие возможности предоставляет работа с коллективом родителей: широкая педагогическая информация, обмен опытом, создание в необходимых случаях общественного мнения, привлечение родителей к участию в жизни ребенка. Эта работа ведется в двух направлениях: повышение педагогической культуры родителей и более совершенное в связи с этим выполнение ими обязанностей воспитателей своих детей, объединение родителей в сплоченный коллектив, деятельность которого направлена на повышение уровня учебно-воспитательной работы со всеми учащимися класса.

А.И. Раку выделила родительские собрания как наиболее популярную форму работы с родителями. Родительские собрания могут быть общешкольными и классными.

В основе взаимодействия педагога и семьи коррекционного учреждения по созданию единого пространства развития ребенка лежат следующие принципы:

1. Преемственность согласованных действий – главный мотив взаимодействия родителей и педагога заключается в том, «... как прошло детство, кто вел ребенка за руку».

2. Гуманный подход к выстраиванию взаимоотношений семьи.

3. Открытость.

4. Индивидуальный подход к каждой семье.

5. Обратная связь.

6. Поэтапность реализации.

Таким образом, взаимодействие с семьей строится на признании главенствующей роли семьи как первого воспитателя ребенка, создании атмосферы доверия, открытости, общения, взаимного уважения и признания сильных сторон и семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. – М., 2009. – 143 с.
2. Беляева М.А. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида: учебное пособие. – Екатеринбург: АМБ, 2001. – 300 с.
3. Воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей и воспитателей / под ред. В.Ф. Мачихиной. – М.: Просвещение, 1980. – 60 с.
4. Воспитателю о работе с семьей / под ред. Н.Ф. Виноградовой, 2010. – 156 с.
5. Киреева Л.А. Психолого-педагогическая помощь семье. – Л.: Знание, 1986. – 120 с.
6. Малофеев Н.Н. О развитии службы ранней помощи семье с проблемным ребенком в Российской Федерации // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 60-68.
7. Мастюкова Е.В., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 2003. – 408 с.

8. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / под ред. И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.

9. Пастухова И.О. Создание единого пространства развития ребенка: взаимодействие ДОУ и семьи. – М.: Сфера, 2007. – 48 с.

ПОНЯТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

О.В. Усманова

Изучением адаптации человека в коллективе и обществе занимаются ученые в психологии, социологии и педагогики. Среди них особо можно выделить И.А. Погодина, Н.М. Попову, В.М. Зубкову, Г.М. Сапожникову, Б.А. Кугана, Р. Перрона, А.М. Прихожан.

Термин «адаптация» происходит от лат. *adaptatio* – приспособление, прилаживание. Под ним понимают приспособление организма его функций, органов и клеток к условиям среды [1]. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изменившихся условиях жизни.

Под адаптацией понимают процесс и результат взаимодействия индивида (группы) с кардинально меняющейся средой, в ходе которого постепенно согласуются требования и ожидания обеих сторон, так что индивид получает возможность выживания (и не только, но еще и процветания), а макросреда – воспроизведения и вступления в иную, восходящую стадию. Адаптация предстает многообразным, комплексным явлением в жизни социальных субъектов. Исследователи выделяют четыре основополагающих аспекта рассмотрения адаптации:

- социальная адаптация как разновидность социального отношения;
- социальная адаптация как социальный процесс;
- социальная адаптация как социальная деятельность;
- социальная адаптация как институциональная форма.

Понятие «социальная адаптация» трактуется учеными неоднозначно. Изначально понятие «адаптация», как считает И.С. Зайцев, использовалось биологической наукой и понималось как фундаментальное свойство организма, отражающее уровень его организации и изменчивости как биологической системы. Но в дальнейшем понятие «адаптация» находит свое применение в более широких сферах: в психологии, педагогике, социологии и других науках гуманитарного профиля. В этих науках данное понятие включает в себя взаимодействие личности с ок-

ружающей средой (социальным окружением, ближайшим и отдаленным).

Л.В. Мардахаев определяет социальную адаптацию как активное приспособление человека к условиям социальной среды, благодаря которому создаются наиболее благоприятные условия для самопроявления и естественного усвоения, принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе [5].

Социальная адаптация, как полагает И.С. Зайцев, в коллективе предполагает включение индивида в сложную систему общественной деятельности и общественных отношений, что требует от него определенной ориентации, перестройки его поведения и структуры деятельности. Но это включение должно каким-то образом быть целенаправленным и относительно контролируемым. Роль такого контроля выполняет образовательный и воспитательный процесс в семье, дошкольных учреждениях, школе, вузе, на производстве. Самым главным условием при этом является полное совпадение требований, которые предъявляются в вышеперечисленных институтах социализации с требованиями в реальной жизни. В этом заключается педагогический аспект. Что же касается психологического, то социальная адаптация понимается здесь как выработка индивидом образа жизни при утверждении в новой среде, в новом виде деятельности. Процесс адаптации заключается в усвоении или неприятии норм, ценностей, традиций среды, предъявлений серьезных требований к культуре личности, сформированности ее мировоззрения, жизненной позиции. Благоприятная социальная адаптация в коллективе сверстников усиливает чувство удовлетворенности и в других сферах жизни.

Л.В. Мардахаев рассматривает адаптацию как процесс, проявление и результат.

В качестве непосредственной социальной среды могут выступать различные социальные группы, такие как семья, производственный коллектив, соседи по дому и т. д. Роль социальной адаптации состоит в том, что она позволяет включить личность в процессы, протекающие в непосредственной социальной среде, и в то же время является одним из средств изменения личности и среды.

Важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом определенной социальной роли. Можно говорить о двух формах социальной адаптации: активной, когда индивид стремится воздействовать на среду с тем, чтобы вызвать реакцию изменения (в том числе тех норм, ценностей, форм взаимодействия и деятельности, которые он должен освоить), и пассивной, конформной, когда он не стремится к такому воздействию и изменению. Эффективность социальной адаптации

в значительной степени зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи.

Показателями успешной социальной адаптации являются высокий социальный статус индивида в данной среде, а также его психологическая удовлетворенность этой средой в целом и ее наиболее важными для него элементами (например, удовлетворенность работой и ее условиями, ее содержанием, вознаграждением, организацией). Показателями низкой социальной адаптации являются стремление индивида к перемещению в другую социальную среду (текучесть кадров, миграция, разводы), аномия и отклоняющееся поведение. Успешность социальной адаптации зависит от характеристик, как самого индивида, так и среды. Чем сложнее новая среда (например, шире спектр социальных связей, сложнее совместная деятельность, выше уровень социальной неоднородности), чем интенсивнее в ней происходят изменения, тем более трудным для индивида оказывается процесс социальной адаптации. В большой степени значимыми для социальной адаптации являются социально-демографические характеристики индивида – образование и возраст.

С.Л. Колосова выделяет два типа социальной адаптации:

Прогрессивный – при котором происходит достижение всех функций и целей полной адаптации, в ходе реализации которой достигается единство интересов, целей личности, с одной стороны, и групп общества в целом – с другой. За счет этого единства устремленности интересов и целей жизнь в обществе, принятие установленных в нем норм воспринимаются личностью как важнейшее условие раскрытия своих возможностей, как гарантия возможности самореализации.

Регрессивный – проявляется как формальная адаптация, не отвечающая интересам общества, развитию данной социальной группы и самой личности. Это ведет к созданию проблемных ситуаций и отнимает у личности возможность самореализоваться, проявить свои творческие способности, испытать чувство широкого общественного признания и собственного достоинства.

Что касается структуры самой адаптации, то, исходя из теоретического анализа различных подходов к процессу адаптации, В.Н. Литовченко выделяет три аспекта:

1. Собственно психическая адаптация, связанная с особенностями личности, ее актуальным психическим состоянием, логической переработкой внешней и внутренней информации.

2. Социально-психологическая адаптация, направленная на установление взаимоотношениями с окружающими.

3. Психофизиологическая адаптация, предполагающая формирование адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками человека. Все эти три аспекта взаимосвязаны и в со-

вокупности являются показателями успешности или неуспешности адаптационного процесса.

Как и любой процесс, адаптация также имеет стадии протекания. Б.А. Куган выделяет следующие:

1. Уравновешивание. Минимальная степень включенности индивида в процесс адаптации к новой среде. Узнавание новой ситуации. «Новичок» знакомится с новой для него обстановкой, присматривается к коллективу, устанавливает контакты, улавливает специфику его психологической атмосферы. Здесь устанавливается «равновесие» между средой и индивидом, которые проявляют взаимную активность к системе ценностей и стереотипов поведения друг друга.

2. Псевдоадаптация. Сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к ее нормам и требованиям, противоречие между ориентациями, взглядами, убеждениями, интересами, с одной стороны, и реальными действиями или поведением, с другой стороны. Индивид знает, как он должен действовать в новой среде, как вести себя, но внутренне, в своем сознании не признает этого и, где может, отвергает принятую в этой среде систему ценностей, придерживаясь своей прежней.

3. Принорование. Признание и принятие основных систем ценностей новой ситуации, которое связано с взаимными уступками. Индивид отказывается от некоторых ценностей, при этом ограничивая в какой-то мере свою самостоятельность и свободу решений.

4. Уподобление. Психологическая переориентация индивида. Трансформация прежних взглядов, установок, ориентаций в соответствии с новой ситуацией, существенное изменение в моделях поведения.

Таким образом, социальная адаптация представляет собой постоянный процесс и результат активного приспособления индивида к условиям изменяющейся социальной среды. Она является главной детерминантой формирования навыков общения, поведения и деятельности. А это дает личности возможность самоутвердиться, реализовать свои потребности, интересы и творческий потенциал.

Анализ исследований показал, что социальная адаптация представляет собой сложный и многогранный процесс. Он определяет адекватное и эффективное взаимодействие личности с новой средой. В результате такого взаимодействия происходит полноценное развитие личности, ее самореализация и самоактуализация. Личность становится полноправным членом общества, приобретая свободу выбора действия, деятельности, социально приемлемых поступков, принося пользу этому же обществу. При возникновении дезадаптации происходит виктимизация личности (процесс, в результате которого происходит «превращение» личности в своего рода жертву воздействий социальной среды), то есть нарушение

нормальной жизнедеятельности и развития человека, что в некоторой степени представляет опасность для его существования, делая его социально пассивным, безучастным в общественной жизни. Деадаптированный человек может оказывать негативное влияние на свое ближайшее окружение (семью, друзей, коллектив). Поэтому все это требует особо пристального внимания со стороны социального педагога, задачей которого является своевременное выявление деадаптированных людей (особое внимание следует уделить возрастной категории детей и подростков), коррекция деадаптирующего процесса, предотвращение возможных негативных последствий посредством применения специально разработанных программ, направленных на социальную адаптацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Адаптация социальная / Психологический словарь.* – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 342 с.
2. *Григорьева А.А., Сметанина В.И. Социализация личности ребенка на основе взаимодействия семьи и детского сада / под общей ред. академика РАО Г.Н. Волкова.* – М.: Academia, 2003. – 160 с.
3. *Иванова Н.В., Кривовицына О.Б., Якупова Е.Ю. Социальная адаптация малышей в ДОУ – М.: Сфера, 2011. – 128 с.*
4. *Кузнецов П.В. Адаптация как функция развития личности.* – Саратов, 1991. – 75 с.
5. *Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике.* – М.: Академия, 2002. – 470 с.
6. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности.* – СПб.: 2008. – 479 с.
7. *Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности / под ред. П.Д. Павленка.* – М., 2006. – 596 с.

Об авторе

Усманова Оксана Васильевна – логопед, БУ ХМАО-Югра «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Добрый волшебник», г. Сургут.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕДСТВ

Т.Т. Федорова

Психологическая и лингвистическая помощь в формировании творческого когнитивного стиля является наиболее актуальным звеном в фасилитации процесса обучения старшеклассников, в повышении их личной ответственности и инициативы. Она представляет собой и фор-

мирование старшеклассников о возможных путях повышения эффективности познавательной деятельности, формирование необходимых мыслительных операций, становление активной творческой позиции к познанию способов самостоятельного конструирования средств деятельности, и позволяет более эффективно включать в творческую деятельность.

В процессе преподавания элективного курса риторики, направленного на подготовку старшеклассников к преподавательской деятельности, важно было сформулировать следующие задачи, решение которых способствовало конструированию активной позиции обучаемых к познанию и их будущей профессиональной деятельности:

– обучать старшеклассников использованию творческих подходов в овладении знаниями, умениями, навыками (в контексте учебной деятельности);

– повышать психологическую, педагогическую, риторическую компетентность учащихся в вопросах творческих способностей и самоорганизации познавательной и будущей профессиональной педагогической деятельности;

– сформировать представление о собственных особенностях познавательной и коммуникативной деятельности и возможностях создания индивидуального творческого стиля профессиональной педагогической деятельности.

В соответствии с указанными задачами, мы рассматриваем творчество как взаимодействие свойств дивергентного мышления, способствующих нахождению оригинальных и нестандартных решений, и активной личностной позиции учащихся по отношению к познанию и к профессиональной педагогической деятельности. Такой подход к обучению творчеству сформирован нами на основании теоретического обзора концепций творчества, представленных в американской и отечественной психологии.

М. Ниаз и Д. Гилфорд в своих когнитивных моделях выделяют следующие свойства дивергентного мышления как показатели творческих способностей: оригинальность, беглость, гибкость, тщательность, умение уточнять и развивать. Активизация данных свойств формирования и развития творческих способностей.

Дивергентное мышление позволяет учащимся находить адекватные решения для различных учебных, профессиональных и социальных задач. Развитие навыков дивергентного мышления должно строиться на обучении разрешению учебной (профессиональной, социальной) проблемной ситуации на каждом ее этапе. Д. Хейес М. Мамфорд рассматривает следующие этапы когнитивной деятельности, определяющие успешность творческого решения проблемной ситуации: построение про-

блемы; кодирование информации; поиск категории, отнесение терминов проблемной ситуации к определенным категориям; спецификация наиболее подходящих категорий; оценка идеи; реализация идеи и ее корректировка.

Успешность такого поэтапного обучения творчеству доказана экспериментально в исследованиях. Р. Майера: разрешение проблемных ситуаций, аналогичных ранее решенным, помогает испытуемым находить более адекватные способы их решения. Это происходит за счет использования алгоритмов предыдущих проблемных ситуаций в конкретной области (учебной, профессиональной, социальной).

По данным Р. Майера, обучение творческим стратегиям решения проблемных ситуаций должно фокусироваться на:

- обучении компонентным навыкам (умение выделять в проблеме гипотезу, пути получения данных, пути проверки гипотезы и т. д.);
- обучении в контексте специфической области знания (например, формирование умений решения проблемной ситуации в процессе разрешения конфликтов, в обучении навыкам общения).

Таким образом, нецелесообразно развивать творческой деятельности. Однако особенности взаимосвязи творчества и личности до сих пор являются слабоизученными. Исследование взаимодействия мотивационных, эмоциональных и личностных особенностей и творческих способностей, содержащиеся в работах М. Цикзентмихалая и Р. Мэя, позволяют выделить психические компоненты – стимуляторы творческой активности: сензитивность к стимулам определенного рода, внутренний интерес, способность предвосхищения результата, степень владения материалом, активации эмоциональных переживаний в процессе встречи с творческим материалом, и др. Р. Мей формулирует наличие данной структуры внутренней мотивации принципом «вовлеченности», позволяющим рассматривать творчество как результат самоактуализации, а не врожденного таланта. Таким образом, обзор теоретических исследований творчества в американской психологии позволяет выделить и сформулировать принципы обучения творчеству как средству фасилитации познавательных способностей и профессиональной педагогической деятельности:

1. Принцип активизации компонентов творческого мышления: оригинальности, беглости, гибкости, тщательности, умения уточнять и развивать возникающие идеи.

2. Принцип обучения творческому решению проблемных ситуаций с помощью упражнения поэтапных навыков в контексте специфической области проблемных ситуаций (учебной, профессиональной, социальной и др.).

3. Принцип вовлеченности школьника в процесс обучения (поощрение инициативы, активности, оригинальности, вовлечение эмоций и внутренней мотивации).

4. Принцип интеграции, или способность учитывать и объединять конфликтующие идеи из разных областей знания.

Реализация вышеперечисленных принципов составляет основу формирования индивидуального когнитивного стиля учащихся, позволяющего творчески использовать свои способности с учетом особенностей различных учебных ситуаций.

Творчество в решении проблемных ситуаций способствует развитию познавательных процессов: мышления, памяти, воображения, внимания, а также расширению представлений о себе и своих способностях, формированию положительного самовосприятия.

В процессе творческого решения проблемной ситуации происходит перестройка первоначальных представлений ученика о ситуации, развивается рефлексивная мыслительная деятельность, осуществляется выбор необходимых стратегий для решения. Проблемная ситуация нацеливает на получение нового опыта, знаний, поскольку успех в ее решении зависит от переструктурирования и интеграции прошлого опыта.

Развитие дивергентного мышления как одной из основных составляющих творческой личности способствует формированию интеллектуальных черт личности (логичности, сообразительности, находчивости, смекалки) и расширению кругозора.

Индивидуальный творческий стиль познания создает естественную мотивацию познавательных процессов, основанную на исследовательском интересе. Повышается успешность мнемической деятельности и способности внимания, т. к. возрастает личностная заинтересованность в продуктах познавательной деятельности. Это позволяет ученикам выявить и успешно использовать наиболее сильные стороны своих психических процессов.

В ходе обучения творчеству на уроках педагогической риторики ученик активно открывает в себе новые способности и более положительно оценивает свои возможности на успех.

Таким образом, творческое обучение создает мощные предпосылки для развития познавательных процессов и формирования положительной Я-концепции, т. к. основа творческого обучения – внутренняя мотивация и естественный исследовательский интерес ученика.

На основании рассмотренных выше положений американских психологов, а также идей, предложенных ведущими отечественными учеными в области креативности, нами было разработано учебное пособие «Педагогическая риторика».

Примечание: Слово «фасилитация» происходит от английского слова «*facilitate*», что значит «стимулировать, активизировать, повышать эффективность деятельности индивида».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Габдулхаков В.Д. и др. Педагогическая риторика. – М.; Оренбург: РАО, 2004.
2. Матюшин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
3. Понаморов Я.В., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психология творчества: общая, дифференцированная, прикладная. – М., 1990.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
5. Щадриков В.Д. Деятельность и способности. – М., 1994. – 320 с.
6. Burns, V (1986). *Musical Creative Learning and Problem Solving The creative Child and Adult Quarterly*. – Vol. 9. – № 4. – pp. 134-240.
7. *Creativity. American Psychologist*, 1950, 5. Csikszentmihalyi. – М., 1988.
8. *Motivation and Creativity. New Ideas in Psychology. Vol. 6, № 2, pp 159-176/ Guilford D. (1968).*
9. *Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications. Copyright, p.n 228. Hayes, J. (1989).*
10. *The Complete problem Solver. Hillsdale, HJ. Martin. – М., 1994.*
11. *Cognition. Third Edition. State University of NY. Genesco. May, R., 1975.*
12. *The Courage to Create. Norton Company. Ny, London. Mayer, R., 1989*
13. *Cognitive View of Creative Teaching and Learning. Contemporary Educational Psychology. Moran, J., 1990.*
14. *Psychometric Characteristics of an Instrument for Measuring Creative Potential in Preschool Children. Creative Potential in Preschool Children. Creative Potential in Preschool Children. Pp 204-210. Morris, H., 1992.*
15. *Logical Creativity. Theory and Psychology. Vol. 2(1). Pp 89-107. Mumford, M. et al, 1992.*
16. *Developing Creative Capacities; Implications of Cognitive Processing Models. Roeper Review. n Vol. 16, № 1. Nias, M., 1991.*
17. *The Relationship of Mobility-Fixity to Creativity. Formal Reasoning and Intelligence. Third Quarter, Vol. № 3, pp 205-217. Wakefield, J., 1991.*
18. *The Outlook for Creativity Tests. Third Quarter. – Vol. 25. – № 3. – pp. 184-193.*

Об авторе

Федорова Тамара Трофимовна – кандидат педагогических наук, начальник отдела образования, МУ «Управления образования исполнительного комитета муниципального образования по Ново-Савинскому и Авиастроительному районам», г. Казань, Республика Татарстан.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С.А. Федосова

В настоящее время в области практики выявляются прогрессивные и эффективные методики и технологии, такие как, метод проектного преподавания, эвристическое обучение, интерактивный метод обучения, технология портфолио.

В современное время, в эпоху перемен, изменяется и современный социум, который диктует свои правила, а также возникает необходимость новых форм и стиля образования, соответственно требуется совершенствование инноваций в использовании методических приемов, в практике преподавания языков. Инновационные технологии и подходы должны стоять в первом ряду в системе совершенного и качественного образования.

Инновация – многогранное понятие, которое можно рассматривать с разных сторон: в связи с технологией, социальными системами, образованием, экономическим и политическим решением. Инновация имеет место, когда кто-либо использует изобретение – или использует что-то уже существующее новыми способами – для изменения, например структуры, системы подачи нового знания [1].

Рассмотрим несколько инновационных подходов и технологий: метод проектного преподавания; эвристическое обучение; интерактивный метод обучения; технология портфолио.

Метод проектного преподавания – метод самостоятельного накопления опыта – это альтернатива традиционного кафедрального преподавания.

Основными требованиями проектов являются:

- наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания исследовательского поиска для ее решения (проблемы семьи, проблемы молодежи, организация путешествий в страны);
- практическая значимость результатов (доклады);
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов на уроке и во внеурочное время.

При изучении иностранных языков метод проектов может быть использован в рамках программ материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом значимости для студентов. Главное – сформулировать проблему, над которой студенты будут трудиться в процессе работы над темой программы.

Прообразом эвристического обучения является метод Сократа, который вместе с собеседником при помощи рассуждений и вопросов при-

ходил к рождению знаний. Извлечение скрытых в человеке знаний может быть не только методом, но и методологией всего образования. Методика преподавания эвристического обучения: содержание образования передается студенту в виде учебного материала с целью его усвоения. В эвристическом обучении учебный материал играет роль среды, которая применяется для другой цели – создания студентом собственного содержания образования в виде его личностных продуктов творчества.

В качестве заданий могут быть: разработка тематики будущей книги, поиск необходимых текстов, незнакомой лексики, грамматические вопросы при помощи студентов. Возможны диалоги обсуждения.

Сущность интегративного метода заключается в учете особенностей сосуществования концептуальной системы личности и новой языковой системы – системы второго языка, а также креативного свойства языковой когниции к созданию концептуальных конструкций, оказывающих влияние на восприятие и усвоение целевого языка.

Интегративный метод предполагает развитие и формирование умений применять несколько стратегий в процессе усвоения неродного языка вторичной языковой личностью, а каждый тип стратегий входит в комплекс когнитивных действий. Методкогнитивные стратегии включают планирование процесса, понимание и продуцирование речи. Самооценку результатов научения. Когнитивные стратегии связаны с определенными задачами научения и предполагают манипулирование учебными материалами, а также их трансформирование. Целью социально эффективных стратегий является кооперирование действий в процессе языковой коммуникации как основы обмена знаниями и участия в кооперативном диалоге. Знание и умение манипулировать стратегиями позволяют субъекту познания оптимизировать и интенсифицировать коммуникативно-когнитивную деятельность при усвоении языка. В результате умение манипулировать стратегиями становится корректная система знаний в базе данных субъекта познания и как следствие, закрепление их в долговременной памяти, последующее активное и адекватное воспроизведение для решения коммуникативных и познавательных задач.

Интегративный метод нацелен на то, чтобы унифицировать способы усвоения, получения и запоминания информации. Задачей интегративного метода является распознать личностные стратегии с учетом особенности активности языковой когниции вторичной языковой личности, а также развивать и поддерживать их при организации коммуникативно-когнитивной деятельности. Процесс формирования языковой системы второго языка в сознании индивидуума происходит поэтапно на базе имеющейся концептуальной системы и под ее влиянием. На каждом этапе происходит усвоение новых языковых понятий, языковых явлений, специфичных для второго языка. Сущность интегративного метода

состоит в том, чтобы учитывать особенности сосуществования концептуальной системы родного языка, объем базы знаний субъекта познания, его опыт обучения и ценностные характеристики [2].

Технология портфолио – инновационная технология, связанная с умением критически оценивать результаты своей учебной деятельности и определять образовательные цели.

Применение данной технологии позволяет решать множество проблем, связанных с объективным целеполаганием и оцениванием результатов деятельности студентов. Студент является центром и объектом образовательного процесса, ему предоставляется максимум ответственности и свободы в целеполагании и организации собственной учебной деятельности (разработка индивидуальных программ и поиск источников информации).

Термин «портфолио» пришел в педагогику из бизнеса и политики. Портфолио могут быть деловыми, профессиональными, учебными и представляться как в текстовом, так и в электронном виде. Основная задача портфолио – «показать все на что способен». Педагогическая философия портфолио: «Возьми ответственность за свое образование в свои руки».

Портфолио – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося в определенный период его обучения [3].

В современное время инновационные методы находятся на стадии становления. Возрастающая потребность в ее разработке очевидна как для науки, так и для образовательной практики.

Таким образом, для реализации практических, образовательных и развивающих целей обучений неродному языку является интегративный метод. Применение технологии портфолио позволяет решать многие проблемы, связанные с объективным целеполаганием и оцениванием результатов деятельности студентов, а метод проектного преподавания формирует у студентов позитивное отношение к обучению и развивает фантазии, чувства и творчество, доставляя студентам радость и помогая им учиться. Эвристическая образовательная ситуация-ситуация активизирующего незнания, целью которой явилось создание студентами личного образовательного продукта (проблем, идей, версий и текстов).

Использование в учебном процессе инновационных технологий способствует развитию мышления у студентов, их творческих способностей, экономии времени студентов и преподавателей в процессе познания и осмысления явления реальной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторский А.В. Педагогическая инноватика – рычаг образования // Эйдос. – 2005. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>.
2. Oxford, Rebecca L. Foreign language learning strategies: What Every Foreign language Teacher should know. Reading. – MA: Happer Collings, 1990.
3. Прутченков А.С. Новикова Т.Г. Портфолио как инструмент осознания собственных целей образования // Эйдос. – 2007. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-11.htm>.

Об авторе

Федосова Светлана Александровна – кандидат филологических наук, профессор, Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

О.Б. Федотова

Современные изменения в российском образовании открывают новые перспективы в педагогической профессии. Наполнение образования новым содержанием, новые требования к подготовке педагогических кадров повышают роль профессионального образования, требуют его качественных изменений. На первый план выдвигается изменение подхода к организации педагогического процесса в рамках образовательного учреждения, учебного предмета, учебного занятия в направлении формирования у обучаемых умения учиться, устанавливать контакты с другими людьми. Эти умения обучаемый приобретает в совместной деятельности с педагогом. Поэтому сегодня наиболее остро ощущается потребность в повышении и эффективности подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях (институты, университеты). Подготовка специалистов в области дошкольного образования осуществляется в вузах, учитывая уникальность периода дошкольного возраста и задачи, стоящие перед дошкольным образованием и всей системой образования России на современном этапе. Требуется изменения в содержании учебных дисциплин, технологиях подготовки педагогов в высших учебных заведениях. Ведущими специалистами в области дошкольного образования сегодня становятся специалисты с высшим профессиональным педагогическим образованием. Это связано с новыми технологиями вос-

питания и обучения детей и необходимостями специалистами владения современными технологиями, в том числе информационными.

Среди большого контингента обучающихся в высшем учебном заведении особая роль отводится студентам – будущим педагогам дошкольного образования (воспитателям, методистам, педагогам дополнительного образования). Это обусловлено уникальностью периода дошкольного возраста и теми задачами, которые решает на сегодняшний день современное дошкольное образование, содержательной стороной учебных дисциплин ответственностью преподавателя высшего учебного заведения за формирование личности будущего педагога дошкольного образования. Необходимость акцентировать внимание на подготовке педагога дошкольного образования связана с тем, что именно в вузе осуществляют практико-ориентированную подготовку специалистов к непосредственной работе с детьми.

Эта возрастная группа воспитанников, которая обладает достаточно разнообразными общими и складывающимися общекультурными умениями, навыками и интересами. Основы развития личности у дошкольника, формируются и всестороннее развитие, которое требует специально подготовленного педагога.

Современному дошкольному образовательному учреждению нужен специалист, владеющий новейшими достижениями в области науки и культуры, современными методами обучения, а также знакомый с современными информационными технологиями, программным обеспечением, предназначенным для обучения и развития детей, начиная с дошкольного возраста, методикой работы с ним. Детское образовательное учреждение (ДОУ) использует информационные технологии в делопроизводстве, управлении образовательным учреждением, работе педагогов с детьми и родителями. Поэтому в ДОУ должен быть информационно подготовленный и компетентный педагог взрослый [1].

Анализ Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Министерства образования России (ГОСВПО), показывает, что наполнение стандарта и содержание дисциплин не соответствует задачам и профессионального образования и перспективам развития дошкольного образования.

Особенно ярко это проявляется в отсутствии целенаправленного подхода к технологиям профессиональной подготовки с использованием информационной составляющей.

Социологический опрос студентов образовательных учреждений и практических работников, с целью выявления их знаний в области информационных технологий и уровня профессиональной подготовки в области информационных технологий показывает, что студенты не владеют достаточным уровнем информационной компетенции в области

информационных технологий, в силу отсутствия данной дисциплины в учебных планах, или ее недостаточном количестве часов, отведенных на изучение информационных технологий; анкетирование 1200 педагогов дошкольных образовательных учреждений, которое показало, что лишь 8% из числа опрошенных используют в работе информационные технологии. Это обусловлено тем, что современное профессиональное образование не уделяет внимания этим вопросам.

Анализ работы дошкольных образовательных учреждений и содержания подготовки специалистов в высшей школе показывает, что недостаточно разработана проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс и содержание профессиональной подготовки вуза, хотя имеется потребность в информационной компетентности специалистов дошкольного образования разного уровня для работы в системе дошкольного образования. В современных исследованиях акцент смещен в сторону подготовки повышения общепедагогической и методической подготовки педагога, формирования педагогического мастерства и формирования педагогической культуры педагога, но не затрагиваются вопросы информационной грамотности, использования информационных технологий в обучении будущих педагогов и использования информационных технологий в практике работы образовательных учреждений [2].

Поэтому, серьезной научно-теоретической разработки требует вопрос совершенствования профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в вузе, разработки модели подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности на основе использования информационных технологий.

Современное дошкольное образовательное учреждение требует от специалистов всех уровней владения современным информационными технологиями, персональным компьютером, а так же информационной компетентности в вопросах реализации информационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста, в подготовке и организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. Углубление информационной подготовки может изменяться с помощью изменения содержания общей и профессиональной подготовки, использования разнообразных форм работы со студентами в учебно-воспитательном процессе, в научно-исследовательской работе студента и преподавателя и находить конкретное воплощение на педагогической практике, что в целом будет способствовать информационной компетенции будущего специалиста-педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ходакова Н.П. Подготовка конкурентоспособного специалиста дошкольного образования // Среднее профессиональное образование. 2009. – № 9. – С. 51-54.

2. Ходакова Н.П. *Инновационные подходы к формированию информационной компетенции педагогов дошкольного образования в вузе: Монография.* – М.: Спутник+, 2008. – 200 с.

Об авторе

Федотова Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, преподаватель, ГБОУ СПО «Московский технический колледж», г. Москва.

**О МЕТОДИЧЕСКИХ ВОПРОСАХ ПРЕПОДАВАНИЯ
КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В КОМПЬЮТЕРНО-МУЗЫКАЛЬНОЕ
МОДЕЛИРОВАНИЕ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

С.А. Филатов-Бекман

Многолетняя педагогическая практика автора в Государственном специализированном институте искусств, предназначенном для обучения студентов с ограниченными физическими возможностями, убедительно свидетельствует о том, что студенты, видящие слабо и полностью невидящие, желающие профессионально заниматься музыкой, обладают тонким музыкальным слухом. Кроме этого, среди них часто встречаются одаренные музыканты, свободно владеющие несколькими музыкальными инструментами. Одновременно подобные люди в большинстве весьма равнодушны к персональному компьютеру. По их мнению, компьютер во многом способен компенсировать недостаток общения, подарить шанс на нормальное человеческое существование.

Музыкальная одаренность и интерес к информатике послужили тем фундаментом, который был положен в основу создания авторского специального курса «Введение в компьютерно-музыкальное моделирование». Каждый этап построения курса обсуждался со студентами, что вызывало их неизменный интерес, и автор работы с полным правом может назвать их своими соавторами.

Синтез музыкального сигнала [5; 6] можно рассматривать как некоторый комплексный учебный процесс. Во-первых, студенты знакомятся с основами программирования, а также с принципами работы в среде математического пакета MATLAB [1]. Во-вторых, необходимые для этого знания из физики и прикладной математики подаются преподавателем в форме разработанных автором графем как элементов графической системы усвоения материала, которые дополняются и редактируются самими студентами (более подробно графемы рассматриваются ниже).

Курс «Введение в компьютерно-музыкальное моделирование в значительной степени опирается на элементы программирования. Как известно, программирование, необходимое для синтеза музыкальных сигналов, является достаточно специфическим предметом, основанным на математической логике. Для пробуждения интереса к данной дисциплине студентам предлагались задания, вначале простые, затем все более сложные. Так, первым заданием был вопрос о том, как построить занимающий минимальное время маршрут в метро – с одной пересадкой или с двумя. Одно из наиболее сложных заданий – определение последовательности действий для расчета количества т. н. «счастливых» билетов из общего возможного количества билетов. Составление реальной компьютерной программы выходит за пределы учебного курса, однако формулировка ряда необходимых шагов вполне по силам студентам. Заметим, что подобная последовательность представляет типичный компьютерный алгоритм.

К примеру, за осенний и весенний семестры 2008-09 учебного года студенты-звукорежиссеры преодолели путь от простейших логических заданий до составления разветвленной блок-схемы.

Обсудим упомянутые выше графемы, или графическую систему усвоения физико-математического материала, необходимого для понимания структуры музыкальных сигналов. Данная система состоит в том, что основные понятия математики и физики (и, как следствие, акустики и информатики) выражаются в виде рисунков (графем), размером в среднем пять на шесть см. Первая «редакция» графем выполняется преподавателем. Студентам предлагается внести свои коррективы в данные графемы.

Например, закон Кулона изображается в виде двух «оживших» шариков со знаком электрического заряда, которые либо стремятся друг к другу, либо «убегают» один от другого (в зависимости от знака заряда). Как показывает практика, студенты проявляют недюжинную творческую фантазию, стремясь выразить с помощью подобных графем в т. ч. достаточно абстрактные, традиционно трудно усваиваемые разделы физики и математики – электромагнитную индукцию, предел и непрерывность функций, понятие определенного интеграла. Благодаря изложенному методическому приему «скучные» и «сухие» дисциплины «оживают», и причина этого – активизация творческих возможностей студентов.

Приведем пример из математики. Как известно, аналоговый сигнал представляет собой пример т. н. непрерывной функции. Это означает, что количество точек, которыми представлен график подобной функции, бесконечно велико. Совокупность точек сливается в сплошную линию. В курсах высшей математики существует определение непрерывности функции, однако усвоить его «с ходу» непросто вследствие высокой

степени абстракции. Преподаватель предлагает студентам «нарисовать» процесс увеличения количества точек, и вот что мы получаем:

первый шаг – просто «облако» точек;

второй шаг – через «облако» точек проводится произвольная кривая;

третий шаг – понимание того, что некоторая часть точек оказалась на данной кривой;

четвертый шаг – нанесение на кривую все возрастающего количества точек, которые постепенно полностью ее покрывают;

пятый шаг – понимание того, что кривая лежит на плоскости и, следовательно, даже самое минимальное расстояние между двумя точками на кривой имеет как «горизонтальную», так и «вертикальную» составляющую;

шестой и главный шаг: осознание того факта, что чем меньше горизонтальная составляющая (т. е. аргумент), тем меньше вертикальная составляющая (т. е. функция).

Таким образом, графема, самостоятельно построенная студентами, убедительно поясняет, что непрерывность функции есть не что иное как взаимная обусловленность значений аргумента и значений функции.

Пример компьютерной графемы, подготовленной студентами по вопросу «непрерывность функции», представлен на рисунке 1. Данная графема содержит лишь ограниченное количество точек, изображенных в виде небольших кружков (именно такие возможности предоставляет графический интерфейс текстового редактора Word). Часть этих точек случайным образом расположена на произвольной кривой, отображающей график непрерывной функции. Каждая из данных двух точек имеет как горизонтальную, так и вертикальную координату. Расстояние между координатами обеих точек студенты откладывают на осях координат. Из рисунка становится ясно, что уменьшение расстояния между координатами точек по одной оси влечет за собой уменьшение расстояния между координатами на другой оси, что и означает непрерывность.

Освоение логических «азов» программирования позволяет перейти к изучению элементов математического пакета MATLAB. Эта вычислительно-графическая программа-оболочка обладает широким спектром возможностей. Нам реально требуется незначительная часть функций данного пакета.

Отметим, что создание рисунков в рамках MATLAB сравнительно несложно: уже в течение 2-3 занятий слабовидящие студенты самостоятельно получают графики гармонических и более сложных колебаний (одно-, двух- и трехголосный сигнал). На рисунке 2 представлены сложные колебания, порождаемые двухголосным модельным сигналом, на рисунке 3 – колебательный процесс, порождаемый трехголосным модельным сигналом:

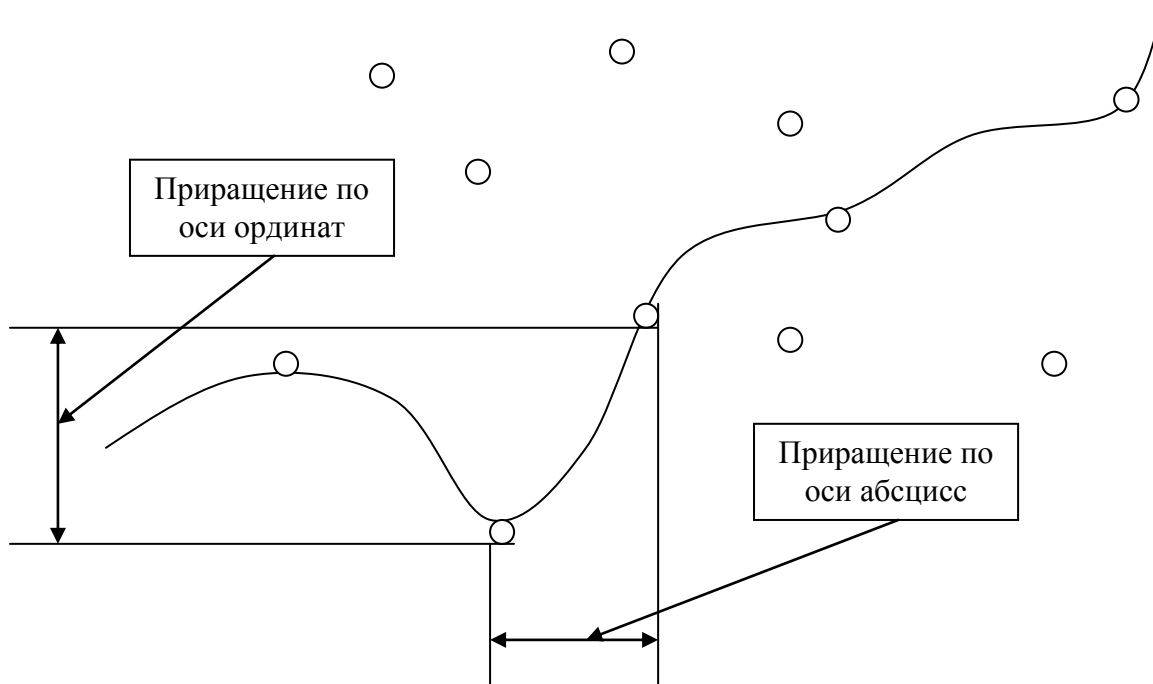
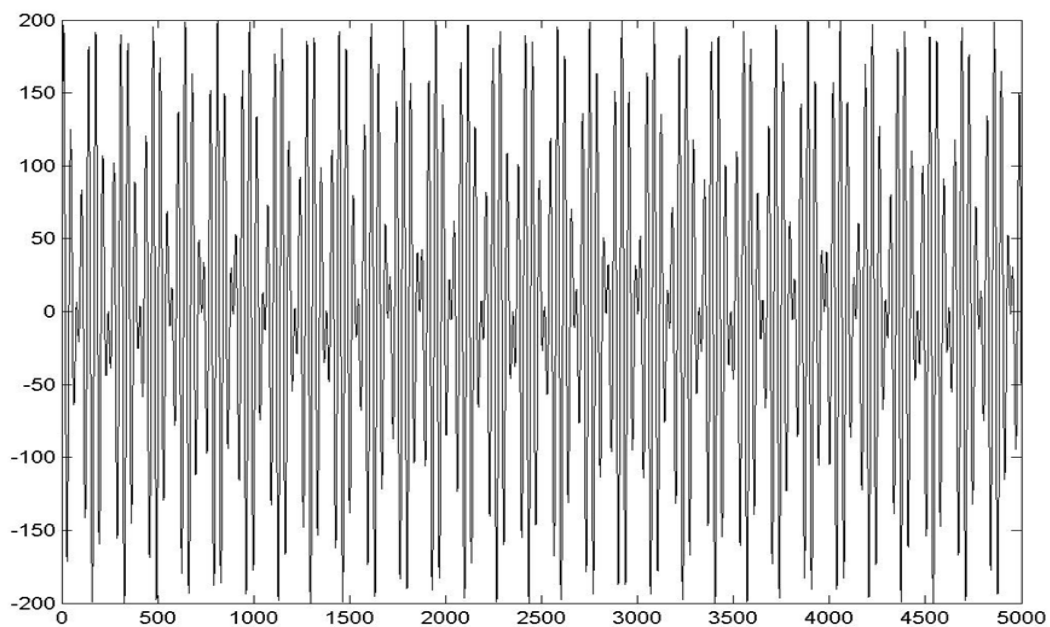


Рисунок 1. Пример компьютерной студенческой графемы на тему «непрерывность функции»



Рисунке 2. Сложные колебания, порождаемые двухголосным модельным сигналом

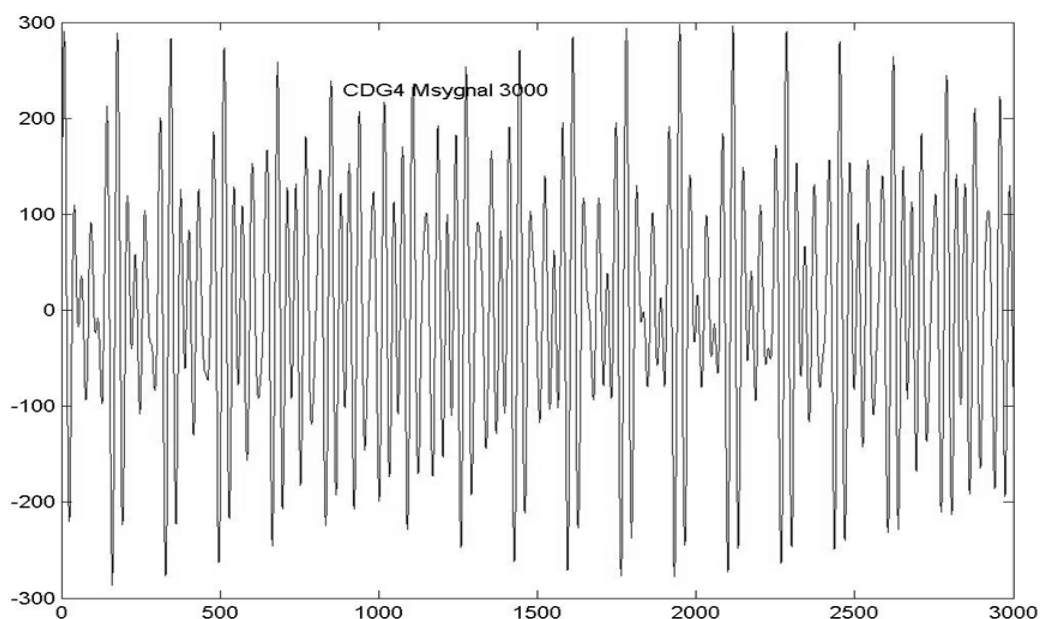


Рисунок 3. Сложные колебания, порождаемые трехголосным модельным сигналом

Рисунки 2 и 3 получены слабовидящими студентами-звуко-режиссерами.

Синтез компьютерного сигнала проводится на основе музыкальных редакторов Sound Forge и Cakewalk Sonar [4; 7], совместимых с речевым синтезатором. Получение компьютерного сигнала в среде Cakewalk Sonar содержит элементы компьютерного композиторского творчества.

Как показывает практика, подобное творчество вызывает у слабовидящих (и слабослышащих) студентов живейший интерес. Дело в том, что графическое создание музыки, или своеобразная графическая композиция, доступны в т. ч. людям с ослабленным зрением и слухом, не обучающимся композиции профессионально, но желающим творческой самореализации в области музыки.

Кроме этого, преподаватель знакомит студентов с элементами авторской компьютерной музыки как результата «озвучивания» решений модельных уравнений. Заметим, что нахождение решений исходной системы уравнений в рамках авторской музыкально-акустической модели MARC, а также отображение полученных чисел в звуки принципиально не могут быть реализованы без участия компьютера. Исходные уравнения достаточно сложны, и найти их аналитическое решение едва ли возможно. Полученные числа не могут быть «сыграны» ни на одном музыкальном инструменте, ибо не являются нотами.

В чем состоит смысл озвучивания модельных процессов, иначе говоря, для чего мы это делаем? Уравнения любой математической (ком-

пьютерной) модели призваны описывать тот или иной природный, общественный или социальный процесс и, таким образом, содержат в себе определенный логический смысл. Отсюда следует, что «математическая музыка» способна отразить данный смысл специфическими, чисто акустическими средствами.

Численные эксперименты свидетельствуют о том, что математическая музыка способна чрезвычайно чутко реагировать на минимальные изменения в модельном представлении физических процессов. Нелинейная природа исходных уравнений позволяет предполагать возможность самоорганизации музыкальной информации. Таким образом, одна из задач математической музыки – отражение синергетических процессов специфическим музыкальным языком.

Музыкальная информация является результатом деятельности человеческого мышления. Как уже говорилось выше, задача создания методов математического моделирования музыкального мышления была поставлена в середине 60-х гг. XX столетия выдающимся российским музыкальным мыслителем С.С. Скребковым [3]. Она явилась естественным продолжением идей А.Ф. Лосева о представлении музыки как «жизни чисел» в рамках логического подхода [2]. Подобное представление означает, что числа и музыка суть тезис и антитезис компьютерного синтеза музыки.

Синтез реального музыкального сигнала осуществляется силами студентов следующим образом. Как уже отмечалось выше, многие студенты-исполнители владеют более чем одним музыкальным инструментом (фортепьяно, баян, аккордеон, струнные, духовые). Среди студентов немало лауреатов различных конкурсов в России и в других странах. Одновременно с исполнителями на данном факультете обучаются музыкальные звукорежиссеры, будущее поле деятельности которых – запись «живого» исполнения; значительное число звукорежиссеров профессионально владеет гитарой и духовыми инструментами.

Автором был предложен следующий проект для студентов: записать исполнение на различных инструментах, при этом исполнителями и звукорежиссерами являются сами студенты первого и второго курсов. Запись проводилась как в специальной студии, так и в кабинете технических средств обучения. Полностью невидящая студентка первого курса исполнила на гитаре испанскую композицию «Огонь сердца».

Организация записи состояла в следующем: студентка-гитаристка сыграла данную вещь дважды, используя различные электрогитары – Stratocaster и Yamaha. Обе записи были проведены одна за другой, т. е. практически одновременно. При этом использовалась стандартная студийная техника (конденсаторный микрофон, предусилитель электрического сигнала, для гитары – усилитель акустического сигнала).

Наличие двух записей одного исполнителя позволяет сравнить между собой оба исполнения. Какая цель при этом преследуется? Любой музыкант, беря в руки инструмент или прикасаясь к клавиатуре, порождает музыкальную информацию. Очевидно, что любое исполнение любого произведения всегда уникально в независимости от того, каков уровень музыканта. Уникальность исполнения обусловлена как персональными чертами музыканта, так и особенностями музыкального инструмента, условиями записи и т. д. Поэтому, если записи практически симультанно, то можно предположить, что различия в результатах обусловлены прежде всего особенностями исполнения.

Таким образом, курс «Введение в компьютерно-музыкальное моделирование» базируется на прикладной математике и теории электромагнетизма, включая музыкальную цифроакустику и музыкальную информатику. Данная учебная дисциплина, имея комплексную структуру, ориентирует студентов на комплексный (системный) подход к решению профессиональных задач; подобный подход содействует развитию творческих возможностей студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Е.Р., Чеснокова О.В. *MATLAB 7*. – М.: ИТ Пресс, 2006. – 464 с.
2. Лосев А.Ф. *Музыка как предмет логики*. – М., 1927. – 264 с.
3. Скрёбков С.С. *О методологических принципах моделирования музыкального мышления // Сергей Сергеевич Скрёбков. Музыкант. Ученый. Педагог. Мыслитель (к 100-летию со дня рождения) / ред.-сост. Д.А. Арутюнов, М.С. Скрёбкова-Филатова, С.А. Филатов-Бекман*. – М.: ТС-ПРИМА; МГК им. П.И. Чайковского, 2005. – 290 с.
4. Уилкинс Т. *Музыкальный редактор S cakewalk Sonar: учеб. пособие*. – М.: Технолоджи-3000, 2006. – 208 с.
5. Филатов-Бекман С.А. *Компьютерно-музыкальное моделирование как инструмент исследования музыкальной информации // Символы, коды, знаки: Сборник материалов 10 конференции из цикла «Григорьевские чтения» / отв. ред. В.Е. Еремеев, И.Д. Григорьева*. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2008. – С. 134-140.
6. Филатов-Бекман С.А. *К вопросу о методике преподавания музыкальной информатики для слабовидящих студентов – музыкальных звукорежиссеров // Научный потенциал*. – № 4(5). – 2011. – Выпуск 2. Специальный выпуск журнала, посвященный II Международной научно-практической конференции «Информационно-образовательная среда современного вуза», состоявшейся 19 декабря 2011 г. – С. 71-73.

Об авторе

Филатов-Бекман Сергей Анатольевич – доцент, ФГОУ ВПО «Государственный специализированный институт искусств»; преподаватель, Московская консерватория им. П.И. Чайковского.

РАЗВИТИЕ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

С.В. Хажина

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению. Учеными доказано, что развитие руки находится в тесной связи с развитием речи и мышления ребенка. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья значительную часть занимают дети, страдающие различными формами детского церебрального паралича, с различной степенью тяжести нарушений, ведущей к пожизненной инвалидности.

Детский церебральный паралич характеризуется органическим нарушением центральной нервной системы с преимущественным поражением опорно-двигательного аппарата. Ведущим симптомом заболевания является двигательные расстройства.

У детей с церебральным параличом, особенно в младенческом и раннем возрасте, отмечается патологическое состояние кистей рук, недостаточность или отсутствие зрительно-моторной координации, хватания. Кисти рук сжаты в кулаки, приведен к ладони большой палец. Ослаблена функция разгибания и разведения пальцев кисти, а также их противопоставления большому пальцу, нарушены тонкие дифференцированные движения пальцев, что мешает формированию навыков самообслуживания, изобразительной деятельности, письма. В силу заболевания, у детей с ДЦП отсутствуют правильные представления о движении. Следовательно, у них необходимо воспитывать правильное представление о двигательном навыке через ощущение движений.

Изучив педагогическую литературу по работе с детьми с детским церебральным параличом и проведя глубокий анализ прочитанного, сделан вывод, что работу по развитию графо – моторных навыков необходимо начинать задолго до поступления ребенка в школу. Важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создавать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости. Занятия по развитию графо-моторных навыков активизируют сенсорное развитие ребенка, его моторику, пространственное восприятие, положительно воздействуют на формирование речи, игры, а в целом помогают ребенку подготовиться к школьному обучению.

Специалисты разного профиля, разрабатывающие методы лечения и обучения детей с церебральным параличом (К.А. Семенова, Е.М. Мас-тюкова, М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Н.В. Симонова, Э.С. Калиж-нюк, И.И. Мамайчук, И.Ю. Левченко, Г.В. Кузнецова), указывают на трудности формирования графических навыков у детей с ДЦП [12]. Особую значимость это имеет в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. В работах М.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой, В.С. Кузина, Н.М. Сокольниковой, Е.В. Шорохова и др. отмечается, что успешное освоение изобразительной деятельности, графических навыков, которые тесно переплетаются с развитием других форм психической деятельности, служат базой для формирования мышления и речи [6]. Способствуют интеллектуальному развитию ребенка, помогают в формировании других видов деятельности.

Данных по изучению особенностей формирования и коррекции графических навыков у детей с ДЦП в доступной литературе необоснованно мало. Это препятствует организации коррекционной работы в пропедевтическом периоде и затрудняет последующее обучение детей в школе, в частности, овладение письмом, изобразительной деятельностью, как школьными предметами.

Программа для дошкольников, страдающих детским церебральным параличом, имея в своей основе все те этапы, которые входят в программу для здоровых детей, должна включать дополнительные занятия, направленные на тренировку движений рук, развитие мелкой моторики, развитие зрительно-пространственного восприятия. К сожалению, такая программа на сегодняшний день отсутствует.

Таким образом, мы видим, что проблема особенностей развития графо-моторных навыков у детей с ДЦП и до настоящего времени остается чрезвычайно актуальной.

Основной целью данного исследования является, разработка комплекса мероприятий, направленных на формирование и развитие графо-моторных навыков старших дошкольников с ДЦП и апробировать его эффективность.

Предположим, что нарушения формирования графо-моторных навыков у детей, страдающих различными формами ДЦП, связаны с двигательными, сенсорными и интеллектуальными расстройствами. Овладение графическими навыками детьми с такими нарушениями в развитии будет затруднено. Необходима комплексная система занятий, которая поможет коррекции нарушений движений руки, пространственной ориентации, сенсорному развитию, подготовке к школьному обучению, а в дальнейшем социальной реабилитации.

Из всего, вышесказанного, вытекают следующие задачи:

1. Провести ретроспективный анализ проблемы развития графо-моторных навыков у детей с ДЦП в психолого-педагогической литературе.

2. Изучить и охарактеризовать особенности формирования элементарных графических навыков у детей с церебральным параличом.

3. Определить основные направления коррекционно-развивающей работы по развитию графических навыков.

4. Выявить уровень развития графо-моторных навыков у детей с ДЦП.

5. Разработать комплекс мероприятий по формированию и развитию графических навыков у детей с ДЦП и проверить его эффективность.

6. Разработать методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию графических навыков у детей с ДЦП.

Для достижения поставленных задач и проверки исходных предположений, необходимо опираться на следующий комплекс методов исследования: анализ, сравнение, синтез, обобщение, изучение литературы, наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, изучение результатов деятельности детей, количественный и качественный анализ полученной информации и др.

Научная новизна заключается в определении адекватных методов коррекции имеющихся нарушений, по развитию графо-моторных навыков у детей с ДЦП.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты исследования и разработанный комплекс мероприятий может быть использован в работе педагогов-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов в дошкольных специальных учреждениях для детей с ДЦП. В различных центрах социальной защиты при реабилитационной работе с детьми с тяжелыми двигательными нарушениями при ДЦП, которые, в силу тяжести поражения, не посещают специальные учреждения системы образования.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжелое заболевание нервной системы, которое развивается в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе. Основным клиническим симптомом ДЦП является нарушение двигательной функции. К двигательным расстройствам в большей части случаев присоединяются нарушения зрения и слуха (20-25%), речи и др. Такая сложная картина и вынужденная обездвиженность отрицательно сказывается на его познавательной деятельности в целом. Наиболее распространенной формой нарушения психического развития при данном заболевании является задержка психического развития (50% всей популяции детей с ДЦП) и

примерно 20-25% имеют умственную отсталость различной степени выраженности [6].

Двигательные нарушения у детей с церебральным параличом имеют различную степень выраженности.

1. Тяжелая. Дети не овладевают навыками ходьбы и манипулятивной деятельностью. Они не могут себя обслуживать.

2. Средняя. Дети овладевают ходьбой, но передвигаются с помощью ортопедических приспособлений (костылей, канадских палочек и т. п.) Навыки самообслуживания у них развиты не полностью из-за нарушений манипулятивной функции.

3. Легкая. Дети ходят самостоятельно. Они могут себя обслуживать, у них достаточно развита манипулятивная деятельность. Однако у больных могут наблюдаться неправильные патологические позы и положения, нарушения походки, движения недостаточно ловкие, замедленные. Снижена мышечная сила, имеются недостатки мелкой моторики.

Двигательные нарушения оказывают неблагоприятное влияние на формирование высших психических функций, речевых функций, на снижение у ребенка знаний и представлений об окружающем мире. В ряде исследований (Т.Д. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, Е.М. Марковская, Е.М. Мастюкова, И.И. Мамайчук, Е.А. Екжанова и др.), посвященных изучению особенностей развития детей с ДЦП, отмечаются специфические особенности развития, которые затрудняют формирование элементарных графических навыков [6; 12]. Среди таких особенностей можно выделить:

– замедление приема и переработки сенсорной информации и недоразвитие зрительно пространственной функции;

– некоторые особенности психомоторного развития (импульсивность, эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость и истощаемость);

– затруднение узнавания предметов и соединение отдельных деталей рисунка в единый смысловой образ;

– отставание в двигательном развитии из-за поражения рук, проблем мышечного тонуса;

– снижение объема кратковременной и долговременной памяти;

– недостатки произвольной сферы (трудности сосредоточения, переключения внимания, удержания задания, работы по образцу и инструкции);

– общее снижение мотивации деятельности.

Работа по формированию графических навыков и умений – одна из важнейших задач коррекционно-образовательной работы с детьми с ДЦП, так как графические умения являются важной составляющей при обучении ребенка рисованию и элементарному письму.

С чем же можно столкнуться на практике? Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата – это полиморфная в клиническом и психолого-педагогическом отношении категория лиц. У детей с ДЦП слабо развита общая и мелкая моторика, недостаточно сформированы навыки зрительно-двигательной координации, произвольного внимания, памяти, представления о пространственных признаках и отношениях. Психические и речевые расстройства, также как и двигательные имеют разную степень выраженности, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний.

Основанием для диагностики служит предположение о том, что для успешного овладения графическими навыками детьми с ДЦП, необходима комплексная система мероприятий по коррекции нарушений движений руки, зрительного восприятия, пространственной ориентации, сенсорного развития.

Опытно-экспериментальное исследование осуществлялось на базе бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Добрый волшебник» г. Сургут.

Для эксперимента были выбраны две группы детей с ДЦП:

Группа № 1 была взята как экспериментальная, на базе которой проводились все три этапа эксперимента.

Группа № 2 являлась контрольной группой, на базе которой проводилось два этапа эксперимента: констатирующий и контрольный. Остальная работа в ней проводилась традиционно, без погружений в специальные экспериментальные условия.

Всего было обследовано 10 детей (по 5 человек каждой группы) в возрасте 6-7 лет с различными формами детского церебрального паралича (смешанный тетрапарез средней степени тяжести, спастическая диплегия средней степени, двойная спастическая диплегия тяжелой степени, спастический тетрапарез).

Критерием для отбора детей в экспериментальную и контрольную группы стали возраст детей 6-7 лет, так как к 4-5 годам дети с ДЦП, как правило, еще не готовы к целенаправленному обучению. Это обусловлено их двигательными расстройствами, задержкой психического развития органического генеза, нарушением коммуникативной функции речи и рядом других нарушений, которые к 6-7 годам в той или иной степени компенсируются под влиянием лечения и коррекционной работы. А также главным критерием отбора являлось систематическое и регулярное посещение ребенком реабилитационного центра.

Для получения исходной диагностической информации были выбраны методики, которые доступны в проведении и обработке полученных данных:

- Тесты Озерецкого-Гельнитца для исследования тонких движений пальцев рук;
- Тест на удержание заданной позы, «Кулак – ребро – ладонь» (по А.Р. Лурия);
- Методика «дорожки» (по Л.А. Венгеру);
- Методики: «Какие предметы спрятаны в рисунках?», «Чего не хватает?» (Р.С. Немов).

Для выявления уровня развития мелкой моторики и координации движений рук, пространственной ориентировки, зрительно-предметного восприятия у детей с ДЦП контрольной и экспериментальной групп, с опорой на программу воспитания и обучения детей с ДЦП дошкольного возраста под редакцией Л.Г. Симоновой, нами выбраны следующие параметры:

1. Развитие мелкой моторики пальцев рук:

- движения пальцев рук;
- переключаемость движений;
- удержание позы;
- точность движений;
- зрительно-моторная координация;
- навык владения карандашом;
- графические навыки.

2. Пространственные представления:

- ориентировка в схеме собственного тела;
- ориентировка в пространстве относительно себя;
- ориентировка на листе бумаги.

3. Зрительно-предметное восприятие:

- узнавание отдельных предметов и их контуров;
- узнавание предмета по его части;
- узнавание контурных изображений наложенных друг на друга.

Каждый показатель оценивался по пятибальной системе:

I. Изучение состояния развития двигательных способностей:

Высшая оценка состояния развития двигательных способностей составляет 35 баллов и соответствует 100% (условно). Таким образом:

- высокий уровень (I) – от 29 до 35 баллов;
- выше среднего (II) – от 22 до 28 баллов;
- средний уровень (III) – от 15 до 21 баллов;
- ниже среднего (IV) – от 8 до 14 баллов;
- низкий уровень (V) – оценка меньше 7 баллов.

II. Изучение состояния развития познавательных способностей:

Высшая оценка состояния развития двигательных способностей составляет 30 баллов и соответствует 100% (условно). Таким образом:

высокий уровень (I) – от 25 до 30 баллов;
выше среднего (II) – от 19 до 24 баллов;
средний уровень (III) – от 13 до 18 баллов;
ниже среднего (IV) – от 7 до 12 баллов;
низкий уровень (V) – оценка меньше 6 баллов.

В ходе констатирующего эксперимента, после проведения двух серий, было установлено, что:

– уровень развития двигательных способностей в экспериментальной группе составляет 43,4%, а в контрольной группе 45,7%;

– уровень развития познавательных способностей в экспериментальной группе составляет 46,6%, а в контрольной группе 48,7%.

Таким образом, уровень познавательных и двигательных детей с ДЦП в экспериментальной и контрольной группе одинаковый, что создает равные стартовые условия.

Детальный анализ результатов проведенного обследования показал:

– недостаточный уровень сформированности двигательных и познавательных способностей у детей с ДЦП;

– что трудности формирования графических навыков у детей-дошкольников с ДЦП обусловлены нарушением моторики, зрительно-моторной координации и нарушением зрительного и пространственного восприятия;

– что недостатки тонкой моторики рук, зрительно-моторной координации, зрительного и пространственного восприятия могут повлиять на общий ход психического развития ребенка, а также при подготовке к обучению техники письма и чтения.

Таким образом, анализ уровней сформированности двигательных и познавательных навыков и умений, позволяет сделать вывод, что овладение графическими навыками затруднено из-за недостаточно сформированной зрительно-двигательной координации, тонкой моторики рук, произвольного внимания, представления о пространственных признаках и отношениях.

Обобщая, важно отметить, что в учебные планы работы с детьми с ДЦП необходимо включать специальные занятия по развитию ручной моторики и графических навыков. Графические задания должны стать составной частью любого коррекционно-развивающего занятия (ознакомления с окружающим миром, развития элементарных математических представлений, подготовки к обучению грамоте и др.).

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента определены основные направления коррекционно-развивающей работы по развитию графо-моторных навыков у детей с ДЦП:

1. Развитие зрительно-предметного восприятия, анализа и синтеза.

Цель – развитие у детей способности в узнавании предметов, срав-

нении изображений реальных предметов по размеру, величине, цвету, форме, пространственному расположению, в нахождении сходств и отличий:

- узнавание перечеркнутых контурных изображений;
- выделение контурных изображений, наложенных друг на друга;
- узнавание недорисованных контурных изображений.

2. Формирование зрительного слежения и развитие зрительно-моторной координации.

Цель – формирование зрительного слежения в различных направлениях: сначала в направлении сверху вниз, потом слева направо и по кругу, в направлении по кругу против часовой стрелки:

- «письмо» рукой в воздухе;
- «письмо» указательным пальцем по контуру;
- игры с лабиринтами.

3. Развитие моторной функции руки и организация движений в пространстве:

- упражнения для кистей и пальцев рук;
- удержание определенной позы пальцев рук;
- динамическая организация движений.

4. Развитие ориентировки в пространстве:

- ориентирование в сторонах своего тела;
- различение и определение направления движения в пространстве;
- ориентирование на листе бумаги.

5. Решение конструктивных задач:

- складывание разрезных картинок;
- складывание из палочек пространственно организованных структур.

6. Формирование простейших графических навыков:

- ритмичные круговые движения;
- проведение горизонтальных линий в заданном направлении без ограничения в пространстве;
- обведение трафаретов по контуру.

Реализовывать задачи обучения графическим навыкам и умениям следует поэтапно. Прохождение всех этапов является обязательным условием для всех детей, т. к. только в этом случае обеспечивается системность усвоения знаний и навыков. Использование приобретенных графических умений закрепляются в новых более сложных графических заданиях, развиваются на занятиях по рисованию, в свободной деятельности в учреждении и дома.

Процесс обучения графическим навыкам определяется многими факторами. Время, которое необходимо затратить каждому ребенку на обучение, зависит от ряда условий и причин:

- первоначального уровня развития тонкой моторики, сенсомоторной координации и графо-моторных умений;
- общего уровня психического развития, в том числе особенностей обучаемости;
- частоты посещения ребенком коррекционно-развивающих занятий, в том числе и от наличия помощи ребенку со стороны семьи.

Обучение графическим умениям условно можно разделить на два периода.

Первый период. Дети учатся фиксировать внимание на предъявляемом предмете, сравнивать изображение реальных предметов по размеру, величине, цвету, форме, пространственному расположению, находить сходства и отличия, складывать разрезные картинки, фигуры из палочек, карандашей. На этом этапе важная роль принадлежит развитию моторики рук, для чего используются различные упражнения (массаж рук, пальчиковая гимнастика, игры с мелкими предметами, крупами, игры с прищепками и бумагой).

Также дети учатся правильно сидеть и держать карандаш при выполнении графических заданий. Учатся изображать прямые и кривые линии в разных направлениях. Для повышения интереса предлагается детям рисование пальцем, мелками, фломастерами. Большая роль отводится использованию приема пассивных движений – педагог вкладывает в руку ребенка карандаш и «рисует» его рукой.

Второй период. Начинается с закрепления графических навыков, полученных на предыдущем этапе. Это связано с тем, что за лето дети теряют часть навыков и необходим восстановительный период. Затем педагог переходит к заданиям по формированию навыка изображений кругов, овалов, спиралей, циклических линий: ломаных, волнистых, дугообразных и спиралевидных. Эти задания особенно трудны, так как для их правильного выполнения необходимо осознание ребенком цикличности движений руки (интеллектуальная задача), требуется время для формирования правильного стереотипа движения и его автоматизации.

В этот же период – учить детей раскрашивать фигуры и изображения предметов, придерживаясь одного направления, не заходя за их контуры, учить штриховать.

Цель коррекционно-развивающей работы – посредством разнообразных, взаимосвязанных, постепенно усложняющихся занятий, игр повысить уровень двигательных и познавательных способностей у детей с ДЦП.

В ходе работы автор использовал ряд упражнений, взятых из методики обучения рисованию детей с ДЦП Г.В. Кузнецовой, которые были включены в систему занятий для формирования графических навыков у детей с нарушением двигательных функций [2; 6]. Решение коррекцион-

ных задач осуществляется на основе принципа комплексного подхода. Задания предлагаются в форме игр и игровых упражнений. Одновременно проводится коррекцию нарушений базовых психических функций (памяти, внимания, переключаемости и др.).

В систему занятий были включены не только задания, направленные на непосредственное воздействие на характер изображения, но и задания, направленные на развитие двигательной активности, точности направленных (произвольных) движений, глазомера, пространственного ориентирования, изучение схемы собственного тела.

Работа с детьми, имеющими тяжелую форму церебрального паралича, носила индивидуальный характер. Продолжительность одного занятия от 15 до 25 минут. В ходе занятия обязательно проводились физические упражнения для нормализации мышечного тонуса, направленные на снятие чувства усталости, активизацию внимания. А так же соблюдались ортопедические условия (правильная посадка, использование ортопедического оборудования, фиксации листа и т. д.).

По отношению к задаче по формированию графических навыков эти занятия условно можно разделить на несколько этапов.

I этап «КАЛЯКИ-МАЛЯКИ».

Цель: сформировать моторную и психологическую базу для овладения графическими навыками, обогатить запас знаний об окружающем, воспитывать интерес к изобразительной деятельности, обучить ребенка адекватной позе во время рисования, развивать общую и мелкую моторику, зрительное восприятие, пространственную ориентировку.

Используемые упражнения:

1) психогимнастика:

- общее расслабление;
- расслабление мышц;
- разноцветные прищепки;

2) массаж эластичными кольцами;

3) массаж шипованным мячом;

4) пальчиковая гимнастика:

- традиционный комплекс;
- комплекс с использованием карандашей;

5) элементы кондуктивной педагогики;

6) элементы песочной терапии;

7) гимнастика для глаз;

8) упражнения на развитие пространственной ориентировки;

9) изображение «каляк-маляк» с опорой на наглядность.

II этап ТОЧКИ.

Цель: вызвать положительное отношение и интерес к процессу рисования.

Задачи:

- учить рисовать точки, равномерно нанося их на лист;
- учить наносить точки необходимой яркости и плотности.

III этап ПРЯМЫЕ ЛИНИИ.

Цель: непосредственное формирование графических навыков.

Задачи:

- учить рисовать вертикальные линии;
- учить рисовать горизонтальные линии;
- учить тонировать лист, нанося размашистые линии во взаимнообратном направлении с легким продвижением вниз или в сторону;
- учить рисовать прямые линии в разных направлениях;
- учить решать графически практические задачи.

После проведенной коррекционно-развивающей работы с детьми ДЦП по формированию и развитию графо-моторных навыков был проведен контролирующий эксперимент, целью которого стало:

- выявление эффективности предложенной системы коррекционно-развивающих занятий;
- установление количественных и качественных изменений уровня сформированности двигательных и познавательных способностей детей с ДЦП.

Данные исследования показывают, что уровень развития двигательных способностей у детей экспериментальной группы увеличился на 23%. В контрольной группе лишь на 7,3%. Уровень развития познавательных способностей в экспериментальной группе увеличился на 28,7%, а в контрольной – лишь на 14,6%.

Вначале эксперимента дети экспериментальной и контрольной групп хаотически чертили, допускали четыре и более выхода за пределы «дорожки» проводили неровные, дрожащие, невидимые линии с явными разрывами, или линии с очень сильным нажимом. Большие трудности испытывают дети при проведении прямых, вертикальных, горизонтальных линий, которые вследствие поражения правой руки, рисуют левой (двойная гемиплегия, спастическая диплегия). Они часто игнорировали левую сторону листа, размещали свой рисунок справа. Нарушение оптико-пространственного восприятия в рисунках выразались неправильной передачей пространственных отношений между отдельными предметами или их элементами, смещением рисунка относительно центра листа. При выполнении заданий по словесной инструкции дети не могли разместить предметы на листе в соответствии с инструкцией.

После проведенных коррекционно-развивающих занятий в экспериментальной группе, дети с более легкой степенью ДЦП научились проводить вертикальные и горизонтальные линии практически без ошибок. Научились проводить горизонтальную линию слева на право, и наоборот. Значительно точнее стали соединять равноудаленные друг от

друга точки. Дети с тяжелыми двигательными нарушениями и после обучения продолжают испытывать трудности в овладении графическими навыками, особенно в тех заданиях, где необходима точность попадания, а именно – соединение точек.

Характеризуя успехи в овладении графо-моторными навыками детей с ДЦП, следует отметить, что их рисование все же ниже по уровню техники, чем у нормально развивающихся ровесников. Это объясняется особенностями клинических проявлений их развития, особенностями жизни и воспитания.

Таким образом, в процессе проделанной работы у детей с ДЦП совершенствовались зрительно-двигательная координация, восприятие пространства, мелкая моторика, дети стали более уверенно пользоваться карандашом, улучшились память, внимание, мышление. Результаты диагностики наглядно показывают эффективность разработанного комплекса мероприятий по развитию графо-моторных навыков.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. Нарушения при детском церебральном параличе носят множественный характер, к двигательным расстройствам присоединяются нарушения психики, речи, зрения, слуха.

2. Развитие графо-моторных навыков создает базу для овладения школьными навыками.

3. Проведенное диагностическое исследование обосновало необходимость специальной, целенаправленной, дифференцированной коррекционно-развивающей работы по формированию графо-моторных навыков у детей с разными формами ДЦП. Особенностью этой работы является многоэтапность, опора на все анализаторы.

4. Выделены основные направления работы по формированию и развитию графо-моторных навыков:

- развитие зрительно-предметного восприятия, анализа и синтеза;
- формирование зрительного слежения и развитие зрительно – моторной координации;
- развитие моторной функции руки и организация движений в пространстве;
- развитие ориентировки в пространстве;
- решение конструктивных задач;
- формирование простейших графических навыков.

5. Предложенная система упражнений является эффективной при реализации комплексного подхода, включающая определенные нами направления коррекции.

Таким образом, поставленная цель в ходе данного исследования достигнута, разработан комплекс мероприятий, направленных на формирование и развитие графо-моторных навыков старших дошкольников с ДЦП и доказана его эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беззубцева Г.В., Андреевская Т.Н. Развиваем руку ребенка, готовим ее к рисованию и письму: Конспекты занятий с играми и упражнениями по развитию мелкой моторики и графических навыков у детей 5-7 лет. – М.: Гном и Д, 2004. – 120 с.
2. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие / сост. Н.Д. Шматко. – М.: Аквариум, 1997. – 128 с.
3. Еришова О.А., Жукова О.С., Новиковская О.А. Готовим руку к письму. Для детей 1-3 лет. – СПб.: Нева; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 240 с.
4. Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье: Кн. для родителей. – М.: Просвещение, 1993. – 64 с.
5. Касицына М.А. «Рисующий гномик» Методика и планирование работы по формированию графических навыков и умений у детей младшего дошкольного возраста с ЗПР. – М.: Гном и Д, 2005. – 64 с.
6. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
7. Моисеева Л.Г. Готовим руку к письму. – СПб.: Речь, 2004. – 80 с.
8. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2005. – 96 с.
9. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2: Тематическое планирование занятий / под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2004. – 112 с.
10. Программа воспитания и обучения детей с церебральным параличом дошкольного возраста (I, II, III годы обучения) / под ред. Н.В. Симоновой. – М.: 1986. – 75 с.
11. Филиппова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков: Методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 94 с.
12. Щипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

Об авторе

Хажина Светлана Викторовна – логопед, БУ ХМАО-Югра «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Добрый волшебник», г. Сургут.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

*О.В. Цигулева,
В.В. Полич*

Преобразования, происходящие в Российской армии в настоящее время, переход к комплектованию Вооруженных Сил Российской Федерации на контрактной основе, оптимизация сети военных учебных заведений, появление принципиально новых систем вооружения и современных концепций ведения военных действий требуют выработки новых механизмов подготовки высококвалифицированных военных кадров в военных вузах, меняют ориентиры развития военного образования и ставят новые задачи перед военной педагогикой. В качестве одного из перспективных направлений совершенствования процесса подготовки военных специалистов рассматривается компетентностный подход, смысловым ядром которого является создание в военном вузе условий для непрерывного формирования военно-профессиональной компетентности курсантов.

Необходимо отметить, что в России переход на компетентностно ориентированное образование был нормативно закреплён в 2001 г. правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 г. и подтвержден в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» в 2005 г. [1]. В рамках Болонского процесса наша страна взяла на себя обязательства присоединения, в том числе по компетентностному формату представления результатов профессионального образования.

Специфика компетентностного обучения заключается в том, что здесь усваивается не готовое знание (кем-то приготовленное к усвоению), а прослеживаются условия происхождения данного знания. Как отмечает О.Е. Лебедев, компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания [2].

С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей. Если исходить из этого определения при анализе достигнутого уровня образованности (как основного образовательного результата), можно выделить его следующие характеристики:

- сфера деятельности;
- степень неопределенности ситуации;
- возможность выбора способа действия;
- обоснование выбранного способа (эмпирическое, теоретическое, аксиологическое).

Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и выше степень неопределенности ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет, чем основательнее выбор одного из таких способов. С этой точки зрения модель специалиста представляет собой описание того, каким набором компетенции должен обладать выпускник высшего учебного заведения, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретных функций.

Хотелось бы отметить, что если для гражданского вуза компетенции прописаны в государственных образовательных стандартах, то для военного вуза компетенции не разработаны государством. Заказчик сам разрабатывает компетенции в виде квалификационных требований для будущего военного специалиста. Таким образом, исходя из вышесказанного, в военном вузе компетенции необходимо формировать в ходе обучения различным дисциплинам, прохождению практик, участию в коллоквиумах и студенческих научных конференциях, работе в коллективных студенческих научно-исследовательских и творческих проектах, в ходе самостоятельной работы курсантов, при индивидуальной работе курсанта и преподавателя, прочих видов образовательной деятельности. Следует подчеркнуть, что формирование компетенций редко бывает, связано лишь с освоением теоретических курсов, преподносимых курсанту в лекционной (аудиторной) форме. Как правило, компетенции вырабатываются благодаря сочетанию различных форм и технологий обучения – когда услышанное на лекции анализируется на семинарских занятиях, проверяется в процессе текущего контроля успеваемости, отрабатывается на практике и т. п. – могут быть оценены в полной мере лишь после завершения всех видов учебной работы.

При компетентностном подходе требуется принципиально другая интеграция учебных дисциплин. Формирование интеграционных форм должно идти иерархически от перечня компетенций к междисциплинарным учебным модулям и учебным дисциплинам. При этом должны быть предусмотрены такие формы учебной деятельности, которые бы отражали те или иные профессиональной деятельности и обеспечивали достижение конечных образовательных целей.

Исходя из вышесказанного, возникает закономерный вопрос, как же осуществить переход от предметно-знаниевой к более целостной модели образования, где приоритет будет отдан опыту, компетентности, субъектности? В данном случае, мы считаем, что необходимо сосуществование двух парадигм: знаниево-предметной и компетентностной. Поэтому на первый план выходит задача: разработать переходные формы построения образования посредством включения в учебный план интегрированных курсов, в которых предметные области соотносятся со сферами компетентности.

В первую очередь нужно расширить в структуре учебных программ межпредметный компонент, т. е. включить в содержание данного предмета учебный материал из других областей знания и практики с указанием возможностей использования.

Следующий шаг означает создание принципиальной схемы введения компетентностных элементов во всех циклах и разделах учебного плана. Это будет своего рода набор требований, т. е. образовательный стандарт для построения учебного предмета, ориентированного на формирование и развитие компетенций, а не на «воспроизведение материала». Одновременно с такой корректировкой образовательных программ должна проводиться работа и по координации, согласованию «вкладов» различных образовательных областей в общий набор профессиональных компетенций.

В данном случае реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги), в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 30 процентов аудиторных занятий с курсантами.

Опыт включения в занятия таких технологий обучения как семантическое картирование, проектирование, «storytelling», организация ролевого общения и подготовка презентаций PowerPoint в Новосибирском военном институте внутренних войск МВД РФ доказывает их эффективность, они побуждают курсантов к творческой переработке усвоенного материала при личностной и деятельностной ориентации процесса обучения. Используемые приемы способствуют не только овладению системой знаний и закономерностей функционирования изучаемого предмета, его функциональных разновидностей, развитию общеучебных умений работы, получения, анализа и переработки информации, но и развитию личности обучаемого, раскрытию его творческих способностей, самостоятельности мышления. Знакомство курсантов с перспективными формами взаимодействия субъектов образовательного процесса (а не объектов педагогического воздействия) на занятиях в военном

вузе, их личное заинтересованное участие позволяют осуществлять преемственность и непрерывность образовательного процесса на всех его этапах обучения, проследить межпредметные связи.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что компетентностный подход, лежащий в основе формирования новых федеральных государственных образовательных стандартов, отвечает требованиям сегодняшнего дня, то есть требованиям формирующегося глобального рынка труда. Компетентностный подход в корне меняет традиционное представление о подготовке специалиста военного вуза как о простой передаче ему определенной суммы знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Компетентностный подход в образовании. – URL: http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Kompetentnostnyj_podhod.pdf.*
- 2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – № 5. – 2004. – С. 3-12.*

Об авторах

Цигулева Олеся Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск.

Полич Виктор Валентинович – заместитель начальника учебного отдела, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск.

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН, СПОСОБСТВУЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С КУРСАНТАМИ

***О.А. Черкасова,
Г.С. Корытова***

Система военного образования в Российской Федерации сегодня переживает сложный этап реформирования. В вузах вводятся новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), обновляются учебные планы и программы, идет поиск новых подходов и технологий осуществления учебно-воспитательного процесса, предъяв-

ляются высокие требования к педагогической деятельности преподавательского состава, его профессионально-педагогической подготовке. Руководящие требования распространяются на всю систему образования, в том числе на высшую военную школу. В связи с этим, как показывают исследования, в последние годы возрастает роль личности преподавателя в процессе обучения курсантов в военном инженерном вузе, что, несомненно, делает необходимым и актуальным совершенствование и развитие личностных и профессионально значимых качеств преподавателя для формирования профессиональных умений понимать психологические особенности курсантов, находить педагогически обоснованный подход к ним, устанавливать правильные взаимоотношения [1].

Непрерывность развития личностных и профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин должна состоять в том, чтобы дать возможность преподавателю осмыслить на каждом этапе профессиональной деятельности накопленные знания, навыки и умения, влияющие на эффективность педагогического взаимодействия с обучающимися. Совершенствование личностных и профессионально значимых качеств рассматривается как особый вид деятельности, которая преобразует профессиональное становление в процессы профессионального развития, основанные на потребности личности в развитии и саморазвитии.

Поиск путей к развитию личностных и профессиональных качеств преподавателей инженерного вуза подвел нас к осознанию необходимости разработки теоретической модели личностных и профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, способствующих эффективно педагогическому взаимодействию с курсантами.

Если представить обобщенно, то теоретическая модель преподавателя – это мысленный образ оригинала идеального (совершенного) профессионала. В качестве такового в исследовании педагогической профессии она выступает как эталон. Структура модели, с точки зрения Б.С. Гершунского, соответствует «...четырем компонентам содержания образования (знания, умения и навыки, черты творческой деятельности, мировоззренческие и поведенческие качества личности)» [2, с. 84].

Е.А. Зиминая, рассматривая модель, предлагает различать понятия «модель специалиста», «модель деятельности», «модель процесса подготовки специалиста», которые рассматриваются в психограмме, описывая психологические характеристики конкретной профессиональной деятельности, совокупности психофизиологических и личностных качеств педагога, важных для педагогической деятельности. Рассматривая психограмму преподавателя, можно отметить, что она в современной психологии представляет перечень психологических качеств преподавателя, которые являются характерными для его личности и составляют суще-

ственные и важные психологические свойства, и находят отражение в эталонной модели успешного специалиста.

Сегодня известны разнообразные подходы к разработке модели специалистов, в том числе, и в системе развития качеств преподавателя (В.В. Краевский, Э.М. Никитин, В.В. Сафонова, Н.Ф. Талызина и другие).

Модель личностных и профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин мы рассматриваем как совокупность компонентов (эмоционального, коммуникативного, перцептивного, когнитивного). Разработанная модель личностных и профессионально значимых качеств включает в себя перечень интегрированных качеств, которые способствуют эффективному педагогическому взаимодействию с обучающимися военного вуза.

Вместе с тем, следует иметь в виду, что никакая отдельно взятая модель, даже очень сложная, не может дать полное представление об изучаемом объекте. Это противоречило бы общенаучному методологическому положению о неисчерпаемости материи и сознания, утверждающему, что не существует полного конечного набора сведений о системе, достаточного для дедуктивного построения модели, описывающей (предсказывающей) наличие личностных профессионально значимых качеств у преподавателей [3].

Большое внимание было уделено исследованию педагогических способностей – общих (необходимых всем преподавателям, независимо от преподаваемой дисциплины) и специальных (с учетом специфики преподаваемого предмета).

При построении теоретической модели личностных профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин мы ориентировались на требования, предъявляемые к преподавателям военных инженерных вузов, а также полагали, что модель личностных и профессионально значимых качеств преподавателя включает в себя наиболее значимые качества, способствующие эффективному педагогическому взаимодействию с курсантами, положительно влияющие на успешность образовательного процесса.

В основе построения модели личностных и профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин стоят следующие теоретические положения и принципы:

- соотнесение личностных и профессионально значимых качеств с требованиями модернизации военного образования;
- готовность преподавателей к развитию качеств, способствующих эффективному педагогическому взаимодействию с обучающимися.

Разработанная нами структурная модель личностных и профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин включает:

- эмоциональный компонент (эмпатийность, рефлексивность);
- коммуникативный компонент (коммуникативность);
- перцептивный компонент (социальная перцептивность);
- когнитивный компонент (абстрактное мышление, пространственное воображение).

На основании анализа изученной литературы, результатов экспертного опроса преподавателей технических дисциплин и анкетирования курсантов военного вуза мы пришли к выводу, что обязательными в профессиональной деятельности преподавателя технических дисциплин являются следующие личностные и профессионально значимые качества, представленные на рисунке 1: эмпатийность; коммуникативность, рефлексивность; социальная перцептивность; абстрактное мышление, пространственное воображение, абстрактное мышление; пространственное воображение.



Рисунок 1. Структурная модель личностных и профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин

При разработке модели личностных профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, способствующих эффективному педагогическому взаимодействию, была предпринята попытка учесть требования, предъявляемые к преподавателям военных инженерных вузов, а также специфику военного вуза и требования специфики инженерного образования.

В данной модели, наряду с общими личностными и профессионально значимыми качествами, присущими в целом преподавателям технических дисциплин военных учебных заведений, представлены специфические особенности, учитывающие когнитивную сложность профессиональной деятельности, которые будут, несомненно, способствовать эффективному педагогическому взаимодействию с обучающимися.

При рассмотрении качеств преподавателя как субъекта деятельности исследователи разграничивают профессионально-педагогические качества и собственно личностные. Представленная модель личностных и профессионально значимых качеств включает в себя наиболее необходимые специфические личностные качества (эмпатийность, рефлексивность, социальную перцептивность, коммуникативность) и профессионально значимые качества. Многие авторы отмечают профессионально значимые качества личности, необходимые для успешного осуществления преподавателем профессиональной деятельности, которые выражены в педагогических способностях [4; 5]. В качестве наиболее важных профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин мы рассматриваем абстрактное мышление и пространственное воображение, способствующие эффективности учебного процесса и, следовательно, педагогического взаимодействия с курсантами, обучающимися по инженерно-техническим специальностям.

Личностные и профессионально значимые качества преподавателя неотделимы от профессиональных, приобретенных в процессе профессиональной деятельности. Данные качества взаимосвязаны между собой, что способствует образованию целостной структуры, в которой представленные качества способствуют эффективному педагогическому взаимодействию с обучающимися военного вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабанова З.П. Организация образовательного взаимодействия между педагогами и учащимися // *Современные наукоемкие технологии*. – 2008. – №1. – С. 40-42.
2. Гершунский Б.С. *Перспективы развития системы непрерывного образования*. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
3. Иванова Л.Ф. *Интегральная модель развития компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации: дис. ... к.п.н: 13.00.01*. – Казань, 2002. – 200 с.
4. Крутецкий В.А. *Психология*. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
5. Маркова А.К. *Психология труда учителя*. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.

Об авторе

Черкасова Ольга Александровна – младший научный сотрудник, ФГКВООУ ВПО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж.

Корытова Галина Степановна – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск.

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Л.Ю. Чумаков

В последние годы коррупции, как негативному социально-правовому явлению уделяется все большее внимание. Пришло понимание, что это явление не только вредит имиджу страны, но и является серьезным препятствием в ее развитии.

В этой связи предлагаются различные пути и методы преодоления коррупции. Диапазон этих путей и мер достаточно широк, но если попытаться их в какой-то мере классифицировать, то эта классификация вполне соответствует классификации мер, предлагаемых криминологической теорией предупреждения преступности. Применительно к задаче предупреждения коррупции, система этих мер будет выглядеть такой же многоуровневой и включать себя меры государственного и общественного характера, направленные на выявление, устранение, ослабление и нейтрализацию причин и условий коррупции, как в целом, так и отдельных разновидностей ее проявлений, в зависимости от круга лиц и сферы их деятельности, а также на создание превентивных механизмов противодействия коррупционным проявлениям. Среди них следует выделить меры социально-экономического и правового характера, организационно-управленческие (технические) и идейно-нравственные.

Если рассмотреть перечисленные меры, исходя из их характера, то почти все они носят нормативно-регулятивный характер, кроме идейно-нравственных. Значение последних, в деле преодоления коррупции, огромно, поскольку они направлены на воспитание у человека таких идейно-нравственных воззрений, которые обуславливают его антикоррупционные взгляды. Сила внутреннего запрета человека, не позволяющая ему совершать те или иные действия, вести себя тем или иным образом, по своей значимости превосходит любые нормативно-процедурные за-

преты. Любой «внутренний запрет» значительно сильнее какого-то «внешнего запрещения». Всем хорошо известна распространенная шуточная поговорка «Если нельзя, но очень хочется, то можно». Она характеризует отношение людей к «внешним запрещениям», которыми если «очень хочется», то можно пренебречь. Но к запретам внутренним, она неприменима. Даже если человека принудить совершить какое либо деяние, противоречащее его убеждениям, то он долгое время будет внутренне порицать себя за это. Степень и глубина такого рода порицания порой настолько велики, что приводят к серьезным заболеваниям и расстройствам личности. Все это характеризует идейно-нравственную сферу человека, как способную в высокой степени мотивировать его взгляды и поведение.

Возвращаясь к результативности запретов нормативно-регулятивного характера, необходимо отдать им должное. Такого рода запреты, безусловно, эффективны. Но степень эффективности их предписаний, объективно обусловлена добросовестностью исполнения субъектами, которым они адресованы. Кому не известен знаменитый афоризм М.Е. Салтыкова-Щедрина «строгость российских законов смягчается необязательностью их исполнения»? Он не только общеизвестен, но и как никогда актуален в наше время. В России принято огромное количество законов и других нормативных актов, которые, в той или иной мере, имеет антикоррупционную направленность. Казалось бы, при таком мощном антикоррупционном правотворчестве, с коррупцией в стране давно должно быть покончено. Но, как показывают последние события и публикации средств массовой информации «а воз и ныне там». В связи с этим, представляется очевидным, что любые законодательные уложения лишь тогда приведут к достижению декларируемых ими целей, когда будут добросовестно и честно (не за страх, а по совести) исполняться субъектами, которым они адресованы. Последнее же, представляется возможным лишь в том случае, если эти самые субъекты будут воспринимать упомянутые уложения «душой и сердцем» и если они будут соответствовать, как сейчас модно говорить, менталитету их личности.

Если сравнивать антикоррупционные меры нормативно-регулятивного характера с идейно-нравственными по степени их затратности, то первые, безусловно, менее затратны, следовательно, экономически целесообразны. Однако, реальная эффективность их не велика. Одно дело, когда от совершения коррупционного деяния удерживает страх наказания, другое – когда его не позволяет совершить внутреннее «я» человека. Более того, осмелимся предположить, что при наличии сильного внутреннего антикоррупционного запрета, столь обширное внешнее нормативное регулирование борьбы с коррупцией станет излишним. А это тоже сулит экономию государственных затрат. Таким образом, более

затратные, требующие длительных целенаправленных усилий почти всех институтов общества, идейно-нравственные меры, направленные на формирование у людей (и в первую очередь – у детей и молодежи) антикоррупционных воззрений, способны наконец решить этот больной вопрос.

Вопрос формирования антикоррупционных взглядов, как составной части культуры педагога имеет первостепенное значение для обеспечения идейно-нравственной составляющей борьбы с коррупцией. С одной стороны, сам будущий педагог должен быть примером антикоррупционного поведения, с другой – он должен обладать максимальной полнотой информации о формах коррупции, способах противодействия ей, предупреждении причин ее возникновения, существования и развития, чтобы уметь убедительно показать обучаемым всю пагубность коррупции для общества и государства.

Приходится соглашаться с возражениями типа «надо сейчас же остановить коррупцию, так как это жизненно необходимо для страны» или «результатов антикоррупционного воспитания детей долго ждать». Действительно, некоторая иллюзорность здесь очевидна. Однако если сейчас не заложить основы надлежащего антикоррупционного воспитания молодых педагогов и детей, которых им предстоит обучать, преодолеть ее будет невозможно никогда.

Принятие любых нормативно-регулятивных мер, включая правовые, существенно ужесточающие наказания за преступления коррупционной направленности, не способно решить задачу обуздания и снижения коррупции, не говоря об ее искоренении. Они, как правило дают кратковременный «эффект испуга» и, по мере привыкаемости к ним, утрачивают свою эффективность.

Коррупция – явление социально-правовое. Большинство коррупционных проявлений не являются, ни уголовно- ни административно-наказуемыми по ряду причин, но повышенная их опасность в том и состоит, что со временем, именно в силу их ненаказуемости, «обыденности» они качественно перерождаются в уголовно-наказуемые формы. Вторая, как представляется еще большая опасность этих проявлений именно в их «обыденности» и состоит. Коррупционное поведение педагога является фактором, формирующим коррупционную мотивацию поведения обучаемых (школьников, студентов и др. категорий), причем, наиболее результативным способом – личным примером.

Нельзя не отметить и недостаточность разработанности самого понятия коррупции. Отнести то или иное событие социальной жизни к коррупционному не так то просто. Если, например, речь идет об использовании должностных возможностей для извлечения незаконных доходов, то тут сомнений не возникает. Они возникают в иных случаях. На-

пример, когда речь идет об иной выгоде, не финансового характера. Например, руководитель образовательного учреждения устраивает на престижные рабочие места, своих же родственников. Они ему за это не платят, но бесконечно благодарны и, естественно, управляемы. Они всегда будут беспрекословно поддерживать любые решения своего родственника, и исполнять все его указания. Более того, они, заняв должности, также подбирают себе подчиненных по этому же принципу. Безусловно, что сформированный по такому принципу коллектив, будет больше мотивирован на то, чтобы исполнить волю своего шефа, не навредить ему, и в меньшей – на надлежащее исполнение своих обязанностей. Если с родственниками все относительно понятно, то, как быть с действиями руководителя, который будучи вновь назначенным, на какую-либо руководящую должность, «приводит» с собой «свою команду» с прежнего места работы? Мотивируется это, как правило, намерением сразу начать позитивные преобразования на новом месте, а чтобы не подбирать кадры на месте, используются проверенные на деле, знающие люди. Причем, среди них может не оказаться ни одного родственника такого руководителя. Следует ли квалифицировать такие действия, как коррупцию? Представляется, что ответы на эти вопросы зависят, прежде всего, от степени коррумпированности общества. Если оно погрязло в коррупции, где все продается и все покупается и где царит всеобщий принцип мены: «ты мне, я тебе», то никому и в голову не придет считать это коррупцией. Если же наоборот, то даже простановка преподавателем оценки «любимому ученику» без проведения проверки знаний, т. е. «автоматом» можно рассматривать, как коррупционное проявление.

Поэтому, в идеале, формирование антикоррупционной культуры должно привести к тому, что любые признаки коррупционного поведения должны стать общественно порицаемыми, негативными. Коррупционер должен стать изгоем в обществе. Лишь такая общественная оценка коррупции способна положить ей конец. К примеру, ни один психически здоровый человек, не рискнет пройти по лицу голым. Почему? Не только потому, что это осуждается в обществе, делать так не принято и неприлично. А еще и потому, что с самого раннего возраста ребенок усвоил это и у него сформирован устойчивый запрет на такое поведение.

Действительно, антикоррупционное воспитание человека с детского возраста, хотя и более длительный процесс, нежели ужесточение или иное совершенствование карательного законодательства, но все же, более перспективно и результативно. Когда человек с самых ранних лет будет считать коррупцию постыдным явлением, а совершение коррупционных действий недопустимым, скорей всего надобность в уголовно-

правовом или ином регулировании ответственности за них упадет вообще или резко снизится.

Именно эту цель преследует учебная дисциплина «Антикоррупционная культура педагога», в рамках которой на занятиях со студентами, будущими учителями права, рассматриваются: понятие коррупции, как социального и правового явления и соотношения этих понятий; формы коррупционных проявлений в различных сферах общественной жизни, вообще, и в сфере образования, в частности; политические, экономические, социальные, нравственные и правовые последствия коррупции; организационные, экономические, административные и уголовно-правовые, социальные, идейно-нравственные и воспитательные меры предупреждения и противодействия коррупции; цели задачи антикоррупционного обучения детей и их родителей.

Об авторе

Чумаков Лев Юрьевич – адвокат, Адвокатская палата Республики Татарстан, старший преподаватель, ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Республика Татарстан.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ УСТОЙЧИВОГО РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

*С.Е. Чумакова,
Н.А. Сиротина*

Обеспечение устойчивого развития России и ее регионов является одной из приоритетных задач, требующих решения. Актуальность проблемы устойчивого развития связана с реализацией планов руководства страны в области повышения уровня и качества жизни населения, обеспечения экономического роста и экологической стабильности, расширения инфраструктурной базы.

Указом президента РФ от 1 апреля 1996 г. была утверждена «Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию». Также, во многих субъектах федерации были созданы собственные стратегии перехода на устойчивый путь развития, которое, как предполагается, должны обеспечить «долговременное процветание», однако в настоящее время существует ряд объективных причин, которые негативным образом сказываются на эффективности действий по реализации поставленной цели. Первая причина заключается в отсутствии комплексного понимания того, что предоставляет собой устойчивое разви-

тие региона. В настоящее время при определении данного понятия делается акцент на экологическом аспекте, в связи с чем, деятельность в области обеспечения устойчивого развития ограничивается мероприятиями, направленными на экологизацию экономики. Однако экологическая составляющая является лишь одним из элементов данного типа развития. Вторая причина имеет технический характер и выражается в отсутствии комплексной методики оценки устойчивости развития региона, применимой для практического использования. Помимо этого, в настоящее время существует проблема выработки эффективного механизма управления устойчивым развитием [1].

Первое содержание термина «устойчивое развитие» (в оригинале – sustainable development) было принято на Пленарном заседании 42-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН (20 октября 1987 г.) и подразумевало - удовлетворение потребностей современного поколения, не угрожая возможности будущих поколений удовлетворять собственные потребности.

Ряд отечественных авторов выделяют следующие четыре критерия устойчивого развития на длительную перспективу. Во-первых, для возобновимых природных ресурсов (земля, лес и пр.) должен непрерывно осуществляться режим простого воспроизводства. Во-вторых, для невозобновимых природных ресурсов (например, полезных ископаемых) максимально возможное замедление темпов исчерпания их запасов с перспективой замены в будущем другими нелимитированными видами ресурсов. В-третьих, для отходов должна быть предусмотрена возможность минимизации их количества на основе внедрения малоотходных, ресурсосберегающих технологий. В-четвертых, загрязнение окружающей среды (как суммарное, так и по видам) в перспективе не должно превышать его современный уровень, необходимо предусмотреть возможность минимизации загрязнения до социально и экономически приемлемого уровня. Все эти четыре критерия должны быть учтены в процессе разработки концепции устойчивого развития. Учет этих критериев позволит сохранить окружающую среду для следующих поколений и не ухудшит экологические условия проживания [2].

В теории и на практике можно выделить два наиболее известных подхода к построению показателей устойчивого развития. Первый подход включает систему индикаторов, каждый из которых отражает отдельные аспекты устойчивого развития, такие как экономические, экологические, социальные, институциональные. Этот подход является более простым и распространенным как с теоретических позиций, так и с позиций практического использования. Примером такого подхода является методология Комиссии ООН по устойчивому развитию (КУР) (1996, 2001). ООН разработаны и получили официальное признание и широкое распространение в мире и отдельных странах «Цели развития

тысячелетия» (Millennium Development Goals) (ЦРТ), которые включают Цель 7 «Обеспечение экологической устойчивости». Следует также отметить предлагаемые Всемирным Банком индикаторы в рамках ежегодного доклада Банка «Индикаторы мирового развития». Широкое признание в мире получила система экологических индикаторов ОЭСР, разработанная на основе структуры «давление-состояние-реакция». Среди разработок отдельных стран следует отметить системы США, Великобритании, Германии, Дании.

Второй предполагает построения интегрального индикатора. В силу статистических, методологических проблем и сложностей расчета, общепризнанного в мире интегрального индикатора еще нет, тем не менее конструктивные подходы в этой области активно разрабатываются. Интегральный подход к построению агрегированного индикатора устойчивости наиболее полно реализован в разработках структур ООН и Всемирного Банка. Этими международными организациями предложены методики, позволяющие включить экологический фактор в национальные счета, в показатели национального богатства (экологически адаптированный чистый внутренний продукт, индекс истинных сбережений, индекс развития человеческого потенциала). Среди экологических интегральных индикаторов наиболее методологически и статистически продвинутыми являются разработки Всемирного фонда дикой природы: таковой индикатор как «Экологический след» и индекс живой планеты [2].

Проблемам обеспечения устойчивого развития на региональном уровне были посвящены труды С.Н. Бобылева, В.А. Коптюга, П.А. Макеевко, Р.А. Перелета, Т.В. Усковой, Л.И. Абалкина, С.Ч. Залиханова, Д.В. Калюжного, К.Я. Кондратьева, К.С. Лосева, Н.М. Мамедова, Т. Титенберга и других ученых.

Экономические, статистические, социальные, экологические аспекты обеспечения устойчивого развития рассматривались в трудах М.Ч. Залиханова, Г. Емельянова, Я.Я. Яндыганова, В.В. Козельского, А.А. Голуб, В.И. Данилова-Данильяна, А. Кимельмана, Н.Н. Лукьянчикова, И.М. Потравного и др.

В работах вышеперечисленных авторов уточнено понятие устойчивого развития, определены некоторые индикаторы устойчивого развития, разработаны и сформированы подходы к оценке устойчивости развития, однако общепринятой методики к настоящему времени официально принято не было. Вместе с тем, требует своего решения целый ряд малоизученных вопросов. В первую очередь, к ним следует отнести разработку концептуальных подходов к управлению устойчивым развитием российских регионов, которые бы учитывали совокупность факторов, специфические особенности и институциональные условия развития региона. К числу неразработанных по данной проблематике относятся

также методические вопросы оценки устойчивости развития российских регионов, в том числе система показателей, индикаторы развития и т. д.

В целом, управление развитием на региональном уровне осуществляют местные органы власти любого уровня. Это происходит с помощью разнообразного спектра стратегий, программ, управленческих решений, посредством которых местная администрация стремится стимулировать развитие региона. На региональном уровне среди субъектов РФ наиболее продвинутой и комплексной системой индикаторов устойчивого развития разработана для Томской области. Данная система создана в 2003 г. в рамках международного проекта «Разработка индикаторов для оценки устойчивости процесса экономических и социальных реформ в РФ». Также разработан ряд индикаторов развития для Костромской и Самарской областей, причем в перечень индикаторов включены те, которые являются приоритетными и более проблемными в данных регионах.

В настоящее время многие регионы демонстрируют рост валового регионального продукта, однако с точки зрения устойчивого развития данный рост приводит лишь к деградации природного капитала. В основном «неустойчивые» регионы осваивались с целью доступа к богатым запасам полезных ископаемых, находящихся в недрах (Пермский край в том числе). Данные регионы, получившие название регионов нового освоения, в настоящее время вносят основной вклад в структуру ВВП в ущерб собственной экологической стабильности и здоровью населения [2]. Возникает серьезная опасность того, что по истечении данного периода времени экосистема регионов нового освоения перестанет самовосстанавливаться и деградирует до такой степени, что их территории станут непривлекательными для проживания, а развитие самих регионов прекратится.

Таким образом, ресурсное обеспечение предопределяет не только устойчивое развитие региона и результативность экономического производства, но и уровень трудоспособности и здоровья населения, продолжительности и качества жизни, перспективы развития экономических, экологических и институциональных составляющих.

Несмотря на все трудности, стратегия устойчивого развития в нашей стране набирает обороты. Так изданы указы Президента РФ по экологической и энергетической эффективности (2008 г.), существует отчетность регионов по энергоэффективности (2010 г.). К позитивным шагам также следует отнести Постановление Правительства РФ от 4 марта 2011 г. о внесении дополнительных показателей «Охрана окружающей среды» для оценки эффективности деятельности исполнительной власти субъектов РФ в Постановление Правительства РФ № 322 (от 15 апреля 2009 г.).

Таким образом, анализ методик оценки устойчивого развития показал их недостаточное соответствие требованиям и задачам стратегического управления региональным развитием в современных условиях. Поэтому, для обеспечения именно «долговременного процветания» региона необходимо разработать комплексную систему показателей устойчивого развития региона с учетом природного и экологического факторов. Данные показатели дадут необходимую информацию лицам, принимающим решение о степени и динамике социально-экономической и экологической устойчивости или «неустойчивости развития», а также позволят оценить эффективность мер, предпринимаемых органами власти по реализации политики, нацеленной на устойчивое развитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пономарев Д.Л. *Управление устойчивым развитием регионов нового освоения: автореферат дисс... на соискание ученой степени к.э.н.* – СПб, 2011 – 15 с.
2. Бобылев С.Н., Зубаревич Н.В., Соловьева С.В., Власов Ю.С. *Устойчивое развитие: методология и методики измерения* – М: Экономика, 2011. – 358 с.

Об авторе

Чумакова Светлана Евгеньевна – ассистент, Березниковский филиал ФГОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Березники, Пермский край.

Сиротина Наталья Александровна – ассистент, Березниковский филиал ФГОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Березники, Пермский край.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

С.Д. Шабалина

Проблема воспитания толерантности является в настоящее время актуальной, так как жизнедеятельность современного человека в условиях существования различных культур становится все более масштабной и одновременно сложной. Формирование установок толерантного сознания и поведения становится важнейшей задачей в воспитании современной студенческой молодежи.

Особенность России такова, что ее духовные ценности неизмеримы, безграничны и воплощены в огромном количестве разных национальных культур и традиций. Казалось бы, что такое богатство должно стать предметом гордости, но далеко не всегда дело обстоит именно так. Известно много фактов возникновения напряженности между представите-

лями разных народов, нередко ведется пропаганда национальной ненависти, насилия. Националистические тенденции оказывают сильное влияние на людей, особенно на современную молодежь. Исследования говорят о том, что молодежь особенно этноцентрична, то есть, проявляет неприязнь, нетерпимость к представителям других народов. Зачастую у школьников и студентов отсутствуют представления о культурных традициях народов России, искусстве и даже о их названиях. К представителям других народов молодежь часто относится высокомерно, недоброжелательно, что создает некомфортную, мешающую учебе обстановку, обостряет проблемы воспитания. Изменить сложившуюся ситуацию можно, если в образовательных учреждениях вести целенаправленную работу по развитию культуры межнационального общения и воспитанию толерантности.

Понятие «толерантность» достаточно многообразное. Это и миролюбие, гуманность, умение быть снисходительным и терпимым человеком, понимать и принимать особенности культурных традиций людей, которые живут и трудятся рядом с нами. Необходимость формирования у молодежи названных качеств вызвана социальным разнообразием жизни нашего общества, жизнью среди людей с разным самосознанием, характерами, ценностями и культурой. Рост самосознания у представителей различных групп и отдельных личностей часто приводит к противоречиям и сложностям в межнациональных, религиозных и бытовых отношениях. Формирование черт толерантного поведения вступает как противодействие жестокости, нетерпимости, конфликтности, агрессии, фанатизма.

Сегодня проблема формирования толерантности находится в центре внимания социологии, психологии и педагогики, этнологии, культурологии, политологии, то есть на стыке многих научных исследований. Вместе с тем, необходимо отметить, что долгое время она рассматривалась этнологами, философами и социологами, но методология изучения толерантности представлена в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, в современных подходах к изучению личности А.Г. Асмолова.

Интерес ученых к изучению проблемы толерантного поведения высокий, но, несмотря на это, изучение психолого-педагогических условий его формирования в студенческой среде является малоизученным, требует анализа и решения многих задач. Это вызвано конфликтностью в межнациональном общении молодежи, созданием неформальных молодежных объединений, политических организаций экстремистской направленности, а также тем, что деятельность образовательных учреждений по формированию толерантного поведения молодежи не осуществляется системно и связана с трудностями психолого-педагогического характера.

Толерантность – это способность жить и эффективно действовать в мире многих культур, что представляется трудным без психологического понимания феномена толерантности, без внутриличностного содержания этого феномена сложно создавать педагогические воспитательные стратегии, которые способствовали бы формированию толерантного поведения.

Зрелая толерантность – это сознательный, осмысленный и ответственный выбор человека, его собственная позиция по построению определенных отношений. Это ценность, которая имеет смысл и требует от человека ответственного решения, это свободное и ответственное самоопределение в каждой конкретной жизненной ситуации. Толерантность надо понимать как свободный и ответственный выбор человеком «ценностного толерантного отношения к жизни» [1, с. 34].

Зарубежные и отечественные работы по проблеме толерантности говорят о том, что содержание феномена толерантности очень неоднородно, что свести его к какому-то отдельному свойству не представляется возможным. Толерантность пронизывает все сферы жизни человека, является одним из ключевых «экзистенциалов» человеческой жизни» [2, с. 6].

Психологическое содержание толерантности – это сложный феномен, который представлен определенными компонентами. Для формирования национально-патриотических чувств нужно знать их сущность, содержание и те внутренние психолого-педагогические компоненты, которые в совокупности являются носителями этих качеств.

Когнитивный компонент толерантности состоит в принятии сложностей жизненных реалий, в вариативности ее восприятия, понимания и оценивания ее разными людьми. Здесь важным качеством является еще и способность человека при расхождении с собеседником во мнениях когнитивный конфликт не переводить в конфликт межличностный.

Эмоциональная составляющая толерантности позволяет в коммуникативной ситуации обретать некую общность, восстанавливать разорванные человеческие связи, преодолевать нетерпимость в отношениях друг с другом. Эмпатия дает возможность смягчать разногласия между собеседниками, препятствовать их перерастанию в межличностное противостояние и нетерпимость.

Поведенческий компонент толерантности – это наиболее видимая часть толерантности и привлекает особое внимание как при диагностике так и при обучении и воспитании. К поведенческой толерантности относятся конкретные умения и способности к отстаиванию своего мнения, своей точки зрения, к толерантному высказыванию. Это толерантное отношение к высказываниям других людей, к их взглядам и мнениям, умение договариваться, достигать компромисса, согласовывать позиции.

Психологической основой толерантности является ее личностное измерение. Это ценности, смыслы, личностные установки человека, уважение его прав и свобод, выбора мировоззрения и жизненной позиции. Следует отметить, что личностная основа толерантности – это уважительное, принимающее отношение и к самому себе. И здесь уровень толерантности тесно связан с уровнем самопринятия и самоуважения, то есть толерантность к самому себе.

Особый компонент толерантности – межличностная толерантность, которая предполагает понимание естественности и неизбежности различий между людьми, готовность уважать эти различия, сосуществовать с другими людьми, вступать в ненасильственные формы взаимодействия, быть готовым и способным к диалогу, уважение права другого человека мыслить иначе. Толерантность это результат не только внешних воздействий, она важна, прежде всего, своей личностной основой. Для развития толерантности важно создать условия и помочь в ее формировании.

Воспитательная работа по формированию каждого из этих компонентов должна осуществляться через образовательные программы учебных дисциплин; организацию учебно-исследовательской работы (научные кружки, общества); различные формы внеучебной воспитательной работы; популяризацию национальных традиций; изучение краеведческих материалов; развитие молодежного туризма и т. д.

Этническая толерантность личности зависит от социально-психологических факторов – степени этнокультурной компетентности; психологической готовности к межнациональному диалогу; опыта и навыков межкультурного (межнационального) взаимодействия. Формами работы по самовоспитанию студентов и старших школьников, выработки у них этнокультурной компетенции могут быть лекционные и семинарские занятия; практикумы и тренинги; самостоятельная поисковая работа.

Среди множества субъектов, которые имеют непосредственное отношение к развитию национального самосознания, толерантных качеств у современной молодежи самая ответственная роль по потенциальным возможностям влияния на личность принадлежит учреждениям образования.

Таким образом, важнейшая цель воспитания толерантности состоит в утверждении ценности человеческого достоинства, в неприкосновенности каждой человеческой личности. Толерантность – это требование к общественным отношениям в современном мире, первая ступень в сложном процессе развития воспитательной культуры в мировом сообществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. *Толерантность: взгляд, поиск, решение.* – М: Просвещение, 2005. – 186 с.
2. Рюмишина Л.И. *Библиотека психологии и педагогики толерантности // Вопросы психологии.* – 2002. – № 2. – С. 5-10.
3. *Педагогика межнационального общения: Учебное пособие.* – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.

Об авторе

Шабалина Светлана Дмитриевна – доцент, ФГБОУ ВПО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ССУЗЕ

И.А. Шагинян

В современном образовательном процессе учебное занятие может проводиться как в традиционной форме, так и в нетрадиционной. Традиционная форма, несмотря на такие положительные стороны, как систематичность обучения, упорядоченная, логически правильная подача учебного материала, организационная четкость, постоянное эмоциональное воздействие преподавателя, имеет, к сожалению, и отрицательные стороны. К ним относятся однообразие, отсутствие самостоятельности, недостаточно развитая речевая деятельность обучающихся, пассивное поведение в целом, слабая связь с преподавателем. В связи с этим современная педагогическая наука ищет новые формы «оживления» учебного процесса с целью активизировать работу студентов, повышать интерес к занятиям, развивать самостоятельное творческое мышление. В настоящее время перед передовой педагогикой ставится задача поиска и применения нетрадиционных форм проведения учебных занятий. Использование современных инновационных технологий (дебаты, брейн-сторминг («мозговой штурм»), ролевые игры, лекция-исследование, занятие-исследование и другие) способствует развитию исследовательской деятельности студентов. В этой статье хотелось бы подробнее остановиться на таких формах проведения учебных занятий, как дебаты и мозговой штурм.

Дебаты можно проводить по любой дисциплине, но именно при изучении литературы они являются весьма эффективной формой подачи материала, ведь литература – это общение, воспитание чувств, учебник

жизни. В зависимости от поставленных целей и задач дебаты делятся на следующие виды:

1. Классические дебаты (игры с правилами, регламентом). Например, это могут быть занятия по следующим темам: «Высший суд – это суд совести» (по произведениям Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»), «Маленький человек сегодня – каков он?» (произведения А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, А.П. Чехова и наше время), «Внутренняя свобода и несвобода человека» (по роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»).

2. Экспресс-дебаты. Здесь необходимо хорошее знание материала. Дебаты возникают непосредственно на занятиях по ходу рассказа преподавателя. Они возможны по следующим темам: «Острота современного зренья» (по поэзии «шестидесятников»), «Нет счастья в бездействии» (по произведениям А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»), «Времена не выбирают» (по творчеству М.Ю. Лермонтова), «В жизни всегда есть место подвигу?» (по творчеству А.М. Горького), «Хозяева жизни – кто они?» (по пьесе А.М. Горького «На дне»), «Верность и предательство» (по роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»). Таких проблемных тем может быть много, и все они направлены на активное вовлечение студентов в работу, на развитие их мыслительной деятельности, на отработку умения спорить, рассуждать. Все перечисленные темы нравственно-философского характера достаточно интересны и, бесспорно, актуальны в наши дни.

3. Модифицированные дебаты (по типу ролевой игры). Здесь можно увеличить число игроков, организовать группу поддержки и допустить вопросы из аудитории. Такая работа стимулирует интерес к художественному произведению, способствует развитию особого внимания к живому слову. В результате преподаватель может стать «оппонентом» и сторонником определенной точки зрения, может направить спор в нужное русло, может быть судьей, экспертом и даже зрителем.

Таким образом, потенциал дебатов высок, успешная его реализация поможет в приобщении студентов к более глубокому изучению литературы, научит понимать художественный текст. Однако не стоит, конечно, искусственно насаждать дебаты в учебный процесс, но когда тема интересна и современна, то уместно создать ситуацию, требующую аналитической работы. Например, при анализе пьесы А.М. Горького «На дне» проблематичны вопросы: «Что лучше: горькая правда или утешающая ложь?», «Что лучше: истина или сострадание?»

Таким образом, технология дебатов позволяет студентам заниматься исследовательской деятельностью в полной мере, а также развивает три основные ключевые компетенции (информационную, коммуникативную, решение проблем).

Если литература стала предметом спора, доверительной беседы и дружеского обмена мнениями, то все это обязательно вернет молодое поколение к книге.

Не менее интересна такая форма проведения учебных занятий, как мозговой штурм. Основателем данного метода считается американский морской офицер Алекс Осборн, который создал школу изобретателей, теоретически обосновав и апробировав метод мозгового штурма, оказавшегося универсальным и применимым не только в изобретательской и конструктивной деятельности, но и в других сферах. Данная технология может с успехом применяться и в педагогике.

В условиях мозгового штурма средством, позволяющим убрать так называемые барьеры, выступает дискуссия, которая помогает высвободить творческую энергию и приобщить студентов к активному поиску решений проблемы. А. Осборн раскрывает сущность метода так: «Вы должны рассматривать тот или иной объект со всех точек зрения и фиксировать все идеи, которые просто приходят в голову. Вы должны будоражить свой мозг до тех пор, пока не выудите из него все существующие в нем мысли» [1]. При проведении на занятии сеанса «мозгового штурма» преподаватель делит студентов на две группы: «генераторов идей» и «экспертов-критиков». В первую группу включаются студенты, умеющие оригинально мыслить, обладающие яркой фантазией и творческим воображением, способные быстро подхватывать чужие идеи и развивать их. В группу «экспертов» входят ребята с аналитическим складом ума, обладающие большими знаниями в исследуемом вопросе, то есть более компетентные в области решаемой задачи. «Генераторы идей» получают задание на разрешение какой-либо творческой задачи, выявление путей решения определенной проблемы. В течение занятия они должны придумать и высказать вслух как можно больше идей и предположений, в том числе фантастических и нереальных. В это время один или два эксперта записывают все идеи, высказанные «генераторами». Через двадцать или тридцать минут преподаватель предлагает «экспертам» приступить к анализу и отбору наиболее продуктивных из них. В обсуждении списка идей «генераторы» также принимают участие, преподаватель воздерживается от высказывания своих суждений, направляя поиск в наиболее рациональное русло. В конце занятия после отклонения слабых и неэффективных в списке остается две или три достойных идеи, и преподаватель вместе с компетентными экспертами подводит итог. При решении сложных творческих задач можно воспользоваться методом «двойного мозгового штурма», то есть прервать занятие на несколько дней, а потом снова его провести в полном объеме. Так, например, можно провести сеансы «мозгового штурма» на темы: «Изобразительно-выразительные средства и стилистические фигуры в произведениях А.С.

Пушкина» или «С помощью каких средств А.С. Пушкин расширил словарный состав русского языка?» Можно предложить самые разнообразные проблемы, например: «Любовь или маниакальность?» (по произведению А.И. Куприна «Гранатовый браслет») или «Реклама афоризмов в пьесе А.М. Горького «На дне».

Итак, рассмотрев метод мозгового штурма, можно сделать вывод о том, что «основой методологии является преодоление стереотипов мышления и коммуникативных барьеров, то есть обеспечение процесса генерации идей без их критического анализа и обсуждения» [2].

Таким образом, использование нетрадиционных форм проведения учебных занятий стимулирует учащихся к самостоятельной работе мысли, к поиску и творчеству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поляков С.Д. *В поисках педагогической инновации.* – М.: Дрофа, 2003. – 240 с.
2. Шафрин Ю.А. *Информационные технологии: В 2 ч.* – М.: БИНОМ, 2004. – 210 с.

Об авторе

Шагинян Ирина Александровна – старший преподаватель, Северо-Кавказский филиал бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российская академия правосудия», г. Краснодар.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

О.П. Шевцова

В документах ЮНЕСКО зафиксировано убеждение: если мы хотим дать подрастающему поколению шанс на успех, важно точно определить ключевые компетенции, которыми должны обладать учащиеся, чтобы подготовиться к самостоятельной жизни, к продолжению образования. Быть компетентным – значит уметь мобилизовать имеющиеся знания и опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных жизненных обстоятельствах. Компетентность не сводится к знаниям и умениям в каком-то количественном соотношении, конкретном объеме. Вместе с тем вне знаний и опыта деятельности становление

компетентности невозможно. Следовательно, если мы стремимся дать учащимся качественное образование, один из шагов в данном направлении – научить их решать реальные жизненные проблемы на основе предметных знаний и умений.

Развивать ключевые компетенции возможно через формирование основных самообразовательных умений и навыков (СУН) обучающихся.

Говоря о формировании у обучающихся СУН на химии, необходимо отметить две тесно связанные между собой задачи:

– первая из них заключается в том, чтобы развивать у обучающихся активность в познавательной деятельности, научить их овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение;

– вторая – в том, чтобы научить их творчески (а не формально) применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Для оценки формирования СУН учащихся в процессе обучения химии необходимо использовать критерии и уровни сформированности умений и навыков, которые должны составить систему мониторинга для отслеживания происходящих изменений в ходе организованной работы.

1 уровень (низший), предполагающий, что обучаемый выполняет лишь отдельные операции, причем их последовательность хаотична, действие в целом плохо освоено.

2 уровень (средний), фиксирующий, что обучаемый выполняет все операции (действия), из которых складывается действие (деятельность) в целом, но последовательность их выполнения недостаточно продумана, действие выполняется недостаточно осознанно.

3 уровень (высший) означает, что обучаемый выполняет все операции, последовательность их выполнения достаточно хорошо продумана, поэтому они рациональны, действие в целом вполне осознанно.

Основные направления формирования у лицеистов СУН по химии:

1. Формирование умений и навыков работы с учебной и дополнительной литературой, основанной на принципе ведущей роли теоретических знаний. Укрупнение дидактических единиц, лежащее в основе авторских конспектов, служит не только для того, чтобы лицеист хорошо усвоил, но и для того, чтобы у него возникло естественное желание расширить, углубить свои познания. Дальнейшая работа с дополнительной литературой является логическим продолжением в удовлетворении своего желания.

Результатом такой работы являются творческие работы учащихся различных профилей.

Примеры творческих работ

Тема творческой работы, исследовательского реферата
«Определение содержания иода в соли и хлебе. Влияние иода на организм человека»
«История открытия, свойства, биологическая роль иода»
«Ученые-химики Смоленщины»
«Влияние на организм человека некоторых химических элементов и лекарственных веществ»
«История и перспективы керамического завода г. Смоленска ОАО «Гнездово». Влияние на экологию города»
«Стекло. История, производство, технология. Стекольная промышленность Смоленской области»
« История открытия, свойства, биологическая роль германия,олова, свинца»
« История открытия, свойства, биологическая роль фосфора»
« История открытия, свойства, биологическая роль азота»
« История открытия, свойства, биологическая роль мышьяка»
« История открытия, свойства, биологическая роль селена»
«Возникновение и развитие научной химии»
« История открытия, свойства, биологическая роль полония».
« История открытия, свойства, биологическая роль теллура»

2. Формирование экспериментальных умений и навыков лицеистов, т. к. с ними приходится иметь дело не только в производственных условиях, но и в повседневной жизни. Формирование экспериментальных умений и навыков идет по принципу: от простого к сложному, начиная с наблюдений и опытов, непродолжительных фронтальных лабораторных работ, далее одночасовых лабораторных работ, практикума, как наиболее приближенного к научному эксперименту и, наконец, к экспериментальной исследовательской работе.

В профильных классах значительно увеличена практическая часть программы (эксперименту отводится до 70% учебного времени). Помимо традиционных практических и лабораторных работ, которые направлены на закрепление и контроль теоретического материала, практикуются исследовательские работы, которые позволяют осознать теоретический материал через эксперимент.

3. Формирование умения решать задачи с учетом параллельности выполнения видов работ, организуемых учителем (постановка задачи, обработка данных, решение проблемы) с самостоятельной работой дома (работа с дополнительной литературой и работа в Интернете).

Результативность формирования экспериментальных умений за три года

Продукты исследовательской работы и их оценка
<p>Проект обустройства территории истока р. Днепр (итоги экспедиции) – учащихся 9 гуманитарного класса Ивашкевич П., Тимошенко В. – диплом XVIII научно-практической конференции (НПК) школьников.</p> <p>Исследовательский проект «Химический анализ пищевых продуктов, пищевые добавки, их влияние на организм» учащихся 11 естественного класса Колбасовой М., Полукошко М. – диплом на XVIII НПК школьников.</p> <p>Исследовательский проект «Исследование качества хозяйственного мыла.» учащихся 11 естественного класса Савиной М., Аристовой А. – диплом на XVIII НПК школьников.</p> <p>Исследовательский проект «Ученые -химики Смоленщины» учащейся 11 естественного класса Сундуковой К. – диплом на XVIII НПК школьников.</p> <p>Научно-исследовательская работа «Выявление качества туалетного мыла различных сортов и производителей» учащейся 11 естественного класса Кузнецовой М. – диплом 1 степени и диплом лауреата на конкурсе научно-исследовательских, изобретательских и творческих работ учащихся «Национальное Достояние России».</p>
<p>Исследовательский проект «Анализ качества сока и маринованных томатов» учащейся 9 естественного класса Зеленева В. – диплом на XIX НПК лицеистов и II место на ежегодной студенческой научной конференции «Студенческая наука» СмолГУ.</p> <p>Исследовательский проект «Стекло. История, производство, технология. Стекольная промышленность Смоленской области» учащихся 10 академического класса Новиковой А., Фроловой К., Фомченковой О. – диплом на XIX НПК школьников.</p> <p>Исследовательский проект «Производство стекла на Первомайском заводе, п. Шумячи Смоленской области. История, перспективы, влияние на экологическую обстановку» учащейся 10 естественного класса Науменковой Д. – диплом на XIX НПК школьников.</p> <p>Исследовательский проект «Завод азотных удобрений ОАО «Дорогобуж». История производства, технология, экологические проблемы и их решения» учащейся 10 естественного класса Костиной Е. – диплом на XIX НПК школьников.</p> <p>Исследовательский проект «Качество мыла» учащейся 10 академического класса Поповой К. – диплом на ежегодной студенческой научной конференции «Студенческая наука» СмолГУ.</p> <p>Исследовательский проект «Качество продуктов лицейской столовой» учащейся 9 естественного класса Фетисенковой А. – диплом на ежегодной студенческой научной конференции «Студенческая наука» СмолГУ и диплом на XIX НПК школьников.</p>
<p>Научно-исследовательская работа «Исследования качества шоколада различных сортов» учащейся 10 естественного класса Фетисенковой А. – диплом на XX НПК школьников.</p> <p>Научно-исследовательская работа «Изготовление мыла и исследование его качества» учащейся 10 естественного класса Зеленева В. – диплом на XX НПК школьников.</p> <p>Научно-исследовательская работа «Анализ воды из природных источников» учащихся 9 естественного класса Ковальчук П., Белан Е. – диплом на XIX НПК школьников.</p>

Научно-исследовательская работа «Определение содержания иода в соли и хлебе. Влияние иода на организм человека» учащихся 9 естественного класса Андреевской Ю., Ким Я. – диплом на XIX НПК школьников.

Исследовательский проект «История и перспективы стекольного завода г. Смоленска ОАО «Свет». Влияние на экологию города» учащихся 9 естественного класса Борщевой А., Белан Е. – диплом на XIX НПК школьников.

Исследовательский проект «История и перспективы керамического завода г. Смоленска ОАО «Гнездово». Влияние на экологию города» учащихся 9 естественного класса Кочерыгина А., Хоменкова А. – диплом на XIX НПК школьников.

Исследовательский проект «История и перспективы спиртзавода г. Смоленска ОАО «Бахус». Влияние на экологию города» учащихся 10 естественного класса Сидоровой В., Тряпыхко И.- диплом на XIX НПК школьников.

Исследовательская работа Фетисенковой А., учащейся 10 естественного класса «Мониторинг питания в столовой педагогического лицея» (диплом 1 степени и серебряный знак отличия) – Всероссийский открытый конкурс научно-исследовательских и творческих работ «Национальной Достояние России» (г. Москва).

Исследовательская работа Зеленева Валентины, учащейся 10 естественного класса «Проект комплексного экологического исследования территории истока р.Днепр и предложения по его обустройству» (диплом 1 степени) – Всероссийский открытый конкурс научно-исследовательских и творческих работ «Национальной Достояние России» (г. Москва)

Таким образом, в основе всего вышесказанного лежит психологический закон усвоения знаний – знания формируются в сознании субъекта учения не *до*, а *в процессе* применения их на практике. Поэтому представляется возможным оптимизировать процесс обучения включением в его структуру ситуационных задач, построенных на учебном содержании.

Всем учебным предметам присущи некоторые универсалии, связанные со стратегией познания. Именно с этой позиции и рассматриваются ситуационные задачи, т. к. это задачи, позволяющие обучающемуся осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка.

Специфика ситуационной задачи заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для ее решения необходимо конкретное предметное знание, часто знание нескольких учебных предметов. Обязательным элементом задачи является проблемный вопрос, который должен быть сформулирован таким образом, чтобы учащемуся захотелось найти на него ответ.

Примеры ситуационных задач по химии

Ситуационная задача	Тема, класс	Задание для учащихся
Домашняя лаборатория	Физические свойства веществ. 8 класс	Кухня является домашней «лабораторией». 1. Какие вещества есть на вашей домашней кухне? 2. Опишите физические свойства этих веществ. 3. Для чего применяются эти вещества?
Жесткая вода	Свойства кальция, магния и их соединений.	Почему вода бывает жесткая и мягкая? 1. Прочитайте самостоятельно текст параграфа учебника. Составьте список химических терминов, касающихся темы «Жесткость воды». Какой смысл вкладывается в эти понятия? 2. Какая вода по жесткости у вас дома? 3. Как вы определили: жесткая вода или нет? 4. Как в домашних условиях можно устранить жесткость воды?
«Витамины»	Витамины. 11 класс	1. Прочитайте внимательно текст параграфа и ответьте на вопросы после него. 2. Покажите связи, которые существуют, на ваш взгляд, между потребностью человека в витаминах и его возрастом, образом жизни, временем года. 3. Используя текст учебника и дополнительную литературу составьте таблицу «Потребность в витаминах людей юношеского возраста». 4. Найдите необычный способ разъяснения ученикам начальных классов назначения витаминов в жизни человека и вреда бесконтрольного приема витаминов, продающихся в аптеке без рецепта.

Для оценивания решения ситуационных задач может быть использована матрица:

Умения	Критерии сформированности функциональной грамотности
Умение решать проблемы образовательной деятельности.	Ориентироваться в образовательном пространстве, использовать школьные и внешкольные источники образовательной информации.
	Решать учебно-познавательные проблемы.
	Решать коммуникативные проблемы, связанные с образовательной деятельностью.
Умение объяснять явления действительности (решать познавательные проблемы).	Описывать явления действительности, выделять их существенные и несущественные признаки, выявлять происходящие в них изменения.
	Раскрывать причинно-следственные, закономерные и случайные связи явлений действительности.
	Систематизировать явления действительности.

	Использовать научные методы познания явлений действительности.
	Обосновывать собственную мировоззренческую позицию.
Умение ориентироваться в мире ценностей (решать ценностно-ориентационные проблемы).	Определять собственные ценности.
	Различать существующие виды ценностей.
	Выбирать критерии оценки явлений действительности.
Умение решать практические проблемы, связанные с реализацией определенной социальной роли.	Работать с различными видами текстов, имеющих функциональное назначение.
	Использовать технические средства, приборы, инструменты для решения познавательных и практических проблем.
	Объяснять какие знания лежат в основе изучаемых норм, правил, инструкций.
Умение решать практические проблемы универсального характера.	Достигать успеха в приоритетных видах деятельности.
	Решать проблемы в любых видах профессиональной и любой другой социальной видах деятельности.
Готовность к профессиональному выбору.	Ориентироваться в мире профессий, системе профессионального образования и ситуации на рынке труда.
	Осуществлять самоанализ своих склонностей, интересов, возможностей в области профессиональной деятельности и профессионального образования.
	Овладевать знаниями и умениями, имеющими опорное значение для профессионального образования.

Для оценивания результатов решения ситуационных задач наиболее целесообразно использовать стратегию «эффективно/неэффективно», а не «верно/неверно в репродукции предметного знания».

Итак, развивать ключевые компетенции можно через формирование СУН. Для этого необходимо:

– формирование умений и навыков работы учащихся с источниками информации должно основываться на принципах активности, самостоятельности, сознательности;

– формирование экспериментальных умений и навыков должно осуществляться на основе принципов: от простого – к сложному;

– формирование самообразовательных умений предполагает организацию выработки данного самообразовательного умения, в том числе и через решение ситуационных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся. – СПб.: Каро, 2008. – 96 с.
2. Баранников А.В. Организация самообразования школьников: новый этап осмысления // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4. – С. 45–49.

3. Васильева П.Д., Кузнецова Н.Е. Обучение химии // Модернизация общего образования. – СПб.: Каро, 2003. – 126 с.
4. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах. – М.: Проспект, 2005. – 208 с.
5. Гара Н.Н., Иванова Р.Г., Каверина А.А. Настольная книга учителя химии. – М.: Астрель, 2002. – 190 с.
6. Камалеева А.Р. Механизм формирования самообразовательных умений и навыков школьников // Сборник статей. Материалы 2 Международной заочной научно-практической конференции, 2009. – С. 87.
7. Концепция школьного химического образования // Химия в школе. – 1993. – № 6. – С. 2-8.
8. Кузнецова Н.Е., Шаталов М.А. Обучение химии на основе межпредметной интеграции. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 352 с.
9. Спаская Е.Б. Образовательные технологии развития глобального мышления учащихся. – СПб.: Каро, 2005. – 112 с.

Об авторе

Шевцова Ольга Петровна – учитель химии, СОГБОУ «Школа интернат среднего (полного) образования с углубленным изучением отдельных предметов имени Кирилла и Мефодия», г. Смоленск.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.В. Шевчук

Сохранение и укрепление здоровья детей – одна из главных стратегических задач страны. Современные условия жизни и профессиональной деятельности предъявляют высокие требования к состоянию здоровья, психической устойчивости, физическому развитию личности. Поэтому идеи ценности здоровья как основы всех дальнейших успехов в развитии человеческой личности, самопознания и самосовершенствования, должны сегодня доминировать в работе с детьми дошкольного возраста.

Можно выделить наиболее полное определение понятия здоровый образ жизни – это система взглядов, складывающаяся в процессе жизни под влиянием различных факторов на проблему здоровья как на конкретное выражение возможностей человека в достижении любой поставленной им цели [5].

Неразрывно с понятием здоровый образ жизни связано понятие здоровьесберегающих технологий – системы мероприятий, создающих максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физическо-

го здоровья всех субъектов образования. Изучением проблемы сохранения и укрепления здоровья детей, формирования культуры здорового образа жизни занимались такие педагоги как В.Д. Сонькин, О.В. Петров, Н.К. Смирнов, Г.К. Зайцев, Ю.Ф. Змановский и др.

Несмотря на внимание со стороны государства, общественности и науки к этой проблеме, здоровье подрастающего поколения в настоящее время вызывает тревогу и у родителей, и у педагогов.

По данным, опубликованным в Государственном докладе о состоянии здоровья населения РФ, 60% детей в возрасте от 3 до 7 лет имеют функциональные отклонения в состоянии здоровья и только 10% детей приходят в школу абсолютно здоровыми.

Среди контингента детей, поступающих в школу, около 50% детей имеют хронические заболевания [4]. Интенсивность учебного процесса приводит к снижению числа абсолютно здоровых детей уже в процессе обучения в 1-ом классе. Таким образом, видно, что переход детей из дошкольного в школьное звено образовательной системы становится подчас слишком сильным ударом по их здоровью, снижает их адаптационные возможности, и чем более резок переход, тем тяжелее они его переносят.

Известно, что уровень здоровья человека зависит от многих факторов: на 20% – от наследственных факторов, на 20 % – от природного окружения, на 7-10% – от уровня здравоохранения и на 50% – от условий и образа жизни человека (Ю.П. Лисицын, Г.К. Зайцев и др. [3]).

Таким образом, очевидно, что первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья все же принадлежит самому человеку, его образу жизни, его ценностям, установкам и отношений с окружением.

По мнению ученых Э.Н. Вайнера и Л.Г. Татарниковой [2; 6], в формировании здорового образа жизни населения, необходима сконцентрированность на детском периоде жизни, т. к. именно этот период определяет развитие потенциальных возможностей взрослого человек.

В детских дошкольных учреждениях образование и воспитание тесно связаны друг с другом, поэтому в условиях ДООУ можно говорить о образовательно-воспитательных технологиях, цель которых – обеспечить ребенку возможность сохранения здоровья за период обучения в детском саду, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Организация и содержание деятельности ДООУ по формированию представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников нацелена на создание здоровьесберегающей среды в учреждении, обеспечение полностью освещенных игровых и учебных зон (солнечный свет необходим ребенку, благодаря световой энергии он растет), усовершенст-

зование двигательного режима дошкольников, внедрение здоровьесберегающих технологий, предусматривающих нетрадиционные формы и методы физкультурно-оздоровительной и гигиено-профилактической деятельности педагогов.

Опираясь на работы М.М. Безруких, Н.К. Смирнова и О.В. Петрова, можно разделить здоровьесберегающие технологии на следующие группы:

1. Здоровьесохранительные – медицинские, защитно-профилактические технологии здорового и безопасного образа жизни, здорового питания.

2. Организационно-педагогические – рациональная организация образовательного процесса.

3. Физкультурно-оздоровительные – физическое воспитание, закаливание, гимнастика, массаж, аромотерапия, фитотерапия, арттерапия.

4. Здоровьеформирующие – включают программы по обучению заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся.

Проведенный анализ содержания современных образовательно-воспитательных программ для дошкольных учреждений позволяет сделать выводы о том, что, несмотря на различия в концепциях, подходах, методах и средствах решения проблемы формирования представлений о здоровом образе жизни детей старшего дошкольного возраста, в содержании каждой программы авторами проблема сохранения здоровья детей признается приоритетной и ей уделяется первостепенное значение. Программы предлагают быть активными в работе не только педагогов, но и самих детей и родителей.

Можно выделить общие задачи сохранения здоровья детей, характерные для всех проанализированных программ для дошкольных учреждений:

1. Научить детей определять свое состояние и ощущения.
2. Сформировать активную жизненную позицию.
3. Сформировать представления о своем теле, организме.
4. Учить укреплять и сохранять свое здоровье.
5. Понимать необходимость и роль движений в физическом развитии.
6. Обучать правилам безопасности при выполнении физических упражнений и различных видов деятельности.
7. Уметь оказывать элементарную помощь при травмах.
8. Формировать представления о том, что полезно и что вредно для организма.

Каждое направление должно реализовываться серией систематических мероприятий (соответствующих возрасту воспитанников), основу которых составляют ежедневные упражнения. Многие действия детей следует сделать настолько привычными, чтобы они выполнялись авто-

матически [1].

На первом этапе воспитатель действует по формуле: сначала помочь ребенку осознать, что ему нужно это делать, затем научи в увлекательной форме и только потом приучай выполнять эти действия ежедневно. К моменту выпуска в школу дети должны не только получить четкие представления о здоровом образе жизни, но и иметь довольно стойкие навыки и привычки.

Как показал предварительный опрос педагогов по физической культуре ДОУ и школ проблеме формирования представлений о ЗОЖ у детей уделяется очень мало внимания. Хотя и есть положения (распоряжения) относительно внедрения здоровьесберегающих технологий, на практике в основном внимание уделяется физическому воспитанию и развитию детей.

Опрос старших дошкольников и первоклассников показал, что они имеют весьма узкие представления о здоровье и ЗОЖ (в основном их знания сводятся к тому, что заниматься спортом – это хорошо, а вредные привычки это плохо).

Таким образом, видно, что в дошкольных учреждениях недостаточно внимания уделяется здоровьесформирующим технологиям – технологиям обучения здоровью, формированию у детей, в особенности старшего дошкольного возраста представлений о здоровье и здоровом образе жизни. В школах же особенно не хватает физкультурно-оздоровительных и здоровьесформирующих образовательных технологий. Особенно жаль, что учителя не используют в своей здоровьесберегающей работе тех навыков, которые уже были привиты детям в детском саду, различные виды оздоровительных гимнастик, самомассажа, закаливания, и эти навыки постепенно стираются.

Для достижения здоровья и гармоничного развития дошкольника через формирование представлений о здоровом образе жизни необходимо соответствующее построение педагогического процесса, совместных усилий всего коллектива ДОУ, а также большая работа педагогов, воспитателей и родителей над собой.

В понятии представление принято выделять 3 структурных компонента: информация (сумма знаний об объекте), поле представлений (богатство содержания) и установка (отношение субъекта к объекту представления).

Двигательная активность может стать мощным стимулирующим фактором интеллектуального и эмоционального развития ребенка, формирования установки на ведение здорового образа жизни. Именно на основе интереса детей к физической деятельности следует формировать знания, умения и навыки обеспечения здоровой жизнедеятельности, мотивацию на здоровье.

Подведем итоги. В настоящее время акцент в формировании культуры здоровья старшего дошкольника делается преимущественно на формирование двигательной подготовленности – умениям, навыкам, двигательным качествам, но не всегда достаточно внимания уделяется элементарным навыкам личной и общественной гигиены, вопросам закаливания, и формированию представлений о здоровом образе жизни и его составляющих (например, таким проблемам, как строение и функционирование организма, рациональное питание, двигательная активность, сохранение здоровья в экстремальных ситуациях, уделяется очень мало внимания в образовательных программах для дошкольников). Это связано отчасти с недостаточной подготовленностью, дефицитом знаний в этой области у воспитателей, физкультурных руководителей и родителей, а также с неумением изложить эти вопросы детям доступно и занимательно.

То есть по современным представлениям в понятие здорового образа жизни входят следующие составляющие:

- знание о пагубности вредных привычек;
- оптимальный двигательный режим;
- знание о пользе прогулок на свежем воздухе;
- оптимизация труда и отдыха;
- рациональное питание;
- закаливание;
- личная гигиена;
- положительные эмоции.

Анализ литературы свидетельствует, что недостаточно проработаны педагогические модели формирования представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста в условиях ДОУ, хотя именно в этом возрасте закладывается фундамент здоровья.

Таким образом, объективные условия жизни требуют начинать с дошкольного возраста целенаправленно формировать представления о средствах и способах совершенствования здоровья. Причем потенциал ДОУ и семьи должен быть сориентирован на решение одной, общей для них задачи формирования физически, психологически и социально здоровой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алямовская В.Г. *Как воспитать здорового ребенка.* – М.: Линка-Пресс, 1993. – 95 с.
2. Вайнер Э.Н. *Общая валеология.* – Липецк, 1998. – 183 с.
3. Зайцев Г.К. *Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей.* – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 160 с.
4. Кучма В.Р. *Теория и практика гигиены детей и подростков на рубеже тысячелетий* – М.: Изд-во Научного центра здоровья детей РАМН, 2001. – 280 с.

5. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
6. Татарникова Л.Г. Валеология – основа безопасности жизни ребенка. – СПб.: Петрос, 1997. – 234 с.

Об авторе

Шевчук Ольга Владимировна – педагог дополнительного образования, ГБОУ ДЮЦТ «Орленок», г. Москва.

Научное издание

**Актуальные вопросы современной
педагогической науки**

Материалы VII Международной заочной
научно-практической конференции
17 декабря 2012 г.

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

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 20.03.2013 г. Формат 60x84/16
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 19,3
Тираж 700 экз. Заказ № 202

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
ЧОУ «Центр «Интеллект»
428021, г. Чебоксары,
ул. Ленинградская, 36
т. (8352) 38-16-10, 22-47-89
e-mail: 551045@mail.ru