

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ**

**Чебоксары
25 июня 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 VI Международной заочной
научно-практической конференции*

25 июня 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 – *А.Н. Гаврилова*
Компьютерная верстка – *Е.А. Евлампиева*

Актуальные вопросы современной педагогической науки:
материалы VI Международной заочной научно-практической
конференции. 25 июня 2012 г. / Науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары:
НИИ педагогики и психологии, 2012. – 204 с.
ISBN 978-5-904752-39-2

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

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

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

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

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

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

ISBN 978-5-904752-39-2

СОДЕРЖАНИЕ

Александрова С.Н.

Правовая культура как педагогическая цель в формировании учащихся учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей..... 7

Ашенкова Л.Е.

Роль информационных технологий в становлении личности студента-медика..... 14

Балабанова О.И.

Развитие общеучебных умений при формировании технологической мобильности у студентов техникумов..... 19

Болотов Д.В.

Личность учителя как саморазвивающаяся система..... 23

Бурмистрова Т.Н., Майорова Л.М.

От педагогического портфолио к проекту «Персональный сайт преподавателя»..... 29

Васильев Г.Н.

Туристско-краеведческая работа с учащимися начальных классов..... 32

Веселовская Д.Д.

Реализация деятельностного подхода при обучении учащихся геометрии в 7-9 классах..... 35

Гальчук О.В.

Творческое саморазвитие преподавателя и студента колледжа в рамках совместной проектной деятельности..... 38

Гасанова М.Н.

Организация работы учащихся с историческими источниками в игровой форме на уроках истории..... 42

Горлова Е.А.

Коммуникативный подход к формированию готовности студентов технических вузов к профессиональному общению..... 46

Данилова М.В.

Характеристика комплексного подхода профилактики «педагогической запущенности» детей мигрантов..... 49

Диер С.В. Учебное сотрудничество как средство формирования у учащихся оценки результата.....	55
Добровольский В.К. Реализация компетентностного подхода во внеурочной деятельности по географии.....	59
Жукова М.А. Воспитание гражданственности старшеклассников в современных условиях.....	64
Заболотная С.Г. Использование кейс-метода на занятиях по иностранному языку в неязыковом (медицинском) вузе.....	69
Заикина Н.А. Дифференцированное обучение математике учащихся 5-6 классов.....	72
Зеленкевич И.В. Из опыта работы по учебно-методическому комплекту Г.В. Дорофеева и И.Ф. Шарыгина.....	75
Зыкова В.Н., Жулина Ю.А., Поросинин О.И. Открытое занятие в дополнительном образовании «Введение в образовательную программу» (из опыта работы).....	79
Ибрагимова Г.Ф. Реализация внеурочной общеинтеллектуальной деятельности в контексте Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.....	93
Касаткина Ю.С., Касаткина А.С. Метод портфолио как метод альтернативного оценивания успехов и профессиональных достижений студентов.....	99
Ковель М.И. Один из актуальных вопросов современного образования – объективная (материализованная) самооценка учебных достижений учащихся.....	101
Коршунова Л.Т. Роль учебного кабинета для углубленного изучения биологии.....	105

<i>Корытова Г.С., Черкасова О.А</i> Эффективность программы развития личностных и профессионально-значимых качеств преподавателя технических дисциплин военного вуза.....	109
<i>Кравцов В.В.</i> Организация тьюторского сопровождения студентов дистанционной формы обучения в традиционном университете.....	115
<i>Марина А.Н.</i> Диагностическая компетентность как параметр результативности педагогической диагностики.....	121
<i>Напреев С.Г.</i> Формирование готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности в системе повышения квалификации.....	127
<i>Оленин М.П.</i> Некоторые аспекты системы работы с одарёнными детьми в школе с углублённым изучением отдельных предметов.....	131
<i>Орлова Е.В., Сычёва Т.С.</i> Оценивание учебных достижений студентов в условиях компетентного подхода.....	135
<i>Перевезенцева Е.Н., Миначетдинова Д.М., Маркова О.В.</i> Принципы и методы интегрированного обучения.....	138
<i>Савельева Н.Н.</i> Метакогнитивные технологии в образовательном процессе вуза.....	142
<i>Сергун Т.А.</i> Особенности гражданско-патриотического воспитания при изучении истории своего края.....	149
<i>Станишевская Э.А.</i> Структура процесса нравственного воспитания.....	152
<i>Стенина Т.Л.</i> Развитие социально-активной личности студентов-инноваторов в социально-педагогическом пространстве вуза.....	155
<i>Сулейманова Ф.М., Фатыхова А.Л.</i> Качества социального педагога, обусловленные его профессиональной деятельностью.....	162

<i>Тарасова Н.В.</i> Перспективы использования компьютерных технологий в современном образовательном процессе в дошкольном учреждении.....	167
<i>Тимофеева С.В.</i> Подготовка педагогов к созданию и использованию электронных образовательных ресурсов в условиях внедрения новых стандартов...	172
<i>Усова И.В.</i> Использование интерактивных форм проведения занятий по иностранному языку в неязыковом вузе.....	176
<i>Черных Т.В.</i> Роль магистратуры в инновационной деятельности учителя.....	181
<i>Чернышева Н.И.</i> К вопросу о финансировании учреждений дошкольного образования...	185
<i>Чигрина С.Г.</i> Перспективы и сложности в освоении курса «Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ)».....	189
<i>Шехмирзова А.М.</i> Применение дистанционных технологий обучения в системе самостоятельной работы студентов.....	195
<i>Щекудова С.С.</i> Сравнительная оценка количественных показателей определения отношения старшеклассников к образовательной среде экспериментальных учреждений образования.....	198

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

С.Н. Александрова

Построение правового демократического государства, учитывая современную социально-экономическую ситуацию, а также внимание уделяемое со стороны государства к проблемам детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, особую значимость приобретает формирование правовой культуры, такой категории детей. Оставшиеся без родительской поддержки, они вынуждены самостоятельно отстаивать свои права в социуме, и всячески должны быть готовы к противостоянию различного рода противоправным воздействиям, как со стороны сверстников, так и взрослых. Поэтому основная задача педагогического коллектива состоит в том, чтобы в рамках данного типа учреждения, целенаправленно осуществлять не только общеобразовательную подготовку данной категории учащихся, но и правовую, с привлечением специалистов различного уровня.

Разработка научно обоснованной системы критериев, показателей и уровней правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является важной предпосылкой совершенствования процесса формирования правовой культуры в общеобразовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Прежде чем определить уровни и показатели сформированности правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, мы считаем необходимым уточнить содержание понятие «правовая культура» проанализировав научную литературу.

Раскрывая содержание правовой культуры личности, наиболее интересной мы считаем точку зрения А.Ф. Никитина, который представляет содержание правовой культуры в виде своеобразного «дома».

По мнению ученого у этого «дома» три этажа. «Здание» правовой культуры строится постепенно, основой его является фундамент, включающий в себя: идейно-политические нравственные взгляды, убеждения; взаимоотношение между людьми; равенства граждан; сознательное отношение и умение оперировать правовыми нормами.

А.Ф. Никитин отмечает, что добротность фундамента во многом зависит от:

- качества правовых знаний и умений ими пользоваться;
- характера отношения к закону (чувство уважения к нему, чувство

законности);

– готовности исполнять правовые нормы, активно содействовать укреплению законности и правопорядка.

По мнению Б.Т. Лихачева, содержание правовой культуры личности включает в себя:

- знание правовых норм;
- нравственно-правовую эмоциональную сферу и мышление;
- умение использовать нормы права в интересах организаций, граждан, своих собственных;
- гражданскую потребность в осуществлении правового просвещения и борьбы с правонарушениями [4, с. 346].

Кроме того, по мнению ученого, одной из составляющих правовой культуры является правовое воспитание, призванное стимулировать социальную активность школьников, стремление вести активную борьбу с аморальными проявлениями и правонарушениями. Школьник постепенно овладевает элементарной юридической грамотностью, осознает права, обязанности и правовую ответственность. Познание правовых отношений доступно школьнику в таких видах деятельности, как общешкольное самоуправление, участие в политических кампаниях.

Говоря о содержании правовой культуры, следует отметить, что наиболее полно содержание правовой культуры воспитанника школы-интерната охарактеризовано А.П. Даниловой. Согласно ее теории, содержание правовой культуры школьника должно включать следующие основные составляющие; систематизированные научные знания о праве, в том числе о правах и свободах личности, законодательстве Российской Федерации, о правопорядке существующем в обществе, путях и способах его укрепления; социально-активное поведение личности, проявляющееся в осознанном правомерном поведении, эффективной реализации своих прав и свобод, умелой и цивилизованной правовой защите и др.; уважительное отношение к праву, как социальной ценности, выработанная установка на законопослушное поведение и активное неприятие нарушений правопорядка.

С точки зрения критериев сформированности правовой культуры наиболее существенным для нашего исследования является мнение А.Ф. Никитина. Он считает, что о правовой культуре можно говорить только в том случае, если все три составляющие правовой культуры (знания, отношения, поведение) существуют, имеются в наличии.

Р.Н. Галиахметова к критериям сформированности правовой культуры учащихся относит:

- общую успеваемость;
- качество знаний;
- чувство симпатии к окружению;

- интерес и активность к познанию нравственных и правовых норм;
- умение спокойно принимать свои неудачи (в учении, в быту);
- уверенность в себе; умение организовать себя к учебной деятельности [1, с. 53].

В работе А.В. Мицкевича и В.М. Обухова выделены требования к личности учащегося в оценке развития правовой культуры. В качестве критериев правовой культуры они выделяют:

- познавательный (знания права);
- оценочный (отношения к праву);
- волевой (поведенческая позиция).

Г. Балабушевич критериями правовой социализации личности – элемента правовой культуры личности – считает определенные знания, ценностные ориентации и умения. По мнению ученого, продуманная и организованная система правового образования в школе позволяет добиться понимания учащимися принципов равенства и демократии, которые лежат в основе представления о равенстве и праве всех людей на жизнь, свободу и самоопределение; знания своих прав и ответственности; понимания необходимости равновесия между экономическим ростом и социальным развитием в интересах социальной справедливости.

Сфера ценностных ориентаций способствует формированию самоуважения учащихся, уважения интересов других людей, чувства ответственности за сохранение окружающей среды, уважения принципов демократии и мира и готовности работать в более справедливом мире, критического отношения к различным источникам информации, желания участвовать в решении общественно значимых проблем; формирует умения критически оценивать различные вопросы, использовать многодисциплинарный подход к решению проблем, эффективно работать в малых и больших социальных группах для достижения общей цели, свободно и уверенно общаться с различными людьми, избегая агрессивности, которая нарушает права других индивидов, а также пассивности, которая лишает человека его собственных прав, желания и способности влиять на принятие решений.

По мнению В.В. Анисимова, критерии правовой воспитанности как элемента правовой культуры учащихся неразрывно связаны с нравственными критериями. Здоровый, нравственный климат в семье, коллективе является основой ответственного отношения его членов к правовым нормам, показателем хорошей работы. Ученый определил следующие критерии правовой воспитанности:

- знание индивидом правового минимума;
- наличие стойкого желания следовать данному минимуму;
- отсутствие правонарушений, контактов с правоохранительными

органами, милицией.

Анализ научных работ, а также собственные наблюдения позволили нам выделить некоторые критерии и показатели сформированности правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (таблица 1).

Таблица 1

Основные критерии и показатели сформированности правовой культуры

Критерии сформированности правовой культуры	Основные показатели сформированности правовой культуры
1. Когнитивный	– наличие знаний правоведческого содержания – сформированность правового сознания
2. Поведенческий	– наличие навыков правомерного поведения и умений их реализовать
3. Эмоционально-ценностный	– сформированность отношения к праву и законности
4. Мотивационно-оценочный	– наличие потребности в защите общих и личных интересов от преступных посягательств

В современной педагогической науке нет единой точки зрения на проблему классификации уровней правовой культуры. Существующие точки зрения представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Классификация уровней правовой культуры,
разработанная в научной педагогической науке**

Авторы	Уровни правовой культуры
Иванников И.А., Сальников В.П., Вопленко Н.Н.	Обыденный Профессиональный Теоретический
Балюк В.А., Обухов В.М.	Низкий Средний Высокий
Мицкевич А.В.	Теоретический Обыденный

Рассмотрим более подробно уровни правовой культуры личности учащегося, имеющиеся в научно-педагогической литературе. Исходя из разработанной им концепции правовой культуры, И.А. Иванников выделяет следующие уровни правовой культуры личности:

- обыденный (характеризуется отсутствием глубоких обобщений);

– профессиональный (обычно приписывают юристам и всем тем, кто связан с правовой деятельностью);

– при непосредственном и частом выполнении юридически значимых действий они совершенствуют свои знания, степень понимания государственно-правовых явлений и свою профессиональную деятельность);

– теоретический (является подвидом профессиональной, с той лишь разницей, что ее приписывают не всем юристам, а лишь тем, кто имеет научные знания о природе, сущности, взаимодействии государственно-правовых явлений) [3, с. 12-16].

Данная точка зрения присутствует в работах многих авторов. Так, обыденный, профессиональный, теоретический уровни правовой культуры выделяют В.П. Сальников, Н.Н. Вопленко.

В.М. Обухов, В.А. Балюк выделили следующие уровни сформированности правовой культуры личности: высокий, средний и низкий.

Опираясь на исследования уровней, критериев и показателей правовой культуры И.А. Иванникова, Е.А. Певцовой, В.А. Балюка, В.П. Сальникова, В.М. Обухова и на собственный опыт работы в общеобразовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, мы в своем исследовании выделяем три уровня сформированности правовой культуры учащихся: низкий, средний и высокий. В таблице 3-5 мы приводим общие характеристики данных уровней.

Таблица 3

Характеристика низкого уровня сформированности правовой культуры

Критерии	Показатели, характерные для данного уровня
Когнитивный	– имеет поверхностные (неглубокие) и незначительные по объему и содержанию знания правовых норм о способах правовой защиты; – не знает, как и при каких обстоятельствах применять нормы права в конкретной жизненной ситуации; – почти не осознает и недостаточно четко понимает место и роль правовых знаний и их практической реализации в соответствии со своим статусом; – не в полной мере представляет возможности реализации правовых норм в соответствии со своим статусом.
Поведенческий	– имеет представление о том, как вести себя в обществе в соответствии с правовыми нормами, не противоречащими законодательству, но не всегда проявляет эти умения в повседневной жизни; – не сформированы умения отстаивать своих права в соответствии со своим общественным статусом.

Эмоционально-ценностный	<ul style="list-style-type: none">– не сформировано чувство уважения к праву и законности;– право не является лично значимой социальной ценностью;– имеет место проявление правового нигилизма.
Мотивационно-оценочный	<ul style="list-style-type: none">– не готов содействовать укреплению законности и правопорядка;– равнодушен к любым нарушениям правового поведения в обществе;– не активен в отстаивании законности;– не готов к участию в содействии правоохранительным органам.

Таблица 4

Характеристика среднего уровня сформированности правовой культуры

Критерии	Показатели, характерные для данного уровня
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none">– овладел определенным объемом правовых знаний, характеризуется достаточно устойчивостью;– знает, как применять приобретенные правовые знания в конкретной ситуации;– в основном понимает и осознает важность знаний норм права и законности;– частично осознает важность правовых норм и реализацию их в соответствии со своим статусом.
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none">– имеет представление о том, как вести себя в обществе в соответствии с правовыми нормами, а также проявляет умения и навыки правомерного поведения в конкретных ситуациях повседневной жизни;– частично сформированы умения и навыки в отстаивании своих прав в соответствии со своим социальным статусом.
Эмоционально-ценностный	<ul style="list-style-type: none">– частично сформировано чувство уважения к закону и, как правило, оно лежит в основе регулирования взаимоотношений с другими членами социума.
Мотивационно-оценочный	<ul style="list-style-type: none">– проявляет готовность к содействию по укреплению правопорядка и законности в конкретных ситуациях;– частично сформирована потребность пресекать противоправные действия в отношении со сверстниками и в социуме.

Характеристика высокого уровня сформированности правовой культуры

Критерии	Показатели, характерные для данного уровня
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none">– овладел достаточно обширным объемом правовых знаний, характеризующихся глубиной и разносторонностью;– имеется потребность в самостоятельном изучении правовых норм;– знает, как применять знания правовых норм, и применяет их в конкретной ситуации, сопоставляет и анализирует в соответствии с ситуацией;– осознает важность и необходимость овладения знаниями и навыками правового поведения;– полностью осознает важность правовых норм и законности и сопоставляет их со своим социальным статусом в процессе их реализации.
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none">– имеет достаточно хорошо сформированные умения и навыки правового поведения и реализует их в повседневной жизни, ориентируясь на конкретную ситуацию;– овладел умением и навыками отстаивать свои права, сопоставляя их со своим статусом в процессе социализации.
Эмоционально-ценностный	<ul style="list-style-type: none">– сформировано чувство уважения к закону;– право является лично значимой социальной ценностью.
Мотивационно-оценочный	<ul style="list-style-type: none">– готов активно содействовать правоохранительным органам в укреплении законности и правопорядка;– проявляет готовность к пресеканию любых правонарушений в общении со сверстниками;– активно отстаивает законность в социуме;– принимает посильное участие в соблюдении правил внутреннего распорядка образовательного учреждения.

Таким образом, мы выделили три уровня сформированности правовой культуры у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: низкий, средний, высокий.

Каждый выделенный нами уровень правовой культуры взаимодействует с предшествующим и последующим и включает в себя как общие, так и отличительные черты.

Каждому уровню сформированности правовой культуры детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, присуща различная степень выраженности того или иного показателя.

Основными критериями и показателями сформированности правовой культуры являются:

- когнитивный (наличие знаний правоведческого содержания,

сформированность правового сознания);

– поведенческий (наличие умений и навыков правомерного поведения);

– умения осуществлять деятельность в соответствии законам и общепринятыми нормами поведения и т. п.);

– эмоционально-ценностный (сформированность отношения к праву и законности, чувства, мотивы, цели и средства их достижения);

– мотивационно-оценочный (наличие потребности в защите общих и личных интересов от преступных посягательств, проводить анализ собственной деятельности и пресекать противоправные действия в социуме в соответствии с общепринятыми правовыми нормами в рамках закона).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галиахметова Р.Н. Развитие нравственно-правовой культуры учащихся школ инновационного типа (на материале гуманитар. дисциплин): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2001. – 161 с.

2. Данилова А.П. Правовое образование в средней школе: опыт реализации инновационного проекта. – Чебоксары: ЧРИО, 2000. – 42 с.

3. Иванников И.А. Концепция правовой культуры // Правоведение. – 1998. – № 3. – С. 12–16.

4. Никитин А.Ф. Что такое правовая культура? – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.

Об авторе

Александрова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-МЕДИКА

Л.Е. Ашенкова

Становление и развитие современного информационного общества существенно влияет на различные аспекты жизнедеятельности человека. На смену обществу индустриальному приходит общество информационное, в котором компьютер и глобальная сеть становятся неотъемлемыми атрибутами повседневности. Третье тысячелетие человечество встречает как эру информационных технологий.

Информационные технологии предоставляют широкие методические возможности по визуализации знаний, индивидуализации и диффе-

ренциации обучения. Технологии направлены на формирование навыков обработки информации при работе с электронными каталогами и справочниками, базами данных.

В современных условиях практически во всех сферах человеческой деятельности необходимо обладать способностью восприятия новых идей. Новые идеи способствуют применению новых приемов работы, формируют новый взгляд и новые методы решения стандартных и нестандартных задач. Следовательно, представляется важным развить у студентов креативность, которая позволит им быть готовыми к решению различных задач, связанных с умением работать с информацией.

Каждый человек сегодня объективно нуждается в создании условий, содействующих его интеллектуальному, информационному росту. Такие условия могут быть созданы в креативной образовательной среде, обеспечивающей максимальную степень индивидуализации за счет широкого использования информационных и телекоммуникационных технологий.

Чтобы иметь доступ к источникам информации каждый должен овладеть информационными технологиями. Профессионализм деятельности преподавателей, учебы студентов в большей степени зависит от информативности и способности эффективно использовать имеющуюся информацию. Все это повышает актуальность задачи профессиональной подготовки специалистов к будущей профессии и вообще к жизни в информационном обществе [6].

Информационные технологии способны обеспечить качественный рывок в системе среднего профессионального образования. Очевидно, что использование новых информационных технологий для повышения качества подготовки будущих специалистов среднего звена в медицине, вдвойне оправдано, поскольку от степени профессиональной подготовки медицинского персонала зависит здоровье и благополучие нации.

С внедрением нового образовательного стандарта, требования к качеству образования специалистов среднего профессионального образования возросло. Студенты получают теоретические знания по использованию современных технологий в учреждениях здравоохранения, отрабатывают практические навыки по применению их в будущей профессиональной деятельности. Необходимо ориентировать студентов не только на запоминание теоретического материала, но и пытаться научить их активно участвовать в процессе получения навыков использования компьютерных технологий для работы с информацией. Совокупность методов сбора, обработки и передачи информации будут неотъемлемо присутствовать на рабочем месте медицинского работника.

В процессе обучения акцентируется внимание на требованиях к информационным технологиям, их свойствам. Изучаются сведения об

этапах развития медицинских информационных технологий и способах их использования в учреждениях здравоохранения. Еще совсем недавнего времени весь документооборот больниц и поликлиник (карты пациента, бюллетени, процедурные отчеты, учет пациентов, направления на анализ) производился только на бумаге. Использование информационных технологий позволяет выпускникам колледжа на практике отработать теоретические знания сетевых технологий, объединенных средствами коммуникации на практике [2].

Задачей преподавателей на занятиях «Информационные технологии в профессиональной деятельности» является формирование у студентов информационной компетентности, как одного из приоритетов в современном образовании.

Информационную компетентность можно определить, как свободное умение работать с информацией, представленной в электронном виде, а так же уверенное владение студентами всеми составляющими навыками информационной грамотности для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности. При этом акцент необходимо сделать на сформированность обобщенных познавательных и технических навыков у студента [6].

Студентам и преподавателям колледжа доступны возможности для работы в сети Интернет, функционирует локальная сеть, соответственно развиваются навыки работы с поисковыми системами и сетевыми программами. Ресурсы глобальной сети активно используются студентами колледжа при организации самостоятельной работы [1].

Формирование умений работы с информацией должно проходить в рамках всех учебных дисциплин, а не только на уроках информатики и информационного обеспечения профессиональной деятельности студентов. Доказано, что компетентность можно сформировать только на практике. Следовательно, большее внимание со стороны преподавателя должно уделяться практической направленности учебных материалов. Задача преподавателя сегодня – попробовать шире взглянуть на содержание и методы обучения своему предмету [3].

Сегодня, современный студент, находящийся в поисках информации для самостоятельной работы, чаще встречается на просторах сети интернет, нежели в фондах библиотек. Учащиеся нашего колледжа не исключение и так же предпочитают работу в сети Интернет. Это объясняется тем, что времени на поиск необходимой информации затрачивается намного меньше. В связи с этим преподаватели клинических дисциплин предлагают студентам выполнять задания, связанные с поиском, анализом и переработкой информации, найденной в Интернете.

Рациональное использование новых информационных технологий

способствует повышению интереса к предмету, лучшему усвоению знаний, формированию компьютерной культуры студентов. Использование приемов мультимедиа позволяет студентам научиться переносить исследовательские навыки на реализацию творческих проектов не только на занятиях по информатике, но и при выполнении заданий преподавателей клинических дисциплин. Одновременно актуальным становится вопрос выявления оптимальных способов организации занятий [5].

Переход к информационным технологиям обучения, созданию условий для разработки, апробации и внедрения сложен и требует решения целого комплекса направлений:

- подготовка студентов к использованию информационных технологий для приобретения знаний и умений в процессе учебных занятий;
- разработка методики использования информационных технологий в практической деятельности студентов;
- поиск, разработка и создание соответствующего методического обеспечения.

Студентам интересно выполнять задания педагога, используя для этого какие-либо знания программ обработки информации. Они активно применяют полученные знания на практике, вырабатывают такие необходимые в жизни качества, как инициативность, самостоятельность, собранность. Для контроля знаний студентов на практических занятиях используются практические работы в виде раздаточных материалов; практические работы в электронном виде; тестовые электронные задания для промежуточной и итоговой проверки знаний по различным темам; контрольные тестовые электронные задания по различным темам.

Использование систем тестового контроля оправдано в случаях возникновения психологического барьера «преподаватель-студент». Тестовый итоговый контроль выступает в качестве хорошего аргумента для тех студентов, которые имеют недостаточные знания, но претендуют на лучшие оценки. А результаты, полученные путем тестирования в программе Экзаменатор, позволяют убедиться, что дело вовсе не в предвзятости преподавателя и не в излишней требовательности, а в недостаточной самостоятельной работе самих студентов.

Одним из бесспорных преимуществ применения тестирования, на мой взгляд, является то, что использование заданий на каждом этапе помогает внести соответствующие коррективы в организацию обучения и своевременно устранить пробелы в получаемых знаниях и навыках.

Компьютерные технологии и интернет – не просто еще одно техни-

ческое средство обучения, а качественно новая технология обучения. Компьютерные технологии являются средством, позволяющим существенно расширить творческий потенциал, повысить производительность в самом широком смысле слова и при этом выйти за рамки традиционной модели изучения учебной дисциплины. Приобретается умение самостоятельного обучения, происходит осмысление знаний в новом ракурсе, появляется новое видение известных фактов и явлений [4].

Каждый студент должен осознавать, что он учится, чтобы стать высококвалифицированным специалистом, всесторонне развитой личностью, что дает ему в дальнейшем дополнительную возможность быстрее ориентироваться и перестраиваться в информационной составляющей своей профессиональной деятельности. Применение информационных технологий в изучении информатики является необходимым компонентом формирования информационной культуры будущего специалиста среднего звена.

Стратегическими ориентирами в формировании информационной культуры студентов медицинского колледжа становятся:

- повышение профессиональной компетентности;
- умение работать в информационно-образовательной среде;
- толерантность, коммуникабельность, способность к сотрудничеству;
- готовность к самообразованию на протяжении всей жизни;
- умение применять полученные знания в области информационной культуры в практической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Занозин Д.А. *Использование Интернет-технологий в организации самостоятельной учебной работы студентов // Средн. проф. образование.* – 2011. – № 3. – С. 66-68.
2. Ищук О.В. *Технология создания элементарных учебно-методических комплексов и методика их использования в учебном процессе образовательного учреждения // Средн. проф. образование (прилож.).* – 2011. – № 8. – С. 3-10.
3. Мещеряков А.С. *Внедрение в учебный процесс мультимедийных обучающих программ с интегрированным видеопрактикумом // Средн. проф. образование.* – 2011. – № 11. – С. 51-53.
4. Сгибнева Н.Н. *Виды уроков с использованием компьютерных моделей // Средн. проф. образование.* – 2012. – № 1. – С. 16-19.
5. Ткачук В.Н. *Использование информационных технологий при подготовке студентов к занятиям // Средн. проф. образование (прилож.).* – 2011. – № 7. – С. 139-143.
6. Хоруженко Е.Ю. *Метод проектов как средство формирования информационной компетентности у студентов колледжа // Средн. проф. образование (прилож.).* – 2011. – № 7. – С. 48-53.

Об авторе

Ашенкова Лариса Евгеньевна – преподаватель, ГБОУ РМ СПО (ССУЗ) «Саранский медицинский колледж», г. Саранск, Республика Мордовия.

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ
МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМОВ**

О.И. Балабанова

В современных условиях стремительного развития науки и техники, характеризующихся частой сменой технологий, на производстве востребованы мобильные специалисты, способные к эффективной работе на производстве и обладающие готовностью к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию. В связи с этим приоритетным направлением организации образовательного процесса в техникуме является формирование самостоятельной познавательной деятельности студентов.

В процессе подготовки специалистов машиностроительного производства должна быть сформирована технологическая мобильность.

Технологическая мобильность студентов машиностроительных специальностей техникумов рассматривается как составляющая профессиональной мобильности обеспечивающая ее горизонтальную составляющую и как интегративная характеристика включающая личностно-мотивационный, организационно-методический, когнитивно-интегративный, деятельностно-технологический, оценочно-результативный компоненты и обеспечивающая практическое применение объема знаний полученных студентами, для освоения процессов конструирования и производства различных машин и приборов на основе освоения обобщенных приемов деятельности студентов.

Подготовить выпускников техникума к эффективной трудовой деятельности в условиях частой смены технологий предполагает не только формирование у них необходимых знаний, но и способов овладения ими. Основной задачей преподавателя является научить студентов учиться, для этого необходимо сформировать у них умение правильно организовывать свою учебную деятельность и предоставить возможность применять полученные знания и умения на практике.

Организация процесса обучения должна быть направлена на создание условий для овладения приемами умственной деятельности. В процессе подготовки специалиста происходит формирование и развитие

общеучебных умений студентов, применяя различные приемы и методы.

Умение – способ выполнения действия, позволяющий выполнять его с высоким качеством и в изменчивых условиях [3].

Общеучебные умения можно разделить на:

1. Учебно-организационные умения: планирование и организация собственной деятельности, осуществление контроля за выполнением задания, умение анализировать результаты своей деятельности и вносить коррективы.

2. Учебно-информационные умения: находить, анализировать и перерабатывать полученную информацию в соответствии с поставленными задачами, находить ответы на поставленные вопросы.

3. Учебно-коммуникативные умения: умение слушать и вступать в диалог, умение выражать свои мысли и отстаивать свое мнение, способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, участвовать в коллективном обсуждении проблемы, владение определенными нормами поведения.

4. Учебно-интеллектуальные умения: умение анализировать учебный материал, выделять главное, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи и т. д. [1].

Среди перечисленных общеучебных умений самыми главными и сложными являются интеллектуальные умения.

Под общеучебными интеллектуальными умениями подразумеваются мыслительные действия, имеющие широкий спектр применения, универсальные при усвоении различных учебных предметов [5].

По мнению В.А. Слостенина студент должен обладать следующими интеллектуальными умениями:

– анализ – расчленение целостной системы на взаимосвязанные подсистемы;

– синтез – мысленное соединение в единое целое частей предмета или его признаков;

– абстрагирование – мысленное выделение одних признаков предмета и отвлечение от других;

– обобщение – объединение в одну общность предметов и явлений по основным свойствам;

– сравнение – мысленное установление сходства или различия предметов по существенным или несущественным признакам;

– конкретизация – операция, направленная на установление всех возможных связей и отношений изучаемого объекта;

– классификация – распределение предметов по группам на основе существенных и несущественных признаков [2].

Кроме перечисленных, важно развивать и такие интеллектуальные умения как:

– индукция – цепь логических умозаключений, идущая от частного к общему;

– дедукция – цепь умозаключений, идущая от общего к частному.

Формирование интеллектуальных умений в процессе подготовки специалиста заключается не в передаче готовых знаний, а в постановке проблем, требующих от студентов самостоятельной деятельности по их решению. Лучшее усвоение содержания обучения происходит в процессе самостоятельного осуществления полного цикла учебно-познавательной деятельности студентов: восприятие, осмысление, применение, обобщение и систематизация полученных знаний. Поэтому одним из методов формирования общеучебных умений у студентов техникумов является внедрения в учебный процесс метода проектов.

Под методом проектов понимают систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий [4].

Метод проектов имеет ряд преимуществ перед традиционными подходами к обучению: он предполагает интегрирование знаний и умений из различных областей науки и техники; позволяет индивидуализировать учебный процесс, сделать его более интенсивным; направлен на организацию самостоятельной деятельности.

В процессе работы над проектом развиваются такие качества личности, как самостоятельность, ответственность, происходит формирование организационных, интеллектуальных, информационных, коммуникативных умений. В таблице приведена деятельность студентов по формированию отдельных обобщенных умений в ходе проектной деятельности.

Таблица

Деятельность студентов по формированию обобщенных умений

Виды умений	Деятельность студента
Организационные	Планирование деятельности отдельного студента и группы в целом. Формулировка темы исследования. Постановка целей и задач исследования.
Информационные	Сбор информации по теме исследования. Обработка и анализ полученной информации.
Коммуникативные	Коллективное обсуждение полученной информации. Принятие совместных решений.
Интеллектуальные	Выделение основных моментов исследования. Обобщение полученной информации и представление ее к защите.

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность студентов. В процессе самостоятельной работы студенты используют имеющиеся знания, умения и навыки и углубляют их в процессе активной деятельности по решению поставленной проблемы.

Использование данного метода предполагает не только самостоятельную работу каждого студента, но и коллективную работу, которая способствует формированию умения общаться, распределять обязанности, участвовать в коллективном обсуждении проблемы, принимать совместные решения.

По итогам работы над проектом проводится конференция, на которой обсуждается поставленная практическая задача. В процессе выступления каждой группы все студенты принимают участие в обсуждении проведенного исследования, анализируют выступления, делают выводы. Производится оценивание деятельности студентов.

При работе над проектом у студентов формируются следующие общеучебные умения и навыки:

- организация собственной и совместной деятельности;
- умение самостоятельно конструировать свои знания, самостоятельно выдвигать гипотезы;
- умение находить нужную информацию;
- умение систематизировать полученную информацию;
- выслушивание мнения других;
- умение принимать оптимальное решение.

В основе всех перечисленных умений лежат такие умственные операции: анализ и синтез, сравнение, выделение главного, которые и должны быть сформированы в процессе подготовки мобильного специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *От общеучебных умений и навыков к формированию универсальных учебных действий. Методические рекомендации.* – Тюмень: ТОГИРРО, 2008. – 28 с.
2. *Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина.* – М., 2006. – 576 с.
3. *Современный психологический словарь / Под. ред. Б.Г. Меццержкова, В.П. Зинченко.* – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, ОАО ВКТ Владимир, 2008. – 490 с.
4. *Тарасова Н.В. Сущность и технологии применения метода проектов в системе среднего профессионального обучения: Учебное пособие для повышения квалификации работников профессионального образования.* – М., 2006. – 48 с.
5. *Шевченко Н.И. Дидактические условия формирования общеучебных интеллектуальных умений у учащихся 5-6 классов основной школы. (На материале изучения истории): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 1999. – 157 с.*

Об авторе

Балабанова Ольга Ивановна – аспирант, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород.

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК САМОРАЗВИВАЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

Д.В. Болотов

В условиях проходящих активных инновационных процессов в социальной, экономической и культурной жизни общества возникла объективная потребность в компетентных кадрах – педагогах-профессионалах, способных творчески организовать образовательный процесс, умеющих быстро ориентироваться в информационном поле, постоянно самосовершенствоваться.

Задача становления профессионала превращается из задачи формирования человека как носителя определённых «профессионально важных черт», функций, заданных извне, в задачу становления целостной личности, субъекта собственной деятельности с выраженной профессионально-личностной позицией.

Условием становления и развития педагога как субъекта деятельности выступает профессиональная деятельность. Необходимо учитывать, что профессиональная деятельность становится источником развития педагога как субъекта при условии сформированности потребности в профессиональном саморазвитии и творческом отношении к деятельности.

Рассматривая личность в качестве субъекта, М.С. Каган выделяет основные признаки субъекта:

- активность;
- способность познавать мир и самого себя в мире;
- способность к рефлексии как способность самосознания, самонаблюдения, самооценки, самоконтроля в процессе деятельности;
- способность к саморегуляции своего поведения;
- осознанность действий, ценностных позиций;
- способность к целеполаганию;
- способность действовать в условиях свободы выбора цели, способов и средств реализации;
- уникальность субъекта, неповторимость как результирующий признак [5, с. 93].

В психологических исследованиях субъект обычно связывается с совокупностью деятельностей и свойств, необходимых для продуктивного выполнения тех или иных видов деятельности.

Субъект, как отмечает А.В. Брушлинский, «постоянно решает задачу совершенствования» [8, с. 127]. При этом профессиональная деятельность предоставляет возможность выражения себя, совокупности отношений к людям, коллективу. Важной особенностью субъекта выступает способность к саморазвитию, сознательному перестраиванию деятельности, самого себя. Саморазвитие есть процесс активного, последовательного, прогрессивного и, в целом, необратимого качественного изменения психологического статуса личности.

При саморазвитии личность принимает законы окружающей действительности и соотносит их с собственным характером, потребностями, способностями, умеет ставить цели, определять пути их решения и достигать результатов. Ряд исследователей (Н.Р. Битянова, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач, О.В. Москаленко и др.) рассматривают саморазвитие как непрерывный процесс роста личности. Осознавая собственные недостатки и достижения, сопоставляя их с требованиями и нормами общества и своими перспективными целями, личность стремится к самосовершенствованию, самовоспитанию, становится субъектом развития.

При этом ценности, ценностные ориентации, личностные смыслы, способы саморегуляции (самооценка, самоконтроль, самоанализ, самоорганизация и др.), развитие мотивационных способностей, профессиональная деятельность выступают основными содержательными характеристиками саморазвития педагога, определяющими его направленность и динамику. Они позволяют учителю развиваться как субъекту различных видов деятельности, включая преобразование себя, профессиональной деятельности, организацию самостоятельной деятельности по собственному самосовершенствованию.

В психологии ключевым объяснительным понятием в обозначении развития субъекта является активность, выступающая интегративным свойством личности, которое позволяет осуществлять свободное целеполагание, мобильно оперировать способами и совершать их конструктивную коррекцию; инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач; творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности.

Активность личности соотносится с деятельностью и действиями других людей, выступает в качестве обусловленных субъектом моментов движения, обеспечивающих становление, реализацию и видоизменение деятельности (В.А. Петровский). При этом акцент делается на представлении человека о себе как активном, инициативном существе, творце собственной деятельности, жизни и судьбы. Активность человека –

непременное условие его адекватного развития, как развития его способностей, дарований, т. е. всех сущностных сил, достижения успеха, это предпосылка и результат развития (В.В. Волынкин). Изменение внутреннего и внешнего мира человека является результатом активности субъекта.

В ходе познания окружающего мира человеком приобретается субъектный опыт, который реализуется в общении, в различных видах деятельности на основе пережитого поведения, осознания собственных возможностей, ценностей, желаний и др. Субъектный опыт выступает одним из условий и факторов становления и развития активности субъекта, включает как результаты целенаправленного опыта, так и стихийного взаимодействия человека с другими людьми и т. д. В процессе онтогенеза субъектный опыт изменяется по содержанию, но его личностная значимость, основой которой является ценностное отношение субъекта к окружающему миру, остаётся без изменения.

Направленность и проявление активности субъекта в осуществлении им деятельности определяет цель, которая является, с одной стороны, неким образом предполагаемого результата деятельности, с другой – определённым уровнем достижений, реализации своих потребностей, проявления способностей и возможностей. И если цель субъектом не достигается, то у него возникает неудовлетворённость выполняемой деятельностью. Самостоятельный акт целеполагания стимулирует иной процесс в продвижении и формировании активности, появляется стремление к поиску, выявляются творческие потенции активности.

В процессе становления и развития личности педагога возникают различные профессиональные ситуации, которые ставят учителя перед необходимостью сделать выбор, позволяющий разрешать проблемные ситуации в целом, и определять будущее профессиональной деятельности.

Выбор альтернативных линий поведения предполагает свободное действие человека. Свободный выбор альтернативы определяется, прежде всего, целевыми установками человека, а они, в свою очередь, определяются характером практической деятельности и той совокупностью знаний, которыми располагает человек.

По мнению А.М. Трещёва, «свободный выбор выступает как проявление ценностного отношения субъекта, так как только в случае возможности выбора происходит осознание индивидом ценности объекта и тем самым формируется особый вид отношений к нему – как ценностное отношение» [12, с. 23]. Вместе с тем, делая выбор, человек одновременно ответственен за принятые решения. Атрибут свободы всегда сопряжён с ответственностью и принятием человеком этой ответственности на себя, так как через ответственность выражаются нравственные характеристики личности, показывающие её ценность.

Ответственность выражает нравственные характеристики человека перед собой, перед другими людьми за принятые решения (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Давыдов, В.В. Знаков, Д.А. Леонтьев, Е.А. Павлюченко, В.А. Петровский и др.). Ответственность обусловлена уровнем развития общественного сознания, уровнем социальных отношений. И даже тогда, когда человек несёт ответственность перед самим собой, перед своей совестью, в нем отражаются современные ему социальные связи и отношения.

Основой внутренней организации человека как субъекта являются способы саморегуляции, самоорганизации, которые влияют на изменение его внутреннего состояния, обеспечивают создание и динамическое существование в сознании субъекта целостной модели деятельности. Становление и развитие у человека общей способности к саморегуляции позволяет соотносить субъектные возможности с выполнением поставленных задач, осуществлением различных видов деятельности.

Самопознание субъекта связано с приобретением новых знаний о мире, постижением его закономерностей. Собственная деятельность субъекта и взаимодействие его с объектом выступают одними из главных источников самопознания. Состояния, переживания, мысли, собственные дела, успехи, человека и его достижения, по мнению Б.Г. Ананьева, являются основой такого познания [2, с. 176]. Самопознание способствует определить пределы собственных возможностей и качеств человека, в том числе профессиональных. Развитие способов саморегуляции, формирование отношения к своим действиям и действиям окружающих, своему внутреннему миру протекает в процессе изучения человеком себя, своих мыслей, поступков. Потребность в самопознании у человека изменяется на протяжении всего жизненного пути. Чем человек старше, тем большее мотивационно-ценностное значение имеет для него самопознание.

С.Л. Рубинштейн отмечал: «Человек является личностью, лишь поскольку он выделяет себя из природы, и отношение его к природе и другим людям дано ему как отношение, то есть поскольку у него есть сознание» [10, с. 135]. Человек осознает себя не только с помощью других людей, но и через осознание им же создаваемой материальной деятельности. В процессе самосознания человек выделяет себя из окружающего его мира и стремится определить своё отношение к нему, человек становится личностью и начинает осознавать себя как личность и как субъект практической и духовной деятельности [1, с. 260]. Самосознание влияет на формирование ценностей и ценностных ориентации личности, его мировосприятия и миропонимания.

А.Г. Спиркин утверждает, что самосознание – это «осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, мо-

рального облика и интересов, идеала и мотива поведения, целостная оценка себя и своего места в жизни» [11, с. 218]. А.К. Маркова связывает профессиональное самосознание с профессионализмом субъекта. Критериями позитивного становления профессионализма выступают готовность к дифференцированной оценке достигнутого уровня, адекватная самооценка, адекватные представления человека о своей профессии, о критериях оценки профессии и профессионализма в ней [6, с. 254].

Самооценка субъекта, как один из компонентов самосознания, включает знание и оценку собственных ценностей и себя. Её критериями могут быть мировоззрение, идеалы, профессиональная культура и т. п. По мнению Р. Берне, «самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я» [3, с. 36]. Уровень развития самооценки определяет удовлетворённость субъекта собой, его отношение к другим, к себе, к выполнению профессиональной деятельности и т. д.

Среди различных концепций о природе самооценки интересна точка зрения У. Джемса, для которого самооценка – это переживание довольства или недовольства собой. «Чувства самодовольства и унижения одного рода – их можно считать первичными видами эмоций наряду, например, с гнетом и болью», – писал У. Джемс [9, с. 13].

Самооценка, являясь механизмом саморегуляции, непосредственно влияет на формирование у субъекта способности к самоконтролю, с помощью которого осуществляются регуляция и осознание профессиональной деятельности, процесс самоуправления и др. Самоконтроль, по утверждению Г.С. Никифорова, «не только пронизывает сферу психических процессов, лежащих в основе психической саморегуляции, но и с необходимостью входит в структуру личности как субъекта саморегуляции» [7, с. 19]. Отмечается связь между уровнем сформированности самоконтроля человека и уровнем его профессионализма: чем выше уровень профессионализма человека, тем более устойчивые и прочные у него навыки и умения самоконтроля. Это позволяет сделать вывод, что самоконтроль является неотъемлемым компонентом в структуре процессов саморазвития, становления профессионализма и субъектности личности.

На основе самооценки и самоконтроля у педагога развивается рефлексивное отношение к собственной деятельности. В целом изменение и саморазвитие субъекта осуществляется через систему его отношений к миру, к другим людям, к себе. По справедливому мнению А. Коссаковски и И. Ломпшер, «сознательно действующий индивидуум изменяет мир и самого себя соответственно своим намерениям и становится «творцом» самого себя» [4, с. 51].

Важно, чтобы выполняемый труд был для педагога не только лично значимым, но и социально значимым. Это может быть служение делу или любовь к другому человеку. Тогда осуществляется самоактуализация личности (А. Маслоу), рассматриваемая как личностная позиция, которая делает человека независимым от его социального окружения и позволяет на основе ценностей осуществлять выбор.

Таким образом, субъектность выступает особой формой проявления свойств личности педагога, заставляет его активно относиться к себе, другим, профессиональной деятельности, осуществляя определённые и обоснованные изменения, в том числе и отношений (появление новых, утрата старых), преобразовывая себя и окружающую действительность (других педагогов, обучающихся и др.).

Для осуществления эффективной профессиональной деятельности необходима активная профессионально-личностная позиция педагога. Занятие позиции по отношению к своей профессиональной деятельности позволяет педагогу превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к себе как профессионалу, оценивать способы деятельности, контролировать ход и результаты, изменять её приёмы, обеспечивать непрерывность профессионального становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. *Деятельность и психология личности*. – М. 1980. – 334 с.
2. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова*. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. 232 с; Т.2. – 288 с.
3. Берне Р. *Развитие Я-концепции и воспитание*. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
4. *Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы*. Сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1990. – 180 с.
5. Каган М.С. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
6. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. – М.: РАГС, 1996. – 308 с.
7. Никифоров Г.С. *Теоретические вопросы самоконтроля // Психологический журнал*. – 1985. – Т.6. – №5 – С. 19-31.
8. *Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой*. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 368 с.
9. *Психология самосознания. Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский*. – Самара: Бахрах-М, 2007. – 672 с.
10. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: В 2-х т.* – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.
11. Спиркин А.Г. *Сознание и самосознание*. – М., 1972. – 304 с.
12. Трещёв А.М. *Педагогические условия становления профессионально-субъектной позиции будущего учителя: автореф. дис. д-ра пед. наук*. – Калуга, 2001. – 41 с.

Об авторе

Болотов Дмитрий Валентинович – аспирант, Московский институт Открытого образования, заместитель директора, ГБОУ «Окружной учебно-методический центр СВАО», г. Москва.

**ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОРТФОЛИО К ПРОЕКТУ
«ПЕСОНАЛЬНЫЙ САЙТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ»**

***Т.Н. Бурмистрова,
Л.М. Майорова***

Методическая работа преподавателя предусматривает самостоятельное изучение эффективных методик и технологий обучения, кроме того, она требует от него постоянной систематизации и обновления дидактических материалов. Портфолио преподавателя – это набор материалов, демонстрирующих умение педагога решать задачи своей профессиональной деятельности, выбирать стратегию и тактику профессионального поведения. Портфолио выполняет две важные функции накопительную и модельную. Накопительная функция заключается в том, что с помощью него осуществляется сбор достижений и рабочих материалов преподавателя. Модельная функция отражает динамику развития преподавателя, показывает результаты самореализации, демонстрирует стиль преподавания, помогает проводить рефлексию и планировать деятельность. К структуре портфолио исследователи подходят по-разному (Т. Новикова, М. Пин-ская, А. Прутченков). Нами предлагается следующая структура портфолио преподавателя, состоящего из трех разделов: «Общие сведения о преподавателе», «Результаты педагогической и научно-методической деятельности», «Портфолио отзывов». Задачей первого раздела является предоставление информации об авторе, его образовании, результатах деятельности (награды), об участии в профессиональных конкурсах и другой общей информации. Во втором разделе описываются основные формы и направления творческой активности педагога, в него включаются разработки уроков, мероприятий. При формировании этого раздела важно продемонстрировать полноту, разнообразие и убедительность материалов, отражающих основные направления и виды деятельности, качество представленных работ, ориентированность на выбранную педагогическую концепцию. В третий раздел включаются характеристики, отзывы на профессиональную деятельность педагога: благодарственные письма, отзывы, рецензии. Порядок разделов не озна-

чает значимость того или иного раздела, к каждому вложенному материалу, на наш взгляд, необходима аргументация. Предметом анализа являются связь целей с методической работой педагога, анализ трудностей и успехов. Нами не предлагается готовый, единственно верный вариант, а предлагаются способы формирования. Оценивание результатов, по нашему мнению, должно показывать в первую очередь связь между поставленными целями и полученными результатами.

В течение двух последних лет в рамках конкурса профессионального мастерства преподавателей «Фестиваль педагогических идей» в техникуме проводился конкурс «Портфолио преподавателя». Нами разработаны следующие критерии оценки портфолио:

1. Оформление (титульный лист, содержание и др.).
2. Наличие сведений о разработке рабочих программ (с указанием количества страниц (п. л.) и рецензентов, даты их утверждения).
3. Наличие сведений о разработке УМК дисциплин(ы) (с указанием специальности, наличием рецензии, рекомендации, сведений об утверждении с указанием количества страниц (п. л.)).
4. Наличие УМК дисциплин(ы) (наличие методических разработок, поурочных планов, технологических карт уроков, внеурочных мероприятий).
5. Описание результатов работы над методической темой самообразования.
6. Результаты участия в методических мероприятиях.
7. Сведения о результатах обученности студентов.
8. Наличие бумажной и электронной версии портфолио.

Однако, несмотря на то, что портфолио решает ряд важнейших задач, возникает необходимость не только в систематизации материалов преподавателя и моделировании деятельности, но и формирования ИКТ-компетентности преподавателя для развития интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Формирование ИКТ-компетентности преподавателей является одной из главных задач администрации учебного заведения в вопросах повышения квалификации и профессионального роста педагогических работников, особенно в связи с реорганизацией учебного заведения путем слияния с учреждением НПО, учащиеся которого проживают в сельской местности.

В связи с вышеизложенной задачей в нашем образовательном учреждении возникла необходимость разработки и реализации проекта «Персональный сайт преподавателя».

Цель проекта: создание условий для формирования ИКТ-компетентности педагогов через создание персонального сайта преподавателя.

Актуальность проекта состоит в том, что сайт может стать инстру-

ментом педагогического взаимодействия (преподавателей, студентов и родителей). Создание сайта откроет новые возможности, он станет рабочим инструментом преподавателя и постепенно будет использоваться в учебной деятельности для проведения опросов, при организации проектов и др.

Гипотеза: создание сайта позволит педагогу презентовать свой педагогический опыт большой аудитории коллег, повысить уровень ИКТ компетенций, получить навыки использования интерактивного взаимодействия и дистанционных форм обучения студентов.

План:

1. Познакомить преподавателей с материалами по технологии создания сайта.

Сегодня интернет предоставляет преподавателю большое количество ресурсов и инструментов для создания своего интернет – представительства и использования его в образовательном процессе. Это может быть разработка сайта с помощью систем управления сайтом и конструкторов с предоставлением бесплатного хостинга: UCoz – платформа, включающая в себя хостинг и систему управления сайтом. Конструктор на хос-тинге parod, ограниченные возможности конструктора, но достаточно просто создавать. Сайты Google – это интернет-приложение, делающее процесс создания веб-сайта таким же простым, как редактирование документа.

2. Провести семинар «Структура персонального сайта преподавателя».

3. Содействовать созданию персональных сайтов преподавателей, реализуя следующие цели:

– использование сайта для представления портфолио преподавателя;

– использование сайта для представления педагогическому сообществу своих материалов, с целью получения независимой оценки и советов;

– использование сайта для дистанционного обучения и поиска интерактивных методов взаимодействия со студентами;

– организация проектной деятельности на сайте преподавателя; использование сайта для помощи начинающим педагогам;

– использование сайта для обсуждения проблем образования.

4. Провести рефлексивную оценку проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Красовский Ю.Н. Персональный сайт как средство оценки ИКТ-компетентности педагога / Методист. – 2012. – № 5. – С. 30-32.

2. Сидорова Е. Используем сервисы Google электронный кабинет преподавателя. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 288 с.

3. Новикова Т., Пинская М., Прутченков А. Инструмент профессионального развития. Зарубежная практика работы с портфолио педагога // Управление школой. – 2008. – № 9. – С. 20-24.

4. Черепанова И. UCOZ Создание сайтов: электронный учебник по системе создания сайтов. – URL:http://allbooks.org.ua/computer_books/209006-irina-cherepanova-uc-oz-sozdanie-saytov-3-e-izdanie-2012.html.

Об авторах

Бурмистрова Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, методист, ГБОУ СПО «Сосенский радиотехнический техникум», г. Сосенский, Калужская область.

Майорова Лариса Михайловна – директор, ГБОУ СПО «Сосенский радиотехнический техникум», г. Сосенский, Калужская область.

ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Г.Н. Васильев

Одним из наиболее эффективных средств комплексного воздействия на формирование личности учащегося является туристско-краеведческая деятельность. Педагогически правильно организованная деятельность по-могает создать во главе с классным руководителем, воспитателем группы продленного дня единый коллектив учителей, родителей, детей, что значительно облегчает решение задач всестороннего развития личности ребенка.

Первые навыки и умения необходимые в туристско-краеведческой работе, в нашей школе-интернате дети получают в подготовительной группе детского сада на занятиях в уголке природы, на прогулках, экскурсиях. Поэтому туристско-краеведческая деятельность учащихся уже с 1 класса может быть более целенаправленной, становясь важным средством на-копления знаний и развития интереса к учебе, укрепления связи обучения с жизнью; эта работа тесно связана с учебно-воспитательным процессом в начальных классах и способствует широкому ознакомлению детей с окружающим их миром.

Организация туристско-краеведческой деятельности учащихся начальных классов в школе учитывает возрастные особенности младших школьников. Так, учащиеся 1-2 классов знакомятся с непосредственно окружающим их миром – семья, школа, микрорайон, ближайшая зеленая зона; учащиеся 3 класса – с достопримечательными местами и зеленой

зоной своего района. Начиная с 4 класса, учащиеся ходят в походы по бли-жайшим маршрутам родного края.

Наиболее доступными формами организации туристско-краеведческой работы с младшими школьниками являются: беседы и практические занятия, прогулки (до 2 ч), экскурсии и туристские прогулки (до 4 ч), одно-дневные походы (до 6 ч), утренники, слеты, простейшие туристско-краеведческие игры и соревнования.

Систематическая туристско-краеведческая работа в начальных классах строится на непрерывно сменяющихся друг друга туристско-краеведческих циклах, каждый из которых включает: подготовку к туристско-краеведческому мероприятию, его проведение, подведение его итогов.

Подготовка туристско-краеведческого мероприятия включает: познавательную-краеведческую деятельность учащихся (сбор предварительного материала о маршруте экскурсии, туристической прогулки или однодневного похода каждым школьником согласно его краеведческой должности); физическую и туристическую подготовку (физические тренировки и подвижные игры, освоение туристских умений и навыков); хозяйственную работу (подготовку общественного и личного снаряжения, продуктов питания и т. д. каждым школьником согласно его туристической должности); всестороннее развитие личности учащегося (освоение основных законов, правил и традиций туристско-краеведческой деятельности).

Проведение туристско-краеведческого мероприятия включает: прохождение намеченного маршрута с выполнением учащимися поставленных перед коллективом туристских задач (практическое освоение элементарных туристских навыков и умений), краеведческих задач (сбор краеведческого материала на маршруте и ознакомление с его достопримечательными местами), задач общественно полезной работы на маршруте (природоохранительная, шефская и т. д.), воспитательных задач (всестороннее развитие личности учащегося, формирование сплоченного коллектива учащихся).

Подведение итогов туристско-краеведческого мероприятия включает: составление учащимися, соответственно их туристским и краеведческим должностям, устных и письменных отчетов о выполнении задач данного туристско-краеведческого цикла; подготовка и выступление на сборах, утренниках и т. д. с творческими отчетами о проведенном мероприятии; оформление наглядной агитации по итогам мероприятия (фотомонтаж, походный листок или газета, выставка краеведческого материала и т. д.); физическая и техническая подготовка (освоение туристских и краеведческих навыков и умений).

1-2 классы оформляют свои отчеты в виде рисунков, аппликаций, устного рассказа и т. п. Учащиеся 3 класса оформляют свои отчеты в виде рисунков, аппликаций, устных рассказов, сочинений, презентаций, простейших коллекций и т. п. Учащиеся 4 класса, кроме того, создают небольшие выставки своих работ и т. п. Учащиеся всех классов совместно с родителями участвуют в конкурсах семейных рисунков по темам проведенных туристско-краеведческих мероприятий.

Каждый цикл туристско-краеведческой деятельности в школе включает несколько тем, оформленных в виде задач, в целом обеспечивающих содействие всестороннему развитию личности учащегося. Эти задачи обязывают детей активно знакомиться с окружающей их природой и социальной средой, обеспечивают участие в важнейших событиях жизни города, содействуют сплочению и развитию детского коллектива и каждого учащегося.

В каждом туристско-краеведческом цикле для учащихся 1-2 классов проводятся одна – две экскурсии или одна туристская прогулка и несколько тренировочных прогулок. Для учащихся 3 класса проводится одна туристская прогулка и несколько тренировочно-тематических экскурсий, для 4 класса – туристская прогулка или однодневный поход и несколько тренировочно-тематических экскурсий и тренировочных прогулок. Педагогическая эффективность туристско-краеведческого цикла достигается только тогда, когда в эту деятельность включен каждый учащийся через выполнение обязанностей по своей туристской или краеведческой должности. Туристские и краеведческие должности позволяют активизировать самостоятельность учащихся и организовать действенное самоуправление походного коллектива. Полностью укомплектованная туристскими должностями походная группа (15 человек) 4 класса имеет в своем составе командира, комиссара, главного краеведа, заведующего питанием, заведующего снаряжением (завхоза), санитаря, ремонтного мастера, главного штурмана, главного оператора, казначея, физорга, культорга, редактора походного дневника, редактора походной газеты (листка), руководителя художественной деятельности (агитбригады). В походных коллективах 1, 2 и 3 классов отсутствуют наиболее сложные для них туристские должности. В 1 классе в туристских группах имеются лишь такие простые и понятные туристские должности, как командир, санитар, ремонтный мастер, физорг. Учащегося начальной школы, получившего краеведческую должность, называют «знаток»: знаток погоды, знаток деревьев, знаток трав, знаток птиц, знаток рыб, знаток стихов о природе, знаток рассказов о животных, знаток своей улицы, знаток достопримечательных мест своего района и т. д. Учащиеся 4 класса, выходящие в однодневный поход по маршрутам ближайших зон родного края, получают следующие

должности: историк, географ, ботаник, зоолог, фенолог, эколог, метеоролог, гидролог, геолог, литературовед, искусствовед и т. п. Такой набор краеведческих должностей в туристской группе позволяет комплексно изучать район будущего похода, что содействует более глубокому пониманию учащимися окружающей их действительности.

В 1-2 классах родители учащихся являются их «дублерами» по туристским и краеведческим должностям, готовят и проводят с ними все туристские мероприятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Минский Е.М. Игры и развлечения в группе продленного дня. – М., 1983. – 160 с.*
- 2. Остапец А.А. Педагогика туристско-краеведческой деятельности общеобразовательной школы. – М., 1985. – 104 с.*
- 3. Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ / Сост. Р.В. Назарова, Л.И. Филатова, В.Г. Цытурский. – М., 1988. – 176 с.*

Об авторе

Васильев Геннадий Никандрович – Заслуженный учитель РФ, заместитель директора по учебно-воспитательной и внеклассной работе, МБОУ «Псковская общеобразовательная школа-интернат», г. Псков.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ГЕОМЕТРИИ В 7-9 КЛАССАХ

Д.Д. Веселовская

*Деятельность – единственный путь к знанию
Бернард Шоу*

Принято считать, что школа обязана «давать» знания, а ученики должны их «получать». Но важно понимать, что «передать» знания, умения и навыки невозможно, ибо это не реальные объекты, существующие вне человека, а особые качества ученика, которые формируются лишь в процессе его собственной деятельности. Наличие этих качеств помогает учащимся быть «самостоятельными, коммуникативными, способными видеть трудности и выстраивать пути их преодоления, готовыми постоянно учиться новому, самосовершенствоваться» [1, с. 47]. В связи с этим актуальным становится

внедрение в образовательный процесс техно-логии деятельностного подхода.

В философии под деятельностью понимается специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей [4]. С.Л. Рубинштейн понимает под деятельностью такой процесс, «посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, задачам, которые ставит перед ним жизнь» [5]. Таким образом, деятельность – это целенаправленная активность человека, направленная на преобразование окружающего мира.

Деятельностный подход в обучении геометрии предполагает, что знания приобретаются и проявляются только в деятельности учащихся; за умениями, навыками, развитием и воспитанием ученика всегда стоит действие [3]. Таким образом, задача учителя сводится не к «передаче» знаний, умений и навыков, а к формированию у учащихся способности к деятельности, позволяющей самостоятельно получать необходимые знания, умения и навыки. Таким образом, учитель должен пробудить в учащемся активную позицию относительно стоящей перед ним задачи, помочь ему начать мыслить и выдвигать свои идеи, искать различные пути решения задач.

Возможности применения деятельностного подхода в геометрии особенно широки. Всевозможные теоремы и задачи требуют постоянной активной мыслительной деятельности для выдвижения возможных путей их доказательства и решения, в том числе для построения наиболее удобного и наглядного чертежа.

Рассмотрим примеры применения деятельностного подхода на уроках геометрии в основной школе.

1. При изучении практически любой темы учащимся можно предложить следующую форму работы: раздать карточки, содержащие примерно 6 задач. Класс разбить на небольшие группы (количество групп равно количеству задач). Задачи разделить между группами – на группу одна задача. Выделить время на решение данных задач в группах. Затем каждая группа представляет решение своей задачи у доски. При этом во время ответа одной из групп все другие учащиеся конспектируют себе решение и задают возникающие вопросы.

2. При изучении темы «Взаимное расположение прямой и окружности» целесообразно разбить класс на 3 (6) групп. Первой группе предлагается рассмотреть случай, когда прямая и окружность не имеют общих точек (расстояние от центра окружности до прямой больше радиуса окружности). Вторая группа рассматривает случай, когда прямая и окружность пересекаются и имеют две общие точки

(расстояние от центра окружности до прямой меньше радиуса окружности). Третьей же группе предлагается рассмотреть случай, когда пряма и окружность имеют одну общую точку (расстояние от центра окружности до прямой равно радиусу окружности). В случае 6 групп каждым из представленных случаев будут заниматься две группы, но независимо друг от друга. Затем группы представляют у доски свой случай. Если одним случаем занимается две группы, то на усмотрение учителя вызывается одна из групп, а вторая может либо помогать при ответе, либо вносить необходимые исправления.

3. При рассмотрении заданий на построение циркулем и линейкой работу можно организовать следующим образом: предложить учащимся работать в парах. На каждую пару выделяется две задачи. Для первой задачи один учащийся выполняет необходимые построения, а второй проводит доказательство, что данное построение является искомым. При решении второй задачи учащиеся меняются ролями.

4. При подведении итогов по теме «Площадь многоугольников» учащимся можно предложить карточки с заданиями. Первое задание – сформулировать определение конкретного многоугольника (параллелограмм, треугольник, прямоугольник и др.). Второе задание – вывести формулу площади данного многоугольника. Третье задание – найти площадь данного многоугольника при частных условиях.

5. При изучении различных тем необходимо чаще ставить учащихся перед проблемными ситуациями. Наличие некоторой проблемы заставит учащихся активнее мыслить, искать решение поставленной задачи различными способами. Преодолев проблемную ситуацию, учащиеся лучше запомнят полученные в результате проделанной работы знания, умения и навыки.

6. Целесообразно по возможности доказывать теоремы различными способами. Это также активизирует мыслительную деятельность учащихся, позволяет посмотреть им на одну и ту же математическую модель с разных сторон. Также выгодной в данной ситуации является возможность выбора учащимся для запоминания более легкого и доступного для него доказательства.

7. Полезно давать учащимся возможность выступить в роли учителя. Учащимся может быть доверено как объяснение нового материала (этот момент должен быть заранее тщательно спланирован, например подготовка ученика к проведению урока может быть представлена в качестве творческого домашнего задания), так и помощь «сильных» учеников в устном опросе более «слабых». Также может быть организована работа в виде некоторого «шефства», то есть помощи более способных учеников своим товарищам в вопросах, вызывающих у них (отстающих учеников) затруднения.

В современной школе на уроке учитель использует все возможности для развития личности ученика. Организуются различные виды деятельности учащихся, в том числе с использованием самостоятельного поиска решения. На уроках геометрии нельзя быть просто наблюдателем. Ученик должен осознавать каждое действие в процессе деятельности, направленной на решение задачи. Если эти условия будут выполняться, то знания, умения и навыки, полученные учащимся, будут более прочными и качественными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Воронова Н.В. Особенности реализации деятельностного подхода на уроках математики // Актуальные проблемы методики обучения математике в школе: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. М.В. Дербуш, С.Н. Скарбич. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2012. – С. 47-49.*
- 2. Геометрия 7-9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2010. – 384 с.*
- 3. Овсянкина З.Н. Деятельностный подход в обучении как условие формирования учебной мотивации обучающихся // Актуальные проблемы методики обучения математике в школе: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. М.В. Дербуш, С.Н. Скарбич. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2012. – С. 65-68.*
- 4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 487 с.*
- 5. Философский энциклопедический словарь / Редкол. С.С.Аверинцева, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичева и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.*

Об авторе

Веселовская Дарья Дмитриевна – магистрант 1 года обучения, ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА В РАМКАХ СОВМЕСТНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.В. Гальчук

Увеличение числа преподавателей, ориентированных на творческое саморазвитие себя и своих студентов в рамках совместной проектной деятельности, стало одной из характерных примет жизни среднего профессионального образования. Интеграция в мировую систему образования позволила российской национальной образователь-

ной системе взять самое лучшее и интересное, что есть у партнеров, за счет повышения мобильности студентов, преподавателей, управленческого персонала, укрепления связей и научного сотрудничества между учебными заведениями России, Европы и США. В национальной «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», утвержденной Президентом РФ в апреле 2012 г., подчеркивается необходимость стимулировании роста творческого потенциала всего российского общества за счет максимальной самореализации каждого из его членов: «Миссия государства в сфере поиска и поддержки одаренных детей и молодежи состоит в том, чтобы создать эффективную систему образования, обеспечив условия для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации, независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи» [1]. В контексте данной Концепции возрастает роль педагогической науки в разработке моделей воспитания творческой личности, позволяющих учащемуся соотносить себя с другими людьми, со всем окружающим миром, миром культуры.

Метод учебного проекта – это одна из личностно-ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности студентов, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики. Саморазвитие преподавателя и его студента в рамках проектной деятельности предполагает способность к творчеству, новые подходы к работе, готовность к созиданию. Учебный проект в колледже должен иметь конкретные, достижимые и измеримые цели и задачи для студента-проектанта, в противном случае он будет нести деструктивную функцию и способствовать быстрому развитию синдрома эмоционального «выгорания» у всех участников. Ориентация на компетентное использование общеучебных умений в контексте диалога искусств актуализирует творческую составляющую совместной деятельности преподавателя и студента, способствует гармонизации содержания и формы проектной деятельности.

Проектная деятельность – совместная учебно-познавательная, творческая деятельность преподавателя и студента, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием творческой проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования и реализации. Раскрытие творческих способностей студентов для их жизненного самоопределения и познания ими своих возможностей – одна из приоритетных задач преподавателя в рамках

учебного проекта в контексте диалога искусств и должна строиться на помощи студенту в разрешении его проблем самопознания, самоидентификации и самореализации.

Организация целостного педагогического процесса в системе образования содействует стимулированию саморазвития, личностному становлению, рефлексии, оценочной деятельности, создает условия для эффективной творческой самореализации преподавателя и студента. Деятельность педагога в рамках творческого учебного проекта в качестве руководителя проекта должна быть направлена на развитие свободоспособности студента, что приобретает в современных условиях особый стратегический, социально значимый смысл, заключающийся в установлении единой линии развития личности на смежных ступенях образования посредством установления связи в содержании, формах, методах учебно-воспитательной работы. Эффективность проектной деятельности студента напрямую связана с тем, насколько правильно выстроена система взаимосвязей между ним, руководителем проекта и консультантом, и возможна при следующих условиях: создание творческой среды колледжа, которую мы рассматриваем как пространство деятельности, создаваемое в учебном заведении, основной ценностью которого является творчество, влияющее на характер взаимодействия педагога, профессионального консультанта и студента, а также систему социальных, культурных, материальных условий, необходимых для самореализации в рамках проектной деятельности (компонентами творческой среды в СПО выступает образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха, ориентированный на создание индивидуальной образовательной траектории; характер взаимодействия педагога, профессионального консультанта и студента; система ценностей; социальные, культурные, материальные условия); разработка комплекса образовательных программ, реализующих учебные проекты и обеспечивающих вариативность образовательного процесса, создающего ситуацию выбора в процессе самореализации студента, что повышает эффективность социально-педагогической поддержки; разработка методического сопровождения проектной деятельности студентов. Использование проектной деятельности преподавателя и студента колледжа в качестве средства для их личностного творческого развития предполагает реализацию следующих педагогических идей: организации активной творческой деятельности на основе субъектного подхода и герменевтического анализа текстов; установления взаимосвязи между учебным материалом и собственным жизненным опытом преподавателя и студента; формирование личностных смыслов и ценностных установок студентов при помощи решения личностно значимых для них проблем;

ориентации на познавательные интересы подрастающего поколения и предоставления студентам свободы выбора; побуждения студентов к самопознанию и рефлексии; координации и профессионального консультирования как вариантов педагогического взаимодействия в процессе осуществления учебной проектной деятельности.

Координация и профессиональное консультирование творческих учебных проектов в образовательном процессе колледжа рассматривается нами как модель взаимодействия педагога, консультанта и студента при осуществлении проектной деятельности. Результатом такой деятельности является создание как внешнего продукта (например, спектакля, доклада на конференции, эскиза коллекции костюмов литературных героев и т. п.), так и внутреннего – опыта студента, включающего в себя знания, умения, компетенции как высший уровень умений и, наконец, осмысленные и осознанные ценности.

Интеграция педагогического процесса требует от преподавателя хорошего знания смежных дисциплин, постоянной рабочей связи с проектантом и консультантом. У них должно установиться единое видение в восприятии реальности и поведения в требующих решения ситуациях учебного проекта в контексте диалога искусств. Руководитель проекта в рамках творческой проектной деятельности встраивается в информационный поток между проектантом и профессиональным консультантом, обеспечивая эффективный вертикальный и горизонтальный обмен информацией и управление передаваемыми знаниями, навыками, технологиями. Только в этом случае передаваемые знания и навыки будут иметь эффективное практическое воплощение.

В качестве консультантов в учебно-воспитательном процессе выступают преподаватели-предметники, а также специалисты, привлекаемые в качестве профессиональных консультантов в той или иной области знания, которая подлежит изучению в процессе работы над проектом. Педагог-руководитель проекта и консультант/консультанты проявляют себя в совместной деятельности со студентами колледжа не столько как умные и знающие взрослые, но в большей степени как участники совместной творческой деятельности. В результате творческой проектной деятельности педагог обретает осознанные концептуальные взгляды как на свою профессиональную деятельность, так и на содержание взаимодействия со студентами.

Таким образом, творческое саморазвитие преподавателей и студентов колледжа в рамках проектной деятельности мы рассматриваем как динамический, постоянно совершенствующийся процесс, характеризующийся качественными изменениями в их личностной и профессиональной сфере. А именно: появлением и укреплением интереса к творческому участию в учебной деятельности,

стремлением к накоплению и реализации знаний, совершенствованию художественного опыта, сопровождающегося проявлением ряда специфических новообразований, отражающихся в эстетическом отношении, общении, поведении и продуктах творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов / Официальный сетевой ресурс «Президент России». – URL: <http://kremlin.ru/news/14907>.

Об авторе

Гальчук Ольга Викторовна – преподаватель, ОГБОУ СПО «Смоленский колледж лёгкой промышленности и индустрии моды», г. Смоленск.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ В ИГРОВОЙ ФОРМЕ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

М.Н. Гасанова

Проблема формирования устойчивого интереса к школьным дисциплинам у учащихся является одной из актуальных проблем современной школы.

Познавательный интерес к истории – наличие у учащихся внутренней мотивации изучения прошлого, ценностного отношения к историческому знанию, направленности на учебную деятельность по предмету [1, с. 45].

Неоценимую помощь в формировании познавательного интереса к истории могут оказать источниковедческие игры, так как они построены на процессе познания прошлого путем изучения исторических источников, что позволяет формировать умения их критического анализа, стимулирует интерес к людям и событиям прошлого и соответственно к самому предмету, который изучает прошлое человечества.

Источниковедческие игры – способ организации учебного процесса при помощи создания условных ситуаций, в рамках которых ученики приобретают опыт познавательной деятельности по изучению исторических источников [8, с. 66].

Источниковедческие игры можно использовать на любом этапе урока. Но, чтобы игра не «приелась» детям, лучше игру, рассчитанную

на целый урок проводить редко, а чаще использовать игровые приемы. Игровые приемы также, как и источниковедческие игры строятся на организации работы с историческими источниками и принципе состязательности.

Игровые приемы при опросе и закреплении изученного материала стимулируют внимание учащихся к вопросам и ответам одноклассников, создают комфортную обстановку для демонстрации своих знаний. Например, при закреплении темы «Деятельность первых русских князей» можно использовать игровой прием «Отгадай, кто я?» [4, с. 47]. Командам (4 команды) зачитываются из летописи характеристики князей, задача учеников – угадать раньше другой команды о ком идет речь.

При изучении нового материала игровые приемы связаны с созданием мотивации обучения. При изучении темы «Культура Древней Руси» учащимся предлагается прием «Реставратор» – реконструкция (собрание) объекта по фрагментам изображения (например, памятников культуры).

Повторительно-обобщающие уроки также можно проводить в игровой форме. Игра «Подготовка к экспедиции в прошлое» преследует цель систематизации знаний и развития умений работать с вещественными источниками. Учащиеся разбиваются на группы, группам сообщается место, время, куда планируется экспедиция. Ученики должны «отобрать» для путешествия продукты на «продуктовом складе», заказать портному одежду (заранее были подготовлены бумажные кукла и одежда), построить жилище (собрать по фрагментам), отобрать предметы домашнего обихода, взять в дорогу «книгу», написанную на языке страны и соответствующую времени и т. д. Выигрывает та команда, которая лучше всех подобрала все необходимое, чтобы вписаться в жизнь людей прошлого.

Игра «Вотум доверия к источнику» также проводится в состязательной форме по группам. Цель игры – закрепление умений учащихся осуществлять внутреннюю критику источника. Эту игру можно использовать при работе с учащимися 5–11 классов. Например, в 5–6 классах можно использовать тексты с ошибками, среди которых – фрагменты летописей, художественные произведения по периоду. В 7–8 классах это могут быть взаимоисключающие тексты, один из которых верен, в 9–11 классах – могут использоваться два текста, в которых чередуются верные и неверные суждения. То есть, источниковедческие игры могут применяться в любом возрасте.

Игра «Круглый стол историков» преследует цель закрепления умений анализа альтернативных подходов к изучению исторического материала. Она предназначена для старшеклассников. Ученики излагают

альтернативные позиции ученых по дискуссионным проблемам истории, воспроизводят их основные идеи и аргументы, а также свои доводы в защиту предпочитаемых авторов [8, с. 123].

Игра «Исторический комментарий» преследует цель отработки умений актуализации исторических знаний, анализа художественных произведений исторического жанра. Ученики в соревновательной форме дают исторический комментарий к фрагменту художественной литературы или к произведению изобразительного искусства исторического жанра. Для работы учащимся предлагаются источники, которые содержат известную ученикам (или приобретаемую в процессе игры) информацию (например, репродукция картины Н. Рериха «Заморские гости», стихотворение М. Лермонтова «Бородино»). Эта информация может подтверждаться достоверными источниками либо произведения исторического жанра основываются на версионных, мифологических фактах или придуманных автором произведения (например, иллюстрация И. Билибина «Прощание Олега Вещего со своим конем», стихотворение Д. Кедрина «Мастера») [4, с. 50].

Игра «Архивариус» преследует цель развития умений по тексту атрибутировать источник. Ее рекомендуется проводить в 7–9 классах, когда у учеников будут сформированы умения определять вид источника и время его создания. Условия игры: в архиве при переезде «выпали» из папок документы без даты и имени автора. Пустые паки с указанием авторов и названий документов стоят, расположенные по видам источников и времени их создания. Ученикам необходимо помочь разложить документы по папкам. Группа, которая лучше и быстрее других справится с заданием, получает «приз архивариуса». Ученикам даются тексты (двух или более) источников и предлагается определить их вид (мемуары, правительственные документы, законы, художественная литература, репортажи и т. д.); при верном определении вида источника количество папок, которые могут подойти ученикам, сокращается. Далее предлагается выбрать папки, относящиеся к предполагаемому времени создания текста. При верном определении времени источника ученикам остается просмотреть всего несколько папок, одна из которых непременно относится к их тексту. Документы, предлагаемые ученикам, должны быть близки по виду, иметь ключевые слова, которые позволят школьникам выполнить все задания (например, фрагменты программ декабристов, петрашевцев, народовольцев).

Игра позволяет включить учащихся в учебную деятельность, активизировать познавательную деятельность детей. Источниковедческая игра относится к играм, классифицированным по характеру деятельности учащихся. Ее можно использовать для решения множества учебных задач и практически в любом школьном возрасте, она может приме-

няться на различных этапах урока, при изучении, закреплении, повторении и обобщении исторического материала. К источниковедческим играм относят такие игры, как «Исторический комментарий», «Круглый стол историков», «Рукописи, разлетевшиеся по ветру», «Архивариус», «Вотум доверия к источнику» и др.

Использование именно источниковедческих игр, которые строятся на исторических источниках, имеет большое значение, так как позволяет учителю донести до учащихся трудный материал в доступной форме, значительно повышается познавательный интерес школьников к обучению истории; каждый урок становится более ярким, необычным, эмоционально насыщенным; активизируется учебно-познавательная деятельность школьников; развивается положительная мотивация учения, произвольное внимание, увеличивается работоспособность; ценностное отношение к предмету.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борзова Л.П. *Игры на уроке истории: методическое пособие для учителя.* – М., 2001. – 112 с.
2. *Игры на уроках истории. Из опыта работы учителей // Преподавание истории в школе.* – 1989. – № 4. – 78 с.
3. *История. 5–11 классы: технологии современного урока / Авт.-сост. В.В. Гукова и др.* – Волгоград, 2009. – 207 с.
4. Кузнецова Э.Г. *Игры, викторины, занимательные уроки в школе: пособие для учителей и родителей.* – М.: Аквариум, 1998. – 231 с.
5. Кулагина Г.А. *100 игр по истории.* – М., 1967. – 240 с.
6. Кулакова Н.И. *Игровые ситуации и опорные конспекты на уроках истории. Кулакова // Преподавание истории в школе.* – 1999. – № 8. – С. 63.
7. Кучерук И.В. *Учебные игры на уроках истории // Преподавание истории в школе.* – 1989. – № 4. – С. 91-99.
8. *Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник / Сост. Э.В. Ванина, Л.К. Ермолаева – М., 2007. – 352 с.*
9. Щукина Г.И. *Проблема познавательного интереса в педагогике.* – М., 1971. – 351 с.

Об авторе

Гасанова Малек Нусраддин Кызы – учитель истории и обществознания, МАОУ «Гимназия № 5», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Е.А. Горлова

Современный социальный заказ связывает требования, предъявляемые к формированию профессиональных качеств специалистов, со стремлением к постоянному пополнению знаний, способностью ставить и решать разнообразные задачи профессионального характера, выдвижением альтернативных решений и выработкой критериев для отбора наиболее эффективных из них. Высшая школа должна формировать качества конкурентоспособной личности выпускника на основе развития и реализации его способностей, а это тесно связано с умением владеть языковыми средствами. Расширение контактов в различных областях науки, культуры, хозяйства и средств массовой информации привело к увеличению потребности общества в специалистах, способных пользоваться русским языком как средством решения профессиональных задач. Стало очевидным, что подготовка высоко квалифицированных специалистов без обстоятельного обучения их русскому языку малопродуктивна.

Трудовая деятельность человека и общение исторически связаны между собой. М.С. Каган, анализируя виды человеческой деятельности, приходит к выводу, что общение (речевая деятельность в целом) не только опосредует познавательную и ценностно-ориентационную деятельность, но и порождается и стимулируется ими [1]. Общение является в той или иной степени составной частью профессионально-трудовой деятельности и определяет содержание речевой деятельности в целом. Это, в свою очередь, определяет содержание обучения устным и письменным формам коммуникации.

Известно, что коммуникативный подход в значительной степени ориентирован на личность обучающегося. Однако успешность обучения языку, в том числе и родному (русскому) определяется владением преподавателем приемами и способами создания ситуации общения в ходе учебного занятия. Поскольку обучение непосредственно связано с ориентацией на личность студента и на профессиональные ценности, то подготовка специалистов будет базироваться на личностно-деятельностном подходе.

Коммуникативное обучение предполагает организацию процесса обучения как модели процесса общения. Занятия по русскому языку и культуре речи в этом отношении становятся обучением общению по-

средством общения. В процессе обучения студенты учатся технике общения, его операционной стороне, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнёрами. Другими словами, процесс формирования коммуникативной компетентности – это процесс овладения студентом профессиональной технологией взаимодействия. Данный процесс особенно важен для специалиста негуманитарных направлений, поскольку средний начальный уровень речевой подготовки студентов технических вузов ниже, чем у студентов-гуманитариев, а на рынке труда требования к будущим специалистам будут предъявляться одинаковые.

Ведущий исследователь коммуникативного подхода к обучению языку В.А. Скалкин считает речевое общение важным понятием устной язычной коммуникации [3]. Коммуникативная компетентность – это, прежде всего, знания о способах целенаправленного и релевантного использования речевых средств для решения задач общения. Конструирование речи в учебных целях есть по существу ответ на вопросы: кто, с кем и о чём говорит, где, в какой форме и сфере общения; какова социально-коммуникативная роль и позиция собеседников, каковы пределы их коммуникативной общности. Коммуникативная компетентность предполагает формирование способности к общению и межличностному взаимодействию. Она определяется элементарными коммуникативными умениями: вступать в контакт, высказывать свою точку зрения, слушать и понимать точку зрения собеседника; вести дискуссию; готовность решать коммуникативные задачи, адекватно вести себя в различных социальных ситуациях; владение устным и письменным общением на нескольких языках; степенью владения новыми информационными технологиями, пониманием диапазона их применения; заинтересованного, но критического отношения к любой информации. Коммуникативная компетенция в высшем ее проявлении предполагает способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности, с соблюдением социальных норм речевого поведения. Основное умение, формируемое в рамках коммуникативной компетенции – это умение работать с текстом, с информацией, то есть умение создавать и понимать тексты – продукты речевой деятельности.

Кроме того, язык как предмет изучения подразумевает диалоговые формы общения, в которых реализуются ситуации профессиональной деятельности. Моделирование реальных ситуаций профессионального общения позволит будущим специалистам на практике использовать эффективные средства межличностного общения, что поможет им при осуществлении профессиональной деятельности.

Проектирование процесса обучения языку и культуре речи студен-

тов инженерных специальностей должно проводиться с ориентацией на формирование у них языка труда, поскольку он приобретает в век научно-технической революции особую актуальность. Усвоение языка труда позволяет грамотно читать производственно-технологическую документацию; эффективно планировать, организовывать, регулировать и контролировать трудовую деятельность; точно и профессионально излагать мысли как в устном, так и в письменном виде; эффективно использовать время коммуникации при реализации производственно-технологического процесса; обеспечивать качество выпускаемой продукции и повышение производительности труда. По существу язык труда входит структурным элементом в такое важное интегративное качество личности, как профессиональная самостоятельность.

В рамках нашего исследования наиболее эффективными для формирования готовности к профессиональному межличностному общению специалистов негуманитарного профиля представляется использование ролевых, имитационных и деловых игр, так как именно игра позволяет студентам осуществлять речевую деятельность, подобную реальной. Это становится возможным благодаря тому, что игра, по А.Н. Леонтьеву, – такой вид деятельности, когда мотив лежит не в её результате, а в самом процессе, в содержании самого действия [2]. Игровая деятельность позволяет создавать мотивационную основу общения путём моделирования потребности, мотивов, целей, коммуникативного намерения. В ролевых, имитационных и деловых играх студенты играют те роли, которые им придётся выполнять в своей будущей профессиональной деятельности, поскольку игра является моделью взаимодействия людей в процессе достижения ими профессиональных целей [2]. В связи с этим игра для студентов, во-первых, мотивированна – она готовит их к будущей профессиональной деятельности, во-вторых, престижна – студент уже действует как специалист и стремится показать себя с лучшей стороны, в-третьих, близка и реальна – отражает их будущую практическую деятельность. Цель деловых, ролевых, имитационных игр – прежде всего формирование профессиональных умений, так как игры являются моделью будущей профессиональной деятельности студентов. В процессе игры быстрее вырабатываются и прочнее закрепляются навыки профессионального межличностного общения, а также личностные качества, необходимые для адекватного функционирования в качестве специалиста. Игры на психотехнику развивают навыки коллективного творчества; способствуют развития внимания, воображения, эмоциональной и образной памяти, быстроты реакции; направлены на снятие психологических барьеров, психической и физической напряжённости. Цель речевых упражнений – формирование умений и навыков употребления основного языкового материала в речи, овладение тактически-

ми функциями говорения и коммуникативного взаимодействия (такими, как просьба, согласие, отказ, удивление, совет, предупреждение, и др.), средствами речевого этикета и композиционной структуры диалога.

В целом игровая деятельность в процессе формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов стимулирует познавательную потребность студентов, содействует привитию нравственно-эстетических норм поведения, таких, как культура поведения и общения, культура взаимоотношений между людьми. Благодаря взаимодействию трудовой, учебной и игровой деятельности в процессе моделирования общения значительно повышается мотивированность речевой деятельности, что, в свою очередь, способствует повышению эффективности обучения речи и развитию показателей компонентов готовности к профессиональному межличностному общению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казан М.С. *Мир общения: проблема межсубъектных отношений*. – М.: Просвещение, 2000. – Политиздат, 1998. – 319 с.
2. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. – М.: МГУ, 1981. – 575 с.
3. Скалкин В.Л. *Основы обучения устной иноязычной речи*. – М.: Рус. яз., 1987. – 248 с.

Об авторе

Горлова Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет», г. Самара.

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРОФИЛАКТИКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ» ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

М.В. Данилова

Атмосфера современного школьного обучения складывается из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляющих новые, усложненные требования к психической конституции, интеллектуальным возможностям ребенка, к его личности. Особенно это актуализируется в ситуации адаптации учащихся из семей мигрантов к новым условиям обучения, воспитания, социализации в целом.

«Педагогическая запущенность» является одной из самых распространенных девиаций развития детей и подростков. Как отмечают исследователи, данная ситуация характеризуется преобладанием автори-

таризма в воспитательно-образовательной среде, ее противоречивостью, нестабильностью, малой динамичностью по отношению к ребенку, слабой активностью ребенка во взаимодействии со средой, его «объектностью», что тормозит развитие субъектных свойств личности детей и подростков, одновременно формируя такие конкурирующие образования как пассивность, инертность, безответственность в мотивации поведения личности. В этих условиях нарушаются процессы идентификации и персонализации личности, что усугубляется иным этнокультурным окружением ребенка из семьи мигрантов. С одной стороны, он не может стать «таким, как все» (в силу специфики его индивидуально-личностных, этнопсихологических особенностей), с другой, все его попытки проявить себя оказываются социально неодобряемыми, что выражается в особенностях самосознания ребенка (неразвитость Я-концепции, неадекватная самооценка и уровень притязаний, невладение навыками рефлексии), а, значит, проявляется в определенной позиции его личности, характеризующейся неразвитостью всех свойств субъекта самосознания, общения и деятельности, формируя явление «педагогической запущенности».

«Педагогическая запущенность» рассматривается как интегративное понятие. С одной стороны, оно включает в себя ребенка, физически и психически здорового, который, однако, не обладает необходимыми знаниями, навыками и умениями, с другой стороны – ошибки, характерные для профессиональной деятельности педагогов, психологов и медиков, а также для родителей или родственников в окружении ребенка [3, с. 8].

Психологи выделяют ряд основных проблем, которые могут наблюдаться у детей мигрантов. Среди них: нарушение когнитивных процессов, невротические реакции и функциональные расстройства, эмоциональные и поведенческие нарушения, проблемы, связанные с общением, расстройства идентичности.

Нарушение когнитивных процессов включает ухудшение памяти, трудности концентрации внимания, расстройства мышления. Различия в когнитивном развитии русских детей и детей мигрантов могут быть обусловлены разнообразными причинами: культурными особенностями, затрудненной адаптацией к новым социокультурным условиям. Отставание в развитии когнитивной сферы часто связано с «педагогической запущенностью» дошкольников или детей младшего школьного возраста, отсутствием адекватных требований и представлений у родителей о должном уровне развития ребенка. У детей отмечается не сформированность соответствующей мотивации на учебную деятельность.

Недостаточная зрелость нервной системы ребенка делает ее

особенно чувствительной к воздействию неблагоприятных факторов, вызывающих проблемы невротического уровня: стрессовое истощение, фобические реакции, нарушение сна и аппетита. У детей может наблюдаться регресс поведения, проявляющийся в расстройствах речи и контроля поведения.

Важное место среди эмоциональных и поведенческих нарушений у детей мигрантов занимают проблемы, связанные с общением, что вызвано как этнокультурными, так и социальными факторами.

Нередко недостаток контактов со сверстниками и с местным населением связан с явлением мигрантофобии, что связано с повышенным уровнем социальной напряженности в обществе, ксенофобных установок. В результате у детей мигрантов бывают не сформированы адекватные социально-коммуникативные навыки и, соответственно, общая социальная и психологическая адаптация находится на низком уровне.

Психологи отмечают, что у детей из среды мигрантов разных возрастных групп могут наблюдаться страх и недоверие, а также агрессия и раздражительность по отношению к окружающим людям, необщительность. Нарушения в сфере общения иногда выражаются и в чрезмерной зависимости от мнения и указаний окружающих.

Культурно обусловленные различия в способах невербальной коммуникации, нормах поведения, ценностях нередко становятся причиной недоразумений при взаимодействии детей разных национальностей.

Часто дети мигрантов, плохо владеющие русским языком, испытывают трудности в усвоении школьной программы, что снижает их самооценку. Они не всегда понимают объяснения учителя, не умеют выразить свою мысль [1, с. 70-72].

Профилактика «педагогической запущенности» базируется на методическом, технологическом и функциональном обеспечении, которое позволяет моделировать данный процесс с учетом особенностей личности ребенка и социальной ситуации его развития при функционально-ролевом взаимодействии их субъектов.

Комплексный подход профилактики «педагогической запущенности» подразумевает следующее:

1) единство и взаимосвязь диагностических и профилактических мероприятий, предполагает параллельность в работе с ребенком из среды мигрантов и его микросоциумом, сочетание общих, групповых и индивидуальных форм работы, ее психологических и педагогических методов;

2) воздействие на личность ребенка, его самосознание (в том числе этническое), общение и деятельность, затрагивая мотивационную, эмоционально-волевую, интеллектуальную и поведенческую сферы

личности;

3) тесное взаимодействие школы, опорных пунктов правопорядка, семьи, общественных организаций при проведении профилактических мероприятий.

Профилактика «педагогической запущенности» ведется в двух направлениях. Во-первых, это предупреждение ее возникновения, т.е. снятие внешних причин, которые могут приводить ребенка к такому состоянию, интенсивное формирование положительных и торможение отрицательных качеств, свойств, сторон личности. Во-вторых, это предупреждение ее развития, т. е. преодоление возникающих пробелов в развитии детей, коррекция поведения, деятельности и отношений, снятие отрицательного эмоционального состояния ребенка [2, с. 156].

Целостный педагогический процесс обладает необходимым потенциалом и ресурсами для реализации профилактики «педагогической запущенности» детей мигрантов:

- профессиональная компетенция педагогов, сотрудников образовательного учреждения;

- инновационные технологии управления учебно-воспитательным процессом;

- педагогическая культура родителей;

- образовательное пространство конкретного социума, включающее научные, образовательные, культурные и просветительские, экономические институты (государственные и негосударственные, официальные и неофициальные), средства массовой коммуникации, ориентированные на образование, общественность, вовлеченную в решение проблем образования, а также социально-психологические установки, обуславливающие ценностно-смысловое отношение людей к образованию в конкретном регионе.

Результативность профилактики «педагогической запущенности» детей мигрантов является качественной характеристикой региональных условий. Разноуровневость решения проблемы может порождать дополнительные специфические трудности для школьной системы и общества в целом. Важная задача – создать условия, при которых дети независимо от национальной и религиозной принадлежности могли бы полностью себя реализовать и стать полноценными гражданами российского общества.

Реализация комплексного подхода профилактики «педагогической запущенности» детей мигрантов состоит из следующих взаимосвязанных звеньев:

1. Организация лингвострановедческого аспекта адаптации ученика к новым этнокультурным для него условиям. Обучение русскому языку как неродному в плане осуществления его социальных функций как

государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения является ведущим в процессе профилактики «педагогической запущенности». Следует подчеркнуть, что на процесс усвоения детьми мигрантов русского языка влияет ряд условий, связанных с воспитанием в семье, уровнем владения русским языком родителей, наличием или отсутствием иноязычного окружения, культурно-речевой средой.

В процессе обучения учащимся-мигрантам приходится прилагать больше усилий, чем их сверстникам. Русский язык становится основным языком общения, одним из главных способов адаптации к новым жизненным условиям. Попадая в новую языковую среду, ребенок получает пси-хологический стресс, в результате которого снижается его эмоциональный фон, что создает дополнительные препятствия на пути установления контактов со сверстниками. Существенные трудности возникают и при изучении учебного материала. Для преодоления языкового барьера ученикам приходится тратить много времени на подготовку к урокам. Им часто встречаются незнакомые слова и выражения;

2. Создание благоприятных условий для интеграции ребенка из среды мигрантов в учебно-воспитательный процесс, что возможно при установлении толерантных взаимоотношений в школьном коллективе. Проведение психодиагностической работы, тренингов по групповой сплоченности, снятию личностной и ситуативной тревожности, формированию толерантных установок способствует успешной адаптации учащегося к новым для него социокультурным условиям. Эффективность программ определяется сочетанием специальных технологий, направленных не только на педагогическую поддержку учащихся-мигрантов, но и работу с другими детьми, обучающимися в образовательном учреждении;

3. Знакомство детей мигрантов с историей, государственным устройством, обычаями и традициями страны проживания, развитие толерантных установок, совершенствование навыков общения, обучение культурно-нормативному поведению. Кросс-культурные тренинги используются как одна из форм работы с учащимися-мигрантами в процессе адаптации к учебно-воспитательному процессу. Основное внимание уделяется тому, как их научить играть активную роль и добиваться успеха в межкультурных ситуациях;

4. Проведение работы с ближайшим окружением ученика, ориентированной на организацию просоциального досуга, активизацию социально значимой деятельности в коллективе;

5. Формирование этнокультурных компетенций профессиональной деятельности. В структуре подготовки социальных педагогов,

педагогов-психологов необходимо учитывать динамичность и специфику миграционной ситуации региона, что предполагает овладение как теоретическим знаниями и практическими навыками, так и умением критически анализировать основополагающие проблемы включения учащихся мигрантов, которые по большей части являются представителями разных национальностей, в учебно-воспитательный процесс. Профессиональная подготовка специалистов ориентирована на повышение компетентности в различных вопросах поликультурной направленности:

- многонациональный состав населения регионов Российской Федерации;

- правовые аспекты положения мигрантов (определение статуса и льгот);

- индивидуальные этнопсихологические особенности адаптации представителей разных национальностей к новым социокультурным условиям жизни;

- специфика коммуникативного взаимодействия, сложившегося в ходе исторического и культурного развития различных народов; особенности проявления конфликтных отношений в различных жизненных ситуациях у разных народов;

- отличия восприятия воспитательных и образовательных воздействий представителями национальных общностей и т. д.

6. Оптимизация работы с родителями. Характер проблем и степень их сложности в каждой семье специфичны, поэтому необходимо составлять программу индивидуальной поддержки, реализация которой должна осуществляться совместными усилиями разных специалистов (социального педагога, педагога-психолога, социального работника и др.). Степень вклада каждого специалиста определяется особенностями содержания помощи и уровнем готовности семьи мигрантов к ее принятию. Непременным условием является диагностика семейного благополучия, повышение уровня педагогической культуры и воспитательной активности родителей. Эффективным в процессе профилактики «педагогической запущенности» учащихся из среды мигрантов является активное вовлечение родителей в жизнедеятельность школы через познавательные, творческие, спортивные мероприятия. Сотрудничество и расширение поля позитивного общения в семье необходимо устанавливать через организацию совместных дел родителей и детей.

В основе профилактики «педагогической запущенности» детей мигрантов лежит комплексный подход, основанный на интегративном сочетании знания теоретических вопросов в области социально-экономических и этнокультурных трудностей интеграции мигрантов в

социум, их этнопсихологических особенностей, адаптационных возможностей детей к учебно-воспитательному процессу и практическом взаимодействии специалистов различных уровней и родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилова М.В. Педагогическая поддержка учащихся-мигрантов в учебно-воспитательном процессе. – Владимир: Издательство «Транзит-ИКС», 2009. – 187 с.
2. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 2006. – 352 с.
3. Пурин В.Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.

Об авторе

Данилова Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Владимирский университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир.

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТА

С.В. Диер

Одной из важнейших ценностей не только образования, но и всей современной жизни является воспитание толерантности, умения принять и понять другого, вступить с ним в диалог и сотрудничество. Поэтому уже в начальной школе необходимо развивать у учеников навыки общения, взаимодействия и сотрудничества с ровесниками.

Учебно-познавательная деятельность школьника определяется и стимулируется не только посредством использования интересного учебного материала и разнообразных методов его преподнесения, но и характером взаимоотношений педагога и учеников в процессе обучения. Ведь очевидно, что решать учебно-познавательные задачи значительно легче в атмосфере любви и доброжелательности, доверия, сопереживания и уважения к школьнику. Ребёнок, видя, как высоко ценится его личное достоинство и самостоятельность мысли, начинает стремиться к личному росту: он с удовольствием идёт в школу, не боится высказывать собственное мнение.

Учёные, описывая взаимодействие, классифицируют в нём пять стилей: сотрудничество, соперничество, компромисс, приспособление, избегание. Из всех перечисленных стилей взаимодействия только

сотрудничество ориентировано на наиболее полное удовлетворение интересов всех участников этого процесса. Отсюда вывод: научить людей сотрудничать – значит научить их добиваться желаемого, не ущемляя при этом интересы других людей.

Местом рождения учебного сообщества является 1-й класс. Если учитель откладывает задачу организации учебного сотрудничества хотя бы на год, то его трудности удваиваются: ему приходится не только учить детей сотрудничеству, но и переучивать, преодолевать стереотипы фронтального обучения. Почему все же некоторые учителя недооценивают возможности учебного сотрудничества? Педагоги испытывают беспокойство, что при обучении в группах на уроке работают не все ребята, а только лидеры; на уроке нарушается тишина, появляется неизбежный рабочий шум; не всегда хватает времени на полноценную проверку результатов работы в группах; трудно оценить индивидуальный вклад каждого ребенка в общую работу. Но эти опасения преувеличены, так как при фронтальной работе большее количество учащихся не включены в работу, а вот в группе при правильной организации коллективной деятельности отсидеться намного труднее.

В работе над проблемой сотрудничества учащихся решаю следующие задачи:

- формирование у учащихся представления о коллективе;
- развитие критического мышления, навыка групповой работы, умения вести диалог и аргументировать свою позицию, находить компромиссные решения обсуждаемых проблем;
- воспитание терпимости к чужому мнению;
- создание условия для живого общения, формирование коммуникативных связей в образовательном учреждении и семье;
- создание условия для формирования системы нравственных ценностей.

Для организации сотрудничества составила алгоритм работы с детьми:

- диагностика класса;
- знакомство учащихся с каждым членом коллектива;
- формирование коллектива с помощью внеурочной деятельности;
- организация учебного сотрудничества.

Формирование коллектива в 1-м классе начинается с диагностики каждого учащегося – уровня сформированности его нравственных ценностей, благополучия в семье.

Следующий этап – знакомство детей с интересами друг друга. С этой целью организую различные мероприятия, на которых ребята узнают, чем любят заниматься их одноклассники. Кто-то из ребят может

найти себе друга по интересам. Особое значение для меня в формировании навыков сотрудничества имеют интерактивные игры. Предлагая детям такие игры, вы тем самым дарите им совершенно особое время. В ходе игр дети имеют возможность получить новые впечатления, приобретают социальный опыт и общаются друг с другом совершенно не так, как в ходе обычной школьной жизни. После окончания игр дети анализируют и обсуждают полученный опыт.

«Биография друга» – эта игра побуждает задумываться о жизни своих друзей. По жребию каждый ребенок выбирает себе заранее заготовленные карточки с именами детей класса. Нужно обязательно проверить, не досталось ли свое собственное имя ребенку, в таком случае нужно будет поменяться с кем-то. Дети должны составить рассказ о том человеке, чье имя записано на карточке. В помощь детям: «Ребята, разузнайте о товарище как можно больше. При этом обязательно включи в «биографию» следующее: имя и фамилию этого ребенка, возраст, день рождения, описание внешности, чем любит заниматься, что тебе в нем нравится, расскажи о членах семьи, твой собственноручный портрет этого человека. 10 минут дается на то, чтобы поговорить с тем ребенком, про которого нужно рассказать, и еще 10 минут, чтобы самому ответить на вопросы, которые зададут.

По мере накопления опыта работы в коллективе можно переходить к организации учебного сотрудничества, формируя у ребят оценку своего и общего результата действий.

При организации учебного сотрудничества использую следующую модель обучения.

1. Подготовительный этап.

Его цель – подготовка и мотивация учащихся к совместной деятельности подготовка. Школьникам предлагаются простые задания, соответствующие базовому уровню знаний и жизненному опыту учащихся. Задания должны быть одинаковы по содержанию для всего класса. Следует использовать вопросы: «Как вы считаете?», «Согласны ли вы с мнением того или иного ученика?».

2. Вводный этап.

На этом этапе при решении вариативных заданий в процессе урока используется совместная работа в группах. Задания имеют определённые предписания («Обсудите в своей паре», «Совместно сформулируйте», «Проверьте друг друга»...). Можно организовать парную форму работы, отрабатывать с ребятами навыки совместной деятельности. При этом ученики учатся планировать работу в микрогруппе.

3. Тренировочный этап.

Цель этапа – закрепление навыков совместной деятельности при

выполнении более сложных вариативных заданий, а также готовность к работе в группе. При её формировании педагог назначает консультантов, контролирует их работу, помогает распределить обязанности внутри группы. На этом этапе детям предлагаются задания, требующие аргументации, обоснования, разъяснения смысла.

Оценивание результатов групповой работы – важный и обязательный момент такого урока. Наряду с учебными достижениями учеников и выставлением им отметок, оцениваю и социальные достижения школьников, комментирую проявленные ими коллективистские качества, подмечаю проявления помощи товарищам, взаимовыручки, подчеркиваю вклад в общее дело. Существует несколько правил такого оценивания, которые касаются учебных и социальных достижений школьников, а именно:

а) относительно учебных достижений:

- производжу оценку отдельных членов группы на основе сравнения с ранее достигнутыми этим учеником результатами;
- любой член группы имеет право дополнять высказывания своего товарища по группе, за это поощряю группу дополнительным баллом;
- групповую работу надо оценивать одинаковым баллом для всех членов группы;

б) относительно социальных достижений:

- если группы работают охотно, то не хвалю и не поощряю группы;
- все члены группы получают одинаковое поощрение или не получают никакого;
- избегаю выделения какой-либо одной группы, не устраиваю соревнования;
- если какая-либо группа работала плохо, не заслужила поощрения, то ее не ругаю, а пытаюсь переформировать ее;
- обсуждаем результаты: что удалось и почему; к чему следует стремиться;
- обсуждаем трудности, с которыми участники групп встретились на этом уроке, выявляем приемы, которые помогли справиться с ними.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении – Томск, Пеленг, 1993 – 268 с.

Об авторе

Диер Светлана Викторовна – учитель начальных классов, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8», г. Краснокамск, Пермский край.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ

В.К. Добровольский

Новый образовательный стандарт определил содержание школьной географии как фундаментальное ядро, представляющее систему ключевых понятий географической картины мира. В нем были выделены предметные, метапредметные и личностные требования к результатам обучения. Особое внимание уделено условиям образовательного процесса, причем в базисный учебный план включена внеучебная работа. Новый образовательный стандарт ориентирован на становление и воспитание личностных приоритетов выпускника: любовь к Отечеству, его истории, культуре, духовности; осознание своего места в социуме и принятие активной жизненной позиции, стремление к постоянному нравственному и профессиональному самосовершенствованию [10; 11]. Достижение поставленных целей возможно только с привлечением метапредметного подхода к освоению географической науки. География является уникальным предметом в необходимости и возможности реализации метапредметных связей. Формирование их базируется как на позициях философии самого предмета, так и общей философии. Философия географии включает в себя понятие, границы и ее методологию как части науки. Философские проблемы содержатся в ключевых аспектах взаимодействия общества и природы, экологии, строящейся на основе принципов натурфилософии, признающей целостность материального и духовного мира. Эволюция Земли и развитие на ней жизни во времени, пространственное разнообразие природных условий, их влияние на человека и воздействие общества на природу составляют предмет исследования как философии, так и географии, а проблема сохранения жизни на Земле становится краеугольным камнем формирования географической культуры [6].

Метапредметный подход к обучению формирует у учащихся цельное представление о явлениях природы и взаимосвязях между ними; вырабатывает навык использования в изучении географии ранее приобретенных знаний, умений и применения географических знания при изучении других предметов; дает возможность оперировать этими знаниями в конкретных ситуациях во время занятий, а также – в будущем в производственной, общественной жизни и в профессиональном самоопределении. Метапредметные связи в обучении географии отражают интеграционные процессы, происходящие в науке и в обществе. Современные профессионалы – специалисты широкого профиля, легко включающиеся в полипрофессиональное взаимодействие при решении комплексных

проблем, поэтому их подготовка требует подхода, строящегося на умении оперировать разными формами знаний. Как ни одна другая дисциплина, география тесно взаимосвязана с естественными, с точными и с гуманитарными науками. Разработка метапредметного подхода и метапредметных образовательных технологий решает проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных учебных предметов [3; 4; 7]. Метапредметный подход не предполагает отказ от глубокого изучения отдельных дисциплин, «поскольку предметная организация мышления и деятельности является на настоящий момент самой высокоразвитой и мощной. Отказ от нее сразу же приводит к снижению уровня организации мышления. Ведь за каждым предметом стоят свои твердые структуры знания. Они, в свою очередь, базируются на четких понятийных и категориальных различениях, моделях, принципах схематизации, что и формирует интеллектуальную дисциплину» [5]. Таким образом, в обществе сохраняется и отстаивается культура мышления и культура формирования целостного мировоззрения, а обучение становится процессом саморазвития учащихся, достижения ими свободного владения понятийным аппаратом.

Познавательная деятельность составляет основу изучения географии, ученики должны овладеть умениями составлять характеристики, объяснять, сравнивать, систематизировать, анализировать явления. Умения формируются в основном при выполнении практических работ – основы достижения предметных и метапредметных результатов. Специфика географии предполагает обязательную практическую деятельность, время и возможности которой часто выходят за рамки школьного урока. С учетом огромного объема теоретического, практического географического материала и многоплановости метапредметных связей, особые надежды возлагают на внеурочное образование – любую деятельность вне школьного урока за пределами школы. Учащиеся сразу включаются в решение социально-значимых вопросов, в выполнение социальных ролей, в формирование коммуникативной компетентности при расширении контактов с лицами разных возрастов, статусов, профессий [2].

Метапредметные результаты обучения достигаются через развитие компетентностей – способностей учащихся использовать знания, умения и опыт для решения конкретной учебной или практической задачи. В современной школе одним из основных результатов образования называют уровень сформированности компетенций учащихся. Компетентностный подход способствует адаптации школьников в социуме, их самоопределению и профессиональному выбору [8; 11]. Географическая компетентность представляет собой использование на практике, в повседневной жизни разнообразных географических методов, знаний, умений и информации. Поэтому более актуальным

становится поиск технологий обучения, создающих условия для реализации компетентного подхода в географическом образовании. Основные предметные компетентности по географии представлены: способностью представлять, описывать пространственное взаиморасположение географических объектов; выявлением сути закономерностей и тенденций развития социально-экономических и экологических процессов по данным источников географической информации, описанием их изменений при влиянии природных и антропогенных факторов; способностью применять знания для объяснения различий и сходств в укладах жизни и мировоззрениях народов различных регионов, умением аргументированно оценивать решения по использованию природных ресурсов и размещению хозяйственных объектов с точки зрения концепции устойчивого развития. Предметные компетентности по географии на профильном уровне включают: становление мотивации к получению профильного образования; понимание методологических аспектов географии; умение описывать географическое пространство как иерархию взаимосвязанных природно-общественных территориальных систем; выявление и формулирование закономерностей развития социально-экономических, экологических процессов на основе самостоятельных наблюдений; проведение учебных исследований, в том числе с использованием картографического моделирования, изучение социально-экономических и геоэкологических процессов [10; 11].

Компетенции реализуются при выполнении различных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, и помимо знаний и умений, они затрагивают также мотивационную и эмоционально-волевую сферы. Важным их компонентом является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов, приемов в решении задач. Инициаторы модернизации содержания общего образования, основываясь на зарубежном опыте, приводят следующие базовые компетентности: учебно-познавательная, ценностно-смысловая, социально-трудовая, общекультурная, коммуникативная. Совет Европы придает важное значение формированию политической и социальной, межкультурной, социально-информационной, коммуникативной и персональной компетенций [1; 7; 9].

Внеурочная деятельность не является простым продолжением работы на уроках, а имеет ряд особенностей. Согласно новым стандартам, она носит обязательный характер, однако в ней более заняты интересующиеся предметом школьники, остальные пассивно воспринимают дополнительную информацию, иногда переходя в группу активистов. Задачей учителя в этой ситуации становится перестановка акцентов в развитии компетенций в процессе занятий. Если во время

школьного урока приоритеты отдаются развитию учебно-познавательных компетенций, то внеурочные занятия предполагают прежде всего развитие условий для самореализации учащихся. Учитель только помогает им сформировать способность сбора информации на основании их собственных идей, понятий и устремлений. Поэтому функции педагога – организатора внеурочной деятельности сводятся к созданию необходимых условий для «само»: САМОактуализации, САМОопределения, САМОсозидания, САМОреализации учеников, что выдвигает на первый план формирование персональной, а также – коммуникативной, социальной, межкультурной и политической компетенций [1; 7].

Главные личностные результаты обучения географии заключаются в осознании школьником своей принадлежности к обществу на всех уровнях (локальном, региональном и глобальном), понимание целостности природы, населения, хозяйства, единства географического пространства России, эмоционально-ценностное отношение к окружающей среде, осознание необходимости ее охраны и рационального использования, уважение к истории и культуре других народов. Полноценная подготовка ребенка к жизни возможна лишь в условиях реализации самостоятельных активных социально значимых действий [10]. Развитие школьника не ограничивается только усвоением знаний, оно сопровождается становлением общих социальных умений и качеств, необходимых для формирования личности, чему в частности служит внеучебная работа по географии. Внешкольное обучение ставит целью создание мотивации к изучению географических, исторических, экологических и других аспектов проблемы; восторженное развитие интеллекта; формирование у детей интереса и первичных навыков самостоятельной научно-исследовательской работы; воспитание уверенности в себе и ответственности за принимаемое решение; сплочение коллектива, воспитание доброжелательности и коммуникабельности. В результате учащиеся должны научиться оценивать актуальность и сложность проблемы; находить информацию по ее решению в разных научных областях, начиная с политической науки, социологии, философии, включая химию и биологию, а также экономику и экологию как две научные дисциплины, вступающие порой в системное противоречие; анализировать реальную ситуацию с точки зрения различных дисциплин и подходов; разрабатывать пути решения проблемы, формулировать конкретные предложения по ее реализации (план мероприятий, формы личного участия, желаемые результаты). Эффективность внешкольной работы по географии рационально оценивать по критериям степени развития самостоятельности мышления учащихся: самоактуализации – способности выделять актуальные научные подходы к анализу и поиску решения научной пробле-

мы; самоопределения – способности вырабатывать, формулировать и защищать свою точку зрения; самосозидания – нравственной готовности активно участвовать в практических мероприятиях по решению проблемы (формулировка конкретных предложений и путей их реализации) и самореализации – практической способности самостоятельно определить дальнейшие направления разработки проблемы и участия в мероприятиях по ее решению. Очевидным является факт, что развитие личностных компетенций предполагает свободное владение предметными и метапредметными материалами в рамках уверенно развитой учебно-познавательной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
2. Барина И.И. Внеклассная работа по географии / И.И. Барина, Л.И. Елховская, В.В. Николина; под ред. И.И. Бариновой. – М.: Просвещение, 1988. – 157 с.
3. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 54-56.
4. Громыко Ю.В. Век «МЕТА»: Современные деятельностные представления о социальной практике и общественном развитии. – М., 2006. – 506 с.
5. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. – Минск, 2000 – С. 114-115.
6. Деменев А.Г. Современные философские проблемы математических, естественных и технических наук: учеб-метод. пособие / Сост. А.Г. Деменев. – Архангельск: Изд-во АГТУ, 2007 – 79 с.
7. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
8. Ирхина И.В. Современные ориентиры развития школьного образования в России. // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2005. – № 2. – С. 152-154.
9. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
10. Образовательный стандарт основного общего образования. – URL:http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp.
11. Образовательный стандарт основного общего образования по географии. – URL: http://www.school.edu.-ru/dok_edu.asp10_ОШ_География.DOC.

Об авторе

Добровольский Всеволод Константинович – аспирант, ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

М.А. Жукова

Для исследования проблемы воспитания гражданственности учащихся большое значение имеют общетеоретические работы отечественных педагогов: Т.С. Буториной, О.И. Волжиной, Н.К. Гончарова, Р.Г. Гуровой, Е.И. Зейлигер-Рубинштейн, Ф.Ф. Королева, В.М. Коротова, А.И. Кочетова, Л.В. Кузнецовой, Б.Т. Лихачева, Т.Н. Мальковской, И.С. Марьенко, Э.И. Моносзон, Л.И. Новикова, Г.Н. Филонова, Д.С. Яковлевой, в которых раскрываются педагогические основы морального воспитания учащихся, сформулированы цели и задачи, принципы и методы, пути и средства воспитания необходимых личностных качеств гражданина.

Обоснованию философского и юридического аспектов гражданственности (гражданских и правовых функций личности) посвящены работы таких философов и социологов, как Л.А. Архангельского, Л.П. Буевой, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, Б.Д. Парыгина, Г.Л. Смирнова, А.Г. Харчева, О.П. Целиковой; юристов: Е.А. Лукашевой, Г.В. Мальцева, И.Е. Фарбера, Л.С. Явич.

Психологическое обоснование проблем воспитания гражданина общества предложено в трудах психологов Л.И. Божович, С.Н. Иконниковой, А.Г.Ковалева, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др.

Следует подчеркнуть, что выявление сущности и особенностей воспитания гражданственности во многом основано на анализе содержания таких важных его элементов, как гражданин и гражданственность. Понятие «гражданин» является предметом изучения ряда наук. Как личность в своих отношениях к государству и праву понятие «гражданин» является юридической категорией, предметом исследования юридических наук. В общесоциальном плане гражданская позиция рассматривается философией и социологией. Психология анализирует психические процессы и свойства, присущие личности гражданина на различных возрастных этапах его развития. Педагогика рассматривает процесс воспитания и формирования школьника как гражданина, изучает необходимые для этого возможности путей и средств. При этом педагогика учитывает достижения выше-названных областей знаний, опирается на их положения и рекомендации.

Школьная практика подтверждает, что ученик формируется как гражданин не просто благодаря внешним воздействиям на него, а с помощью отношений с окружающим его миром. Со стороны ученика эти

отношения обуславливаются его разносторонней реакцией на окружающий мир и проявляются в деятельности по отношению к внешнему миру, они определяются воспитателем, обстоятельствами, условиями, в которых живет и развивается школьник. Воспитание правильных гражданских отношений – одна из задач деятельности педагога.

С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко определили требования, наметили пути воспитания гражданина. Главными сторонами личности они считали наличие определенного уровня образованности, высокую общественно-политическую активность, коллективизм, умение активно участвовать в управлении общественными и государственными делами. Подлинное проявление сущности гражданина А.С. Макаренко видел в единстве сознания и поведения, а истоки гражданского воспитания, по его глубокому убеждению, заключаются в организации единого детского трудового коллектива, прообраза единого коллектива тружеников общества. Но при этом гражданин должен являться творческой индивидуальностью, чтобы в полной мере реализовать все свои возможности и способности [1].

Источником активности личности являются ее потребности, которые активизируются в сознании и проявляются в деятельности в форме различных мотивов. При характеристике социальной активности старшеклассников следует учитывать, что для общества ценность представляет не всякая активность, а только та, которая общественно целесообразна и общественно полезна. Деятельность старшеклассников только тогда будет иметь общественную значимость, когда она, во-первых, осуществляется добросовестно и осознанно, во-вторых, приносит общественно полезные результаты и, в-третьих, сочетается с положительно-нравственными путями достижения целей. Гражданская активность означает готовность и умение на деле доказывать свои гражданские убеждения, добровольно и творчески выполнять обязанности. Гражданская активность предполагает не просто исполнение обязанностей, но и проявление творчества, инициативы, энтузиазма и гражданского мужества. Только настоящий гражданин готов на героический подвиг и самопожертвование, если этого требуют интересы общества.

Следует отметить, что в современных условиях гражданственность выступает как синтез качеств личности, включающей в себя целый комплекс идейно-политических и нравственных качеств, ведущими из которых являются чувство гордости за Родину, любовь к ней, сопричастность к делам народа, гуманизм, патриотизм, добросовестное отношение к труду и народному достоянию, умение сочетать личные и общественные интересы. Следовательно, гражданственность является интегральным качеством, характеризующим общий уровень граждан-

ской воспитанности личности.

Гражданственность – это нравственное качество личности, включающее в себя чувство любви к Родине, неразрывной связи с народом, чувство принадлежности к обществу; осознание прав и обязанностей по отношению к обществу, способствующие развитию потребности личности в социально значимой деятельности при решении общественно-политических, правовых и хозяйственно-организаторских задач независимо от того, какой они характер носят, коллективный или личный.

Следует отметить, что в начале 90-х гг. XX в. работа по гражданскому воспитанию была разрушена. С середины 90-х гг. начинает оформляться содержательный компонент гражданского воспитания. Это период увлечения введением граждановедческих курсов. Главные сквозные содержательные линии этих курсов: государство, общество, власть, демократия, избирательное право, права человека, примеры высокой гражданственности в деятельности выдающихся исторических личностей.

В «Большой современной энциклопедии» по педагогике, составленной Е.С. Рапацевичем, воспитание гражданственности рассматривается как система, включающая в себя комплекс целей-функций с учетом возможностей усвоения общегражданских и общечеловеческих идей учащихся; содержание и формы воспитания гражданственности в средней школе, внешкольных и общественных организациях, средствах массовой информации, трудовых коллективах. Ей присущи противоречия и «механизмы» их разрешения, обеспечивающие эффективность воспитательного воздействия, свойственны также определенные критерии гражданской воспитанности. Цели-функции воспитания гражданственности разделяются на образовательные, воспитательные и развивающие. Образовательная цель заключается в том, чтобы раскрыть учащимся общегражданские политические ценности, ориентации общества, вооружить их умениями политического диалога и культурного ведения дискуссии, ораторского и организаторского искусства, четкого и ясного изложения мысли и свободной устной речи. Оно развивает способность эмоционального, убедительного, аргументированного монолога, обращенного к слушателям, формирует у учащихся устойчивую систему привычного ответственного гражданского сознания, умения отстаивать свои убеждения, учит жить в условиях демократии и гласности. Воспитательная функция гражданско-политической работы с учащимися проявляется по мере включения их в посильную и доступную общественно-гражданскую деятельности. Именно в ней происходит формирование у учащихся таких чувств высшего порядка, как патриотизм и интернационализм, а также высоких морально-политических качеств

порядочности, морально-политической чистоплотности в отношениях с людьми, к общественному достоянию, сознательной дисциплированности, ответственности, политического чутья, критичности, способности исправлять свои ошибки. Развивающая функция гражданско-политической работы с учащимися вытекает из образовательной и воспитательной. Цели и функции воспитания гражданственности учащихся достигаются и реализуются благодаря богатому содержанию целостного учебно-воспитательного процесса. Гражданский воспитательно-образовательный характер имеют все предметы учебного плана [2].

В настоящее время в России происходит процесс формирования новой системы воспитания молодежи, переориентация на социализацию личности, формирование активной гражданской позиции, патриотического сознания. Именно сегодня возрастает необходимость нравственной направленности всего процесса воспитания в школе, т. к. возникло противоречие между уровнем образованности подрастающего поколения и качеством его гражданской и нравственной воспитанности, уровнем социальной культуры.

Отсюда вытекает главная задача, стоящая перед педагогом – активизация гражданской позиции старшеклассников; сохранение и развитие патриотических чувств; утверждение в сознании молодежи общечеловеческих ценностей, взглядов и убеждений; воспитание уважения к историческому прошлому России.

Современный этап развития общества предполагает необходимость поиска педагогических условий, обеспечивающих сочетание интересов личности и общества, способствующих становлению новых воспитательных идеалов, жизненных ценностей и общественно значимой мотивации поступков.

Большие возможности для гражданского воспитания старшеклассников заложены в содержании всех учебных дисциплин: истории, обществознания, литературы, географии и др. Весь их комплекс воздействует на гражданское сознание старшеклассников. При этом воспитательное воздействие каждого учебного предмета имеет свою специфику. В этой связи следует подчеркнуть особую роль курса краеведения, т. к. объекты краеведения включены в мир, в котором мы все существуем.

Вышеуказанное послужило основой для разработки системы гражданского воспитания школьников средствами краеведения, которая включает в себя следующие основные компоненты:

1. Политическое и правовое воспитание:

– воспитание патриотизма, любви к родной стране, ответственности за ее судьбу;

- формирование гражданской позиции;
- знание отечественной истории;
- знание истории малой родины;
- знание традиций, обычаев родного народа и народов, населяющих родной край;
- формирование уважения к законам и символам своего государства: флагу, гербу гимну;
- формирование уважения к основным правам гражданина России;
- формирование системы ценностных ориентаций;
- формирование ответственности, дисциплины, сознание долга;
- формирование ценностного отношения к собственной жизни.

2. Воспитание культуры общения:

- соблюдение норм элементарной нравственности во взаимоотношениях с окружающими;
- овладение культурой межличностных отношений;
- усвоение культуры межнационального общения;
- формирование толерантности;
- воспитание культуры чувств, эмоций, поведения.

3. Экологическое воспитание:

- обеспечение глубокого понимания единства человека и природы, воспитание на этой основе готовности к защите природы;
- пропаганда идей охраны окружающей среды;
- участие в движениях, объединениях, связанных с экологической деятельностью.

4. Эстетическое воспитание:

- формирование эстетических идеалов;
- формирование чувства прекрасного в окружающем мире.

5. Физическое воспитание:

- формирование потребности в здоровом образе жизни, навыков обеспечения безопасности жизнедеятельности, стремления к физическому самосовершенствованию;
- формирование ценностного отношения к собственному здоровью.

Результаты работы по воспитанию гражданина должны найти отражение во всем психологическом строе личности, в понимании ею цели и смысла жизни, в ее конкретных планах на будущее, в ее представлениях о счастье.

На основании вышесказанного о гражданине как цели воспитания и о гражданственности как синтетическом качестве его личности правомерно утверждать, что воспитание гражданственности в школе – это процесс формирования и становления старшеклассников гражданами, сознательная и целенаправленная деятельность школы и воспитательное воздействие социальных факторов при активном участии самих воспитуемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / Сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2005. – 720 с.
3. Правовое образование в школе: концепция, стандарты, программы. – М.:Новый учебник, 2003. – 64 с.
4. Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 464 с.

Об авторе

Жукова Марина Алексеевна – учитель истории, обществознания и права, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 62 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ (МЕДИЦИНСКОМ) ВУЗЕ

С.Г. Заболотная

Особое место в процессе становления позитивного образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза мы отводим использованию кейс-метода (case study) (от англ. case – случай, обстоятельство, положение). Суть кейс-метода заключается в предложении студентам осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, которые необходимо усвоить при разрешении данной проблемы; это метод активного анализа конкретных проблемных ситуаций, основанный на обучении студентов путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов). Цель данной технологии заключается в том, чтобы научить студентов выявлять ключевые проблемы, анализировать информацию, выбирать альтернативные пути решения проблемы, оценивать их и формулировать программу действий; работа по методу кейсов заканчивается оценкой предложенных алгоритмов действий и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. В данном методе нас привлекает то, что:

– акцент обучения переносится с овладения готовым знанием на его продуцирование, на совместное творчество студента и преподавателя;

– результатом работы с применением данного метода являются не только теоретические знания, но и навыки будущей профессиональной

деятельности;

– работа с использованием кейс метода способствует развитию системы аксиологического потенциала студентов, профессиональных позиций, жизненных установок;

– работа проходит в эмоционально-творческой обстановке, концентрируя значительные достижения технологии «создания успеха», способствуя тем самым формированию позитивной мотивации, наращиванию познавательной активности и интереса.

Кейс-метод способствует развитию у студентов аналитических и коммуникативных способностей, самостоятельного профессионального мышления, умения слушать собеседника, учитывать его точку зрения и аргументировано высказывать свою, т. е. находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы, при этом студенты учатся работать в коллективе. Этапы организации обучения студентов с использованием кейс-метода отражены в таблице.

Таблица

Этапы организации обучения студентов с использованием кейс-метода

Этапы	Аспекты деятельности	Содержание аудиторной деятельности
подготовительный	– подготовка текста кейса, приложения и возможных вопросов; – знакомство студентов с его содержанием.	– определение сроков выполнения задания; – определение технологической модели занятия; – проведение консультаций.
аналитический	ознакомительный	– распределение студентов по малым группам; – организация работы студентов в малых группах: краткое изложение членами групп прочитанного материал; – распознавание и формулирование проблемы.
	проблемный анализ	осознание сущности, специфики проблемы и путей ее разрешения.
	причинно-следственный	определение связи между явлениями.
	прагматический	осмысление объекта, процесса, явления с точки зрения наиболее эффективного использования в практической жизни.
	аксиологический	осознание и определение объекта, процесса или явления в системе ценностей.

	прогностический	предполагает прогностическую диагностику, выяснение соответствия явления или процесса будущему.
	рекомендательный	ориентирован на выработку рекомендаций для внедрения результатов исследования в жизнь.
	программно-целевой	ориентирован на выработку программы достижения определенной цели.
основной	проведение дискуссии	проведение дискуссии – представление результатов анализа.
итоговый	подведение итогов работы	подведение итогов дискуссии и найденных решений.
рефлексивный	оценка собственной деятельности	написание эссе.

В качестве кейса для обсуждения на занятии, студентам может быть предложена следующая ситуация: «Doctors and their patients in the United Kingdom (Врачи и их пациенты в Великобритании)». В качестве заданий: Think about the doctor's role in the dramas of family and community life (и др.).

Студентам также был предложен глоссарий.

Работу с использованием кейса студенты приняли с большим воодушевлением; были активны в анализе и обсуждении ситуации. В процессе занятия с использованием данного метода студенты показали свою заинтересованность, самостоятельность, мотивацию к осуществлению деятельности. Использование кейс-метода выявило и некоторые трудности:

– прежде всего – это недостаточное владение иностранным языком (и студенты отмечали это при обсуждении результатов работы);

– не все студенты, в силу своих психологических особенностей, принимали активное участие в обсуждении случая (но при анализе своей деятельности и эти студенты отметили, что работа с использованием обсуждения ситуации дала им возможность задуматься о себе самом и мире будущей профессии. Также студенты отметили, что в следующий раз они постараются быть более активными при обсуждении случаев, поскольку предлагаемые темы крайне актуальны как в личностном, так и в профессиональном плане);

– не всегда работа в команде проходила успешно. Реализация деятельности по подготовке исследовательского или учебного проекта, ценностное отношение студентов к содержанию образования позволило

нам выделить три типа студентов: созидательный (активный), ситуативный (неустойчивый), созерцательный (пассивный).

В целом, можно отметить безусловное положительное влияние использования данного метода на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе на становление позитивного образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.* – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Соосар Н., Замковая Н. *Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя.* – СПб.: Златоуст, 2004. – 188 с.
3. Brumfit C. *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy.* – Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Об авторе

Заболотная Светлана Геннадьевна – доцент кафедры иностранных языков, ГБОУ ВПО «Оренбургская государственная медицинская академия министерства здравоохранения и социального развития России», г. Оренбург.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ

Н.А. Заикина

*Задача учителя состоит в том, чтобы создать такие условия,
в которых ученик проявился бы наилучшим образом.*

Фредерик У. Смит

Дифференциальное обучение – одна из сложных проблем, с которой сталкиваются сегодня многие российские школы. Что оно собой представляет и как его можно осуществить? Точно этого не знает никто! Все знают, что надо дифференцировать обучение и воспитание, но конкретно – как?

Отличие математики от других школьных предметов выражается в большей опоре на ранее изученный материал, абстрактности понятий, сложности логических рассуждений, а это приводит к тому, что одни ученики плохо усваивают фактический материал, с трудом воспроизводят выкладки по показанному образцу, не могут использовать новые знания в сочетании с ранее изученными. Другие легко оперируют

изученными понятиями и свойствами, способны применить полученные знания в новых ситуациях, могут самостоятельно найти пути решения усложненных задач.

В связи с этим особое значение в обучении математике имеет дифференциация. Дифференциация в переводе с латинского «difference» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.

Наиболее точное определение дифференциального обучения дает Г.К. Селевко: «Дифференцированное обучение – это: 1) форма организации учебного процесса, при котором учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств; 2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых» [1, с. 15].

Педагоги различают «внутреннюю» и «внешнюю» дифференциацию. Первая охватывает все педагогические мероприятия учителя, связанные с учетом индивидуальных особенностей школьников при организации повседневных классных занятий. «Внешней» дифференциацией называются мероприятия, выходящие за рамки обычных школьных уроков, например, посещение кружков, факультативов, спецклассов, спецшколы, предприятий [2, с. 35].

Дифференцированный подход является основным путем освоения индивидуализации обучения. Учет индивидуальных особенностей детей – один из ведущих принципов дидактики. Учитель вольно или невольно стремится выделить группы детей с более или менее одинаковыми особенностями. Чем меньше таких групп, тем легче работать, применять различные методы и приемы обучения. Что же взять за основной показатель, признак выделения групп учащихся? Существуют различные подходы к решению этой задачи.

Одним из подходов является деление учащихся на сильных и слабых. Но при данном делении возникает вопрос: что можно вложить в понятие «сильный» и «слабый»? Дети различаются уровнем подготовленности по математике, способностью к рациональному мышлению, вниманием, свойством памяти и др. Дети с пониженной обучаемостью требуют особой формы учебной деятельности. А дети с повышенной обучаемостью также нуждаются в особом внимании учителя для развития своих способностей.

Анализ литературы и наблюдения за процессом обучения математике в школе убедительно показывают, что психологические особенности детей – самый эффективный признак для дифференцированного подхода к обучению.

Для создания таких групп необходимо психологу вместе с учителем

провести внутреннюю дифференциацию класса, учитывая, что с инертными детьми требуется особый стиль работы – определенные задания, больше времени на их выполнение.

Формирование умений и навыков осуществляется через выполнение разных типов заданий по математике. Все номера подбираются с учетом постепенного усложнения задач. Сначала даются примеры по образцу, затем с постепенным усложнением и с присутствием материала с применением ранее изученных тем.

Можно давать всем одинаковые задания по математике, но дифференциацию осуществлять за счет оказания помощи нуждающимся: сильных учеников включать в самостоятельную работу, а другим дать инструктивные карточки, позволяющие успешно выполнить задание.

Учитель может использовать различные приемы дифференциации на уроках математике, варьируя их с учетом индивидуальных особенностей:

- активных, сильных привлекать к выводам;
- пассивных вызывать для ответов на вопросы в процессе первичного закрепления;
- ученикам со слабой памятью и медленно протекающими процессами запоминания и мышления дать возможность воспринимать материал второй, третий раз со слов хорошо успевающих учеников и по учебнику.
- невнимательных и рассеянных привлекать к подведению итогов работы.

Таким образом, класс чаще всего делится на три группы:

1. Группа учащихся с преобладанием нервных процессов торможения над процессами возбуждения. Этим детям при изучении нового материала необходимо выполнять ряд дополнительных заданий, направленных на выделение узловых вопросов, наиболее существенных в пройденном материале.

2. Группа детей с преобладанием нервных процессов возбуждения над процессами торможения, у которых процесс написания решения, ответа опережает процесс обдумывания, анализа. Таким детям необходимы упражнения с комментированием. Повторение правил должно подкрепляться практической работой с объяснением каждого действия, рассуждения, что и с какой целью следует сделать, что в начале, что далее.

3. Группа уравновешенных учащихся, для которых достаточно повторить необходимые теоретические вопросы после объяснения учителя, а затем можно давать кратковременную самостоятельную работу.

Можно выделить следующие плюсы дифференциации обучения математике:

– уменьшаются нагрузки на детей, которые иногда не только умственно, но и физически не способны учиться в рамках обычной программы;

– отпадает проблема неуспеваемости, потому что каждый учится так, как может. А вместе с ней масса «сопутствующих заболеваний» – психологический дискомфорт учеников, недовольство родителей и др.;

– становится реальностью получение каждым образовательного минимума, и не просто получение – усвоение.

Таким образом, работы по организации дифференцированного обучения очень много, и она не из легких, потому что за каждой ошибкой стоит личность ребенка, его судьба, его здоровье. Каждый шаг, сделанный учителем, должен, не только дать знания ребенку, но и сохранить его психику и здоровье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий: В 2т. – Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.*

2. Якиманская И.С. *Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы // Директор школы. – 1995. – № 3.*

Об авторе

Заикина Наталья Алексеевна – магистрант 1 года обучения, ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ КОМПЛЕКТУ Г.В. ДОРОФЕЕВА И И.Ф. ШАРЫГИНА

И.В. Зеленкевич

В 2003 г. в содержание математического образования основной школы введены элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей. В 2012 г. были утверждены новые государственные стандарты общего образования. С 2006 г. МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №18» перешла на новый базисный учебный план. Перед нами встала проблема выбора нового учебно-методического комплекта (далее УМК) по математике. Решая эту задачу, мы руководствовались следующими требованиями:

– УМК должны быть отражены все вопросы стандарта;

– учебник должен помогать учителю в повышении мотивации обучающихся; иметь разработанную систему разноуровневых заданий; содержать упражнения для подготовки выпускников 9 классов к государственной итоговой аттестации (далее ГИА);

– учебник должен иметь поддержку в виде рабочих тетрадей для обучающихся и дидактических материалов.

На заседании методического объединения учителей математики были изучены различные варианты УМК. В результате выбран учебный комплект Г.В. Дорофеева и И.Ф. Шарыгина.

Этот учебно-методический комплект разработан для 5-9 классов и включает в себя учебники, рабочие тетради, дидактические материалы, контрольные работы, книги для учителя.

Учебник – центральная книга комплекта. Весь материал разбит на небольшие по объему главы, каждая содержит от трех до семи пунктов. В каждом пункте выделяется учебный (объяснительный) текст, в нем содержатся все необходимые понятия и термины, разбираются способы решения задач. Как правило, первая трудность, с которой встречаются пятиклассники на уроках математики, это работа с объяснительным текстом учебника. Причина этого – в учебниках для начальной школы такие объемные тексты по математике не встречались. На протяжении всего времени обучения в 5 и 6 классах, мы учим детей читать и понимать текст, не пропускать непонятные слова, находить в тексте новое для себя, выделять главное. В этом помогает текст учебника, который написан на доступном языке в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. Материал опирается на жизненный опыт детей, включает в себя примерное оформление решений [3].

В учебнике продуманы межпредметные связи с учетом того, что именно знают обучающиеся по предметам учебного плана к этому времени. Многие пункты содержат материал, который не требует запоминания и воспроизведения. Например, исторические фрагменты, объяснения того или иного термина, обозначения. Это делает текст интересным, повышает привлекательность и доступность материала для детей, способствует возникновению прочных ассоциаций, что, в конечном счете, помогает пониманию и запоминанию математических фактов. К концу 6 класса обучающиеся умеют пользоваться объяснительным текстом учебника. Они легко в нем ориентируются, умеют выделять основное, успешно используют при решении упражнений.

Система упражнений по каждому пункту разделена на группы А и Б. Упражнения первой группы направлены в основном на формирование и отработку умений на уровне обязательной подготовки, упражнения второй группы – на развитие более высоких уровней усвоения. Диапазон сложности самых первых заданий (из группы А) и последних заданий

(из групп-пы Б) всегда значителен. Это позволяет дифференцировать работу обучаю-щихся, учит их самооценке. Учебники алгебры 7-9 классов содержат много заданий с выбором ответа, что помогает поэтапно готовиться к тестам ГИА. В них присутствует множество заданий-исследований, которые показывают практическое применение математических понятий в жизни, учат обучающихся анализировать, систематизировать и делать самостоятельные выводы. Учебник включает в себя задания, аналогичные тем, которые содержатся в текстах ГИА. Это даёт возможность подготовить обучающихся к итоговой аттестации, не используя дополнительных пособий.

Каждая глава учебника завершается двумя самостоятельными разделами. Первый из них – «Для тех, кому интересно». Это необязательный материал, углубляющий или чаще расширяющий знания обучающихся. Раздел содержит небольшой объяснительный текст и интересные задачи, в большинстве своем доступные детям с разными способностями. Первоначально мы изучали этот материал на занятиях математического кружка, но вскоре поняли, что удобнее с ним работать всем классом, но в индивидуальном временном режиме в зависимости от способностей обучающихся. Содержание этого раздела способствует повышению интереса обучающихся к предмету, их самооценки и веры в свои силы.

Второй завершающий раздел – «Задания для самопроверки». Он содержит обязательные результаты обучения по каждой главе. Начиная с 7 класса, обучающимся в этом разделе предлагается тест. Ответы ко всем заданиям даны в конце учебника, что позволяет ученикам самим определить, как они усвоили материал, вовремя выявить пробелы в знаниях, что позволяет обучающимся более осознанно подготовиться к зачетам.

Рабочая тетрадь – пособие на печатной основе, содержащее дополнительный материал к учебнику. Некоторые задания этого пособия полезны как подготовительные перед началом систематического изучения темы. К таким, например, относится серия заданий на игры с кубиком, которые можно выполнять непосредственно перед изучением темы «Целые числа». До введения понятий положительные и отрицательные числа, обуча-ющиеся привыкают записывать результат игры, используя знаки «+» и «-». Таким образом, не зная правил сложения целых чисел, шестиклассники уже применяют их на практике [1].

К другим заданиям целесообразно обращаться на первоначальных этапах изучения того или иного вопроса, когда соответствующие знания и умения еще не сформированы и ученикам требуется некоторая опора, помощь при выполнении упражнений. В пособии предусмотрен

материал, который можно включать фрагментом в урок, когда происходит развитие формируемых умений и обучающиеся пополняют запас знаний, обогащают свой арсенал приемов и методов. Исходя из практики работы, педагоги используют значительную часть геометрического материала именно на этих этапах обучения.

В последние годы в школах увеличивается количество гиперактивных детей. Опыт показывает, что работа с тетрадью помогает обучающимся данной категории быстрее, не отвлекаясь на второстепенные моменты, разобраться в существенных свойствах понятий, уяснить прием решения и закрепить его основные шаги. Включение в урок работы с тетрадью дает возможность учителю при формировании каких-либо конкретных навыков избежать монотонности, разнообразить формы деятельности и тем самым поддерживать активность и интерес обучающихся.

Дидактические материалы – дополнительный набор упражнений, организованный в виде самостоятельных работ, содержащих задания разного уровня сложности; применяется на этапах закрепления важнейших умений с целью индивидуализации содержания работы ученика [2].

Учебно-методический комплект Г.В. Дорофеева и И.Ф. Шарыгина отражает все вопросы общеобразовательного стандарта; способствует по-вышению интереса обучающихся к математике, их самооценки и веры в свои силы.

Благодаря работе с данным УМК увеличилось количество участников математических олимпиад, желающих заниматься в математических кружках и на факультативах.

Для подготовки к ГИА не требуются специально подготовленные тесты, материала в учебно-методическом комплекте достаточно для успешной сдачи экзаменов. Результаты изучения познавательного интереса обучающихся свидетельствуют о повышении роли математики в жизни обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

- 1. Бунимович Е.А. Рабочая тетрадь по математике. 6 класс. – М.: Просвещение 2010. – 112 с.*
- 2. Дорофеев Г.В., Кузнецова Л.В., Минаева С.С. и др. Математика: Дидактические материалы: 5 класс. – М.: Просвещение 2010. – 128 с.*
- 3. Суворова С.Б. Математика: 5-6 класс: Книга для учителя. – М.: Просвещение 2006. – 191 с.*

Об авторе

Зеленкевич Ирина Владимировна – учитель математики, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18», г. Череповец, Вологодская область.

ОТКРЫТОЕ ЗАНЯТИЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ «ВВЕДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ» (из опыта работы)

*В.Н. Зыкова,
Ю.А. Жулина,
О.И. Поросинин*

Занятие – основной элемент организации образовательного процесса в образовательном учреждении. Но в дополнительном образовании, в отличие от школы, существенно меняется форма его организации. Главное – не сообщение знаний, а выявление опыта детей, включение их в сотрудничество, активный поиск знаний и живое, неформальное общение.

Занятие в учреждении дополнительного образования детей обладает рядом особенностей: оно менее регламентированное, более гибкое, свободное по составу субъектов, по чередованию форм работы, насыщению различными видами деятельности; в отличие от школьного урока, основанного на стандартизированном программном материале, оно носит элемент опережения; имеет другую систему оценивания результатов деятельности обучающихся.

Открытое занятие – центральная часть многих конкурсных испытаний, требующая большого напряжения. Оно является иллюстрацией того, как на практике осуществляется заявленная участником образовательная программа.

Мы рассмотрим тему открытого занятия – «Введение в образовательную программу».

Само понятие «введение» означает:

- включить во что-нибудь, сделать действующим;
- помочь освоиться с чем-нибудь, ознакомить, ввести в курс дела, положить начало чему-нибудь, установить что-либо (С.И. Ожегов Толковый словарь русского языка).

Открытое же занятие «Введение в образовательную программу» – не просто иллюстрация опыта педагога, а первая встреча с детьми, которая должна их заинтересовать, увлечь и «зажечь» той образовательной деятельностью, которая изложена в программе.

Организация и содержание занятий в детских объединениях интегрируется вокруг основных принципов обучения, сформулированных еще Я.А. Каменским, и, в дальнейшем, усовершенствованных Е.Н. Медынским для внешкольного образования взрослых в России:

- научности (ложных знаний не может быть, могут быть только

неполные знания);

- природосообразности (обучение организуется в соответствии с психолого-физиологическими особенностями обучающихся);

- последовательности и систематичности (линейная логика процесса, от частного к общему);

- доступности (от известного к неизвестному, от легкого к трудному, усвоение готовых знаний, умений, навыков);

- сознательности и активности;

- наглядности (привлечение различных органов чувств детей к восприятию);

- индивидуального подхода в условиях коллективной работы в детском объединении;

- заинтересованности и мобильности (образовательный процесс организуется в соответствии с меняющимися интересами детей);

- обеспечение отбираемой информации.

Для того чтобы открытое занятие было ярким, интересным, обучающим, воспитывающим и развивающим, педагогу нужно учесть дидактические требования к современному занятию и тщательно подготовиться:

- поставить комплексную цель (обучающую, воспитательную, развивающую), создать мотивацию предстоящей деятельности;

- отобрать соответствующие поставленным целям и психолого – педагогическим особенностям детского коллектива содержание обучения в соответствии с требованиями образовательной программы;

- реализовать на занятии все дидактические принципы обучения;

- использовать спектр педагогических и игро-технических средств, способов, приемов, процедур, позволяющих придать занятию яркую эмоциональную окраску, обеспечить доказательность предъявляемых педагогом положений, расширить иллюстративную базу и т. д.

- четко продумать логику и преемственность этапов учебного занятия;

- создать благоприятный климат на занятии, пробудить активность каждого ребенка, добиться их включения в работу, заинтересовать.

- побудить получать знания и приобретать конкретные умения.

- выявить степень удовлетворенности и заинтересованности детей занятием.

Очень часто дальнейшее успешное обучение детей какому-либо виду деятельности зависит от самого первого занятия. Если занятие получится интересным, содержательным и эмоциональным, то у детей останется яркое впечатление и желание продолжать обучение с усердием и старанием. Поэтому нашей задачей, особенно на вводном занятии является помочь ребенку достичь положительного результата,

мотивировать его на будущую деятельность. При этом нужно иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое состояние ребенка, изменить ритм и стиль его деятельности, его взаимоотношение с окружающим.

Важно отметить и психологические особенности вводного занятия:

- преодоление комплекса опасения, недоверия, которое идет от незнания (педагога, группы, формы общения);
- создание имиджа педагога дополнительного образования;
- определение ориентации на данную группу обучающихся, на их интересы;
- предъявление норм взаимоотношений между обучающимися в группе, стиля общения;
- создание атмосферы быстрого знакомства. Организационные особенности; использование процедур быстрого знакомства (игры, визитки, анкеты);
- быстрое включение детей в деятельность.

План открытого занятия – личное дело педагога. Главное – чтобы оно отличалось целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности педагога и ребенка.

Мы представляем два разнонаправленных план-конспекта открытого занятия по теме «Введение в образовательную программу» педагогов дополнительного образования по техническому направлению деятельности Ю.А. Жулиной (приложение 1), и спортивно-техническому – О.И. Поросинина (приложение 2).

Приложение 1

План-конспект открытого занятия «Введение в образовательную программу «Гармония». Конструирование»

Участники: педагог дополнительного образования, обучающиеся от 7-9 лет.

Оборудование и материалы: ноутбук, экран, презентация к занятию, аудиозапись со звуками природы, рюкзак, компас, модель человечка из металлического конструктора, конверты с раздаточным материалом (геометрические фигуры), клей, бумага А4.

Оформление: в помещении создаётся обстановка, имитирующая саванну: украшается комнатными растениями, на экране слайд: «В гостях у Самоделкина».

Подготовка к занятию: парты расставлены буквой «П», стулья – по количеству детей, в центре фигуры – 2 сдвинутые парты (стулья не ставятся).

Цель: заинтересовать обучающихся деятельностью творческого объединения и пробудить интерес к занятиям по дополнительной образовательной программе «Гармония».

Задачи:

1. Обучающие:

– знакомство с деятельностью творческого объединения детей и содержанием образовательной программы «Гармония»;
– получение знаний о конструировании.

2. Развивающие:

– формирование у обучающихся творческих способностей, воображения, фантазии;
– пробуждение любознательности в области конструирования;
– активизация словарного запаса, расширение знаний о конструировании.

3. Воспитывающие:

– знакомство ребят друг с другом, снятие барьеров общения;
– создание атмосферы открытости и доверия;
– обеспечение у обучающихся мотивации к занятиям конструированием;
– воспитание последовательности и аккуратности в работе, коммуникабельности, адекватной самооценки и самоконтроля.

Формы, методы, приемы	Содержание деятельности на занятии	Результат детей	Результат педагога
I. Организационный этап. Знакомство (8 минут)			
Игра. Диалог.	Создание эмоционально – радостного настроения на занятии с помощью игры: «Назови свое имя».	Снятие напряжения и барьеров общения.	Знакомство. Снятие напряжения и настрой детей на занятие.
II. Основной этап. Введение в предмет. Постановка проблемы. Поиск решения проблемы (24 минуты)			
Беседа о конструировании. Демонстрация: – обучающих слайдов по теме; – слайдов о деятельности объединения «Самоделкин».	Введение в образовательную программу: – знакомство с видами конструкторов с помощью слайдовой презентации; – знакомство с деятельностью объединения и создание у детей мотивации к занятиям конструированием.	Активизация познавательной деятельности. Обеспечение мотивации предстоящей деятельности на занятии.	Создание комфортной обстановки на занятии Первичная проверка понимания. Введение в образовательную программу.

<p>Понятийный словарь.</p>	<p>Понятийный аппарат по теме занятия. Знакомство с понятиями:</p> <ul style="list-style-type: none"> – конструирование; – иллюстрирование; – декоративно-прикладное конструирование; – конструирование из спичек; – конструирование из бумаги; плоскостное моделирование, работа с «Лего»; – работа с металлическим конструктором; – работа с бумажным конструктором. 	<p>Усвоение новых знаний.</p>	<p>Адекватность выбранных форм, методов, технологий.</p>
<p>Игровая ситуация. Создание проблемной ситуации. Побуждение к поиску решений проблемы. Практическая часть. Самостоятельная работа, демонстрация.</p>	<p>Постановка проблемы.</p> <ul style="list-style-type: none"> – какие инструменты используются при конструировании? – как собрать карту путешественника, если она рассыпалась на кусочки? – какие животные могут водиться в сказочном лесу? <p>Поиск решения. Путешествие на остров «Конструирования». Практическая самостоятельная работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сборка единой карты путешественников из деталей бумаги; – сборка и наклеивание изображения фантастических животных. <p>Демонстрация работы. Обучающиеся демонстрируют свою работу, объясняют ее смысл, дети задают вопросы, педагог помогает, направляет беседу, в ходе которой выявляется результат, поддерживается инициатива ребят, их стремление к творчеству.</p>	<p>Снятие напряженности. Погружение в игровую ситуацию. Участие в игре, выполнение творческих заданий, предложенных педагогом. Поиск решений проблемы.</p>	<p>Постановка целей. Создание проблемной ситуации. Поиск решений.</p>

III. Завершающий этап. Подведение итогов занятия (8 минут)			
Обобщение. Рефлексия.	Подведение итогов. Обобщение полученных знаний. Дети учатся прислушиваться к чужому мнению. Приводят в порядок рабочее место.	Дают обратную связь, через самооценку.	Выявление степени удовлетворенности и заинтересованности детей занятием.
Приглашение на станцию юных техников.	Реклама-приглашение на экране.		

I. Организационный этап. Знакомство (8 минут).

Дети заходят в кабинет и рассаживаются на стулья.

Педагог: Ребята, здравствуйте! Давайте с вами познакомимся. Меня зовут Юлия Александровна, я работаю педагогом дополнительного образования на Станции юных техников и руковожу творческим объединением детей «Самоделкин».

Игра на знакомство: «Назови свое имя».

Знакомство. Для того чтобы наше занятие прошло успешно, нам необходимо познакомиться. Для начала, я представлю вам нашего помощника (сконструированная модель человечка из металлического конструктора), который будет с нами на протяжении всего занятия, его зовут «Самоделкин».

Обучающиеся знакомятся, передавая модель человечка из рук в руки и по очереди, называют свое имя, а по окончании знакомства модель человечка остается на столе педагога в сидячем положении.

Педагог: Вот мы и познакомились! Закрепим знакомство: напишите свои имена на карточках и прикрепите их к себе на грудь.

II. Основной этап. Введение в предмет. Постановка проблемы. Поиск решения проблемы (24 минуты).

Беседа о конструировании. Демонстрация слайдовой презентации.

Педагог: Слово «Конструирование» означает: «Создание какого-либо изделия путём правильного расположения его части» (слайд). Ребята, как вы думаете из чего можно конструировать?

Обучающиеся: Конструкторы («Лего», металлический, бумажный, деревянный), бумага, спички, природный и бросовый материал (слайд).

Педагог: Давайте сейчас посмотрим, чему вы научитесь, занимаясь в нашем объединении? Внимание на экран.

Наше объединение называется «Самоделкин». Такое название выбрано не случайно, потому что, занимаясь в объединении, все изделия вы будете выполнять сами, своими руками, а целью моей работы – легко и доступно обучить вас специальным знаниям и практическим умениям

при конструировании из различных видов конструкторов и материалов (педагог дает пояснение к следующим слайдам):

– руководителем я являюсь с 2008 г. За это время ребятами были выполнены очень интересные работы в различных техниках, которые демонстрировались на самых разных выставках и конкурсах.

Ребята в объединении выполняют различные виды работ (слайд)

- иллюстрирование;
- декоративно-прикладное конструирование;
- конструирование из спичек;
- конструирование из бумаги;
- плоскостное моделирование;
- работа с «Лего»;
- работа с металлическим конструктором;
- работа с бумажным конструктором.

Игровая ситуация. Постановка проблемы.

Педагог: Ребята, вы познакомились с работой объединения «Самоделкин», а теперь мы с вами отправимся в путешествие на волшебный остров знаний «Конструирование». У нас есть рюкзак, который мы вместе наполним всем необходимым инструментарием, используемым при конструировании. Итак, как вы думаете, что нам понадобится?

Обучающиеся: Цветная бумага, карандаши, бумага А4, клей (педагог вместе с ребятами помогает складывать все инструменты и материалы, необходимые на этом занятии).

Педагог: Давайте представим, что мы – путешественники... и вдруг попали на остров, где вокруг пальмы, песок, дикие львы... Представили?

Обучающиеся: Да!

Педагог: В дальнейшее путешествие мы с вами собрали в рюкзак: карандаши, конструктор и другие полезные предметы и материалы, но мне кажется, что мы что-то забыли...

Обучающиеся: Карта!

Педагог: Верно! Для путешествия нам нужна карта! Вот она... но она почему-то рассыпалась, и как нам её собрать? Без неё мы не сможем путешествовать, мы не будем знать куда идти.

Практическая часть. Самостоятельная работа. Поиск решения проблемы.

Для дальнейшей работы нам необходимо разделить на группы. Давайте сделаем это интересно! Деление на группы «Мяу – Гав – Му».

Вводный инструктаж.

Нам нужно собрать единую карту из деталей, разложенных в разных конвертах.

Педагог: Ребята! Чем быстрее вы соберете карту, тем быстрее мы

приступим к путешествию!

Обучающиеся: Вместе собирают карту.

Педагог: (Слайд с картой). Вот такая у нас интересная карта получилась, и наша следующая остановка – «Сказочный лес». Какие сказочные животные водятся в таком чудесном лесу? (Ребята отвечают).

Текущий инструктаж.

Сейчас я вам раздам конверты с бумажными деталями, из которых вы соберете и наклеите изображения сказочных животных, которых вы здесь встретите (слайд с изображением сказочного леса).

Обучающиеся в группах. Ребята придумывают и наклеивают изображение животных.

Педагог помогает учащимся, если у них возникли затруднения.

Педагог: (Готовые аппликации животных вывешиваются на доску) Какие интересные животные у нас получились. Кто догадался, кто это? (Обучающиеся демонстрируют свою работу, объясняют ее смысл, дети задают вопросы, педагог помогает, направляет беседу, в ходе которой выявляется результат, поддерживается инициатива ребят, их стремление к творчеству).

Педагог: Вот и закончилось наше путешествие. Мы многое смогли преодолеть и многому научиться. Молодцы ребята!

III. Завершающий этап. Подведение итогов занятия (8 мин.)

Подведение итогов занятия. Рефлексия.

Сегодня на занятии мы с вами познакомились с таким понятием как «Конструирование». Скажите, какие виды конструкторов используются при конструировании?

Обучающиеся: Бумажный, металлический, «Лего», деревянный.

Педагог: А какой вид конструктора мы использовали в течение нашего занятия?

Обучающиеся: Бумажный!

Педагог: Молодцы! Ребята вам понравилось занятие?

Обучающиеся: Дают обратную связь, через самооценку.

Педагог: Ребята! Завершить наше занятие я предлагаю следующим образом (упражнение «Спасибо за приятное занятие»): я подхожу к любому участнику и, пожимая руку, говорю, «Спасибо за приятное занятие», затем, не расцепляя рук, мы вдвоем подходим к следующим участникам и повторяем действия. В итоге мы станем в один большой круг.

Давайте скажем вместе друг другу: «Спасибо за приятное занятие!».

А мы с «Самоделкиным» ждем вас на станции юных техников! До новых встреч!

Реклама на слайде.

Всем кто любит конструировать, объединение «Самоделкин» приглашает на занятия в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа

№ 26», по адресу: улица Бахилова, 5, отдел научно-технического творчества МБОУ ДОД «Станция юных техников».

Очень часто дальнейшее успешное обучение детей какому-либо виду деятельности зависит от самого первого занятия. Если занятие получится интересным, содержательным и эмоциональным, то у детей останется яркое впечатление и желание продолжать обучение с усердием и старанием.

Для успешного проведения такого занятия необходимо четко определить структуру занятия, подобрать интересные и доступные упражнения, строго дозировать нагрузку в соответствии с возрастом и возможностями детей, продумать методы и приемы обучения, подобрать инвентарь и оборудование.

Данный подробный план занятия разработан как вводное занятие по военно-прикладному многоборью для учеников 1-3 классов общеобразовательных школ, а также для детей 6-10 лет, начинающих заниматься в секции Армейского рукопашного боя.

Приложение 2

План-конспект открытого занятия по военно-прикладному многоборью «Введение в образовательную программу «Патриот»

Возраст детей: 6-10 лет.

Цель: заинтересовать детей занятиями по военно-прикладному многоборью.

Задачи:

- обобщить знания детей о разнообразном использовании военно-прикладных упражнений;
- познакомить с простейшими элементами военно-прикладных упражнений;
- показать перспективы занятий военно-прикладным многоборьем.

Время проведения занятия: 40 минут.

Инвентарь и оборудование:

- фото с элементами военно-прикладного многоборья;
- фото с видами деятельности, где применяются элементы военно-прикладное многоборье;
- красочная афиша с названиями городов ХМАО-ЮГРА;
- магнитная доска;
- указка;
- 2 пары берц;
- 2 берета;
- 2 комплекта камуфлированной формы;
- 2 стула;
- магнитола, диски с музыкальными записями.

Этапы занятия

Этапы занятия, время проведения	Задачи каждого этапа	Деятельность педагога на каждом этапе	Деятельность детей на каждом этапе
1 этап 3 минуты	Организационный момент: знакомство с группой и эмоционально-психологический настрой детей	Проведение мини-тренинга.	Выполнение несложных заданий, предложенных педагогом.
2 этап 7 минут	Систематизация знаний детей о разнообразном применении военно-прикладных упражнений.	Создание проблемной ситуации, которую дети решают вместе с педагогом: «Что такое военно-прикладные упражнения и где они применяются?» Рассказ о разнообразном применении военно-прикладных упражнений; демонстрация фото с применением элементов военно-прикладного многоборья.	Знакомство с элементами военно-прикладного многоборья. Знакомство с видами деятельности, в которых применяются элементы военно-прикладного многоборья.
3 этап 25 минут	Практическая деятельность детей: разминка, выполнение простейших военно-прикладных упражнений, игра-эстафета.	Показ видов ходьбы, бега. Показ общеразвивающих упражнений под музыку. Показ простейших акробатических упражнений. Выявление первоначальных навыков у детей при выполнении военно-прикладных упражнений. Проведение игры – эстафеты.	Повторение за педагогом упражнений. Самостоятельный выбор выполнения упражнений. Участие в игре – эстафете.
4 этап 5 минут	Приведение организма детей в относительно спокойное состояние. Подведение итогов занятия.	Упражнения на расслабление. Обобщение знаний детей о применении военно-прикладных упражнений. Выявление степени удовлетворенности детей занятием.	Ответы на вопросы о разнообразном применении военно-прикладных упражнений. Высказывания детей о своем отношении к проведенному занятию.

Этап I.

Приветствие педагога: Добрый день, дорогие мальчишки и девчонки! Я рад всех вас видеть в этом зале и хотел бы с вами познакомиться. Меня зовут Олег Иванович. Если сейчас по моему сигналу каждый из вас громко назовет свое имя, я буду знать, кого как звать. Говорить нужно громко и дружно. Три – четыре: (дети хором называют свои имена). Ну, вот, мы и познакомились. А теперь поиграем. Я встаю в любом месте зала, поднимаю одну руку в сторону и говорю: «В одну шеренгу становись!» Вы должны постараться быстро построиться рядом со мной по направлению моей руки. Игра «Займи свое место в шеренге». Повторить 2-3 раза, каждый раз меняя место построения, а затем построить ребят в нужном для занятия месте.

Ребята, поднимите одну руку те, кто любит играть. Ребята поднимают руки. А теперь потопайте ногами те, кто любит бегать. Ребята топаят ногами. А теперь похлопайте в ладоши те, кто любит спорт. Ребята хлопают в ладоши.

Этап II.

Я рад, что вы пришли ко мне на занятие, потому что все вы любите бегать, играть, любите наших храбрых солдат.

Я расскажу вам одну историю. Когда-то, очень давно, на Земле был город Спарта. Там жили люди, которые хотели всегда быть здоровыми, сильными, смелыми, ловкими, стройными. Поэтому они выполняли различные упражнения: стояли на голове, ходили на руках, прыгали и переворачивались на земле и в воздухе.

Проходили годы, века, тысячелетия. А настоящие воины, путешествуя по белому свету, столетие за столетием сохраняли и приумножали умение выполнять такие упражнения. Многие из этих упражнений дошли до наших дней. И называются такие упражнения прикладными, но так как их изучали в основном люди которым приходилось находиться в постоянной готовности для отражения неприятеля их стали называть военными.

Вот, посмотрите на фотографии: узнаете ли вы эти упражнения?

Показ фотографий с простейшими элементами военно-прикладного многоборья (фотографии расположены на магнитной доске). Ребята подходят к доске с фотографиями, называют упражнения.

Ребята, а вы пробовали выполнять такие упражнения? Ребята отвечают.

А знаете ли вы, где применяются такие упражнения? Ребята отвечают.

Этап III.

Рукопашный бой – это один из древнейших видов искусства, где применяются силовые акробатические упражнения.

Сегодня мы с вами будем воинами-спартанцами. Начинающими. Мы отправимся по городам Ханты-Мансийского автономного округа. Вот наша программа. Мы с вами выступим только в некоторых городах. Педагог показывает детям программу, которую можно прикрепить на магнитную доску. Прежде, чем отправиться в путь, я хочу задать вам несколько вопросов. Можно отвечать «да» или «нет», отвечать дружно.

Есть ли среди вас те, кто плохо себя чувствует? Ребята отвечают. Знаете ли вы, что на занятиях надо вести себя культурно и дисциплинированно? Ребята отвечают. А постараетесь ли вы правильно выполнять мои задания. Ребята отвечают. Молодцы! Значит, у нас все получится. В путь! В одну шеренгу становись! Педагог ставит руку в сторону в нужном для продолжения занятия месте.

Из Сургута мы отправляемся пешком и на оленьих упряжках.

Под песню вслед за педагогом ребята выполняют различные виды ходьбы (на носках, на пятках, на внешней стороне стопы, на внутренней стороне стопы и др.) и бег с различными положениями рук.

Постепенно переходим на шаг, восстанавливаем дыхание. Повторяя за педагогом, дети поднимают руки вверх через стороны, делая вдох, и опускают руки вниз, делая выдох. Вдох-выдох, вдох-выдох.

Добрались до города Нижневартовск. Поручить одному из ребят фломастером отметить на карте этот город.

Ребята в этом городе мы покажем, как мы умеем выполнять упражнения под музыку. Повторяйте за мной. Если что-то не получится, не огорчайтесь, ведь мы с вами начинающие Спартанцы.

Построение учеников в две или три шеренги. Педагог встает перед группой. Выполнение некоторых упражнений из комплекса для разминки без музыкального сопровождения, затем, выполнение комплекса общеразвивающих упражнений под музыкальное сопровождение (комплекс упражнений педагог должен составить заранее и выучить).

Молодцы! А теперь нас ждут в другом городе. Мы поплывем туда на лодках. Приготовить «лодки» – постелить гимнастические маты отдельно друг от друга. Разделить группу на команды по количеству «лодок». Садимся, ноги врозь на «лодках». Выполнение движений гребцов под песню «Ты морячка, я моряк».

Доплыли до города Нефтеюганска. Здесь у нас крупный нефтеперерабатывающий завод. Поручить одному из ребят фломастером отметить на карте этот город.

Ребята, а теперь мы должны показать, что мы не зря зовемся «Спартанцами». Мы постараемся выполнить упражнения, с которых начинается военно-прикладное многоборье. За педагогом ребята выполняют несложные упражнения: перебаты в группировке, из упора присев кувырок вперед в сед, «корзинку» и кольцо двумя из упора лежа на животе, мост

из упора лежа на спине, стойка на лопатках из седа. Покажите, какие еще упражнения вы умеете выполнять. Ребята выполняют. Следить за тем, чтобы ребята не выполняли опасных и сложных упражнений. Молодцы! А теперь уберем наши лодки на место (сложить гимнастические маты на место). В одну шеренгу становись! Педагог ставит руку в сторону в нужном для продолжения занятия месте.

Ребята, дальше мы поедem поездом. Встали в одну колонну, положили руки на пояс друг другу. Первый в колонне – это паровоз (первому можно встать педагогу, но многие из ребят тоже хотели бы быть паровозом), остальные – вагоны. Поехали! Ребята изображают поезд, двигаются по залу под веселую музыку. После остановки разделить группу на две команды (разделить игровым способом, например, «Сено – солома...»).

Доехали до города Тюмень. Поручить одному из ребят фломастером отметить на карте этот город.

Ребята, здесь мы должны побывать спартанцами. У нас две команды: команда финикийцев «Орлы» и команда спартанцев «Соколы» (название команд ученики могут придумать сами). Каждая команда получает камуфлированные штанишки, берцу и берет. По сигналу первый в каждой команде надевает берет на голову, надевает на себя штаны, надевает на свои ноги берцу, бежит до стула, обегает стул, бежит обратно, снимает берет, штаны и берцу и передает все следующему игроку. Сам встает в конец своей команды. Следующий участник выполняет то же самое. Выигрывает команда, раньше другой команды закончившая задание. Помогать друг другу разрешается и даже приветствуется.

Играет веселая музыка, ребята выполняют задание. Далее подводятся итоги эстафеты.

Этап IV.

А теперь на самолете полетели домой, в Сургут. Дети, изображая самолеты, бегают по залу в различном направлении под музыку. Педагог дает команду «самолетам» построиться по принципу игры «Займи свое место в шеренге».

Ну, вот мы и дома, в городе Сургуте – городе нефтяников. Поручить одному из ребят фломастером отметить на карте этот город. Можно расслабиться.

Ребята повторяют за педагогом упражнения на расслабление: поднять руки вверх; поочередно расслабленно опускать (ронять) вниз кисти рук, локти, руки, наклонить вперед голову, наклонить туловище вперед.

Ну, что ж, ребята, наша программа прошла успешно. Мы заработали много похвальных слов.

Ребята, какие военно-прикладные упражнения вы запомнили? Ребята отвечают. А где применяются военно-прикладные упражнения? Ребя-

та отвечают. Военно-прикладное многоборье – это полезный вид состязаний для будущих воинов. Мне хочется, чтобы вы научились выполнять многие военно-прикладные упражнения. Может быть, в будущем кто-то из вас станет настоящим офицером.

Ребята, а вы хотели бы еще раз побывать в роли спартанцев? Ребята отвечают. Я думаю, у вас получится. Спасибо. Наше занятие окончено.

Делая вывод, хочется отметить наиболее удачные этапы открытых занятий «Введение в образовательную программу»:

1. При организации знакомства с детьми младшего школьного возраста считаем целесообразным использование игрушки-талисмана такой как модели человечка из металлического конструктора «Самоделкин». Это позволяет в короткие сроки снять напряжение и барьеры общения в коллективе (Жулина Ю.А.). При знакомстве с ребятами и эмоционально-психологическом настрое Поросинин О.И. использовал несложные задания в игровой форме.

2. При организации ситуации успеха ставим перед собой задачу сформировать у детей стремление как можно успешнее выполнить первое учебное задание, ощутить себя творцом, преодолеть трудности, которые могут встретиться в ходе работы, другими словами сформировать мотив достижения (Жулина Ю.А.). Обеспечение ребенка заданием, которое учитывало бы его индивидуальные способности и доставило бы ему удовольствие в ходе выполнения упражнений (Поросинин О.И.)

3. Использование игровой формы «путешествие», «Путешествие по джунглям» (Жулина Ю.А.) «Путешествие по городам Ханты-Мансийского автономного округа», (Поросинин О.И.) помогает заинтересовать детей процессом познания нового, неизвестного, а в дальнейшем при использовании разнообразных игровых форм, проблемных ситуаций и творческих заданий позволит развить интерес к познавательной деятельности по направлению деятельности.

4. Одним из важных этапов таких открытых занятий является подведение итогов с выявлением степени удовлетворенности и заинтересованности детей. Высказывания детей о своем отношении к проведенному занятию мотивирует детей к дальнейшему обучению в дополнительном образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Глуценко А.Г. Трудовое воспитание младших школьников во внеклассной работе. – М.: Просвещение, 1985. – 159 с.*
- 2. Иванченко В.Н. Занятия в системе дополнительного образования детей. – Воронеж: Учитель, 2007. – 287 с.*

3. Муниципальная система образования. Информационно-методический журнал. Выпуск 1. – Ярославль: Управление образования мэрии. Городской центр развития образования, 2004. – 65 с.

Об авторах

Зыкова Вера Николаевна – заместитель директора по методической работе, МБОУ ДОД «Станция юных техников», г. Сургут.

Жулина Юлия Александровна – педагог дополнительного образования, МБОУ ДОД «Станция юных техников», г. Сургут.

Поросинин Олег Иванович – педагог дополнительного образования, МБОУ ДОД «Станция юных техников», г. Сургут.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ
ОБЩЕИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Г.Ф. Ибрагимова

Значительной составляющей образовательного процесса современной школы, в рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), является эффективная организация второй половины дня, выделенной в категорию «внеурочная деятельность».

Согласно утвержденному ФГОС НОО внеурочная деятельность рассматривается как важная и неотъемлемая часть образовательного процесса младших школьников. Каждому педагогическому коллективу необходимо создать гуманистическую и эффективную систему внеурочной деятельности.

В рамках реализации ФГОС НОО, внеурочную деятельность, можно рассматривать как процесс взаимодействия педагогов и обучающихся в ходе образовательной деятельности, осуществляемой в формах, отличных от классно-урочной, и направленной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Кроме того, внеурочная деятельность в начальном общем образовании позволяет решить целый ряд очень важных задач: обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе; оптимизировать учебную нагрузку обучающихся; улучшить условия для развития

ребенка; учесть возрастные и индивидуальные особенности младших школьников.

Одним из направлений развития личности во внеурочной деятельности является общеинтеллектуальное, требующее конкретных разработок (учебных планов, рабочих программ, методических рекомендаций).

Общеинтеллектуальная деятельность направлена на мотивацию учения, ориентированную на удовлетворение познавательных интересов, формирование приемов умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, аналогия), развитие образного мышления, умение высказывать и обосновывать свои суждения.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме реализации внеурочной деятельности следует отметить, что на сегодняшний день недостаточной степени определены цели, содержание образовательного процесса, обеспечивающие эффективную организацию внеурочной общеинтеллектуальной деятельности младших школьников.

Познавательная неопределенность, на наш взгляд, отражается в неполной разработанности теории подготовки кадров к обеспечению процесса реализации общеинтеллектуальной деятельности учащихся на ступени начального общего образования во внеучебное время в соответствии с ФГОС НОО, необходимости разработки технологии и научно-методического сопровождения организации внеурочной общеинтеллектуальной деятельности младших школьников и недостаточная сформированность ключевых компетенций в рамках общеинтеллектуальной деятельности.

Организовать – значит упорядочить, установить определённый порядок. Важно установить, какие аспекты, компоненты внеурочной деятельности требуется упорядочить, чтобы деятельность была организована. Компонентами организации внеурочной общеинтеллектуальной деятельности младших школьников могут быть определены следующие: условия, цели, мотивация, содержание, принципы, технологии, средства и результаты.

Далее предлагается сущностная характеристика каждого из компонентов.

Условия реализации внеурочной общеинтеллектуальной деятельности отражаются в региональных особенностях, материально-техническом оснащении и информационно-технологическом обеспечении.

Целью является формирование компетентностно-смысловой сферы личности младшего школьника в рамках организации внеурочной

общеинтеллектуальной деятельности.

Мотивацией служит переход системы образования на системно-деятельную парадигму.

Совершенствование и развитие содержания, организационных форм реализации внеурочной общеинтеллектуальной деятельности будет осуществляться более эффективно при соблюдении следующих принципов:

1. Принцип гуманистической направленности, который предполагает отношение педагога к обучающимся как к ответственным субъектам собственного развития, субъект-субъектный характер отношений, оказание психолого-педагогической поддержки в самопознании, самоопределении и самореализации личности.

2. Принцип системности, предполагающий, что внеурочная деятельность обеспечивает целостность, преемственность и взаимосвязь между: основными компонентами организуемой деятельности (целевым, содержательным, процессуальным, технологическим и результативностью); урочной и воспитательной деятельностью; всеми участниками внеурочной деятельности; региональной, муниципальной, общешкольной, классной, индивидуальной системами воспитания и дополнительного образования.

3. Принцип оперативности знаний учащихся предполагает планомерное и сознательное использование приобретенных знаний, что требует от учащихся как можно более полной самостоятельности мышления в научно-познавательной деятельности. В ходе самостоятельного решения задачи они проявляют инициативу и находчивость, учатся пользоваться имеющимися знаниями в ситуациях, отличных от тех, в которых они их приобрели. Оперативные знания играют в образовании современного человека значимую роль. В этой связи в образовательном процессе возникает необходимость в специальных мерах, направленных на формирование личностно-ориентированного знания.

4. Принцип добровольности, предполагающий свободу выбора обучающимся различных видов деятельности, добровольного участия в них, возможность проявления инициативы в выборе сроков, способов, темпа освоения программ внеурочной деятельности в рамках индивидуальных образовательных траекторий.

5. Принцип рефлексивности требует максимальной ориентации на креативно-рефлексивное начало во внеурочной деятельности учащихся, приобретение ими собственного опыта рефлексивной деятельности. Реализация рефлексивного принципа обеспечит личностный рост в образовании, повысит эффективность решения творческих задач и принятия оптимальных решений в образовательной деятельности;

успешность преодоления проблемно-конфликтных ситуаций в процессе диалогического взаимодействия.

Содержательный компонент – внеурочная общеинтеллектуальная деятельность как ориентир при построении соответствующей образовательной программы.

В качестве технологий, с помощью которых может быть реализована внеурочная общеинтеллектуальная деятельность, являются:

Проект как комплекс взаимосвязанных действий, предпринимаемых для достижения определенной цели в течение заданного периода с учетом имеющихся возможностей. Действия осуществляются поэтапно: обоснование идеи, цели, задач, доступных и оптимальных ресурсов, плана, программы организации и реализации проекта; осмысление и рефлексия. Проект отражает траекторию личностного саморазвития, выступает механизмом как внутренней, так и внешней самоорганизации, дает возможность прогнозировать дальнейшее развитие взаимодействия субъектов внеурочной общеинтеллектуальной деятельности. Основные виды проектов: прикладные, исследовательские, информационные, ролево-игровые, монопроекты и межпредметные проекты, по продолжительности проведения – краткосрочные, средней продолжительности и долгосрочные; по количеству исполнителей – индивидуальные и коллективные.

1. Игровые технологии.

2. Информационные и коммуникационные технологии.

3. Технология саморазвития личности обучающихся.

Образовательная среда как учебное и игровое пространство является средством реализации внеурочной общеинтеллектуальной деятельности, обеспечивающая:

– участие обучающихся, их родителей, педагогических работников в разработке ООП, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;

– выявление и развитие способностей обучающихся через систему секций, студий и кружков с использованием возможностей образовательных учреждений дополнительного образования детей;

– работу с одаренными детьми, организацию интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности;

– использование во внеурочной деятельности современных образовательных и воспитательных технологий деятельностного типа;

– эффективную самостоятельную работу младших школьников при поддержке педагогических работников.

Таким образом, комфортная развивающая образовательная среда

является, по сути, воспитательной средой школы, которая создает оптимальные возможности для обеспечения результативности внеурочной деятельности.

Организация внеурочной общеинтеллектуальной деятельности направлена на достижение следующего результата – сформированность ключевых компетенций, уровень развития которых определяется по критериям: эмоционально-ценностное отношение, осознание и принятие знаний об организации внеурочной общеинтеллектуальной деятельности, организаторские навыки, рефлексивное поведение. На основании данных критериев выделяются следующие уровни к организации внеурочной научно-познавательной деятельности: творческий (высокий), продуктивный (средний), репродуктивный (низкий).

Последовательность организации общеинтеллектуальной деятельности, значимой для школьника, обеспечивает совокупность шагов, приемов взаимодействия индивидуальных и коллективных субъектов в контексте вышеобозначенных компонентов. Дадим краткую характеристику этих шагов.

1. Ориентация учащихся на обоснование проблемы, определение типа общеинтеллектуальной деятельности согласно своим интересам и постановка цели.

2. Обсуждение выбора целесообразных методов исследования, содержания, способов организации деятельности.

3. Обеспечение ресурсов:

– информационных (создание единого информационного поля, проведение семинаров, консультаций, конференций, организация курсовой подготовки);

– организационных (создание системы научно-методического сопровождения процесса организации внеурочной общеинтеллектуальной деятельности);

– научно-методических (отбор эффективных методов, форм, технологий организации и подготовки учителя к организации внеурочной общеинтеллектуальной деятельности школьников; подбор диагностического инструментария, установление связей с научными консультантами);

– материально-технических (оборудование рабочих мест, приобретение компьютеров, подключение к глобальной компьютерной сети).

4. Организация самостоятельного исследования, поиска средств, обеспечивающих эффективность общеинтеллектуальной деятельности соответственно ранее разработанному плану.

5. Систематическое обсуждение промежуточных результатов внеурочной общеинтеллектуальной деятельности младших школьников.

6. Выявление проблем и путей их решения.

7. Обобщение результата, подготовка к его презентации.
8. Публичная защита проекта, обоснование выводов.
9. Самоанализ, анализ результатов исследования, выводы и обоснование перспектив проекта.
10. Характеристика опыта, который приобрели субъекты общеинтел-лектуальной деятельности, и возможностей его использования в дальнейшем.

Эффективность организации внеурочной общеинтеллектуальной деятельности требует профессиональной активности, мастерства педагога, потребности и умения младших школьников реализовать данную деятельность. Характерной особенностью выступает открытость, которая обеспечивается диалогичностью, свободой самовыражения. Разнообразие в такой среде задается когнитивной, мотивационной и эмоциональной дистанцией между субъектами деятельности.

Целесообразная организация внеурочной общеинтеллектуальной деятельности обеспечивает сопряженность внешних условий, действий, с теми внутренними процессами, которые создают благоприятную «внутреннюю среду», содействующих интенсивному развитию личности младшего школьника, направленная на развитие творческих и интеллектуальных способностей, познавательного интереса, инициативы, любознательности, мотивации к познанию и творчеству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаязов А.С. *Семь проблем современного образования*. – Уфа: Вагант, 2008. – 245 с.
2. *Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Г.С. Королевой, О.Б. Логиновой*. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
3. Терезулов Ф.Ш. *Образование новый взгляд: теория, технология, практика*. – Уфа: Изд-во БИРО, 1998. – 232 с.
4. Федосова Н.А. *Начальная школа на пороге апробации федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения // Управление начальной школой*. – 2008. – № 10. – С. 4-10.

Об авторе

Ибрагимова Гульдар Фанисовна – ФГБОУ ВПО «Башкирский педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Кумертау, Республика Башкортостан.

МЕТОД ПОРТФОЛИО КАК МЕТОД АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УСПЕХОВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

*Ю.С. Касаткина,
А.С. Касаткина*

На сегодняшний день, в условиях реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения (ФГОС), основными целевыми установками являются компетенции, полученные учащимися в ходе обучения. При этом, компетенция рассматривается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной реализации в профессиональной деятельности. Компетентностный подход предполагает развитие у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. В этой связи возникает необходимость новых методов оценивания результатов образовательной деятельности.

Метод портфолио, как метод альтернативного оценивания успехов и достижений слушателей, позволяет выстроить систему индивидуального развития профессиональных и личностных компетенций. Данный метод способствует формированию личностного и профессионального роста на протяжении всего курса обучения и, в конечном итоге, дает возможность представить своеобразие и уникальность личности каждого слушателя.

Несмотря на достаточно широкое использование данной технологии, как в России так и за рубежом, не существует единого подхода к определению и классификации портфолио. В ходе проекта по использованию учебных портфелей в европейских странах (г. Одензе, Дания) Ulf Wallin предложил следующие два определения портфолио.

Портфолио – это документирование процесса обучения: что студент изучал; как проходило обучение; как проходил процесс осмысления, анализа и синтеза; как студент при этом взаимодействовал интеллектуально, эмоционально и социально с другими студентами [3, с. 24].

Портфолио – целенаправленная коллекция ученических работ и осмысленных самооценок, которые используются для того, чтобы задокументировать прогресс и достижения, в соответствии с определенными критериями [3, с. 24].

Заметим, что оба определения четко сфокусированы на отражении индивидуальности студента.

Следующее определение почти аналогично второму, но в данном

случае больше подчеркивается ответственность студента. Портфолио – целенаправленная коллекция студенческих работ, которая демонстрирует усилия обучаемого, его успехи и достижения в одной или нескольких областях. Набор этих работ должен отражать участие студента в выборе содержания работы, критериев оценки достоинств работы и самооценку [3, с. 24-25].

Определение Forgette Giroux и Simon, приведенное ниже, имеет явное преимущество по сравнению с предыдущими, так как указывает на компетенции студентов, которые являются конечной точкой для портфолио, как метода оценивания. Портфолио – накопленный и текущий набор записей, которые отобраны и прокомментированы студентом и преподавателем для того, чтобы оценить успехи студента при формировании компетенций [3, с. 25].

Таким образом, по сравнению с традиционными методами оценивания, портфолио даёт возможность осуществлять более аутентичный подход, позволяющий продемонстрировать студенту свои профессиональные и личностные достижения в реальной жизненной ситуации, а не в лабораторных условиях, сведенных к искусственному упрощению.

В современной литературе существуют разнообразные градации портфолио, приведем некоторые из них:

- креативный портфель (поддержка профессионального развития);
- результирующий портфель (оценивание итоговых целей);
- маркетинговый портфель (получение «позиции» у работодателя).

Наиболее близкой к приведенной выше градации оказывается и следующая классификация:

- портфолио обучения;
- портфолио достижений;
- рабочий или профессиональный портфолио.

И, наконец, можно предложить более академический подход, сформулированный Bland Tomkinson, выделяющий три типа портфолио:

Мета-портфолио – комплексный, организованный сбор документов или работ, предоставляющий возможность формирования из него других портфолио для определенных целей.

Портфолио – обширная коллекция документов и работ, собранная и структурированная таким образом, чтобы передать информацию о навыках, опыте и развитии автора, как правило, с сопроводительной документацией.

Прото-портфолио – коллекция документов и работ, с целью передачи информации об опыте и навыках автора, как правило, без сопроводительных комментариев и структуры.

В приведенной выше классификации наиболее популярным и

широко используемым является второй тип портфеля.

В идее портфолио заключены большие возможности самообразования, самооценки и реализации тех требований, которые предъявляются в настоящее время к специалисту на рынке труда. В свою очередь, подготовка специалиста требует развития и формирования профессиональных компетенций и личностных качеств на всех стадиях обучения, что и позволяет реализовать метод портфолио.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* – М.: Академия, 2002. – 272 с.
2. Хридина Н.Н. *Понятийно-терминологический словарь: управление образованием как социальной системой.* – Екатеринбург, 2003. – 383 с.
3. Ole Bech Kristensen, Torben Hansen, Joost Thissen, Gabriela Avram and Gheorghe Avram, Octavian Dumitriu, Goran Gartner, Laima Sajiene, Giovanni Crisona. *Research and Inventory of present Portfolio use in Education – especially in the IT sector.* – Project ref. No.: 110510-CP-1-2003-1-DK-Grundtvig-G1, 2004. – 122 с.

Об авторах

Касаткина Юлия Сергеевна – старший преподаватель, ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный университет имени И. Канта», г. Калининград.

Касаткина Анна Сергеевна – председатель ПЦК «Информационные технологии», Калининградский торгово-экономический колледж - филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Калининград.

ОДИН ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ОБЪЕКТИВНАЯ (МАТЕРИАЛИЗОВАННАЯ) САМООЦЕНКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

М.И. Ковель

Существующая система оценки и аттестации, как учащихся начальной школы, так и средней и старшей школы до сих пор далека от совершенства. Часто ученик страдает от необъективного оценивания со стороны учителя. Недовольство учеников результатами своего труда, приводит к конфликтам между учителем и учеником, между родителями и учителем.

Как считает М.Б. Чельшкова, ученики утверждают, и, наверное, для

этого есть веские обоснования, в каждой оценке преподавателя, полученной традиционными методами контроля, присутствует элемент субъективизма. Соответственно, и каждая оценка, особенно неудовлетворительная, воспринимается обучаемым как выражение субъективного мнения преподавателя о нем. Хорошие, даже не очень обоснованные оценки, могут повысить мотивацию, а вот несправедливые низкие оценки, ведут, как правило, к нежеланию учиться, к полному нарушению контактов между преподавателем и учеником. У субъективизма в педагогическом контроле есть еще одно неприятное следствие. Он является одной из причин прагматического отношения к предмету, когда у учащегося появляется стремление изучать предмет ради оценки, а не по существу [9, с. 26].

Мы полностью согласны с мнением М.Б. Челышковой, и считаем, что одним из актуальных вопросов современного образования является формирование у ученика объективной самооценки. Не случайно при введении Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения предполагается развитие у учащихся таких регулятивных универсальных учебных действий, как контроль, оценка и самооценка, что требует от учителя профессиональных знаний и умений в данной области.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г.» указывается на необходимость повышения качества образования, что в свою очередь требует создания государственной системы оценки качества образования, которая должна стать действенным и надежным инструментом повышения эффективности образовательной деятельности. Кроме того, ФГОС для начального общего образования (утвержден приказом № 373 Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г.) требует от учителя умения применять критериальную систему оценивания, формировать у учащихся способность планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и самооценку. В соответствии со стандартом, на ступени начального общего образования необходимо осуществить: «формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе». Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы начального общего образования должна:

– закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления

результатов, условия и границы применения системы оценки;

– обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования;

– предусматривать оценку достижений обучающихся (итоговая оценка обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования) и оценку эффективности деятельности образовательного учреждения;

– позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся [7, с. 6].

Аналогичные цели определены и стандартами нового поколения для основной и старшей школы.

Объективную самооценку можно сформировать у ученика, применяя на занятиях теорию и технологию Способа диалектического обучения, авторами которого являются А.И. Гончарук, В.Л. Зорина, М.И. Ботов (способ теоретически обоснован и защищен в диссертационных исследованиях Г.В. Глинкиной, И.Д. Еремеевской, В.Л. Зориной и др.) [1; 2; 3]. Под объективной (материализованной) самооценкой учебных достижений мы понимаем самооценку знаний и умений (как предметных, так и универсальных), формирующуюся на основе рейтинга, отражающего зависимость оценки (качества знаний) от отметки (количества выполненных операций), заложенную (проявляющуюся) в заявке на оценку. В теории и технологии Способа диалектического обучения предметом материализации, является мысль, работу которой на уроке отмечают с помощью таких средств, как отметки (баллы).

Объективная (материализованная) самооценка позволяет, с одной стороны, преподавателю учесть все операции учебного труда, выполненные каждым учащимся, на основе определенных критериев и объективно оценить их знания и умения, с другой стороны, каждому учащемуся в полной мере проявить свои интеллектуальные способности и оценить себя, используя те же критерии.

Оценка учителем операций учебного труда учащихся и их самооценка строится на основе критериального подхода (одного из важных направлений ФГОС), реализующего принципы открытости, доступности, обоснованности, независимости от личностных отношений между субъектами образовательного процесса [6, с. 10; 7, с. 5]. Система оценки и самооценки учебных достижений, разработанная в теории и технологии Способа диалектического обучения, характеризуется объективностью, т. к. обладает следующими признаками (критериями): точность измерения; обоснованность, аргументированность; независимость от личностных отношений [5, с. 48]. Критерии не просто

сообщаются преподавателем на первом занятии, их перечень помещается на информационном стенде, что позволяет учащимся быстро освоить «стоимость» каждой операции в баллах и применять данные критерии в процессе самооценки учебных достижений на каждом занятии (уроке).

Необходимость такого решения проблемы оценивания учителем учебных достижений учащихся и формирования у них объективной самооценки обусловлено и требованиями ФГОС, где личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные умения, среди которых особое место занимают логические умения, заявлены в качестве универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих «умение учиться» [4, с. 77; 7, с. 6; 8, с. 8-10].

Таким образом, введение Госстандартов второго поколения неизбежно требует перемен в области оценивания умений (действий) учащихся. Поэтому учитель должен знать не только структуру самооценки (ее компоненты), но и механизм ее формирования у учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глинкина Г.В. Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний на основе Способа диалектического обучения в процессе повышения квалификации. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2010. – 232 с.
2. Еремеевская И.Д. Способ диалектического обучения: послевузовская подготовка преподавателя к реализации межпредметных связей. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 202 с.
3. Зорина В.Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения. – Красноярск: Сиб ГТУ, 2001 – 160 с.
4. Ковель М.И. Инновационные процессы в образовании: критериальное оценивание знаний и универсальных учебных действий учащихся в системе Способа диалектического обучения // Актуальные вопросы педагогики и психологии: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II (1 августа 2011 г.). — Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. – С. 75-79.
5. Ковель М.И. Реализация на уроке единства оценки учителя и самооценки учащегося средствами Способа диалектического обучения // II Международная педагогическая Ассамблея: материалы научн.-пр. конференции. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – С.46-49.
6. Матвеева Е.И. Критериальное оценивание в начальной школе: Пособие для учителя. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011. – 168 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 31 с.
8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
9. Чельщикова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: уч. пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

Об авторе

Ковель Марина Ивановна – кандидат педагогических наук, методист, КГАОУ ДПО(ПК)С «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования», центр «Теория и технология Способа диалектического обучения», г. Красноярск.

РОЛЬ УЧЕБНОГО КАБИНЕТА ДЛЯ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

Л.Т. Коршунова

Одним из исходных приоритетов в системе образования становится развитие творческой, социально активной личности. Реформирование всей системы образования предусматривает не только возможность для любого гражданина получить основы общеобразовательной подготовки, но и возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям обучения, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям.

В содержании курса углубленного изучения биологии отмечается возможность дифференциации, как по глубине освоения научных основ, так и по овладению прикладными биологическими знаниями и умениями (при сохранении стандарта, единого для всех). В этой связи изменение содержания биологии при углубленном изучении потребовало несколько иной организации учебно-материальной базы, которая является базовым условием для функционирования учебно-воспитательного процесса. Кабинет биологии занимает особое место среди других школьных кабинетов. Он должен быть частичкой живой природы. При создании кабинета надо стремиться обеспечить необходимые условия для организации учебного процесса и успешного обучения биологии и оформить интерьер кабинета таким образом, чтобы он способствовал воспитанию у учащихся любви к природе.

Чаще в курсе углубленного изучения биологии используются лабораторные работы поисковые и исследовательские, требующие большой самостоятельности в работе учащихся, с элементами исследования при их выполнении. Комплексы учебного оборудования для лабораторных работ состоят из 2-х частей: непосредственно учебное оборудование (натуральные объекты, приборы, реактивы, материалы, принадлежности и приспособления для опытов и т. д.) и дидактический материал к ним (карты инструкции для учащихся, методические

рекомендации для учителя). Карты инструкции для учащихся бывают трех уровней самостоятельности: начальный, средний, высший. Карты – инструкции начального уровня более подробные (указаны все операции). Наоборот, методические рекомендации для учителя более подробные составляются для лабораторных работ высшего уровня самостоятельности. При выполнении учащимися лабораторных работ поискового и исследовательского характера предоставляется возможность самим подобрать необходимое учебное оборудование для наблюдений и эксперимента. Для активизации учебно-познавательной деятельности школьников, особенно при углубленном изучении, необходимо практиковать работу со средствами новых информационных технологий. Например, в форме компьютерных практикумов предлагаются различные программные средства (желательно с технологией мультимедиа).

Ведущая роль в создании кабинета биологии принадлежит учителю – заведующему кабинетом. Он подбирает оборудование, комплектует учебные средства по изучаемым темам, следит за их пополнением, организует хранение, рациональное использование этих средств в учебном процессе, создает картотеку учебного оборудования для изучения каждой темы программы, а также картотеку заданий, дидактических материалов для самостоятельной работы учащихся. При необходимости учитель привлекает учащихся к изготовлению недостающих средств обучения (например, раздаточного материала, коллекций). В подборе учебных объектов следует учитывать краеведческий принцип – максимально использовать природу родного края.

Кабинет биологии должен способствовать решению следующих задач:

- обеспечить учебный процесс необходимым оборудованием, повышающим эффективность преподавания;
- широко использовать технические средства обучения на занятиях и в других формах учебной работы;
- обеспечить учебным материалом лабораторный практикум и другие занятия по биологии;
- обеспечить необходимым оборудованием различные виды внеурочной и внеклассной работы по биологии;
- создать здоровые и безопасные условия при выполнении учащимися различных видов деятельности.

Работа в кабинете-лаборатории предполагает четкое соблюдение требований и норм по охране труда, так как в процессе обучения на учащихся действует большое количество травмоопасных факторов.

Комнатные растения и животные уголка живой природы

целесообразно использовать на уроках и во внеклассной работе в качестве демонстрационного и раздаточного материала, при проведении наблюдений и постановке простейших опытов. Все растения снабжаются этикетками с видовыми названиями, принадлежностью к тому или иному семейству, с указанием родины произрастания. Этикетки крепят к цветочному вазону. Живые объекты должны быть неприхотливыми в содержании и уходе. Их разведение сопряжено с соблюдением санитарно-гигиенических требований: норм освещенности (нельзя заставлять окна крупными растениями), содержание газового состава воздуха, влажности. Кроме того, при размещении птиц и зверьков следует учитывать, что они издают шум, а это отвлекает внимание учащихся.

Кабинет во внеурочное время может быть:

- местом проведения занятий кружка, элективного курса;
- местом для самостоятельной работы по подготовке домашних заданий и выполнению проектов;
- местом, где готовятся и проводятся игры, викторины, и т. д.;
- местом просмотра видео и кинопрограмм по курсу биологии;
- местом, куда приятно прийти и пообщаться друг с другом, с учителем.

Интерьер кабинета должен оказывать положительное эмоциональное воздействие на учителя и учащихся и вместе с тем быть функционально значимым. Для оформления целесообразно использовать материалы, которые постоянно или часто демонстрируются на уроках, включать в содержание интерьера кабинета вопросы регионального характера, способствующие развитию у учащихся интереса к биологии, привитию чувства патриотизма к своей малой родине, конкретизации теоретических знаний, повышение познавательной активности, уровня овладения биологическими знаниями.

Одна из задач работы кабинета – сформировать у учащихся навыки наблюдения. Наблюдение позволяет ученику сделать правильное описание морфологических признаков растения и на основе этого выявить приспособленность его к факторам окружающей среды. Например, большие сильно рассеченные листья монстеры позволяют выдержать мощные потоки ливневых дождей; воздушные корни этого вида удерживают лиану в вертикальном положении. Наличие вытянутого кончика по центральной жилке листа у тропических растений – приспособленность к стеканию излишков влаги. Все это – новые знания, полученные в результате наблюдений. Они формируют у детей представления о большом биологическом разнообразии растительных видов и их приспособленности к окружающей среде.

При организации работы учащихся в школьном кабинете решается

задача профильного обучения. Ученик приобретает здесь навыки исследователя, натуралиста. Это может стать его будущей профессией. Выполняя функции экскурсовода, просветителя, школьник осваивает методику пропаганды знаний.

Цели и задачи, которые приходится решать в процессе работы, не традиционны. Они достигаются в обстановке реальной жизненной ситуации, лично значимы. Все это привлекает учеников к работе, привлекают их и выступление, прослушивание, обсуждение результатов работы друг друга, возможность посоветовать взрослым.

Кабинет биологии является настоящей образовательной средой, создающим настрой на урок, формирующим положительные эмоции учащихся, стимулирующим познавательный интерес. Это не только класс, где проводятся уроки биологии, факультативные и кружковые занятия и выполняются внеурочные задания, это и материальная база учебно-воспитательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Аннотированный каталог учебного оборудования по биологии. Составители: А.М. Розенштейн, Н.А. Пугал, И.Н. Ковалева – М.: ротап rint НИИ ШОТСО АПН СССР, 1987. – 137 с.*
- 2. Биология в школе: Сб. нормативных документов / Сост. В.И. Сивоглазов. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.*
- 3. Бойков А.А. Наш кабинет биологии // Биология в школе. – 1990. – № 2. – С. 49-50.*
- 4. Дрига И.И. Кабинетная система в общеобразовательной школе: Пособие для руководителей. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.*

Об авторе

Коришунова Любовь Тимофеевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель биологии и химии, МБОУ «Лиманская средняя общеобразовательная школа № 2», п. Лиман, Астраханская область.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ВОЕННОГО ВУЗА

*Г.С. Корытова,
О.А. Черкасова*

В условиях реформирования российских Вооруженных Сил приоритетным становится создание технически оснащенной, профессиональной армии и повышение ее качественного потенциала, в связи с чем, перед высшей военной школой встают новые задачи, повышаются требования к качеству подготовки курсантов. Эксплуатируемая сегодня военная техника характеризуется высоким уровнем сложности, поэтому в подготовке современного военного инженера приоритет отдается техническим учебным дисциплинам, которые составляют основу военного образования и отличаются определенной спецификой учебного материала, военизированной и оборонно-техническим уклоном. В данной связи значимой становится проблема организации и осуществления педагогического взаимодействия преподавателя и обучающихся, которое выступает как своеобразное пространство реализации их личностных и деятельностных контактов, как сфера проявления обоюдозначимой активности и инициативы, сотрудничества и сотворчества [1]. В таких условиях, по мнению В.Д. Шадрикова, В.Н. Герасимова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и многих других авторов, резко возрастает роль личностных и профессионально значимых качеств преподавателя, влияющих на эффективность педагогического взаимодействия.

С целью развития личностных и профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, способствующих эффективному педагогическому взаимодействию с курсантами, в рамках формирующего психолого-педагогического эксперимента проводились психотренинговые занятия с эмпирической группой, включающей преподавателей технических дисциплин, постоянно работающих на факультете летательных аппаратов Военного авиационного инженерного университета (г. Воронеж). Психологический тренинг был рассчитан на 12 занятий, которые проводились один раз в неделю, продолжительность занятия составляла от 2 до 2,5 часов.

Социально-психологический тренинг, направленный на развитие личностных и профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, был проведен в рамках формирующего

психолого-педагогического эксперимента. До начала проведения тренинга были организованы две практически одинаковые группы (по полу, возрасту, характеру занятости и т. п.): экспериментальная и контрольная (по 15 человек в каждой). До начала работы формирующего эксперимента участники обеих групп принимали участие в эмпирической программе психодиагностического исследования личностных профессионально значимых качеств преподавателя.

В работе формирующего эксперимента принимали активное непосредственное участие испытуемые – преподаватели экспериментальной группы. Продолжительность эксперимента (апробации программы социально-психологического тренинга по развитию личностных профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин) составила 3 месяца. По окончании проведения тренинга в рамках эксперимента была проведена «выходная» диагностика личностных профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин. В диагностировании принимали участие испытуемые обеих групп – экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ).

В ходе формирующего эксперимента рассматривалась зависимость выраженности показателей личностных особенностей от разработанной программы развития. В качестве зависимой переменной оценивался показатель уровня выраженности личностных и профессионально значимых качеств (эмпатийность, коммуникативность, рефлексивность, социальной перцептивностью, абстрактное мышление и пространственное воображение), способствующих эффективному педагогическому взаимодействию с курсантами. В исследовании в соответствии с процедурой однофакторного дисперсионного анализа по Р. Фишеру (ANOVA), сопоставлялись показатели личностных и профессионально значимых качеств двух групп преподавателей (экспериментальной и контрольной) до проведения психотренинговой программы и после нее. Проведение дисперсионного анализа реализовано с помощью программы «STATISTICA-7». Первоначально была поставлена задача определения зависимости уровня развития личностных и профессионально значимых качеств преподавателя от эффективности апробированной программы развития, направленной на развитие обозначенных качеств.

В соответствии с процедурой однофакторного дисперсионного анализа сопоставлялся уровень развития личностных и профессионально значимых качеств у преподавателей технических дисциплин в контрольной группе на первоначальном этапе эмпирического исследования и спустя шесть месяцев, а в экспериментальной группе до проведения психотренинговой программы и сразу после нее. Результаты отражены в таблице 1.

Табличное критическое значение критерия Фишера $F_{\text{крит.}}$ при уровне значимости $p=0,05$ имеет цифровое значение, равное 4,20; при $p=0,01$, значение $F_{\text{крит.}}$ равно 7,64.

Из данных таблицы видно, что статистически значимые изменения в экспериментальной группе произошли по параметрам показателей уровня развития эмпатии, коммуникативности, рефлексии, перцептивности (взаимопознания, взаимопонимания), абстрактного мышления и пространственного воображения.

Таблица 1

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

№	Личностные и профессионально значимые качества	ЭГ		КГ	
		$F_{\text{наблюд.}}$	$F_{\text{крит.}}$	$F_{\text{наблюд.}}$	$F_{\text{крит.}}$
I	Показатели уровня эмпатии				
1	Эмпатия	10,51	7,64	1,12	7,64
II	Показатели уровня коммуникативных и организаторских склонностей				
1	Коммуникативные склонности	23,17	7,64	0,88	7,64
2	Организаторские склонности	0,51	7,64	0,35	7,64
III	Показатели диагностики уровня рефлексивности				
1.	Рефлексия	25,17	7,64	0,44	7,64
IV	Показатели уровня перцептивно-интерактивной компетентности				
1.	Взаимопознание	57,04	7,64	1,73	4,20
2.	Взаимопонимание	63,84	7,64	1,75	4,20
3.	Взаимовлияние	0,13	4,20	0,72	4,20
4.	Социальная автономность	0,04	4,20	0,61	4,20
5.	Социальная адаптивность	0,15	4,20	0,49	4,20
6.	Социальная активность	0,06	4,20	0,12	4,20
V	Показатели структуры интеллекта (Абстрактное мышление)				
1.	Общие черты	5,65	4,20	0,33	4,20
2.	Аналогии	0,08	4,20	0,30	4,20
VI	Показатели структуры интеллекта (Пространственное воображение)				
1.	Выбор фигур	34,04	7,64	0,76	4,20
2.	Задание с кубиками	0,15	4,20	2,04	4,20

Уровень развития эмпатии анализировался по интегративному показателю. Соотношение средних показателей по результатам проведенных методик свидетельствует о более выраженных признаках эмпатии после проведения психотренинговой программы, направленной на развитие личностных и профессионально значимых качеств преподавателя.

Наблюдаемое значение критерия Фишера $F_{\text{набл.}}$, полученное в результате процедуры однофакторного дисперсионного анализа показателей уровня развития эмпатии в экспериментальной группе имеет цифровое выражение, равное 10,51. Табличное значение $F_{\text{крит.}}$ при $p \leq 0,01$, дает нам основание отметить, что влияние фактора достоверно. Соотношение средних показателей по данной методике свидетельствует о выраженных признаках развития эмпатии после проведения программы развития личностных и профессионально значимых качеств преподавателя.

Сопоставляя уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей до проведения эксперимента и после, можно констатировать, что табличное значение F-распределения Фишера при $p \leq 0,01$, соответствует цифровому значению, равному 7,64. Значение $F_{\text{набл.}}$ в экспериментальной группе составило 23,17. Это позволяет сделать вывод о воздействии психокоррекционной программы развития личностных и профессионально значимых качеств преподавателя на развитие этого качества. Заметим, что в контрольной группе преподавателей значимых изменений в уровне развития коммуникативных и организаторских качеств не произошло.

Результаты психодиагностики с использованием методики «КОС-2», до и после реализации программы с экспериментальной и контрольной группами, показывают положительную динамику в развитии коммуникативных склонностей в экспериментальной группе. 0,01 соответствует цифровому значению, равному 7,64. Значение $F_{\text{набл.}}$ в экспериментальной группе составило 23,17. Это позволяет сделать вывод о воздействии психокоррекционной программы развития личностных и профессионально значимых качеств преподавателя на развитие этого качества. В контрольной группе значимых изменений не произошло.

Сравнение показателей уровня развития рефлексии свидетельствует о более выраженных признаках рефлексивности у преподавателей экспериментальной группы. Как видно из таблицы 1, в экспериментальной группе отмечается наибольший уровень достоверности различий до и после проведения программы. Табличное значение $F_{\text{крит.}}$ при $p \leq 0,01$ имеет цифровое выражение равное 7,64. Значение $F_{\text{набл.}}$, полученное в результате процедуры однофакторного дисперсионного анализа равно 25,17, что позволяет констатировать воздействие

программы на развитие рефлексии. В контрольной группе значимых изменений не выявлено.

Рассматривая изменения показателей уровня развития перцептивности в экспериментальной и контрольной группах, отметим достоверные изменения качеств «взаимопонимание» и «взаимопознание» в экспериментальной группе. Табличное значение $F_{\text{крит.}}$ при $p \leq 0,01$ имеет цифровое выражение равное 4,20 и 7,64. Табличное значение $F_{\text{набл.}}$ экспериментальной группы по показателям диагностики рефлексивности в диаде «взаимопонимание» и «взаимопознание» имеет показатели равные 57,04 и 63,84 соответственно. В контрольной группе при незначительном повышении уровня развития перцептивности значимых изменений не произошло. Соотношение суммарных результатов субтестов (абстрактное мышление и пространственное воображение) теста «IST» (Р. Амтхауэр) в экспериментальной и контрольной группах до проведения эксперимента и после, позволяет отметить статистически достоверное влияние факта участия преподавателя в психотренинговой программе на «сдвиг» показателей абстрактного мышления и пространственного воображения. Значение $F_{\text{набл.}}$, полученное в результате процедуры однофакторного анализа абстрактного мышления субтеста «Общие черты», составляет 5,65 при $p \leq 0,05$, пространственное воображение (субтест «Выбор фигур») составило 34,04, при $p \leq 0,01$. Остальные показатели в экспериментальной и контрольной группах достоверно не изменились.

Поскольку в некоторых случаях были получены превышения $F_{\text{набл.}}$ над $F_{\text{крит.}}$, что позволило нам сделать вывод о воздействии проведенной тренинговой программы на развитие личностных и профессионально значимых качеств преподавателей, принявших участие в работе экспериментальной группы. Иными словами обнаружено статистически достоверное влияние тренинговой программы на развитие личностных и профессионально значимых качеств преподавателя. Влияние рассматриваемых факторов достоверно при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$, что подтверждают статистические расчеты. В контрольной группе выявлено значимое повышение уровня выраженности эмпатии ($p \leq 0,01$). Результаты отражены в таблице 1.

Таким образом, проведенный дисперсионный анализ показал статистически значимые изменения до и после реализации программы, поскольку $F_{\text{набл.}} \geq F_{\text{крит.}}$, при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$. Таким образом, апробация психотренинговой программы, направленной на развитие личностных и профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, показала ее эффективность.

Превышения $F_{\text{набл.}}$ над $F_{\text{крит.}}$ позволили нам сделать вывод о воздействии программы на уровень развития личностных и профессионально

зна-чимых качеств преподавателя технических дисциплин.

Анализ уровня развития личностных и профессионально значимых качеств в экспериментальной группе преподавателей показал значимые изменения: появилась заинтересованность в межличностных контактах и в самопознании, искренность в отношении к обучающимся и к коллегам. Такие позитивные изменения можно объяснить действием психологических механизмов и корректирующего эмоционального переживания, направленных на расширение психологического опыта в профессионально значимых ситуациях, что способствует развитию личностных и профессионально значимых качеств.

Таким образом, результаты формирующего эксперимента доказывают эффективность разработанной нами программы по развитию личностных и профессионально значимых качеств (эмпатии, рефлексии, коммуникативности, перцептивности, абстрактного мышления и пространственного воображения) у преподавателей технических дисциплин и возможность ее практического применения. Проведенный однофакторный дисперсионный анализ позволил выявить достоверные результаты (положительные сдвиги) по большинству анализируемых параметров у участников экспериментальной группы по сравнению с аналогичными показателями в контрольной группе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герасимов В.Н. Педагогика высшей военной школы. – М., 2001. – 173 с.

Об авторе

Корытова Галина Степановна – доктор психологических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», г. Иркутск.

Черкасова Ольга Александровна – младший научный сотрудник, ФГКВБОУ ВПО «Военный авиационный инженерный университет», г. Воронеж.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ТРАДИЦИОННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В.В. Кравцов

Рассматривая процесс организации и реализации дистанционного обучения (ДО) в современном традиционном вузе, можно выделить как минимум три цели на которые он направлен:

1. Применение ДО для сопровождения студентов заочной формы обучения.

Принимая дистанционное обучение как форму образования, при которой преподавание и обучение разделены в пространстве и/или во времени, можно было бы считать заочное обучение разновидностью ДО, однако современное понимание дистанционного обучения прочно связанное с интерактивностью, ИКТ и принципами открытого образования требует необходимости подходить к ним, как к разным формам обучения.

2. Применение ДО для сопровождения и поддержки студентов очной формы.

Это достаточно новое направление в исследованиях посвящённому дистанционному обучению.

3. Использование ДО как самостоятельную форму обучения.

Данное направление активно разрабатывается университетами, для которых ДО единственная форма обучения и на сегодня его реализация в таких вузах наиболее полно теоретически исследована и методически проработана.

Обучение в университетах использующих только дистанционную форму обучения, примером является Британский открытый университет, строится на идеи тьюторства. Основную роль в организации и сопровождении учебной деятельности студентов играет тьютор-преподаватель, это преподаватель, который занимает тьюторскую позицию и применяет тьюторские методы в работе со студентами, т. е. все преподаватели являются тьюторами. В традиционном университете, где ДО одна из форм обучения, причем не основная, тьютор выступает посредником между студентом и вузом (преподавателем, администрацией), т. е. это новая профессия.

Организация тьюторской деятельности в дистанционном обучении в традиционном университете на сегодня мало исследована. Можно утверждать, что в основном традиционные вузы ведущие ДО не используют в своей деятельности тьюторов.

В рамках заявленной темы, важно рассмотреть организацию процесса тьюторского сопровождения в Британском открытом университете, родоначальнике современного дистанционного образования.

Для создания полноценной тьюторской поддержки, позволяющей выстраивать с каждым учащимся индивидуальную образовательную траекторию, Британский открытый университет постоянно заключает контракты с тьюторами из разных стран. Университет выделяет три группы тьюторов: «ассоциированный лектор», «практический тьютор» и «специалист тьюторов» [1]. Наиболее многочисленной является группа «ассоциированный лектор».

Основными задачами тьюторов данной группы являются:

- создание студентам основы для обучения в университете, оценивание работы студента в соответствии с общеуниверситетскими требованиями, предоставление им обратной связи для помощи в учебе;
- обеспечение педагогической поддержки через очные встречи, по телефону или с помощью технологий Интернет;
- мониторинг успеваемости студентов, общение со студентами которые вовремя не предоставляют задания и в случае необходимости помощь в разрешении проблем вызывающих данную задержку;
- опираясь на запросы студента, там, где это необходимо, оказывать поддержку и помощь в изучении соответствующих модулей дисциплины, содействовать групповой работе студентов;
- установление контактов со всеми студентами, для оказания помощи в развитии учебных навыков, необходимых для обучения по дисциплине и для поддержки открытого образования;
- создание активных контактов со студентами в определенных точках модуля дисциплины (например первое задание, зачетные задания); выявление индивидуальных потребностей студента в дополнительной поддержке;
- участие в мероприятиях повышения квалификации для поддержания и повышения профессионального опыта.

Требования предъявляемые к тьюторам данной группы:

- наличие степени или эквивалента подтверждающего уровень профессиональной квалификации в предметной области, в которой будет проходить обучение;
- понимание того, как взрослые учатся и умение оценивать приобретаемые ими учебные навыки
- способность и готовность содействовать обучению взрослых через корреспондентское обучение, очное обучение и при необходимости интернет обучение;
- способность использовать информационные и коммуникацион-

ные технологии в обучении и поддержке студентов, а так же для взаимодействия с другими тьюторами;

- умение работать со студентами из различных образовательных, культурных и социальных слоев населения;
- умение работать со студентами с ограниченными возможностями;
- опора на положения личностно-ориентированного обучения;
- понимание и приверженность делу обеспечения политики и практики равных возможностей;
- организованный и системный подход к работе;
- умение работать в команде;
- хорошие письменные и устные навыки общения;
- способность к саморазвитию;
- доступность для студентов.

Практический тьютор ориентирован на работу со студентами обучающимся по таким профессиональным программам, как уход за детьми и социальная работа. «Специалист тьюторов» поддерживает студентов изучающих начальную программу обучения в Открытом университете, в частности наблюдают за их прогрессом в практике обучения. Помимо выше изложенных требований, к тьюторам этих групп предъявляются повышенные требования к практическому уровню профессиональной и тьюторской деятельности.

Большое значение в Британском открытом университете уделяется системе повышения квалификации тьюторов. Проблема нехватки профессиональных тьюторов характерна для всех вузов занимающихся ДО. В Британском открытом университете она решается через закрепление за ассоциированным лектором «наставника преподавателя», выполняющим для него роль тьютора, обычно это опытный преподаватель находящийся в том же региональном или национальном центре.

Таким образом, можно констатировать, что хороший тьютор, это человек который обладает: отличным знанием предмета, хорошими общими навыками преподавания, хорошими коммуникативными и социальными навыками, знаниями в области андрогоики и личностно ориентированного обучения, способностью мотивировать и воодушевлять, приверженностью программе и студентам, готовностью к саморазвитию. Работа тьюторов со студентами выстраивается через общение по электрон-ной почте, телефону, групповых тьюториалов и дневных школ с использованием очных встреч или, где это возможно, через Интернет, а также с помощью интернет-форумов. Кроме этого для создания учебных сообществ, организации взаимодействия студентов, тьюторов, сотрудников активно используются такие Интернет сервисы, как Platform, Facebook, Twitter, Open University Students Association,

YouTube, iTunes U, OpenLearn, Flickr, LinkedIn. Данные сервисы расширяют информационное пространство студента, дают ему возможность самоактуализироваться, найти единомышленников, представить свои идеи, мысли. В большинстве своем информация на этих сервисах доступна не только студентам и сотрудникам, но и всем посетителям [1].

В нашей стране партнером Британского открытого университета выступает Международный институт менеджмента ЛИНК. Содержание деятельности тьютора в системе ОДО МИМ ЛИНК, опирающейся на Интернет-технологии, можно представить в виде группы следующих действий:

- виртуальное знакомство с обучающимися;
- формирование виртуальной учебной группы;
- диагностика – анализ исходного уровня знаний группы;
- мотивация обучающихся к продолжению обучения;
- проведение занятий;
- консультирование.

В процессе педагогического общения тьютора и студента решаются следующие задачи:

- обучение анализу профессиональной деятельности студента;
- отработка навыка письменной коммуникации;
- обучение умению использовать теоретические модели;
- проверка понимания идей курса;
- обучение умению разрешать конфликты и выработать наиболее уместные решения;
- отработка навыков рефлексии.

В дистанционном образовании Л.В. Бендова определяет назначение тьютора в актуализации и развитии (доставлении) поддерживающей образовательной (учебно-социально-профессиональной) среды, позволяющей обучающимся в удобном для них режиме достигнуть целей развития собственной компетентности благодаря синтезу педагогических, информационных и организационных технологий, обеспечивая при этом единые для всей сети стандарты качества. В учебном процессе дистанционного обучения тьютор исполняет следующие функциональные роли: проектировщик, фасилитатор, преподаватель, консультант, организатор менеджер процесса обучения [2].

В традиционном обучении тьютор чаще всего рассматривается как посредник между учителем и учащимся, организатор деятельности и программ индивидуального развития. Позиция тьютора определяется, как позиция, помогающая студенту создавать собственную образовательную программу, консультируя его при необходимости по разным вопросам, при этом, более важным является не столько знание

ответа на вопрос, как знание источников возможного ответа, используя которые студент сможет выработать свое понимание ответа.

В системе ДО учебный курс ориентирован на самостоятельное изучение, и зачастую тьютор и преподаватель это один человек. Это характерно для вузов, где ДО основной вид обучения, именно по такому принципу строится обучение в Британском открытом университете. В традиционном вузе, дистанционное обучение выступает одной из организационных форм обучения и применяется как для сопровождения очного, заочного обучения, так и для полностью дистанционного обучения. В таких вузах возникающие центры дистанционного обучения занимаются не обучением студентов дисциплинам, а организацией и сопровождением процесса учения, сотрудники центра не являются преподавателями предметниками, поэтому в создаваемой системе тьюторской поддержки происходит разделение тьюторов и преподавателей. Тьютор, как человек выстраивающий индивидуальную образовательную траекторию студента по курсу, преподаватель, как человек определяющий содержание и требуемые компетенции по предмету, в идеальном варианте преподаватель умеет «переключаться» на позицию тьютора.

Сотрудник центра находится на территории, где обучаются студенты разных специальностей. Он не может быть специалистом по всем изучаемым дисциплинам, но он должен хорошо понимать процесс обучения, знать наличие ресурсов для обучения и профессиональной деятельности студента, как на территории, так и в вузе, знать психологические особенности, профессиональные интересы и потребности своих студентов, хорошо владеть информационно-коммуникационными технологиями. Фактически мы предъявляем к тьютору те же требования, ставим те же задачи, что и в Британском открытом университете, за исключением необходимости профессиональных навыков по преподаваемой дисциплине, скорее здесь нужны профессиональные навыки психолого-педагогического направления, желательно уровня магистратуры. Мы определяем два положения в системе тьюторской поддержки дистанционного обучения в традиционном вузе.

Первое положение, тьютор – это сотрудник университета, занимающий активную позицию между студентом и университетом, помогающий студенту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, обладающий знаниями и умениями в области психологии и педагогики, хорошим знанием профессиональных и образовательных ресурсов на своей территории и в университете, умением использовать в своей деятельности информационно-коммуникационные технологии.

Второе положение, тьютор это позиция человека, во многом

связанная с его внутренними установками, с моральными и этическими принципами, основные из которых, принятие принципов толерантности и положений политики равенства возможностей, установка на непрерывное саморазвитие.

Создание полноценной тьюторской поддержки ориентированной на выстраивание индивидуальной образовательной траектории требует наличия большого количества тьюторов-профессионалов и значительных финансовых затрат. Не имея необходимых людских, материальных, финансовых ресурсов мы планируем выстраивать тьюторскую поддержку поэтапно.

На первом этапе происходит оценка наличия необходимых ресурсов, выстраивания системы подготовки и повышения квалификации тьюторов, изучение рынка тьюторских услуг, выбор формы тьюторской поддержки исходя из наличных возможностей.

Второй этап включает подготовку тьюторов, организацию тьюторской площадки, привлечение партнеров, организацию платных тьюторских услуг.

Третий этап предполагает расширение системы подготовки тьюторов, выход на полноценную тьюторскую поддержку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. The Open University, Teaching roles. – URL: <http://www8.open.ac.uk/jobs/tutors/> (дата обращения 27.06.2012).*
- 2. Бендова Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 251 с.*

Об авторе

Кравцов Вячеслав Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток.

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПАРАМЕТР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

А.Н. Марина

В настоящее время российскими работодателями на рынке труда определены требования к качествам, которыми должен обладать выпускник образовательного учреждения. Как реакция на эти требования в образовательной сфере актуализировано понятие «компетентность», ассоциирующееся с успешным поведением специалиста в нестандартных ситуациях, с решением задач высокого уровня неопределённости, оперированием противоречивой информацией и пр.

В психолого-педагогической литературе нет однозначного подхода к понятиям «компетентности», «компетенции».

Нам близка точка зрения И.А. Зимней, которая, разграничивая, вслед за Н. Хомским, понятия «компетенция» и «компетентность» по основанию потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное, под компетентностью понимает актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально – профессиональная характеристика человека [2].

Исходя из понимания педагогической диагностики как технологии субъект-субъектного взаимодействия мы считаем, что ее результатом является диагностическая компетентность как преподавателя, так и студентов.

Основываясь на классификации компетентностей И.А. Зимней, мы отнесли диагностическую компетентность к группе компетентностей, относящихся к самому человеку как личности, субъекту жизнедеятельности, а именно: к компетентности самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития.

В контексте нашего исследования диагностическая компетентность рассматривается с двух сторон:

- 1) диагностическая компетентность преподавателя;
- 2) диагностическая компетентность студентов.

В качестве рабочего мы будем использовать следующее определение диагностической компетентности. Диагностическая компетентность – это интегративное личностное образование, присущее как преподавателю так и студенту и определяющее их субъект-субъектное взаимодействие в процессе диагностической деятельности.

Диагностическая компетентность преподавателя состоит в готовности и способности применять знания и умения для успешного

выполнения диагностической деятельности, организовать самостоятельную работу студентов и побуждать их к самодиагностике в процессе обучения иностранному языку. Для преподавателя диагностическая компетентность является показателем сформированности профессиональной компетенции.

Учитывая современные требования к результатам освоения выпускником основной образовательной программы высшего профессионального образования, предполагающие достижение выпускниками высших учебных заведений наряду с высокой компетентностью также и умений анализировать, корректировать и, соответственно, контролировать собственную деятельность, обладание рефлексивным мышлением, а также, учитывая первостепенные профессиональные характеристики, обозначенные в системе разностороннего развития личности студента технического вуза на основе Государственного образовательного стандарта, а именно: умение диагностировать уровень собственного развития личности, умение ставить задачи и вырабатывать свои собственные подходы к их решению, умение оценивать и объяснять причину расхождения между целью и результатом и пр., мы рассматриваем диагностическую компетентность студентов как показатель сформированности универсальной, а именно, социально-личностной компетенции современного специалиста.

Диагностическая компетентность студентов состоит в готовности и способности диагностировать качество иноязычной подготовки как под руководством преподавателя, так и самостоятельно, и выражается в системной последовательности самостоятельных действий обучающихся, обогащающих их рефлексивный опыт в процессе изучения иностранного языка.

Резкое увеличение объема знаний, возрастание потока информации, разнообразие учебно-методической литературы, сокращение количества часов аудиторных занятий по иностранному языку в техническом вузе и т. д. вынуждает студентов самостоятельно изучать иностранный язык, в связи с этим диагностическая компетентность студентов приобретает особую значимость.

Необходимость формирования диагностической компетентности студентов обусловлена также требованиями к составу и содержанию фондов оценочных средств, формируемых вузом в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения, где указано, что «помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые оценки и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами рефератов, проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей и т. п. Обучающимся должна быть

предоставлена возможность оценивания содержания, организации и качества учебного процесса в целом, а также работы отдельных преподавателей» [3].

В основе диагностической компетентности студентов лежит «способность обучающихся к творческой деятельности, их готовность вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения» [3].

Мы считаем, что только сплав диагностической компетентности преподавателя и диагностической компетентности студентов может стать результатом педагогической диагностики. В свете сегодняшних теоретических представлений нельзя считать диагностически компетентным преподавателя, если только он один является субъектом педагогической диагностики. Преподаватель должен не только передавать свои знания, но и переносить свои диагностические умения на студентов. В то же время нельзя считать компетентным в области диагностики качества иноязычной подготовки студента, если он только выполняет указания преподавателя и не является субъектом своей учебной деятельности.

В процессе педагогической диагностики педагог выполняет стимулирующую функцию содержательно-технологической основы иноязычной подготовки. Исходя из того, что преподаватель является организатором иноязычной подготовки, ему принадлежит ключевая, экспертная роль при осуществлении диагностической деятельности, он является образцом для студента, который только «отражает» диагностическую компетентность преподавателя.

Проблема диагностики сформированности диагностической компетентности в процессе иноязычной подготовки тесно связана с определением критериев и показателей этой сформированности. Решение обозначенной проблемы, на наш взгляд, лежит в применении уровневого подхода к диагностике сформированности диагностической компетентности. При этом под уровнем сформированности диагностической компетентности будем понимать достигнутый на момент диагностирования результат, отражающий степень достижения поставленных дидактических целей. В качестве критериев для выделения уровней сформированности диагностической компетентности при изучении иностранного языка послужили:

1. Когнитивно-смысловой, предполагающий:

– (у преподавателей) наличие знаний о природе диагностической деятельности, знаний теории педагогической диагностики, знаний о методах сбора информации, организации диагностического наблюдения, опросах, правилах составления тестовых заданий [1];

– (у студентов) знание эталона результата учебной деятельности и эффективных способов ее осуществления, а также знание как строить свой ответ, как оценить самого себя, по какой схеме, знание критериев оценки учебной деятельности.

2. Процессуально-технологический, включающий:

– (у преподавателей) умения анализировать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, моделировать и преобразовывать модели; а также умения определять цели и разрабатывать конкретные задачи диагностического изучения, подбирать диагностический инструментарий, накапливать и обрабатывать диагностическую информацию [1];

– (у студентов) умения планировать, прогнозировать свою учебную деятельность, самостоятельно принимать решения и их обосновывать, находить оптимальную последовательность действий для достижения намеченной цели, выносить оценочные суждения, самостоятельно корректировать ход выполнения учебной деятельности, занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности для ее критического осмысления и преобразования при изучении иностранного языка; а также навыки работать с учебными инструкциями, образцами, ключами, регистрировать результаты учебной деятельности и соотносить их с поставленной целью.

3. Мотивационно-ценностный, предусматривающий:

– (у преподавателей) понимание цели и задач диагностической деятельности, осознание ее значимости, удовлетворенность результатами и высокая оценка личностного фактора в процессе реализации диагностической деятельности, активное, положительное отношение к ней [1];

– (у студентов) позитивную настроенность и готовность включиться в диагностическую деятельность в процессе иноязычной подготовки, активность и ответственность при осуществлении диагностической деятельности, осознание важности и необходимости реализации диагностической деятельности как средства личностного развития в процессе изучения иностранного языка, расширяющего возможности современного специалиста и принятие диагностической компетентности как ценности не только на стадии обучения, но и в профессиональной и социальной деятельности, потребность в самодиагностике.

В соответствии с вышеназванными критериями и показателями определим уровни сформированности диагностической компетентности будущих инженеров (таблица 1).

Таблица 1

Уровень сформированности диагностической компетентности	Общая характеристика уровня
I – недостаточный	Система диагностических знаний и готовность к их использованию отсутствует, студент не включается в диагностическую деятельность без воздействия преподавателя, не замечает своих ошибок, отсутствует самооценка, не проявляет активности, самостоятельности.
II – минимальный	Обладает минимальным запасом диагностических знаний, диагностическая деятельность неустойчива, цели и задачи собственной диагностической деятельности определены в общем виде, низкий уровень самодиагностики, эпизодическая активность и самостоятельность.
III – достаточный	Студент адекватно оценивает роль диагностических знаний; диагностическая деятельность целенаправленна, устойчива; решает организационные, прогностические и проектировочные вопросы; осознает необходимость регулярной самодиагностики, достаточная активность, самостоятельность.
IV – оптимальный	Высокий уровень диагностических знаний; сформированы умения решать диагностические задачи; высокая степень результативности диагностической деятельности; значительно выражена рефлексия; высокий уровень самооценки; стремление к сотрудничеству; высокое проявление активности; самодиагностика становится потребностью; стремление к саморазвитию, самосовершенствованию.

Анализ показал, что перечисленные выше составляющие диагностической компетентности формируются с участием рефлексивных процессов. Итак, мы ставим перед собой задачу развития у студентов способности к самодиагностике, рефлексивной самоорганизации. Превращаясь в механизм самоанализа, рефлексия становится инструментом самодиагностики, позволяет студентам на основе оценки планировать, организовывать и контролировать свою учебную деятельность, корректировать собственные ошибки, реально оценивать текущую ситуацию и предвосхищать результаты своей деятельности. Умение самому диагностировать свою деятельность развивает ответственность, самостоятельность, организованность, целенаправленность личности, а также формирует волевые качества.

Вовлечение студентов в диагностическую деятельность предполагает постепенное формирование и развитие навыков взаимо-, а затем и самодиагностики. Формирование навыков самодиагностики студентов как

составляющей диагностической компетентности проходит в три этапа:

1) диагностика, осуществляемая преподавателем – преподаватель диагностирует уровень обученности студентов, выставляет оценку, привлекает студентов к анализу полученной оценки, обучает приемам и методам диагностики;

2) взаимодиагностика – на основе единых критериев студенты под руководством преподавателя анализируют и оценивают учебные достижения друг друга;

3) самодиагностика – анализ и оценивание студентами собственных достижений на основе единых критериев под наблюдением преподавателя.

Именно самодиагностика является основой для успешного осуществления учебной деятельности студентов. Формирование навыков самодиагностики начинается с формирования навыков самоконтроля, самооценки, что позволяет развивать у студентов умения находить, исправлять и предупреждать ошибки в собственной деятельности, осуществлять сравнение собственных действий с предложенным эталоном и пр. Реализация методов педагогической диагностики развивает операциональные структуры мышления, память, внимание, волю, способствует созданию основы для развития навыков самоконтроля, самооценки.

Формирование диагностической компетентности студентов происходит параллельно с усвоением иноязычного материала в процессе последовательного вовлечения будущих инженеров в активную диагностическую деятельность. Определим комплекс педагогических условий, способствующих формированию диагностической компетентности при обучении иностранному языку студентов технического вуза:

– создание диагностически-ориентированной дидактической среды в процессе иноязычной подготовки через четкую разработку структуры и содержания обучения иностранному языку студентов;

– наличие положительной мотивации к осуществлению диагностической деятельности в процессе иноязычной подготовки студентов технического вуза;

– использование интерактивных методов обучения с элементами педагогической диагностики в процессе иноязычной подготовки студентов технического вуза;

– обеспечение рефлексивной позиции студентов по отношению к учебной деятельности в процессе иноязычной подготовки.

Необходимо также отметить, что процесс формирования диагностической компетентности должен строиться с учетом следующих принципов: принципа непрерывности, системности, гибкости, технологичности, дифференцированности, индивидуализации, объективности, морального стимулирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байкова Л.А. Обучение будущих учителей начальной школы диагностической деятельности: теория, методология, технология (на материале педагогических дисциплин) / Под ред. Л.А. Байкова. – Тула, 2004.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21-26.
3. Макет федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки специалиста. – М., 2008. – 24 с. – URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.

Об авторе

Марина Анна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФБГОУ ВПО «Брянский государственный технический университет», г. Брянск.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ**

С.Г. Напеев

Необходимость осуществления учителем начальных классов физкультурно-оздоровительной деятельности детерминирована социальными требованиями по реализации одного из приоритетов государственной образовательной политики – формирование физической культуры личности как фактора ее развития посредством формирования здоровья и здорового образа жизни. Однако, уровень профессиональной готовности педагогов к организационно-содержательному обеспечению физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, по мнению целого ряда исследователей, явно недостаточен. Подобный уровень является фактором, препятствующим ее качеству.

Одним из путей повышения готовности, на наш взгляд, является реализация организационно-содержательного обеспечения повышения квалификации учителей начальных классов за счет введения специального курса.

Исследование готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности позволило выявить состояние проблемы. Исследовательская процедура включала: определение

уровней компонентов готовности: информационного (оценка знаний учителей), операционального (уровень владения способами деятельности), мотивационного, интегрального компонента готовности педагогов.

В результате изучения информационного компонента готовности было выявлено, что проявления знаний педагогов, необходимых для обеспечения физкультурно-оздоровительной деятельности являются неудовлетворительными. Из всех тестируемых педагогов только 5,9% показали средний уровень готовности в соответствии с принятой шкалой измерения; 12,1% – критический уровень готовности и 82% учителей имеют недопустимый уровень знаний.

Изучение операционального компонента готовности учителей начальных классов позволяет констатировать, что в процессе обучающей физкультурно-оздоровительной деятельности затруднение у педагогов вызывают такие операциональные действия, как определение цели и задач, прогнозирование результатов физкультурно-оздоровительной деятельности, выявление степени и причин отклонений реальных результатов обучения от проектируемых, определение способа контроля, процедура измерения и оценивание результатов.

Уровни проявления предметных действий педагогов, связанных с процессами обучения и воспитания находятся на критическом уровне. Из всех тестируемых 33% педагогов имеют средний уровень владения предметными действиями, а 67% учителей – критический.

Анализ уровня мотивационного компонента готовности педагогов позволяет заключить, что его показатели являются более высокими по сравнению с информационным и операциональным компонентами. Из всего количества респондентов низкий уровень мотивации имеют 3,8% учителей; средний уровень мотивации – 86,9% и высокий уровень – 9,3% учителей.

Среднее значение показателя интегрального качества (ПИК) готовности к физкультурно-оздоровительной деятельности у тестируемых педагогов равно 0,17 (максимальный показатель – 1,0). Было выявлено, что 91% исследуемых имеют значение ПИК от 0,08 до 0,22 в классификационном ряду; 8,9% учителей имеют значение ПИК от 0,39 до 0,42. Показатели интегрального компонента готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности можно оценить как критические.

Результаты исследования позволили сделать вывод о наличии критического уровня готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности. Подобный уровень является фактором, препятствующим ее качеству. Одним из путей повышения такого качества, на наш взгляд, является реализация организационно-

содержательного обеспечения повышения квалификации учителей начальных классов за счет введения специального курса. Моделирование и проектирование данного обеспечения является первым шагом решения проблемы. Такая исследовательская процедура была осуществлена с помощью метода моделирования, предполагающего выделение структурных компонентов моделируемого явления и их параметризацию [1].

Процесс формирования готовности учителей младших классов к физкультурно-оздоровительной деятельности можно определить как систему. Системный подход требует необходимость определения ряда оснований для моделирования содержательного обеспечения процесса готовности специалистов.

Предпосылками моделирования содержательного обеспечения спецкурса по логическому критерию (на основании чего) должны быть научные основания и опыт деятельности. При этом социальный запрос активизирует формирование системы оснований, а редукция научных данных и результаты собственных исследований являются ее механизмом. Научная редукция предусматривает ориентацию на теорию деятельности, системный подход, теорию социализации, теорию физической культуры и эдукологические основания моделирования содержательного обеспечения образовательных процессов [2].

Эти основания, послужили предпосылками фактологического моделирования содержания спецкурса по формированию готовности педагогов к физкультурно-оздоровительной деятельности.

Проведенные исследовательские процедуры позволили выявить необходимый и достаточный состав тем и распределить их по разделам и подразделам спецкурса, целью которого являлось формирование готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности. Это позволило сформировать учебно-тематическое планирование спецкурса. Разработанный учебно-тематический план предполагает примерное соотношение лекционных и практических занятий равное, соответственно, 50% и 50%. Данное соотношение получено на основе экспертной оценки специалистов и в процессе изучения мнения педагогов и может быть рекомендовано в качестве ориентирующего.

Авторский курс объемом 18 часов предназначен для использования, как специальный курс дисциплин по выбору (модуль) в учебных планах программ дополнительного образования (повышения квалификации) учителей начальных классов.

В процессе обучающей деятельности в рамках спецкурса с целью формирования интереса учителей к предстоящей физкультурно-оздоровительной деятельности наряду с монологическими и диалоговыми

формами организации обучения нами использовались активные методы: лекции-дискуссии, анализ проблемных ситуаций, деловые игры, проектирование.

Проведенное теоретическое исследование по моделированию и проектированию процесса формирования готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной в системе повышения квалификации послужило основанием для организации экспериментальной деятельности в рамках задач настоящего исследования.

Расчет показателей уровней качества физкультурно-оздоровительной деятельности учителей начальной школы после прохождения курсов повышения квалификации по экспериментальной программе показал, что в экспериментальной группе три четверти педагогов осуществляют физкультурно-оздоровительную деятельность на среднем уровне, а 16,7% показывают высокий уровень. В тоже время деятельность 46,7% учителей контрольной группы осуществляют физкультурно-оздоровительную деятельность на низком уровне.

Таким образом, содержательное обеспечение формирования готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности в системе повышения квалификации по экспериментальной программе, способствовало эффективной ее реализации в процессе практической деятельности педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Алубьева Н.В. Самовоспитание студентов педагогических вузов средствами ФК: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 1986. – 16 с.*
- 2. Методология и теория деятельности: материалы науч. конф. / Под ред. Л.А. Зеленова. – Горький: Знание, 1982. – 140 с.*

Об авторе

Напреев Сергей Геннадьевич – аспирант, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМЫ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

М.П. Оленин

Концепция модернизации российского образования предполагает «ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей». Президент Российской Федерации Д.А. Медведев в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (Пр-271 РФ от 04.02.2010 г.) отмечает необходимость развития творческой среды для выявления особо одаренных ребят в каждой образовательной школе, выделяя направление «Развитие системы поддержки талантливых детей».

В «Стратегии развития муниципальной системы образования города Сургута» ключевым направлением деятельности является формирование системы выявления одаренности в раннем возрасте; внедрение инновационных технологий развития и сопровождения ребенка.

Учитывая основные направления деятельности стратегии развития образования, наша школа не могла остаться вне инновационного процесса.

Система моей работы с одаренными детьми лежит в основе реализации подпрограммы «Наша надежда» (работа с одаренными детьми), являющейся частью программы развития МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46 с углубленным изучением отдельных предметов» на 2011-2015 гг. «Школа как творческая лаборатория».

Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что прогресс цивилизации зависит от исключительно одаренных людей. Однако, несмотря на то, что самые большие надежды на улучшение жизни и будущее всей планеты связаны именно с творчески мыслящими молодыми людьми, в детстве, как правило, им не удается «раскрыться» и проявить свою индивидуальность.

Несомненно, работать с одаренными детьми нужно, потому что от этого зависит будущее нашей страны, её престиж на мировой арене. Разве мы не гордимся, когда видим на пьедестале наших лучших спортсменов, певцов, музыкантов, при этом сразу ассоциируем победителя с Россией! И не только со страной, а и с той территорией, где человек проживает или где его корни.

Работая с одаренными детьми, учитель, должен стремиться к интеллектуальному самосовершенствованию, работать над пополнением собственных знаний, заниматься самообразованием. Он должен быть:

увлечен своим делом, должен быть профессионально грамотным, эрудированным, способным к экспериментальной, научной и творческой деятельности. Из всех известных мне здоровьесберегающих технологий, я использую активно технологию психологического сопровождения.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

К группе одаренных детей мы относим учащихся, которые:

– имеют более высокие по сравнению с большинством остальных сверстников интеллектуальные способности, восприимчивость к умению, творческие возможности и проявления;

– имеют доминирующую, активную, познавательную потребность;

– испытывают радость от умственного труда.

Для одаренных детей характерна высокая скорость развития интеллектуальной и творческой сфер, глубина и нетрадиционность мышления, однако по целому ряду причин на определенном этапе могут быть проявлены далеко не все признаки одаренности

Принципы работы с одарёнными детьми:

1. Принцип опережающего обучения.

2. Принцип комфортности в деятельности.

3. Принцип разнообразия предлагаемых возможностей для реализации способностей учащихся.

4. Принцип индивидуализации и дифференциации обучения.

5. Принцип возрастания роли внеурочной деятельности.

Общеизвестно, что определенные достижения психолого-педагогической науки в выявлении и работе с одаренными детьми уже имеются. Так, к настоящему времени в зарубежной и отечественной литературе рассмотрены понятие одаренности и специфические, особенности личности одаренного ребенка (Д. Векслер (Шкалы измерения интеллекта.), Ю.З. Гильбух, Э.А. Голубева, Е.Н. Задорина, А. Карне, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Ф. Монкс, В. Панов, К. Перлет, А. Савенков (Методика определения склонностей ребенка.), В. Сиервальд, К. Тэкэс, К.А. Хеллер, Л. Холлингоурт, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич и др.), выявлены общие закономерности развития одаренности (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, Р. Стенберг, Дж. Фримэн и др.), предложены способы исследования одаренности (А. Бине, Дж. Гилфорд, Л. Термен, П. Торренс-разработал серию тестов на креативность, программу развития творческих способностей.) Тесты Поля Торреса были специально адаптированы в России сотрудниками лаборатории психологии одаренности Института психологии Российской Академии образования Е.И. Щедлановой и И.С. Авереной.

Целью нашей деятельности создать условия для выявления и развития интеллектуальных и творческих способностей детей, их самореализации, профессионального самоопределения.

Основные задачи:

а) выявить одарённых детей с использованием психологических методик, создать банк данных;

б) отобрать средства обучения, способствующие развитию самостоятельности мышления, инициативности и научно-исследовательских навыков, творчества в урочной и внеурочной деятельности (методы, приемы, формы работы);

в) применять технологии, способствующие развитию способностей одаренных детей.

Содержание учебного материала настраивает учащихся на непрерывное обучение, процесс познания должен быть для таких детей само-ценным. Осуществляется постепенный переход к обучению не столько фактам, сколько идеям и способам, методам, развивающим мышление, побуждающим к самостоятельной работе, ориентирующим на дальнейшее самосовершенствование и самообразование, постепенное проявление той цели, для достижения которой они прилагают столько духовных, интеллектуальных и физических усилий.

Вот почему методы и формы работы учителя должны способствовать решению обозначенной задачи. Для этой категории детей, безусловно, ведущими и основными являются методы творческого характера – исследовательские, частично-поисковые, проблемные, проектные в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы.

Формы работы:

- творческие конкурсыпредметные викторины;
- интеллектуальные марафоны;
- занятия исследовательской деятельностью;
- научно-практические конференции;
- научно-познавательные экскурсии;
- каникулярные сборы;
- семинары;
- дискуссия;
- ролевые игры.

Использование современных образовательных технологий на уроках создает благоприятные условия для активизации познавательной деятельности учащихся, расширения их знаний по предмету. Для развития интеллектуально-творческого потенциала детей на уроках я в своей работе использую современные развивающие образовательные технологии, в том числе информационно-коммуникативную технологию (Ин-

тернет-ресурсы, компакт диски, мультимедиа учебники), проблемное обучение (сначала помогаю учащимся определить и сформулировать учебную проблему, затем организую самостоятельный поиск решения и открытие нового знания детьми). Реализуя эту технологию, я чаще всего использую проблемные вопросы в форме познавательной (проблемной) задачи. Проектная деятельность (работая над проектом, у учащихся формируются исследовательские и коммуникативные умения). Использование этих технологий помогает активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер и, таким образом, передает учащимся инициативу в организации своей познавательной деятельности. Использование на уроках исследовательской деятельности, проектной технологии и технологии проблемного обучения, личностно-ориентированный подход, создание ситуации успеха ведут к повышению качества знаний, мотивации к обучению, формированию исследовательских навыков и умений у учащихся.

Но в связи с современной насыщенностью учебным материалом невозможно только на уроке создавать условия для полного совершенствования творческих и интеллектуальных способностей. Эту проблему помогут решить занятия во внеурочное время. Выявлять и развивать одаренных учащихся можно через факультативы, кружки, конкурсы, олимпиады. Данные формы и методы работы оказывают влияние на повышение мотивации к изучению географии.

Работая с одаренными и талантливыми детьми, учителю придется:

- корректировать программы и тематические планы, включение заданий повышенной сложности, творческого, научно-исследовательского уровней;
- организовывать индивидуальную работу с одарёнными детьми;
- готовить учащихся к олимпиадам, конкурсам, викторинам, конференциям школьного и городского уровня;
- консультировать по возникшей проблеме;
- отбирать и оформлять в течение года достижения одарённых детей для предъявления на общешкольной ежегодной конференции;
- поощрять одаренных детей;
- оформлять свой опыт работы с одарёнными детьми в виде творческого отчёта для предъявления на педсовете;
- создавать в учебных кабинетах картотеки материалов повышенного уровня сложности;
- консультировать родителей одарённых детей по вопросам развития способностей их детей по предмету.

Одаренные дети, демонстрирующие выдающиеся способности в какой-то одной области, иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях [1, с. 45-56]. Однако, как

правило, одаренность охватывает широкий спектр индивидуально-психологических особенностей (ходячее: «талантливый человек талантлив во всем»). Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников. Как правило, их отличает высокая любознательность и исследовательская активность. Психофизиологические исследования показали, что у таких детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга. Индивидуальный подход к одаренным детям необходимая составляющая их обучения. Они не такие как все, но и в одной группе они не однородны, у каждого свой уникальный набор способностей и уровень их развития, свой темп усвоения, свои склонности и интересы, но они более ранимы и чувствительны, поэтому для них особенно важен индивидуальный подход.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов. – М., 2011. – 190 с.*
- 2. Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования – М., 2007. – 158 с.*
- 3. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М., 2008. – 250 с.*
- 4. Чудновский В.Э., Юркевич В. С. Одаренность: дар или испытание. – М., 2009. – 180 с.*

Об авторе

Оленин Мария Петровна – учитель географии, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46», г. Сургут.

ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

***Е.В. Орлова,
Т.С. Сычёва***

Современный взгляд на подготовку специалиста любого профиля означает формирование профессиональных компетенций, а не просто передачу информации. Компетентностный подход делает акцент на деятельностном содержании образования. Поэтому основным содержанием обучения являются действия, операции, соотносящиеся не столько с объектом приложения усилий, сколько с проблемой, которую нужно разрешить. В образовательных программах деятельностное содержание

образования отражается в акценте на способах деятельности, умениях и навыках, которые необходимо сформировать, на опыте деятельности, который должен быть накоплен и осмыслен студентами, и на учебных достижениях, которые студенты должны продемонстрировать. Такого рода программы в ближайшие годы сменят имеющиеся, и преподаватель должен быть к этому готов.

Компетентностный подход не отрицает, но изменяет роль знаний. Знания полностью подчиняются умениям. В содержание обучения включаются только те знания, которые необходимы для формирования умений. Все остальные знания рассматриваются как справочные, они хранятся в справочниках, энциклопедиях, интернете и др., а не в головах студентов. В то же время, студент должен при необходимости уметь быстро и безошибочно воспользоваться всеми этими источниками информации для разрешения тех или иных проблем. Компетентностный подход делает акцент на применение знаний и умений во внеучебных, жизненных ситуациях.

Что и как оценивать на занятии?

Оценивание учебных достижений в условиях компетентностного подхода – отдельная, и притом чрезвычайно важная, методическая проблема. По мнению некоторых авторитетных ученых, человек становится компетентным именно в тот момент, когда у него формируется умение самостоятельно оценивать свою деятельность и ее результаты.

Приведем три формы оценочной деятельности преподавателя на занятии в условиях компетентностного подхода.

Публичное выступление. Ответ студента на занятии рассматривается как публичное выступление. Даже если вопрос задает преподаватель, ответ студента адресуется всей группе.

Правила публичного представления результата учебной деятельности, например устный ответ или презентация выполненного проекта, в условиях компетентностного подхода могут и должны вырабатываться и уточняться в совместной дискуссии педагога и студентов.

Индивидуальный ответ студента должен использоваться преподавателем для развития коммуникативной компетенции; групповой ответ (презентация) – для развития кооперативной компетенции.

В условиях компетентностного подхода преподаватель должен обращать внимание студентов на практическую и/или теоретическую значимость материала, предъявляемого студентами во время публичного выступления.

Фронтальный опрос должен строиться таким образом, чтобы предполагалось не только воспроизведение студентом фактов, сведений. При выборе вопросов преподаватель должен использовать такие,

которые подразумевают неоднозначный ответ или несколько правильных ответов. Это обычно является поводом для начала дискуссии, в которую вовлекаются и другие студенты. Участие в дискуссии следует рассматривать как своеобразную ролевую практику студентов в учебной позиции эксперта. Этот момент важен постольку, поскольку позиция эксперта – один из существенных признаков человека, обладающего компетентностью в том или ином вопросе.

Контрольная (самостоятельная, практическая) работа. В условиях компетентностного подхода преподаватель должен предварительно ознакомить студентов с критериями оценки их работы. Критерии оценки должны быть ясны студенту до начала работы и доступны с момента начала изучения темы / раздела.

По результатам контрольной работы преподаватель обязан пояснять свое оценочное суждение о качестве работы студента (индивидуально или в группе). Акцент необходимо сделать на хорошо выполненных работах и относительном продвижении ранее отстававших студентов (создание ситуации успеха).

Оценивание на основе портфолио.

Средством оценивания учебных достижений студентов, наиболее соответствующим компетентностному подходу, является портфолио. Портфолио – способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студентов в определенный период обучения; коллекция работ и результатов студента, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях. Оформляя портфолио, студенты анализируют свои учебные достижения по всем пройденным дисциплинам, тем самым актуализируют свои достижения в освоении, прежде всего, общих и профессиональных компетенций.

Существует еще одна разновидность портфолио – портфолио проекта – также позволяет оценивать сформированность ключевых компетенций студентов, формирующихся и проявляющихся в проектной деятельности. Такое портфолио может быть, в зависимости от типа проекта, как индивидуальным, так и групповым.

Очень важно грамотно организовать «запуск» портфолио студентов (как и портфолио проектов), чтобы студенты были вовлечены не только в процесс отбора материалов, но и в совместную работу с преподавателем по разработке структуры портфолио: определение количества рубрик в разделах, необходимых материалов комментариев к ним и т. п. Это моменты развития информационной, проблемной и кооперативной ключевых компетенций.

Портфолио выступает в компетентностном подходе не просто как особая форма оценивания, но как форма, соединяющая в себе все

возможные варианты оценивания. Это возможно, поскольку:

– студент использует свое портфолио для самооценивания результатов и для оценки темпов своего продвижения в той или иной компетенции;

– портфолио, его содержание и ведение могут быть оценены преподавателем;

– портфолио может быть презентовано перед группой, педагогами, родителями;

– может быть создано групповое портфолио студентов группы, которое используется для групповой, самооценки.

Оцениваться может как портфолио в целом, так и отдельные его разделы, презентация портфолио. В любом случае критерии оценки должны быть заранее известны, открыты и согласованы со студентами.

Компетентностный подход в образовании предполагает изменение в первую очередь системы оценивания учебных достижений студентов, которая рассматривается как анализ самого образовательного процесса, позволяющий определить направления на его развитие. От организации процесса оценивания и объективности выставленных отметок в целом зависит отношение студентов к учебной деятельности, их познавательная мотивация.

Об авторах

Орлова Елена Васильевна – директор, ГБОУ РМ СПО «Саранский медицинский колледж», г. Саранск, Республика Мордовия.

Сычёва Татьяна Сергеевна – заместитель директора по практическому обучению, ГБОУ РМ СПО «Саранский медицинский колледж», г. Саранск, Республика Мордовия.

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

***Е.Н. Перевезенцева,
Д.М. Миначетдинова,
О.В. Маркова***

Современное образование требует от учителей поиска новых форм уроков. Одним из таких типов занятий можно считать интегрированные уроки. Интеграция создает возможность для формирования у учащихся целостной картины взаимосвязанного и взаимозависимого мира, общего восприятия различных сторон жизни. Школьники более

глубоко понимают сами учебные предметы, что, безусловно, повышает познавательный интерес учащихся.

В рамках интегрированного урока имеются возможности для реализации синергетического подхода, при котором каждый элемент усиливает действие других. В ходе подготовки и проведения такого урока логичным выглядит использование проектного метода, элементов исследовательской деятельности самих учащихся. Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющего в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. В таком уроке всегда выделяются: ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины [4, с. 15].

В педагогической науке принято выделять следующие признаки интегрированного урока:

1) это специально организованный урок, т. е., если он специально не организован, то его вообще может не быть или он распадается на отдельные уроки, не объединенные общей целью;

2) наличие специфической (объединенной) цели – она может быть направлена на глубокое проникновение в суть изучаемой темы, на повышение интереса учащихся к предметам, на экономию учебного времени, на организацию целостного, синтезированного восприятия изучаемых по данной теме вопросов;

3) широкое использование знаний из разных дисциплин [1].

Поскольку в интегрированном обучении рассматриваются разнообразные междисциплинарные проблемы, расширяющие рамки действующих программ и учебников для общеобразовательных школ, то при таком подходе сочетаются разнообразные методы обучения: лекция и беседа, объяснение и управление самостоятельной работой учащихся, наблюдение и опыт, сравнение, анализ и синтез.

Выделяют следующие принципы интегрированного обучения:

1. Синтезированность знаний (целостное, синтезированное, систематизированное восприятие изучаемых по той или иной теме вопросов способствует развитию широты мышления);

2. Углубленность изучения (более глубокое проникновение в суть изучаемой темы способствует развитию глубины мышления);

3. Актуальность проблемы или практическая значимость проблемы (обязательная реализация рассматриваемой проблемы в какой-то практической ситуации);

4. Альтернативность решения (новые подходы к известной ситуации, нестандартные способы решения проблемы, возможность выбора решения данной проблемы);

5. Доказательность мышления [2, с. 37].

Перечисленные принципы интегрированного обучения призваны в полной мере работать на достижение главной цели интегрированного обучения – развитие мышления учащихся.

К использованию интегрированного урока учителям стоит прибегать главным образом в следующих случаях:

- при обнаружении дублирования одного и того же материала в учебных программах и учебниках;
- при лимите времени на изучение темы и желании воспользоваться готовым содержанием из параллельной дисциплины;
- при изучении межнаучных и обобщенных категорий (движение, время, развитие, величина и др.), законов, принципов, охватывающих разные аспекты человеческой жизни и деятельности;
- при выявлении противоречий в описании и трактовки одних и тех же явлений, событий, фактов в разных науках;
- при демонстрации более широкого поля проявления изучаемого явления, выходящего за рамки изучаемого предмета;
- при создании проблемной, развивающей методики обучения предмету.

Самое «узкое место» интегрированного урока – это технология взаимодействия двух учителей, последовательность и порядок их действий, содержание и методы преподнесения материала, продолжительность каждого действия. Взаимодействие их при этом может строиться по-разному. Оно может быть паритетным, с равным долевым участием каждого из них; один из них может выступать ведущим, а другой – ассистентом или консультантом; весь урок может вести один учитель в присутствии другого как активного наблюдателя и гостя.

Продолжительность интегрированного урока тоже может быть разной. Но чаще всего для него используют два или три урочных часа, объединенных в один урок.

Интегрировать на уроке можно любые компоненты педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы и средства обучения.

Когда берется, например, содержание, то для интегрирования в нем может выделяться любой его компонент: понятия, законы, принципы, определения, признаки, явления, гипотезы, события, факты, идеи, проблемы и т. д. Можно также интегрировать такие составляющие содержания, как интеллектуальные и практические навыки и умения. Эти компоненты из разных дисциплин, объединяемые в одном уроке, становятся системообразующими, вокруг них собирается и проводится в новую систему учебный материал. Системообразующий фактор является главным в организации урока, поскольку разрабатываемая далее методика и технология его построения будут им определяться.

Существует множество вариантов построения интегрированных уроков. Можно, конечно, составить один большой урок из мини-уроков, построенных на материале других дисциплин. Можно его сделать целостным с единой методической структурой. Есть вариант построения интегрированного урока как серии модулей (алгоритмов, проблем, учебных задач и заданий), комплексно объединяющих в себе интегрируемые знания, умения, навыки.

Интегрированный урок в силу своей сложности требует сценария, а не простого плана или конспекта. В нем действуют несколько субъектов процесса познания, разнохарактерный материал, разнопредметные методы обучения. Все это требует продуманного управления по сути новым процессом познания.

В целом преимущества интегрированного урока перед традиционным заключаются в следующем: на таком уроке можно создать более благоприятные условия для развития самых разных интеллектуальных умений учащихся; происходит формирование более широкого синергетического мышления; учащиеся стимулируются применять теоретические знания в практической жизни, в конкретных жизненных и научных ситуациях; интегрированные уроки приближают процесс обучения к жизни, натурализируют его, оживляют духом времени, наполняют смыслами. Интеграция как средство обучения дает ученику те знания, которые отражают связанность отдельных частей мира, учит ребенка с первых шагов воспринимать мир как единое целое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Бравина М.А. Интегрированный урок: суть, возможности, методика // История и обществознание в школе. – 2007. – № 10. – С. 12–14.*
- 2. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: материалы Международного семинара. – СПб.: Образование, 1996. – 144 с.*
- 3. Понуркевич В.М. Интегрированный урок биология – математика : Х кл. // Биология в школе. – 1996. – № 6. – С. 42–44.*
- 4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.*

Об авторах

Перевезенцева Елена Николаевна – учитель математики, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2», г. Новочебоксарск, Чувашская Республика.

Миначетдинова Дания Мансуровна – учитель биологии, МБОУ МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2», г. Новочебоксарск, Чувашская Республика.

Маркова Ольга Вадимовна – учитель русского языка и литературы, МБОУ МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2», г. Новочебоксарск, Чувашская Республика.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Н.Н. Савельева

Изменения, происходящие в российском обществе в конце XX – начале XXI в., обусловили процесс модернизации в сфере образования. Длительность и масштабность процессов обновления российского образования актуализируют проблемы выявления эффективности преобразований; поиск технологий, обеспечивающих достижение новых образовательных результатов учащихся.

Нам близка позиция М.А. Холодной, которая основную задачу систем обучения видит в организации помощи каждому учащемуся в выстраивании своего собственного интеллектуального мира. Интеллект, по ее мнению есть особая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта, особенности состава и строения которого определяют конкретные свойства интеллекта, которые обнаруживают себя как в характеристиках индивидуального склада ума и обыденного интеллектуального поведения, так и в показателях психологического тестирования и экспериментально-психологического исследования [6].

Ею предложены уровни освоения ментального опыта, каждый из которых имеет свое назначение:

1. Когнитивный опыт – это ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочение и преобразование наличной и поступающей информации. Их основное назначение – оперативная переработка текущей информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения.

2. Метакогнитивный опыт – это ментальные структуры, позволяющие осуществлять произвольную и непроизвольную регуляцию интеллектуальной деятельности. Их основное назначение – контроль за состоянием индивидуальных интеллектуальных ресурсов, а также за процессами переработки информации.

3. Интенциональный опыт – это ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных, интеллектуальных склонностей.

Особенности организации когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта определяют свойства индивидуального интеллекта (интеллектуальные способности).

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов (А.В. Карпов, М.А. Холодная, Р. Viryikov, J. Borkowski, A.L. Brown, J.H. Flavell, R.H. Klieve и др.) показывают, насколько важны метакогнитивные компоненты, технологии, процессы для эффективного

построения образовательного процесса и как важно преподавателям овладеть ими [4].

Наличие системы интеллектуальной подготовки у преподавателей, обладающих метакогнитивными технологиями, интеллектуальными компетенциями и знаниями о способах и средствах их формирования и контроля, готовых к профессиональному и личностному самосовершенствованию – вот задача новой «педагогической практики».

Что же такое метакогнитивные технологии, как они связаны с метакогнитивным опытом, метапознанием, а главное как преподавателю использовать метакогнитивные технологии для эффективности обучения студентов – остановимся более подробно на раскрытии этих вопросов.

В последние годы внимание западных психологов все чаще обращено на так называемые метакогнитивные процессы, учеными более отчетливо осознается тот факт, что наряду с изучавшимися процессами переработки информации, существуют метакогнитивные процессы, отвечающие за управление ходом текущей интеллектуальной деятельности (Flavell, 1976; Brown, 1978; и др.) [3].

Флэвеллом метапознание понимается как «мышление относительно собственного мышления». При этом выделяется – метакогнитивное знание (мысли о том, что мы знаем), метакогнитивный навык (о том, что мы делаем) и метакогнитивное ощущение (текущее эмоциональное или когнитивное состояние). Опираясь на исследования Флэвелла, Ключеве выделяет следующие признаки метакогнитивных действий: знания относительно функционирования мышления и умения контролировать и регулировать направление процесса мышления.

В отечественной психологии также ряд авторов (Шадриков, 1989; Давыдов, 1989; Степанов, 1985; Семенов, 1990 и др.) доказывают, что для оценки индивидуальных интеллектуальных возможностей важны особенности «интегральных психических процессов», обеспечивающие регуляцию интеллектуальной деятельности, формирующиеся на основе синтеза и координации аналитических процессов. Разрабатывается и проблема интеллектуальной рефлексии как способности думать об основаниях собственного мышления.

По мнению М.А. Холодной психологической основой регулирующих эффектов в работе интеллекта являются, особые ментальные структуры, образующие метакогнитивный опыт человека. Их основное назначение – определять, где, когда и как будут использоваться наличные индивидуальные интеллектуальные ресурсы.

Таким образом, существует достаточно исследований посвященных вопросам теоретических аспектов метапознания, метакогнитивных техно-логий, метапознавательных процессов. Однако в последнее время все чаще авторы исследований обращаются к практическим

применениям их в сфере образования, поиске ответа на вопросы: может ли улучшить результаты обучения учащихся овладение преподавателями метакогни-тивными технологиями, как использовать их в образовательной практике?

Ряд исследований (Borkowski и Muthukrishna, 1992) доказывают, что метапознавательная теория имеет большой потенциал для помощи преподавателям, потому что если они строят образовательный процесс на основе обучения метакогнитивным технологиям, тогда обучение является более эффективным, учащиеся изучают свое собственное мышление.

Остановимся более подробно на метакогнитивных технологиях и их использовании в образовательном процессе вуза. Мы рассмотрим следующие метакогнитивные технологии:

- технология конструктивно-отзывчивого чтения;
- рефлексивное метапознавательное интервью;
- метакогнитивная адаптация неформальных проверок чтения;
- метакогнитивная визуализация.

Технология конструктивно-отзывчивого чтения была создана Pressley and Afflerbach в 1995 г., на основании анализа протоколов устных описаний процесса чтения, целью которых было извлечь смысл из текста. В процессе чтения, по их мнению, читатель осуществляет три вида деятельности:

- конструирует смысл (понимание) до, по ходу и после прочтения текста;
- контролирует происходящие процессы, регулирует понимание прочитанного и вынесенное из текста знание, т. е. осуществляет мониторинг;
- оценивает себя как читателя и текст – с позиций ранее приобретенных знаний.

Для того чтобы овладеть данной технологией необходимо научить студента отслеживать все три вида деятельности одновременно, для этого можно использовать таблицу, что позволит преподавателю выявить сильные и слабые стороны у студента (как читателя) и внести корректировку в дальнейшее обучение. Преподаватели могут использовать эту таблицу для оценки сложных процессов чтения.

В примере, в таблице 1 показано, что и как делал «хороший» читатель (первокурсник) при прочтении статьи М.И. Веллера «Пониматель» [1].

Таблица 1

**Конструктивно-отзывчивое чтение на примере текста
«Пониматель» М.И. Веллера**

Вид деятельности в рамках чтения	Отзыв студента
Создание смысла	В этом тексте говорится о понимании человеком своей жизни, что это человеку хочется понимать, но современному человеку часто думать некогда, от этого вся беда.
Мониторинг	Когда я читала, то поняла, что без осмысления этих вещей – никуда. Потом я подумала, почему мы задумывается только тогда, когда жизнь преподносит нам свои испытания.
Оценивание себя как читателя и текста	Я поняла, что часто человек ищет счастье не теми путями. Каждый из этих законов абсолютно разный, любой процесс может идти бесконечно, но знание и использование этих законов в жизни поможет мне.

Рефлексивное метапознавательное интервью следующая метакогнитивная технология, рефлексивным оно называется потому, что происходит уже после процесса чтения. Цель интервью – определить ход мыслей учащегося изнутри, понять, почему он отвечает так, а не иначе. Именно с помощью данной технологии преподаватель может определить, почему учащийся сделал ту или иную ошибку.

Сама процедура опроса такова: студента просят обдумать сделанное и вслух объяснить, как он выполнил задание и почему именно так. Преподавателю же необходимо основательно продумывать вопросы, поскольку простые, фактологические, в данной ситуации не подходят. Лучше использовать для построения вопросов таксономию мыслительных навыков высшего порядка, созданную Бенджаменом Блумом, которые позволяют учащимся рассуждать о прочитанном с позиций метапознания.

Примеры таких вопросов и ответов на них даны в таблице 2, которые составлены на основе прочтения студентами текста «Пониматель» М.И. Веллера.

**Использование таксономии
Блума для улучшения понимания прочитанного текста**

Уровень мышления по Блуму	Пример вопросов/заданий	Ответы студентов		
		1	2	3
Знание	Расскажи, о чем текст. Что значат слова «ум», «пониматель»? (Дай определение)	В тексте говорится о диалектике и ее основных законах, о понимании человеком своей жизни. Определение «Пониматель – думающий вниматель».	В тексте М. Веллер рассказывает о том, что ум это способность человека понимать, понимание лежит в основе всей человеческой деятельности.	Автор повествует о трех основных законах в жизни. Ум – это способность впитывать в себя знания, учиться, узнавать что-то новое.
Понимание	Приведи свои примеры подтверждающие законы диалектики; Перефразируй тему – о чем текст?	Пример: чистый лист я на нем выполняю работу, нет чистого листа, но есть работа, сдала ее, нет работы, но есть оценка – закон все течет, все изменяется.	Пример: витамины полезны, много съела – заболела – закон перехода количества в качество Я бы назвала текст «Законы жизни», так как здесь говорится о действительных вещах, которые встречаются в нашей повседневной жизни.	Пример: мы хотим много знать, но мы не хотим учиться – закон единства и борьба противоположностей. Я бы перефразировал название «Вещи, которые надо понять».
Применение	Как тема соотносится лично с тобой? Если бы не учитывали описанных законов, что бы было? Проиллюстрируй это на бумаге. Задай вопросы автору.	Я наверно не скажу, что эта тема как то соотносится со мной, просто я узнала для себя что-то новое. Учет данных законов помогает понять многие вещи.	Тема соотносится со мной: люблю сладкое на которое у меня аллергия. Если бы эти законы не учитывались, то кругом была бы полная неразбериха	Соотносится со мной, ведь я участвую в этих трех законах жизни, изменяюсь, перехожу из количества в качество. Вопрос автору: – могут ли законы утратить себя?

Анализ	Сравни и противопоставь перечисленные законы. Изобрази отношения между ними.	Все эти законы можно сравнить, они взаимосвязаны между собой.	Эта тема касается каждого человека.	Я согласна с автором эти законы идут с нами по жизни и от них никуда не деться.
Синтез	Придумай песню (загадку, стих) на тему прочитанного. Придумай новую концепцию – чем должна закончиться статья.	Статья должна заканчиваться советами автора людям, а не угрозами к ним.	Стихотворение. Вот наш ребенок, он большой. Расстёт тихонько под луной. Наступит день его не станет. И что тогда здесь с нами станет? А ничего, родят другого. Все это только наш круиз Той. Самой жизни механизм.	Если ты никогда не испытывал какого то чувства то не сможешь понять тех кто испытывал или испытывают его поэтому нужно жить по законам диалектики.
Оценка	Эффектен ли конец? (Оцени) Оправдай высказывания автора: «А не хочешь, не ешь, дуракам, как известно легче живется»	Конец, по-моему, очень эффективен все эти вещи, безусловно, не обязательны. Возможно, но если кто-то хочет что-либо понять, то ему обязательно все эти вещи надо знать, без них никуда.	Автор, обзывая нас «дураками» дает нам шанс задуматься.	Текст интересный, читая, задумалась над проблемами, о которых раньше не думала. Эта тема касается каждого человека.

Таким образом, согласно теории конструктивно-отзывчивого чтения метакогнитивную рефлексию можно использовать для того чтобы учащийся мог конструировать смысл прочитанного, следил за процессом собственного познания и оценивал его. Для повышения метапознания учащихся преподаватель может использовать – неформальные метакогнитивные обсуждения, для этого вначале студентам предлагается прочитать текст, при этом создается новый смысл, собственное понимание, а затем переговорить на эту тему с одноклассником, проверить созданное, что помогает удостовериться в правильности (не правильности) понимания прочитанного, предлагается проинтерпретировать прочитанное. Таким образом, когда учащихся спрашивают: что вы думаете о тексте? – они раскрывают свой смысл, устанавливают связь между прочитанным ранее. Когда предлагается сказать: почему они так думают? – они начинают отслеживать процесс на предмет соответствия своих выводов.

Для осмысления процесса собственного мышления служат такие вопросы как: что вы чувствуете после прочитанного? что вы хотели бы узнать дополнительно? Это уже оценочные параметры, с помощью которых раскрывается процесс собственного мышления, приведшего именно к таким ответам.

Следовательно, метакогнитивная рефлексия помогает студентам организовать свое метамышление по изучаемой теме, а преподаватель может использовать полученную информацию, для того чтобы оценить как учащиеся поняли узловые моменты текста, и поднять мышление студентов на более высокий уровень.

Метакогнитивная адаптация неформальных проверок чтения еще одна технология, которую преподаватели могут использовать как источник оценочной информации. Учащемуся предлагается прочитать текст и ответить на вопросы к нему. Качество чтения определяется по способности ответить на вопросы, но в инструмент метапознания эта стратегия превращается, если преподаватель спрашивает: Почему это тебе так как кажется, объясни подробнее, попробуй доказать свое мнение. В результате у преподавателя появляется возможность выяснить, где ошибка, определить проблемное поле учащегося, что в последствие позволит выбрать более эффективный способ обучения.

Метакогнитивная визуализация – это определенный зрительный образ, который возникает у учащихся в процессе чтения. Этот прием будет метакогнитивным, если преподаватель попросит рассказать учащемуся, что стоит за его картинкой, что он имел в виду, когда рисовал ее. К примеру, читая статью Веллера «Пониматель» один из студентов нарисовал изображение: младенца – юноши – зрелого человека – старика – гроб, и последовательно соединил данные изображения стрелочками. После вопроса, он пояснил, что таким образом изобразил один из законов диалектики. Таким образом, становится понятным и уровень метапознания учащегося и понимание им прочитанного.

Примеры использования метакогнитивных технологий составлены автором на основе разработанного курса «Культура познания» являющегося в Школе педагогики ДВФУ для первокурсников, обучающихся по направлению бакалавр Педагогики, адаптационным [5].

Таким образом, использование преподавателями метакогнитивных технологий в образовательном процессе вуза – невероятно полезный инструмент, необходимый для совершенствования процесса обучения, что будет способствовать и интеллектуальному развитию учащихся в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Веллер М.И. Все о жизни. – СПб.: Нева, 1998 – 752 с.*
- 2. Корсунов В.И. Перспективы развития высшей школы США // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 116-124.*

3. Невзорова М.А., Лазарева И.Н. Интеллектуально развивающие технологии в высшей школе США // Вестник Дальневосточного федерального университета: психологические и педагогические науки. Антропоконтекст педагогического образования. – Владивосток: Изд-во Дальневост. федерального ун-та, 2011. – Вып.4. – С. 49-56.

4. Савельева Н.Н. Культура познания. Рабочая тетрадь для первокурсников. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – 296 с.

5. Скворцова Ю.В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 Ярославль, 2005 – 192 с.

6. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Об авторе

Савельева Нина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ГБОУ ДПО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток.

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ СВОЕГО КРАЯ

Т.А. Сергун

Сегодня мы заново осмысливаем значение патриотизма для судеб России и её граждан начала нового века и тысячелетия. Патриотические чувства присутствуют в каждом народе. С чего начать формирование у детей патриотических чувств? Я считаю, что прежде всего надо прививать ребенку любовь к своему краю, его природе и истории.

В 2011-2012 уч. г. в нашем регионе прошел конкурс на лучший детский проект в рамках курса «ОРКиСЭ». Одной из победительниц этого конкурса стала девочка, описавшая свой путь до школы. Мы с ребятами тоже задумались о том, что, спеша в школу, в спортивную секцию, магазин, просто гуляя по улицам, можно не заметить главного. Мы не замечаем памятников, зданий, улиц, по которым и мимо которых ходим каждый день. Мы не замечаем подлинную и живую нашу историю, историю нашего края. Вместе с ребятами нами были разработаны маршруты путешествий по городу, и мы решили пройти по улицам и обратить внимание к памятникам и памятным местам города Череповец.

Дети слушали историю отдельных улиц, дворов, памятников, парков, аллей. Ребята сами рассказывали известные им сведения, спешили потрогать своими руками кладку старых стен, камни старых мостовых, ствол дерева-старожила, читали старые и новые названия улиц. Все это они видели сами воочию, а не на экране компьютера или телевизора.

В ходе таких прогулок, когда вместе всем классом проходим по историческим местам, мы не только вспоминаем историю нашего города, но и проводим настоящую научную работу. Ребята находят старинные названия, составляют каталог улиц, архитектурных памятников, исторических зданий. Они записывают к какому времени относится заинтересовавший объект, кто автор или архитектор здания, какого назначения здания, какую протяженность имеет улица и какого значение этих исторических мест сейчас. Так мы начали собирать информацию о нашем городе как о музейном объекте, развивать наши знания о родном крае.

Любить свой край – это не только просто стремиться узнать его прошлое и настоящее, но и поделиться своими знаниями с друзьями и близкими. Тот, кто любит родной край, хочет рассказать о нем окружающим. Именно поэтому в нашем школьном музее мы организовали экспозицию «История края». Ребята сделали ряд реферативных сообщений, приняли активное участие в поисках экспонатов.

Поисковая работа, сбор экспонатов для музейной экспозиции помогли формированию у детей уважительного отношения к пожилым людям – ветеранам войны и труда, старожилам, чьи свидетельства они собирали. Школьники узнали много легенд, преданий, рассказов о войне и о событиях послевоенной жизни.

Сегодня как никогда актуальными становятся вопросы отношений между народами. Мы нашли в нашем городе памятники, свидетельствующие о дружбе народов. Наш город можно назвать интернациональным. Издревне здесь существовали крепкие связи финно-угорских народов – коренных жителей и славян – переселенцев. Затем расширение торговых связей через северный портовый Архангельск привело в наши края и город европейцев и гостей с Востока. В наши северные леса бежали раскольники и несогласные с властью. Грандиозные стройки 1950-х гг. наполнили город представителями разных народов и национальностей.

Работая в направлении исследования межнациональных связей в крае, мы с ребятами нашли сведения о национальном составе в нашем городе в прошлом и сегодня, о национальных диаспорах Череповца, и даже познакомились лично с представителями одной из них –

армянской. Одной из задач этой работы – помочь детям не потерять свою национальную самобытность, раскрыть глубину исторического опыта, бережного отношения к природе, к культуре, традициям.

На рубеже XX–XXI вв. началось интенсивное формирование новой интегративной научной дисциплины – историко – родословного краеведения, изучающего историю происхождения, родственные связи родов и семей, проживающих в одном крае или регионе. Главной задачей в этом направлении я считаю привить любовь к своей малой Родине через осознание собственных корней, историю своего рода.

Дети составляют собственные родословные исследования. Составляя родословное древо своей семьи, ребята занимаются очень важной и нужной работой. Поиск сближает, расширяет родственные связи, помогает восстановлению утраченных. В каждой семье оказываются люди, с чьими именами связаны какие-то знаменательные события или которыми действительно, можно гордиться. С помощью взрослых дети соприкасаются со своими истоками, с истоками своего края, узнают много интересного о жизни и предков.

Обучающиеся активно и успешно принимали участие в городском и региональном конкурсе «Моя родословная». Школьники собирали старые фотографии, составляли генеалогическое древо, записывали семейные легенды, праздники и даже рецепты любимых семейных блюд.

Много лет назад родилась и сохранилась традиция создания летописи школы. Дети собирают разнообразные материалы, делают стенды достижений, каждый класс готовит альбомы с фотографиями, с лучшими сочинениями о школе, о своей семье, о Родине, о России.

В последнее время успешно применяем методику виртуального изучения исторических и архитектурных памятников других городов страны, например, Москвы, Санкт-Петербурга. Виртуальные экскурсии помогают ребятам получить представления о Великой России, о её памятных местах. Реальные экскурсии еще впереди!

Выпускник сегодняшней школы – это человек, который знает свою родословную, любит и чтит малую Родину и нашу Великую Родину, уважает и чтит традиции и обычаи предков, живет общими интересами, осознает свои права и признает права других людей, их убеждения и интересы, знает и выполняет основные требования морали и нравственности. И пусть мои усилия и наша совместная работа с учениками помогут в том, чтобы ребята стали именно такими – настоящими патриотами и гражданами Отечества!

Об авторе

Сергун Татьяна Александровна – учитель истории и обществознания МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18», г. Череповец, Вологодская область.

СТРУКТУРА ПРОЦЕССА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Э.А. Станишевская

К актуальным проблемам педагогики всегда будет относиться тема нравственного воспитания подрастающих поколений и молодежи. Вопросы нравственного воспитания сложны и неоднозначны, их решение лежит не только в области воспитания. Но мы будем рассматривать их в этой плоскости.

В воспитательном процессе ведущим является нравственное воспитание. Благодаря нравственному воспитанию личность становится целостной. Нравственное воспитание осуществляется в единстве с другими видами воспитания: умственным, трудовым, эстетическим, экологическим, антиалкогольным и др.

Мораль как форма общественного сознания является суммой правил, требований, норм, регулирующих взаимодействия между людьми, их отношение к вещам и явлениям реального мира. Мораль воздействует на сознание людей. Нравственность конкретного человека есть освоенная, внутренне принятая общественная мораль, регулирующая его индивидуальное поведение, опирающаяся на мировоззренческие убеждения и чувство совести. Эти определения мы встречаем и в учебниках по педагогике и в философских словарях.

Нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс педагогической организации всей жизни школьников: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. «Результатом целостного процесса является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения» [2, с. 265].

Рассмотрим компоненты структуры нравственного воспитания.

Нравственное сознание. Оно складывается из первичных нравственных представлений, которые интегрируются в нравственные понятия. Сердцевиной человеческой нравственности является нравственное чувство, переживания, совесть. Нравственное чувство неразрывно свя-

зано с нравственным идеалом. Совершенное, активное, творческое исполнение моральных требований общества и есть нравственный идеал.

Важнейшими компонентами нравственного сознания и поведения являются нравственная потребность и воля, желание, настойчивость, умение реализовать нравственный выбор в жизни, а также нравственные навыки и привычки. Нравственное поведение становится привычным, обыденным, не нуждающимся в контроле.

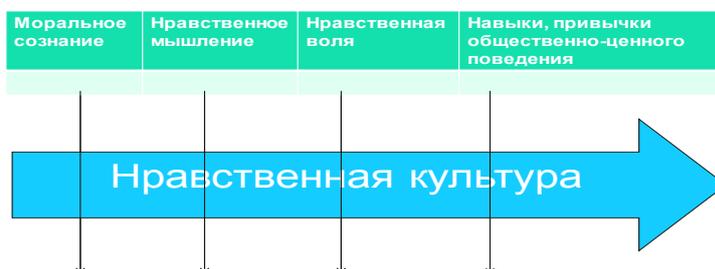
Базовой категорией нравственного воспитания является понятие: нравственное чувство. Б.Т. Лихачев рассматривает его как постоянное эмоциональное ощущение, переживание, реальные нравственные отношения и взаимодействия. «Нормы морали становятся субъективной нравственностью только благодаря их чувственному освоению ребенком. Нравственность для ребенка живое чувство, реальное состояние и переживание. Нравственное чувство является системообразующим началом человеческой нравственности. Благодаря ему моральное сознание, знание норм поведения, привычные поступки приобретают нравственный смысл» [2, с. 270].

Учитывая эмоциональную сферу, эстетическое отношение к действительности воспитание становится сильным, способным формировать внутренние стимулы и побуждения высоконравственных поступков детей, управлять их поведением.

Развитое нравственное сознание предполагает знание моральных принципов, норм и постоянное осознание и осмысление своего нравственного положения в обществе, морального состояния, ощущения, чувства. Субъективной движущей силой развития нравственного сознания является нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, и анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление ответственных выборов. Нравственность личности складывается из субъективно освоенных моральных принципов и нравственного мышления.

Нравственные чувства, сознание и мышление являются основой и стимулом проявления нравственной воли. Вне нравственной воли и действительно практического отношения к миру не существует реальной нравственности личности. «Нравственное поведение личности имеет следующую последовательность: жизненная ситуация – порождаемое ею нравственно-чувственное переживание – нравственное осмысление ситуации и мотивов поведения, выбор и принятие решений – волевой стимул – поступок» [2, с. 266].

Нравственная культура личности



Смысл воспитания у школьников свободной нравственной воли в том, чтобы научить их владеть собой, помочь обрести внутреннюю свободу, решимость непреклонного действия в соответствии с нравственным чувством и убеждением, утверждения в отношении с людьми моральных норм. Нравственность человека проявляется в сознательном следовании нравственным принципам и в привычных формах нравственного поведения.

Начальный уровень характеризуется зависимостью поведения от неосознанных импульсов и внешних воздействий. На этом уровне развития у ребенка развивается нравственное мышление. Вместе с ним образуются нравственные качества и свойства личности: патриотизм, доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм. «Эти свойства и качества личности представляют собою психические новообразования, которые возникают в результате активного взаимодействия ребенка с миром в системе общественных отношений. Они устойчиво проявляются ребенком в этих отношениях, сознаются, закрепляются в чертах характера, свойствах личности, в привычках и привычных формах поведения» [2, с. 267].

Высшим уровнем нравственного поведения, мерилем нравственной устойчивости человека является сознательное владение собой, сохранение твердости, верности нравственным убеждениям, особенно в кризисных и экстремальных ситуациях. Для детей такие ситуации постоянно возникают в процессе жизни в коллективе, в учебной, трудовой, спортивной деятельности, в отношениях с товарищами и взрослыми.

Таким образом, педагогический процесс нравственного воспитания есть организация детей на преодоление и разрешения жизненных противоречий, проблем, вопросов, конфликтов и столкновений. Результатом нравственного воспитания является нравственная воспитанность.

Овладение моральными нормами и требованиями, перевод их в личностно значимые принципы и навыки поведения осуществляется эффективно путем сознательного освоения конкретной общественно значимой деятельности, глубоко осмысленного практического участия в

ней, осознания ее нравственного значения. Организуя процесс нравственного воспитания, педагог стремится наряду с нравственным просвещением вскрывать и вычленять нравственные аспекты любой детской деятельности, привлекать школьников к нравственному осмыслению всех жизненных отношений.

Сложность процесса нравственного воспитания в том, что его организация есть одновременно организация всей жизни детей, всей их деятельности и отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голованова Н.Ф. *Общая педагогика. Учебное пособие для вузов.* – СПб.: Речь, 2005. – 320 с.
2. Лихачев Б.Т. *Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК.-4-е изд. перераб. и доп.* – М.: Юрайт, 1999 – 523 с.
3. Макаренко А.С. *Пед. соч. в 8-ми т.* – М., 1984. – Т.4.

Об авторе

Станишевская Эльза Алексеевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ИННОВАТОРА В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Т.Л. Стенина

По утверждению В.П. Беспалько «Цель и пафос педагогической науки и практики – это возможность проектировать и осуществлять процесс обучения и воспитания человека с гарантированным эффектом. Другой цели у педагогики нет» [1].

В современном образовании становление культуры личности, ее ценностно-смысловое определение выделяются в качестве одного из основных приоритетов: образование выступает как сложный культурный процесс развития и саморазвития личности, как культурная деятельность субъектов, неоднородное культурное пространство взаимодействия сферы образования и других социальных сфер, прежде всего – культуры.

Одним из условий модернизации системы высшего профессионального образования, согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 гг., является вовлеченность студентов и преподавателей в социально значимую инновационную и проектную деятельность, являющуюся ресурсом и инструментом освоения студентами компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации, прогнозирования и проектирования. В этом контексте уместно, на наш взгляд, говорить о необходимости становления проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза. Под проектной культурой мы понимаем целостное, интегративное, изменяющееся во времени качество личности, характеризующееся сформированными знаниями и представлениями о процессе проектирования, познавательной активностью и самостоятельностью в проектной деятельности, ценностными ориентациями, устойчивой мотивацией к саморазвитию, актуальными способностями (познавательными, аналитическими, прогностическими, творческими, коммуникативными), преломляющимися в сформированных компетенциях (операционно-технологической, стратегической, прогностической, коммуникативной), позволяющими самостоятельно осуществлять социально-значимую проектную деятельность и ее рефлексивный анализ.

Достаточным потенциалом обеспечения личностного развития студентов, на наш взгляд, обладает социально-педагогическое пространство вуза.

Интерес ученых, возникший к феномену «пространство» в контексте педагогики обусловлен постановкой проблем личностно-ориентированного образования, истоки которого восходят к идеям Д. Дьюи и К. Рождерса. Так, Д. Дьюи рассматривал школу как целенаправленно организованную социальную среду, направленную на воспитание и обучение подрастающих поколений, максимально приближенную к естественной социальной среде жизни ребенка [2]. Важным в теории Д. Дьюи для нас является положение о том, что развитие личности в процессе освоения культуры должно происходить одновременно с его социальным становлением. Последующее научное осмысление понятия «пространство» в психолого-педагогических исследованиях связывают с произошедшими в конце прошлого столетия серьезными изменениями в ценностных ориентациях, жизненных перспективах, установках, потребностях людей, которые повлияли на межличностные, межгрупповые, межэтнические связи, способствовали появлению новых форм взаимодействия в поликультурном обществе [3].

В качестве пространственновременных граней социально-педагогического пространства вуза мы определяем:

– «мир вещей» – физическое пространство вуза, в котором происхо-

дит образовательный процесс;

– «мир идей» – комплекс социально-значимых идей, проектов и инноваций;

– «мир отношений» – ценностное педагогическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса, определяющееся педагогическими нормами и особенностями коммуникативных отношений.

Итак, пространство становления проектной культуры студентов рассматривается нами как социально-педагогическое, форма которого задана физическим пространством вуза, содержание – комплексом социально-значимых идей, проектов и инноваций, отношения – ценностным педагогическим взаимодействием субъектов образовательного процесса.

Организация социально-педагогического пространства вуза нацелена на создание условий для раскрытия всего потенциала проектной культуры студентов. Педагогический личностно-развивающий потенциал социально-педагогического пространства вуза раскрывается через его характеристики: направленность на достижение цели – становление культуры студентов в целом, и проектной культуры – в частности; что достигается через освоение и внедрение в обучение соответствующих технологий; возможность преобразования и саморазвития; создание условий для погружения студентов в сферу социально-значимой проектной деятельности; участие субъектов образовательного процесса в развитии социально-педагогического пространства.

Отметим, что социально-педагогическое пространство не существует само по себе, в отличие от педагогической среды для его организации требуется целенаправленная педагогическая деятельность, включенность в нее всех субъектов образовательного процесса. Наиболее эффективным способом организации работы студентов является групповая форма внеучебной деятельности, когда студенты приобретают навыки совместной работы, учатся сотрудничеству и взаимопониманию, перешагивают речевой барьер в общении с аудиторией, учатся владеть свободной и спонтанной речью, отстаивать свою точку зрения в потенциально конфликтной ситуации. Участие в молодежных общественных объединениях дает молодежи возможность примерить на себя различные социальные роли, проявить и реализовать инициативы, и в то же время заставляет нести ответственность за выполнение коллективного дела. В организации социально-педагогического пространства вуза необходимо придерживаться принципа интеграции, объединения молодежи при установлении различных стратегий.

Приведем примеры наиболее значимых, на наш взгляд, инновационных форм организации социально-педагогического пространства, реализуемых в Ульяновском государственном техническом университете.

1. Инновационный образовательный проект «Малая академия государственного управления»

Малая академия государственного управления – экспериментальная площадка для реализации инноваций в подготовке молодежи к управленческой и проектной деятельности.

Созданный в 2006 г. на территории Приволжского федерального округа по инициативе полномочного представителя Президента Российской Федерации в Приволжском федеральном округе А.В. Коновалова, данный проект служит удовлетворению потребностей органов власти и местного самоуправления в специалистах, обладающих лидерским потенциалом и навыками организационно-массовой работы.

На сегодняшний день инновационный образовательный проект «Малые академии государственного управления», адресованный молодым людям с активной жизненной позицией, функционирует во всех регионах Приволжского федерального округа.

Объединенные общей идеей – подготовкой кадров для инновационного развития экономики страны, – Малые академии различаются организационными формами, методами и технологиями, реализуемыми в учебно-воспитательном процессе.

В Ульяновской области Малая академия государственного управления начала свою работу в 2007 г. на базе Ульяновского государственного технического университета.

Реализация данного инновационного образовательного проекта позволяет решать следующие задачи:

– выявление среди студентов вузов наиболее инициативных молодых людей;

– формирование лидерских качеств у молодых людей, их адаптация к сложившейся социально-экономической и политико-правовой реальности и подготовка к работе в условиях стабилизации политической системы и формирования основ гражданского общества;

– разработка, апробация и внедрение новых образовательных технологий с целью их дальнейшего внедрения в учебный процесс высших учебных заведений;

– апробация новых механизмов политической социализации молодежи, распространение стереотипов конструктивного политического поведения;

– формирование из числа выпускников академии кадрового резерва органов государственной и муниципальной власти, политических организаций.

Основные виды деятельности Малой академии государственного управления – научная, образовательная и практическая деятельность по разработке и реализации социально значимых программ и проектов.

Основными видами занятий Малой академии являются выступления государственных деятелей, лекции, тренинговые и практические занятия. Стоит отметить, что открытые и тематические лекции для слушателей читают члены Правительства Ульяновской области, депутаты Законодательного Собрания Ульяновской области, депутаты Городской Думы. Преподавание в академии ориентировано на создание атмосферы сотрудничества, всеобщей заинтересованности в повышении профессионального уровня каждого обучающегося.

Участие в научно-исследовательской работе является одним из основных компонентов реализации образовательной программы Малой академии и проводится по направлениям и тематическим планам, утверждаемым Ученым советом Малой академии. Интеграция научных исследований с процессом обучения и социально-политической практикой рассматривается в Малой академии как необходимая предпосылка для содержательного развития форм и методов обучения; достижения качества подготовки молодежных лидеров, эффективного формирования кадрового резерва органов государственной и муниципальной власти.

Основными задачами Малой академии в области научных исследований являются:

- проведение фундаментальных и прикладных исследований социально-экономического, политико-правового и идеологического состояния молодежи, и ее влияния на развитие современной России;
- выполнение полных циклов научно-исследовательских работ по различным компонентам молодежной политики округа и региона по заказам государственных органов власти и органов местного самоуправления;
- участие в конкурсах на получение грантов по актуальным социально-экономическим, политико-правовым и идеологическим проблемам, прежде всего в рамках молодежной тематики, и организация выполнения научно-исследовательских работ по выигранным грантам.

Составной и обязательной частью учебного процесса, предусмотренной программой обучения МАГУ является также модульная производственная практика слушателей, которая проводится во второй год обучения и состоит из нескольких видов практик (модулей). В Ульяновске слушатели Малой академии проходят модульную практику в Департаменте массовых коммуникаций, Департаменте профессионального образования и охраны прав несовершеннолетних, Департаменте спорта и физической культуры, Департаменте молодежного развития, Министерстве транспорта и дорожного развития, Законодательном собрании, аппарате Главного федерального инспектора по Ульяновской области, аппарате Уполномоченного по правам человека при Губернаторе Ульяновской области и др.

Разработка и реализация социально значимых проектов является

одним из основных компонентов реализации программы обучения в Малой академии государственного управления и сопровождается участием слушателей в конкурсах социальных проектов различного уровня. Слушатели разрабатывают социальные проекты, направленные на решение социально-значимых проблем в различных сферах социальной практики, например: «Повышение уровня экологического образования и просвещения населения Ульяновской области через организацию и проведение областного Форума «Молодежь за устойчивую экологическую обстановку», «Выход из паутины» (формирование культуры использования Интернет-технологий у школьников), «Образование студенческого экологического отряда для реконструкции родников Ульяновской области», «Организация Детской общественной приемной в регионе», социокультурный проект «Линия культуры», разработанный в рамках Концепции «Ульяновск – культурная столица Содружества независимых государств» и многие другие.

2. Тренинг-центр «Со-действие» создан в Ульяновском государственном техническом университете в 2007 г. в целях включения студентов-волонтеров в работу по профилактике социально-негативных явлений, в реальную социально-значимую проектную деятельность, направленную на работу с социально незащищенными слоями населения.

Деятельность Тренинг-центра направлена на разработку студентами социальных проектов. Отметим, что реализация в вузе таких социально-значимых студенческих проектов как: действующий в течение пяти лет Клуб «Молодая семья Политеха», Школа молодых родителей «Зарождение!», проект «Жизнь замечательных семей УлГТУ», Молодежный православный клуб УлГТУ, получивший грантовую поддержку Фонда Серафима Саровского, Школа волонтеров отвечает целям гуманизации высшего образования, наполняя ценностным содержанием социально-педагогическое пространство технического вуза.

3. Важным пространственно-образующим фактором является организация в вузе Молодежного инновационного форума Приволжского федерального округа при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (2009, 2010, 2011 гг.). В рамках Форума проводятся: конкурс научно-технического творчества молодежи Приволжского федерального округа (НТТМ ПФО), START-UP школа «Территория идей», Молодежный кинофестиваль «Приближение», цикл открытых лекций, круглых столов и семинаров по инновационной проектной тематике, конкурс социальных проектов с перспективой получения региональной поддержки по продвижению и реализации социально-значимых проектов.

Самый весомый результат в контексте перспективного развития проектной деятельности студентов связан с собственной самооценкой, что является одной из первоочередных задач на таких мероприятиях: на

Форуме 92% участников отметили, что Форум помог им адекватно оценить уровень своих достижений; 72% участников отметили, что Форум помог им и в нахождении новых идей для будущих проектов. Получить финансовую поддержку своей научной деятельности удалось каждому четвертому респонденту. В ходе социологического опроса участников форума уточнено их впечатление об Ульяновском государственном техническом университете – вузе организаторе мероприятия. Положительный имидж УлГТУ составил около 94% от числа зафиксированных ответов, которые можно разделить на 3 группы:

1. «Крупный, развивающийся, перспективный научный центр» – 54% – «современный, оснащен в техническом плане», «прогрессивный», «крупный научный центр», «вуз с большим, развивающимся научным потенциалом», «высоконаучный».

2. «Открытый, доброжелательный, гостеприимный университет» – 36% – «доброжелательность, открытость, понимание», «атмосфера располагает к занятию наукой», «отличный вуз, учатся приятные и умные люди», «замечательный, гостеприимный», «вуз-праздник».

3. «Вуз, организовавший Форум на высоком уровне» – 28% – «хорошая организация», «организовано на высоком уровне», «очень интересный Форум», «великолепно! молодцы!», «хорошее впечатление, увлекательные мероприятия», «замечательная культурная программа».

Приведенные в качестве примеров «Малая академия государственного управления», Тренинг-центр «Со-действие», Молодежный инновационной Форум ПФО, в качестве инновационных проектов интегрированные в социально-педагогическое пространство Ульяновского государственного технического университета, привнесли в него новые образцы культуры, новые отношения, их реализация существенно укрепила и обогатила взаимодействие студенческой молодежи различных вузов города и Приволжского федерального округа на основе общих ценностей и целей.

В свою очередь имидж университета как областного центра реализации молодежных студенческих социальных инициатив способствует продвижению и реализации студенческих социальных проектов за пределами вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Дьюи Дж. *Школы будущего*. – М.: Госиздат, 1926.
3. Фельдштейн Д.И. *Психология становления личности*. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 190 с.

Об авторе

Стенина Татьяна Львовна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный технический университет», г. Ульяновск.

**КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА,
ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

***Ф.М. Сулейманова,
А.Л. Фатыхова***

Чем сложнее и многообразнее деятельность индивида, чем дифференцированным и тонким становится его самосознание, тем труднее поддерживаться внутренней согласованности и устойчивости «Я».

Профессиональное самосознание («Я – образ») включает представление профессионала о себе и своей ценности, о своем вкладе в общее дело. Структуру профессионального самосознания в общем виде можно охарактеризовать следующими положениями:

- осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;
- знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей;
- знание человека о степени его признания в профессиональной группе;
- знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач;
- представление о себе и своей работе в будущем [1].

Личностное пространство шире профессионального, лежит в его основе. То, как человек строит сценарий своей профессиональной жизни, зависит от личности, однако профессионализация оказывает влияние на личность, может ее стимулировать или, наоборот, разрушать, деформировать, выступая фактором личностного саморазвития.

Профессиональная подготовленность как характеристика субъекта саморазвития обнаруживается в актах личностного самоотношения. Самоотношение связано с ценностями личности и реализуется как потребность формирования целостной смысловой системы.

Для педагогической деятельности проблема профессионального само-сознания приобретает особую актуальность потому, что

результаты деятельности педагога выражаются в результатах деятельности учащихся, и способность педагога анализировать себя, свою деятельность, ее результаты, свои профессионально значимые качества непосредственно связана с эффективностью педагогического взаимодействия. Кроме того, профессиональное самосознание является основным личностным регулятором профессионального саморазвития и самосовершенствования педагога.

Профессиональное самосознание формируется на основе учебно-профессионального самосознания студента на этапе вузовской подготовки, в основе которого лежит особая форма рефлексии, направленная на осознание проблем, возникающих в учебной деятельности, что предполагает формирование самоотношения личности студента через прохождение, в первую очередь, кризисов учебной деятельности в вузе, связанных с неуверенностью студента в своих возможностях выполнять учебные задачи (операциональный кризис), а также с переосмыслением смысла и самой ценности обучения в данном вузе и по данной специальности (ценностно-смысловой кризис), с одной стороны, а также необходимостью целенаправленного формирования личностного самоотношения как важнейшего составляющего профессионального становления [2].

Эффективность общения педагога с детьми во многом определяется совокупностью личностных качеств, т. е. целым рядом характеристик в интеллекте, эмоциональной, волевой сферах его личности. В интеллекте это относится буквально ко всем познавательным процессам, которые в него входят: и к вниманию, и к восприятию, и к памяти, и к мышлению, и к воображению. Достаточно большой объем внимания, умение его распределять, высокая устойчивость его – эти качества внимания необходимы педагогу для успешного познания личности ребенка.

Другим важным качеством для восприятия является наблюдательность. Наблюдательность – это способность человека, проявляющаяся в умении подмечать существенные, характерные (в том числе и мало заметные) свойства людей, предметов и явлений. Мы отличаемся друг от друга по умению быть наблюдательными, по отношению к окружающим нас людям, по способности фиксировать мельчайшие колебания в их внешнем поведении и заключать об истинном характере изменений в их строении, отмечать мало заметные большинству из нас особенности поведения или внешнего облика и за ними видеть существенное в личности.

Не менее важным в восприятии другого человека является умение перерабатывать отмеченную информацию, оценивать ее содержание, причины, следствия, значимость. Совокупность наблюдательности и умения анализировать В.Г. Зазыкин назвал пронизательностью –

качество личности, зависящее от умения наблюдать, многое замечать, угадывать, а самое главное – предвидеть [3, с. 9].

Условием успешного общения социального педагога с детьми также является соответствующая воспитанность его эмоциональной сферы, которая прежде всего проявляется в эмпатии, т. е. в способности эмоционально воспринимать ребенка, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами, сопереживать ему. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова. Наблюдения и эксперименты показывают, что широта проявления этой способности в значительной мере связана с тем, насколько велик тот круг людей, который включается человеком в категорию «мы», другими словами, насколько много в его окружении людей, которые субъективно значимы для него, по-настоящему ему дороги.

Важными качествами педагога в восприятии личности ребенка являются также рефлексия – осознание того, как он воспринимается детьми, и открытость – готовность открыть детям свой внутренний мир, искренность, умение говорить о своих мыслях и чувствах [4].

Профессиональная деятельность предъявляет свои требования. Их содержание зависит от выполняемых педагогом функций. Для социального педагога, работающего с детьми, мы можем выделить три большие группы качеств:

- нравственные;
- профессиональные;
- организаторские.

Нравственные и профессиональные качества ориентированы в первую очередь на целевые функции управления ученическим коллективом, неоднородным по своему составу. Но они важны и для осуществления всех других функций, особенно социально-психологических: организация и сплочение такого ученического коллектива, активизация и совершенствование его деятельности; развитие в нем самоуправления требует не только педагогической компетенции, но и высокого нравственного начала. Из этого можем сделать вывод о том, что каждое качество педагога «обслуживает» целый ряд функций. Но в то же время есть такие «границы» личности, которые имеют наибольшее значение для реализации определенной функции.

В первую группу качеств входит нравственная зрелость социального педагога: убежденность, принципиальность, ответственность и добросовестность, справедливость, объективность, честность, гуманность, патриотизм.

Профессиональные качества делятся на две подгруппы: обще-

деловые и профессионально-педагогические. К первой относятся: трудолюбие, энергичность, организованность в работе, деловитость, целеустремленность, настойчивость, инициатива, творческие способности и др. Они, по существу, нужны любому педагогу. Во вторую группу объединяются качества педагога-профессионала: знание педагогики и психологии, личное педагогическое мастерство.

Реализация социально-психологических функций зависит от наиболее представительной группы качеств – организаторских. Они разделяются на две подгруппы: администраторские и социально-психологические качества.

В первую подгруппу входят те свойства личности педагога, которые необходимы для осуществления функций управления путем использования системы административных зависимостей, основанной на официально установленных правах и обязанностях, нормах и инструкциях.

К административным качествам относятся требовательность и распорядительность, настойчивость, уверенность в себе, решительность, твердость, уравновешенность, критичность, исполнительность и дисциплинированность, точность и аккуратность, а также оперативная компетентность: знание науки управления и школоведения, умение анализировать учебно-воспитательный процесс, прогнозировать, принимать научно обоснованные решения и планировать, четко и ясно инструктировать, организовывать внутришкольный контроль, методическую и внеклассную работу, деятельность ученических организаций, родительского комитета, проводить собрания и индивидуальные беседы. В работе с детьми профессионально значимыми являются административные качества, сочетающие в себе требовательность и такт, настойчивость и педагогическую поддержку и др.

Социальный педагог должен обладать такими социально-психологическими качествами, как:

– умение разбираться в людях (способность быстро и правильно оценивать психологические особенности, сильные и слабые стороны, проникать в их мысли, улавливать чувства, настроения, распределять обязанности и задания с учетом их интересов, возможностей и психических состояний);

– нравственно-коммуникативные качества (чуткость, доброжелательность, справедливость, умение замечать в людях положительное и не фиксировать внимание на недостатках ребенка, простота и доступность, такт, общительность и т. д.);

– инициатива (способность первому вступить в контакт с ребенком, поставить адекватные цели и предложить способы их достижения, энергично добиваться поддержки со стороны других);

– агитаторские качества (умение убеждать, заражать, внушать, увлекать за собой);

– демократизм, умение активизировать самоуправление и взаимодействие в педагогическом коллективе (включать всех детей в совместную деятельность, требующую не только участия, но и проявления личностных качеств, творческих способностей и умений и т. д., формулировать цели и задачи своей деятельности, создавать атмосферу гласности, внутригруппового общения, позволяющую откровенно высказывать свои суждения, уважение к чужому мнению, к необычности, нетипичности отдельных членов класса, простота и доступность в общении, уважение к ограниченным возможностям, готовность поддержать инициативу и самостоятельность учащихся и др.) [5, с. 104-105].

Высокий уровень развития качеств делает социального педагога психологически привлекательным, близким и понятным воспитанникам, укрепляет его позиции в системе межличностных отношений и создает условия для того, чтобы педагог воспринимался учащимися не как администратор, а как лидер – наиболее уважаемый и влиятельный человек в коллективе, власть которого основана прежде всего на моральном авторитете, умении сотрудничать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во Институт практической психологии, Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. 2007. – 705 с.
3. Зыскин В.Г. Психология проницательности. – М.: РАГС, 2009. – 117 с.
4. Вульф В.З., Харьков В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. – М.: Магистр, 1999. – 112 с.
5. Фатыхова А.Л. Теоретические и методические основы формирования социально-перцептивной компетентности педагогов. – М.: Высшая школа, 2005. – 132 с.

Об авторах

Фатыхова Алевтина Леонтьевна – доктор педагогических наук, профессор, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

Сулейманова Фания Мурзабаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Н.В. Тарасова

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. подчеркивается, что «вызов времени – ожидаемая новая волна технологических изменений... Отставание в развитии новых технологий последнего поколения может резко снизить глобальную конкурентоспособность российской экономики».

Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Реализация этой цели предполагает решение следующих задач:

– создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения;

– создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– создание системы выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи;

– создание прозрачной, открытой системы информирования граждан об образовательных услугах, обеспечивающей полноту, доступность, своевременное обновление, достоверность информации;

– прозрачной, объективной системы оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся как основы перехода к следующему уровню образования;

– механизмов участия потребителей и общественных институтов в контроле и оценке качества образования».

В достижении этих целей целесообразно использование компьютерных технологий может обеспечить качественный «рывок» в силу своей специфики: независимости от расстояния и от «человеческого фактора», экономичности, скорости и т. п. Таким образом, изучение возможностей использования компьютеров в современном образовательном процессе представляется значимой «точкой роста» образовательной системы в целом.

Дошкольное образование специфично в силу возрастных особенностей детей. Ведущая роль в психическом развитии ребенка принадлежит его практической предметной деятельности; коммуникации, обеспечивающей социализацию и развитие речи как специфически человеческого средства общения и выражения мысли. Однако современный мир, в который приходит ребенок и к которому ему необходимо адаптироваться, отличается широчайшим спектром применения электронных технологий, которые принципиально отличаются от технологий, основанных на применении механики. Появление электронных устройств создало обширную область объектов, с которыми ребенок учится обращаться как пользователь, надолго не имея ни малейшей возможности понять, как они устроены и работают. Собственно говоря, уже современные младенцы, для которых созданы «центры развития», приобщаются к «кнопочной культуре». Как сказал разработчик первых в нашей стране компьютерных игровых комплексов для детей старшего дошкольного возраста Юрий Михайлович Горвиц, «обучать нужно не тому, что есть, а тому, что будет».

В самом деле, еще сто лет тому назад игрушки малышей всегда связывали содержательно физическое действие ребенка и его результат: трясет ручкой – катаются внутри погремушки зернышки или шарики – она издает звук; трясет колокольчик – бьется его язычок о стенку, и он звенит; колесико и мячик катается, дует ветер или сам ребенок – и крутятся лопасти флюгера и т. п. Между нажатием на большую красную круглую кнопку «центра развития», который укреплен над кроваткой младенца, и звуками зазвучавшей мелодии нет никакой физической связи. Связь – только знаковая: одна кнопка – звенит колокольчик, другая кнопка – прыгает птичка, третья – крутится барабанчик. Появление этих ярких, нарядных, недешевых, активно покупаемых игрушек прошло спокойно и не сопровождалось тревожными статьями о том, что они искажают представление ребенка о реальном мире – аналогичных тем, которые нередко сопровождают попытки более активного введения в детскую жизнь и образование компьютеров. Вместе с тем эти игрушки, адресованные, подчеркнем еще раз, уже младенцам, открыли новую эру формирования интеллектуальной культуры ребенка. Вспомним, с каким увлечением трехлетний малыш разбирает на части заводную механическую машинку или иную игрушку, пытаясь узнать, как она устроена, что у нее внутри. Уже первые игрушки на батарейках ставили детей в когнитивный тупик: разбирание на части такой игрушки не дает никакой идеи, понимания того, почему она движется.

Особенность ситуации в том, что из собственного опыта, исследования невозможно получить информацию о том, как работает

предмет; обязательным становится обращение за разъяснениями ко взрослому. Эти разъяснения же столь сложны, что очевидно недоступны пониманию маленького ребенка – и он быстро перестает (или и не начинает) задавать вопросы «как это устроено, как это работает». Его когнитивные усилия сосредотачиваются на том, чтобы максимально подробно узнать, что может делать тот или иной предмет. Исследовательский потенциал направляется не на изучение устройства, а на изучение возможностей использования. И в этом деле маленькие дети очень преуспевают.

Ребенок раннего возраста сам включает телевизор, звонит по телефону, вставляет диск в плеер и включает компьютер! Время не поворачивается вспять. Задача взрослых, в том числе профессионалов – педагогов и психологов – понимать ситуацию и компенсировать возникающие риски при конструировании целостного образовательного процесса в этих существующих сегодня, в XXI в., условиях.

Использование компьютеров в образовании детей дошкольного возраста связано с целым рядом рисков.

1. Создание угроз для сохранения здоровья является общим риском для пользователей всех возрастов: работая с компьютером, необходимо позаботиться об охране зрения (в ней решающее значение принадлежит правильной посадке, подбору мебели и организации рабочего места, качеству видеокарты и монитора); нефизиологична рабочая поза сидя на стуле, поэтому необходимо обеспечивать двигательный режим, желательны курсы оздоровительного массажа, полезны занятия плаванием и т. п.

2. Отсутствие или обедненность реальных коммуникаций. В перспективе использование микрофонов и видеокамер позволит повысить коммуникативный компонент работы детей с компьютерами. Дошкольники могут также участвовать в групповых занятиях и играх с использованием телекоммуникаций. В данном случае возможно значительное расширение поля возможного выбора партнеров по игре и общению.

3. Специфическим риском для дошкольного возраста является отсутствие реального чувственного опыта и практики, которые необходимы ребенку для формирования адекватного целостного образа окружающего их мира.

4. Использование программных продуктов зарубежного производства не может обеспечить в педагогическом процессе трансляцию детям отечественной российской культуры и формирование патриотической ориентации и идентичности.

Отметим, что эту задачу к сожалению не всегда ставят и решают так-же и отечественные производители.

Каковы же новые возможности и преимущества, связанные с использованием компьютера в образовательном процессе?

1. Компьютер обладает потенциалом эффективного средства реального выравнивания возможностей образования для детей независимо от их места проживания, материального статуса, а также статуса физического здоровья.

В настоящее время компьютеры наиболее активно используются в образовании детей дошкольного возраста в сильно удаленных регионах.

Одинаковое качество образовательного процесса гарантировано использованием одного и того же программного продукта.

2. В перспективе использование телекоммуникационных технологий может позволить обеспечить расширение поля контактов детей, а также расширение поля профессиональных контактов педагогов.

3. В случае использования ИКТ качество образования и стабильность технологии образования не зависят от квалификации исполнителя, то есть педагога, поскольку система сама обеспечивает контроль, коррекцию и дает возможность самопроверки.

Это означает также и стабильность получаемых результатов.

Данные технологии будут выравнивать и возможности учреждений, в том числе имеющие кадровый дефицит по объективным и/или субъективным причинам.

4. Значительное повышение качества материалов – иллюстраций, возможности показа видеофрагментов.

5. Оперативность управления и возможность компактного хранения больших объемов информации в текстовой и образной форме.

6. Экономия времени педагогов составление планов и отчетов.

7. Возможность участия в работе родителей.

8. Возможность индивидуализации образовательного процесса по темпу, скорости, содержанию. В частности, это важно для организации адекватного процесса образования для одаренных детей. По мнению Бабаевой Ю.Д. (МГУ им. М.В. Ломоносова) «можно предположить, что разработка специальных компьютерных обучающих программ, расширяющих возможности реализации новых способов и форм самообучения и саморазвития, а также компьютеризация контроля знаний будут способствовать реализации принципа индивидуализации обучения, столь необходимого для одаренных учащихся. В традиционных обучающих программах приобретение знаний, навыков и умений, развитие когнитивных процессов, как правило, оттесняет на второй план проблемы развития креативности и коммуникативных способностей. Наши исследования показали, что подобный подход недопустим при обучении одаренных учащихся, поскольку он может усиливать диссинхронию в их психическом

развитии. Таким образом, возникает необходимость в создании принципиально новых компьютерных обучающих, и развивающих программ для одаренных детей, широко использующих новейшие тенденции в развитии ИТ (в том числе методов дистантного обучения).

9. Эффективное игровое средство отработки навыков чтения, счета и т. п.

10. Эффективное средство развития навыков творчества – программы для рисования, конструирования.

В данном случае ребенок получает возможность выразить свой замысел, идею с помощью нового средства, которое уже не связано в такой степени с его специфической ручной умелостью, которая требует длительной тренировки. Это привлекает детей. Кроме того, они получают и совершенно новые возможности: например, создать собственный видеофрагмент, мультфильм.

Компьютерные залы сейчас есть далеко не во всех детских садах, и даже там, где есть техника, она не всегда используется активно и эффективно. Причина тому – слабая подготовленность взрослых к эффективному использованию в образовательном процессе. Необходима разработка методических рекомендаций по включению компьютерных средств в целостный воспитательно-образовательный процесс; создание учебно-методических комплектов; разработка новых программных продуктов в соответствии с научно-обоснованными требованиями к ним.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Карабанова О.А. Психологические особенности восприятия детьми телевизионных передач // Информационная и психологическая безопасность в СМИ: В 2-х т. Т.1: Телевизионные и рекламные коммуникации. – М., 2002. – 153 с.*
- 2. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин. – М., 2003. – 95 с.*

Об авторе

Тарасова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра дошкольного общего и дополнительного образования, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ СТАНДАРТОВ

С.В. Тимофеева

К современному педагогу школы предъявляются высокие требования компетентности в области информационно-коммуникационных технологий, в частности для обеспечения нового качества образования, повышения его доступности и эффективности в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) требуется широкое использование в учебном процессе электронных образовательных ресурсов (ЭОР) [2]. ФГОС фактически обязывает педагогов использовать в образовательном процессе информационно-коммуникационные технологии и научить учащихся их разумному и эффективному использованию. Так, согласно ФГОС начального общего образования, введенному в действие 1 сентября 2011 г., ряд требований к результатам образования прямо связан с необходимостью использования информационных технологий. В частности, выпускник начальной школы должен:

- активно использовать речевые средства и средства ИКТ для решения коммуникативных и познавательных задач;
- вводить текст с помощью клавиатуры;
- фиксировать (записывать) в цифровой форме и анализировать изображения, звуки и измеряемые величины;
- готовить свое выступление с аудио-, видео- и графическим сопровождением;
- уметь использовать различные способы поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве Интернета), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета [3].

В сложившейся ситуации важно понимать, что этапу широкого использования информационных технологий, в том числе ЭОР, должна предшествовать целенаправленно организованная комплексная подготовка учителей.

Федеральный проект «Развитие электронных образовательных Интернет-ресурсов нового поколения, включая культурно-познавательные сервисы, систем дистанционного общего и профессионального обучения (e-learning), в том числе для использования людьми с

ограниченными возможностями» реализуется Министерством образования и науки Российской Федерации. На сегодняшний день это один из крупнейших образовательных проектов в России. Для реализации его целей создан специальный образовательный портал, обеспечивающий консультационную и методическую поддержку обучающихся <http://eor.it.ru/>. На федеральном уровне координатором проекта является НОУ ДПО «Институт компьютерных технологий АйТи» и ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена». В рамках программы повышения квалификации подготовлены семь методистов-тьюторов Чувашского республиканского института образования, которые будут организовывать и проводить обучение учителей. В 2011 г. по программе «Использование электронных образовательных ресурсов в образовательной деятельности» прошли обучение 252 педагога по математике, физике, информатике и русскому языку, в 2012 г. – обучение пройдут учителя начальной школы и учителя по остальным общеобразовательным предметам.

Программа повышения квалификации учителей включает два модуля: инвариантный – «Информационная образовательная среда (ИОС) школы» и вариативный – «Электронные образовательные ресурсы в образовательной деятельности». Общая цель повышения квалификации – формирование профессиональной компетентности педагогов, связанной с применением электронных образовательных ресурсов. Профессиональная компетентность в этой области предполагает:

- понимание задач формирования информационно-образовательной среды образовательного учреждения, актуальных направлений разработки ЭОР; закономерностей образовательного процесса и процессов управления деятельностью обучающихся при использовании ЭОР;

- умение ориентироваться в источниках ЭОР, осуществлять поиск необходимых ресурсов;

- знание особенностей ЭОР, разработанных для поддержки УМК и хранящихся в Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов;

- умение отбирать ЭОР, которые целесообразно использовать при обучении школьников;

- знание видов и основных особенностей ЭОР, умение анализировать их образовательный потенциал;

- владение проектировочными умениями, позволяющими создать собственный методический продукт (проект, рабочую программу, описание методики или технологии, систему дидактических материалов, план урока и технологическую карту урока на основе вариативного применения ЭОР).

Согласно ГОСТ Р 53620-2009 электронный образовательный ресурс –

это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них (может включать в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в образовательном процессе) [1]. Разработаны Единые технические требования к электронным образовательным ресурсам. ЭОР как средство обучения должны обладать рядом характеристик: мультимедийностью, вариативностью, интерактивностью, доступностью, универсальностью.

Разработка образовательного электронного ресурса – достаточно сложный процесс, требующий от учителя определенных знаний в области информационных технологий. Кроме того, учитель должен уметь обобщать, анализировать, систематизировать, проектировать, структурировать, ставить цели, проводить рефлексию собственной деятельности и т. д.

Одними из важнейших задач в ходе курсов являются формирование умений работы с инструментальными программными средствами для создания ЭОР, умений поиска и обработки информации при работе с образовательными порталами, энциклопедиями и словарями, умений анализировать дидактические возможности электронных учебников, электронных учебных курсов, электронных учебно-методических комплексов. Слушателям предлагается изучить ЭОР различных типов, определить возможности их применения, выделить достоинства и недостатки указанных ЭОР, разработать план урока с применением ЭОР.

На данный момент существует множество качественных интернет-ресурсов, которые позволяют быстро и на высоком уровне спланировать занятие. В первую очередь слушателям предлагается изучить ресурсы федеральных порталов www.fcior.edu.ru и www.school-collection.edu.ru. Кроме вышеназванных федеральных образовательных порталов учитель может подбирать электронные образовательные ресурсы к своему уроку на любых доступных сайтах сети интернет. При этом он должен выступать в роли эксперта, самостоятельно оценивая найденные им материалы, и использовать на уроке только те из них, которые отвечают основным содержательным, методическим, эстетическим, эргономическим требованиям, в том числе СанПиН.

В целом, как отмечают педагоги, использование ЭОР в образовательном процессе позволяет значительно экономить время. Можно выделить следующие критерии целесообразности использования ЭОР:

– доступ к огромным массивам учебной информации, возможность ее структурирования;

– повышение производительности поиска учебной информации, ее пошаговая детализация, возможность отбора по определенным

критериям;

– демонстрация реально трудно воспроизводимых объектов, опытов, экспериментов, ситуаций;

– настройка учебного материала на конкретного обучаемого;

– вовлечение ученика в самостоятельное освоение учебного материала, добывание знаний.

Построение учебного процесса на основе использования ЭОР предполагает изменение роли учителя. Педагог в большей степени выступает в роли координатора, наставника, модератора, тьютора. Учитель не единственный источник знаний и информации. В свою очередь, ученик не пассивный участник учебного процесса. Предполагается, что в итоге ученик становится активным участником проектирования своего индивидуального образовательного маршрута: он совместно с учителем выбирает соответствующий материал учебного предмета, программу изучения и контроля знаний. ЭОР способствуют целостному восприятию учебного материала, обеспечивают работу учащегося в наиболее удобном для него темпе, позволяют учитывать индивидуальные особенности восприятия и стили познавательной деятельности учащихся разного уровня.

В настоящий момент в распоряжении учителя имеется достаточно большой выбор электронных образовательных ресурсов, разных по типу и содержанию. С учетом готовности педагогов к использованию ЭОР для обучения школьников в классе, так и в дистанционной форме, представляется вполне возможным и целесообразным. Педагогу необходимо найти ту грань, которая позволит сделать образовательный процесс по-настоящему развивающим, познавательным и эффективным в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГОСТ Р 53620-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. – URL : <http://vsegost.com>.

2. Информационно-образовательная среда – важнейший компонент новой системы образования. Новая цель образования. ФГОС. Новое содержание образования. – URL <http://standart.edu.ru/attachment.-aspx?id=360>.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010.

Об авторе

Тимофеева Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, начальник управления учебной и кадровой работой, БОУ ДПО (ПК) С «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашии, г.Чебоксары, Чувашская Республика.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

И.В. Усова

Культурное и личностное становление студентов немислимо без знания иностранного языка. В последнее время в методике преподавания иностранных языков укрепились позиции личностно-ориентированного подхода в обучении, который предполагает внедрение и эффективное использование новых педагогических и здоровьесберегающих технологий.

Личностно-ориентированный подход может реализоваться посредством применения интерактивных форм проведения занятий. К интенсивным методам интерактивного обучения относятся: активная лекция, групповая дискуссия, погружение, кейс-технологии, ролевые игры, деловые игры (имитационное моделирование), групповое проектирование, тренинги и интерактивные упражнения и т. д. Понятно, что традиционно при обучении иностранного языка широко использовались и используются метод погружения, ролевые и деловые игры, целый комплекс упражнений, направленных на формирования языковых навыков и умений. Однако сегодня, когда мы имеем дело с компетентностным подходом в образовании, необходимо уделять внимание на формирование компетенций. К одной из общекультурных компетенций будущего выпускника неязыкового вуза относится его готовность и способность к работе в коллективе. На наш взгляд, важную роль при формировании этой компетенции играет обучение в сотрудничестве, которое способно подготовить студента к более сложным видам речевой деятельности. И.А. Зимняя отмечает, что «вместо широко распространенной схемы субъектно-объектного воздействия, где учитель – субъект педагогического воздействия и управления, а ученик – объект, должна иметь место схема субъектно-субъектного равнопартнерского учебного сотрудничества» [1, с. 71]. Можно предположить, что в этом случае одним из эффективных методов будет являться метод проектов, который означает переориентацию всего учебного процесса на постановку и решение самим студентом познавательных-коммуникативных, исследовательских задач, что способствует развитию умения работать в разнообразных группах, исполняя различные социальные роли.

На уроках иностранного языка в неязыковом вузе могут применяться различные типы проектов, выбираемые в соответствии с определенными условиями и целями проведения. В соответствии с

доминирующим в проекте видом деятельности (исследовательской, поисковой, творческой, ролевой, информационной, практико-ориентированной и т. п. можно выделить следующие типы проектов:

1. Исследовательские. Эти проекты требуют хорошо продуманной структуры и обозначенных целей. Они полностью соответствуют логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию. Этот тип проектов предполагает аргументацию актуальности темы, формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта, обозначение задач и выбор методологии исследования.

2. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Они, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Это могут быть проблемы, связанные с содержанием какого-то произведения, статьи, фильма, жизненной ситуации школьников определённого этапа обучения.

3. В ролево-игровых проектах структура намечается и остаётся открытой до окончания проекта. Участникам даются определённые роли. Результаты этих проектов либо намечаются в начале их выполнения, либо вырисовываются лишь в самом конце. Степень творчества очень высока.

4. Информационные проекты изначально направлены на сбор какой-либо информации о каком-либо объекте, требуют хорошо продуманной структуры, корректировки по ходу работы. Структура такого проекта: цель проекта, источник информации, способы обработки информации, результат информационного поиска, презентация.

5. Практико-ориентированные проекты отличаются чётко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников проекта. Они ориентированы на социальные интересы самих участников. Такой проект требует хорошо продуманной структуры, сценария всей деятельности его участников с определением функции каждого из них. Важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику [2, с. 7].

Все апробированные на занятиях по иностранному языку проекты в Волгодонском институте сервиса (филиале) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Российского университета экономики и сервиса» имеют единую структуру:

- тип проекта;
- цели проекта;
- тема по программе;
- форма;

- координация;
- проектное задание;
- материалы;
- ход проекта;
- приложения.

Единая форма проектов помогает преподавателю структурировать новые и модифицировать уже спланированные проекты. Необходимо отметить, что решив использовать проект при изучении какого-либо раздела дисциплины, преподаватель должен все тщательно продумать, разработать, четко определить учебные задачи, разработать план проектной работы, соответствующий этапам проведения проекта (подготовительный, организация работы, завершающий, этап практического использования результатов проекта). Технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе решаются определенные задачи, определяется характер деятельности учащихся и учителя. Схематично этапы проектирования можно рассмотреть в таблице.

Таблица

Этапы проектирования

Этапы	Содержание работы	Деятельность обучающихся	Деятельность преподавателя
1. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ			
Этап мотивации и целеполагания	а) определение темы; б) выявление одной или нескольких проблем; в) уточнение целей конечного результата; г) выбор рабочих групп.	Уточняют информацию, обсуждают задание, выявляют проблемы.	Мотивирует обучающихся, помогает в постановке целей проекта, наблюдает.
Этап планирования	а) анализ проблемы, выдвижение гипотез, обоснование каждой из гипотез; б) определение источников информации, способов ее сбора и анализа; в) постановка задач и выбор критериев оценки результатов; г) распределение ролей в команде.	Выдвигают гипотезы решения проблем, формируют задачи, определяют источники информации, выбирают и обосновывают свои критерии успеха.	Помогает в анализе и синтезе, наблюдает.

Этапы принятия решений	а) обсуждение методов проверки принятых гипотез («мозговой штурм»); б) выбор оптимального варианта в) определение способа представления результата; г) сбор информации – интервью, опросы, наблюдения, эксперименты.	Обсуждают методы проверки, выбирают оптимальный вариант, уточняют источники информации.	Наблюдает, консультирует, советует (по просьбе) косвенно
2. ОСНОВНОЙ			
Этап выполнения проекта	Поиск необходимой информации подтверждающей или опровергающей гипотезу Выполнение проекта	Работают с информацией, проводят исследования, синтезируют и анализируют идеи, оформляют проект.	Наблюдает, направляет процесс анализа (если это необходимо), составляет и заполняет индивидуальные карты текущего контроля за проектной деятельностью на каждого учащегося.
3. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ			
Этап защиты	а) подготовка и оформление доклада проекта; б) обоснование процесса проектирования; в) объяснение полученных результатов; г) коллективная защита проекта.	Защищают проект	Наблюдает, направляет процесс защиты (если необходимо), задает вопросы в роли рядового участника.
Этап проверки и оценки результатов	а) анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач); б) анализ достижения поставленной цели; в) оценка результатов, выявление новых проблем.	Коллективный самоанализ проекта и самооценка результатов	Участвует в коллективном анализе и оценке результатов проекта

Из таблицы видно, что технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе решаются определенные задачи, устанавливается характер деятельности учащихся и учителя.

Важнейшую роль при организации проектной деятельности выполняет преподаватель. Деятельность преподавателя на разных этапах ме-

няется. На подготовительном она состоит в том, чтобы инициировать идеи проекта или создать условия для появления идеи проекта, а также оказать помощь в первоначальном рамочном планировании. Таким образом, здесь преобладает регулятивно-организационная функция. На этом этапе реализации проекта преподаватель выступает в роли помощника, консультанта по отдельным вопросам, источника дополнительной информации. Существенная роль отводится координации действий между отдельными микрогруппами и участниками проекта. То есть на данном этапе ведущей функцией преподавателя является консультационно-координирующая. На заключительном этапе возрастает роль контрольно-оценочной функции, поскольку преподаватель принимает участие в подведении итогов работы в качестве независимого эксперта.

Контрольно-оценочная функция преподавателя заключается в оценивании проектной деятельности и подведении итогов.

Таким образом, результативность применения проектной технологии зависит от множества факторов, которые должны отслеживаться преподавателем при планировании того или иного проекта. Знание основных особенностей типологии проекта является необходимым условием успешной реализации проекта, а значит осуществление продуктивной иноязычной речевой деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Владос, 2009. – С.71.*
Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 7.

Об авторе

Усова Ирина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, Волгодонский институт сервиса (филиал) ФГБОУ ВПО «Южно-Российский университет экономики и сервиса», Волгодонск, Ростовская область.

РОЛЬ МАГИСТРАТУРЫ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Т.В. Черных

Согласно тенденции развития педагогической науки и практики, педагогами рассматривается возможность проектировать и осуществлять процесс обучения и воспитания человека с гарантированным эффектом (В.П. Беспалько).

В связи с этим вопрос об учителе-профессионале, который сможет достигнуть данной цели, занять исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и самому себе как субъекту рассматривается с различных сторон. Одной из таких сторон рассмотрения является повышение профессионального уровня практикующих учителей.

В настоящее время за школами закрепляются определенные образовательные учреждения, где учителя должны повышать квалификацию.

В проекте правительства определена новая система повышения квалификации для учителей. Она будет выглядеть следующим образом: средства, которые в настоящее время переводятся напрямую учреждениям дополнительного образования, будут отдаваться педагогам в виде ваучера и он сам будет выбирать место учёбы.

В образовательной среде удельный вес занимают размышления о роли магистратуры в инновационной деятельности личности педагога не только потому, что рынок труда ещё не полностью воспринял диплом бакалавра в качестве полноценного диплома о высшем образовании, но и в связи с увеличением научной составляющей профессиональной деятельности учителя.

Поэтому проблема возвращения учителя-профессионала, инноватика посредством магистерских образовательных программ сегодня является актуальной.

Магистратура – степень высшего профессионального образования, позволяющая углубить специализацию по определённому професс-
(от лат. *magister* – наставник, учитель) – академическая степень, квалификация (в некоторых странах – начальная учёная степень), приобретаемая студентом после окончания магистратуры (освоения специальной программы обучения).

Магистр – широко эрудированный специалист, владеющий методологией научного исследования, современными информационными технологиями, подготовленный к исследовательской, консультационной, аналитической, практической деятельности востребован

современным обществом в качестве высококвалифицированной рабочей силе.

Известно, что магистратура даёт обучающемуся: значительную долю самостоятельной работы в учебном плане; использование новейших технологий и методов обучения; возможность пройти интересующие вас курсы из широкого перечня дисциплин по выбору; возможность сдать экзамены кандидатского минимума и продолжить научно-исследовательскую работу в аспирантуре.

Сегодня широко распространено мнение среди учителей, что магистратура ничего не даёт учителю кроме знаний: ни материальной поддержки, ни законодательного подтверждения, что диплом магистра может приравниваться к документу о повышении его квалификации.

Формы профессиональной подготовки педагогов определяются с учетом мнения представительного органа работников. Однако это должно быть именно повышение квалификации учителя, его образовательного уровня, а не получение дополнительного образования (например, второго высшего). Такое правило следует из пункта 1 статьи 21 Закона РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» [2]. Это обстоятельство порой становится объяснением, почему учитель предпочитает обучение на курсах повышения квалификации, чем обучение в магистратуре.

По мнению французского социолога и философа Эмиля Дюркгейма, когда речь идёт о большой и насущной работе по переделке и реорганизации образования, как о деле самого корпуса преподавателей, которые призваны переделать и реорганизовать себя, то для получения такого результата нужно, прежде всего, вызвать энергичное усилие к размышлению, которому они должны будут следовать на протяжении всей своей карьеры.

Вызов к такой «переделке себя» может осуществиться в таких условиях образовательного процесса, где в полной мере предоставляется возможность раскрыться творческому потенциалу личности педагога. В данном случае мы рассматриваем педагога как субъекта инноваций. По мнению Г.В. Лаврентьева, под субъектом подразумевается не только человек, познающий и преобразующий окружающий мир, обладающий сознанием и волей, но и ещё тот, кто способен к организации своей активности [1]. Такие условия созданы в магистратуре по профилю, который по содержанию близок интересам педагога-практика или когда ему предоставляется возможность окончить магистратуру по другой специальности, которой, как казалось бы не хватает для лучшего осмысления профессиональных проблем, собственной инновационной деятельности в образовательном процессе учебного учреждения.

Принимая во внимание мнение, что творчество – это атрибутивный

признак человека, способ самовыражения, в котором человек ищет утверждение человеческого в себе, то есть как бы ни было творчество обращено во вне, оно всегда обращено к самому творцу, творя его самоизменение, то инновация – это целенаправленная реализация того потенциала, который заключён в творчестве. Специфика инновации как деятельности порождает определённый тип личности [3].

В магистратуре Школы Педагогики ДВФУ г. Владивостока мы столкнулись с такой проблемой, как вызвать интерес к обучению в магистратуре у учителей прикладников. Опыт набора показал, что 50% будущих магистрантов идут в магистратуру по желанию, повысить свой профессиональный уровень, 40% – делают выбор из-за бюджетного набора, 10% – выбирают обучение для получения степени магистра, обучение в магистратуре даёт хороший стимул для написания кандидатской диссертации, в основном это начинающие свою педагогическую деятельность педагоги.

В настоящее время много пишется о «живом учителе», преподавателе который способен к инновационной деятельности.

По мнению Г.В. Лаврентьева, инновационная деятельность педагога предполагает изменения взгляда на многие вещи и на самого себя.

В связи с этим, хочется отметить, что весь образовательный процесс в магистратуре имеет такую направленность. С самого начала он связан с трудоёмкой работой (магистерской диссертацией). У учителя – магистранта возникает много вопросов, ему приходится определять какие дисциплины помогут ему разобраться в теоретических аспектах исследовательской работы, какова будет цель его исследования, можно ли положиться на собственный опыт работы в школе, как использовать результаты исследования для улучшения педагогического процесса в его классе, школе.

Изначально, многие учителя, думая об улучшении образовательного процесса, ранее не задумывались над тем, что меняется в их учениках, что способствует их развитию, когда они используют новые технологии о которых узнали на курсах или семинарах, и молниеносно внедрили в учебный процесс. «Ведь и так понятно, что улучшается процесс обучения, школьники более активны». На самом же деле мониторинг данного процесса просто необходим. Именно поэтому так важны научные исследования, пусть даже из разряда учебно-исследовательских работ, к которым относится магистерская диссертация.

Меняет ли проведение магистерского исследования на практике учителя-магистранта? Способен ли он к инновационной деятельности? Опрос магистрантов показал, что работа над магистерской диссертацией помогла им вести самостоятельно научный поиск, помогла решить

профессиональные проблемы, а самым главным открытием для учителей-магистрантов стало откровение, что они теоретически научились обосновывать свои нововведения.

По этому поводу, хочется акцентировать внимание на ответе о сущности инновации молодого ученого – инноватора, правда, с естественнонаучной специализацией: «Инновация – это решение проблемы по – новому. Процесс не решает проблему по новому, решает ее результат».

В связи с выше сказанным, результат исследовательской работы помогает разобраться учителю-предметнику в сущностных вещах исследования, по другому для него раскрывается смысловое поле ключевых понятий, связанных с темой работы, а самое главное у магистранта появляется желание на введение инновационной деятельности в свой учебный процесс своего образовательного учреждения.

Выстраивая образовательный процесс в Школе педагогики ДВФУ по направлению подготовки 050400.68 «Психолого-педагогическое образование» (магистерская программа «Педагогика дистанционного образовательного взаимодействия»), мы ориентируем учителя – магистранта на создание продуктов (разработка электронных курсов, телекоммуникационных проектов и т. д.), что изначально настраивает педагога на инновационную деятельность в рамках своего класса, школы, что способствует выбору будущим магистром нашего направления.

Таким образом, мы пришли к определённым выводам, что обучение в магистратуре для учителя-практика является одним из важных этапов в его жизнедеятельности. Высоким уровнем осознания своего предыдущего профессионального опыта и теоретической основой для инновационной деятельности педагога. Выход педагогов-практиков на реальный опыт ведения исследовательской работы, на создание реальных продуктов, которые они смогут использовать в своём образовательном учреждении, при учёте всех перечисленных возможностей предоставляемых в условиях образовательного процесса в магистратуре, может способствовать выбору учреждения повышающего квалификацию. Надеемся, что в скором времени учителя сами будут выбирать, где повышать квалификацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Ч.1.– Барнаул: Алт. ун-т, 2002. – 156 с.*
- 2. Мадьярова Н.С. Расходы на повышение квалификации педагогов // Учет в сфере образования. – 2009. – № 6.*
- 3. Никифоров А.И. Деятельность и свобода // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 342 с.*

Об авторе

Черных Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток.

**К ВОПРОСУ О ФИНАНСИРОВАНИИ
УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Н.И. Чернышева

В современной России одним из главных приоритетов является здоровье ребенка, счастливое детство, помощь дошкольным общеобразовательным учреждениям.

Детское дошкольное учреждение – тип образовательного учреждения в Российской Федерации, реализующего общеобразовательные программы дошкольного образования различной направленности. Дошкольное образовательное учреждение обеспечивает воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление детей в возрасте от двух месяцев до семи лет.

Детские сады могут быть частными (организованы каким-либо предпринимателем или коммерческой организацией), государственными или муниципальными (созданы соответственно РФ, субъектом РФ, муниципальным образованием).

В соответствии с Федеральным законом от 08.05.2010 №83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (далее – Закон №83-ФЗ) государственные или муниципальные учреждения могут быть бюджетными, автономными и казенными.

Бюджетное учреждение – по российскому законодательству это государственное (муниципальное) учреждение, финансовое обеспечение выполнения функций которого, в том числе по оказанию государственных (муниципальных) услуг физическим и юридическим лицам в соответствии с государственным (муниципальным) заданием, осуществляется за счет средств соответствующего бюджета на основе бюджетной сметы [1].

Автономное учреждение – некоммерческая организация, созданная для выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти, местного самоуправления в

социальной сфере, в том числе в области образования. Автономное учреждение представляет собой организацию с более широким кругом полномочий, чем бюджетное учреждение, но в то же время с большей ответственностью за результаты хозяйственной деятельности.

Казенное учреждение – государственное (муниципальное) учреждение, осуществляющее оказание государственных (муниципальных) услуг, выполнение работ и (или) исполнение государственных (муниципальных) функций в целях обеспечения реализации предусмотренных законодательством РФ полномочий органов государственной власти (государственных органов) или органов местного самоуправления, финансовое обеспечение деятельности которого осуществляется за счет средств соответствующего бюджета на основании бюджетной сметы [1].

Одной из острых проблем учреждений дошкольного образования является нехватка материальных ресурсов.

Основными источниками финансирования дошкольных учреждений являются:

– средства учредителя (если детский сад является муниципальным, то его финансирование осуществляется из средств местного бюджета, если учреждение государственное – из бюджета субъекта РФ);

– родительская плата.

Государственные финансовые обязательства распространяются на образовательные услуги и не касаются услуг по уходу и присмотру за детьми (социальные услуги). За содержание детей в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, реализующих образовательную программу дошкольного образования, несут обязательства муниципальные власти и родители. При этом в соответствии со ст. 52.1. Закона Российской Федерации «Об образовании» размер родительской платы не должен превышать 20% от стоимости содержания ребенка, а для многодетных семей – 10%. Таким образом, большая часть затрат (порядка 80%) на содержание детей в муниципальном учреждении покрывается местным (городским, районным) бюджетом.

Бюджетные и автономные учреждения получают финансирование по заданию учредителя, казенные – по смете.

Однако следует отметить, что бюджетных средств явно не достаточно для содержания, капитального ремонта и строительства новых детских садов, кроме того, существует проблема восстановления изношенных объектов общественной инфраструктуры, эксплуатируемых без ремонта по несколько десятков лет. Бюджеты муниципальных образований, формируемые в соответствии с областными нормативами, позволяют предоставлять финансовую поддержку не более чем 40% детей в возрасте от 1,5 до 7 лет [3]. В связи с этим возрастает роль альтернатив-

ных источников финансирования объектов социальной инфраструктуры.

Альтернативными (внебюджетными) источниками финансирования объектов дошкольного образования являются:

- плата предприятий за доленое содержание детей (в тех территориях, где она введена);
- плата родителей за дополнительные образовательные услуги;
- доходы учреждения от предпринимательской деятельности;
- благотворительные пожертвования предприятий и граждан;
- денежные выплаты из различных общественных фондов и другие.

Привлечение дополнительных источников финансирования – особое направление работы заведующей, успешность которой во многом определяется уровнем компетентности и профессионализма руководителя, его умением устанавливать контакты с другими людьми, умением быть находчивым, убедительным, обаятельным.

При этом особый акцент хотелось бы сделать на такой альтернативе прямому бюджетному финансированию как публично-частное партнерство. Так как привлечение частных инвестиций поможет в снижении нагрузки на бюджет.

Необходимость привлечения бизнеса к развитию социальной инфраструктуры заявлена Правительством Российской Федерации как одна из стратегических задач развития российской экономики.

Публично-частное партнерство (ПЧП) – это сотрудничество муниципальной власти и частного бизнеса, которое основывается на принципах достижения баланса публичных и частных интересов, социальной направленности деятельности, взаимной ответственности за принятые обязательства и экономической эффективности реализуемых проектов [4].

Основная цель ПЧП – получить оптимальное «соотношение цены и качества», по сравнению с тем, что могут предоставить традиционные опции.

Форма сотрудничества заключается в создании компании со смешанной формой собственности, то есть с долевым участием в уставном капитале и управлении государственных ресурсов нацеленных на решение интересов частных структур [2].

ПЧП может опосредоваться различными правовыми формами. Иначе говоря, существует довольно широкий спектр юридических конструкций, позволяющих осуществлять такое партнерство государства, частного инвестора и некоммерческой организации для повышения уровня качества жизни населения страны.

ПЧП основывается на следующих основных принципах:

- принцип достижения баланса публичных и частных интересов;
- принцип социальной направленности деятельности, осуществляемой в рамках публично-частного партнерства;

– принцип взаимной ответственности за принятые сторонами обязательства;

– принцип экономической эффективности реализуемых проектов.

Основной принцип концепции ПЧП состоит в том, что власть определяет, в каких услугах и инфраструктуре оно нуждается, а частные инвесторы выдвигают предложения, которые должны в наибольшей степени соответствовать требованиям власти.

Механизм ПЧП нужен, прежде всего, тем отраслям, где не хватает капитала и которые не имеют доступа к кредитам. Детские сады – это безграничные возможности для инвестиций.

Как показывает опыт западных стран, бизнес предпочитает вкладывать деньги именно в социальные объекты. Это объясняется тем, что для любого частного инвестора важна окупаемость проекта, и если срок окупаемости велик, то вряд ли инвестор будет вкладывать свои денежные средства. В классическом виде окупаемость составляет от 3 до 5 лет. При привлечении инвестиций в социальные проекты срок окупаемости проекта уменьшается практически в два раза, у инвестора появляется интерес к данному направлению.

В России развитие института ПЧП также включено в экономическую политику государства как на федеральном, так и на региональном уровне.

Существует определенный алгоритм действия системы ПЧП. Приоритетные проекты – в области образования, культуры и спорта, а также по управлению административными зданиями. Это когда объект, возводимый частным инвестором в рамках проекта ПЧП, остается впоследствии в собственности муниципалитета. И лишь в некоторых случаях, в 11% от общего числа, государство либо муниципальное образование выступает в роли арендатора, а частный инвестор-собственником.

Однако в настоящее время институт ПЧП практически не работает: практика успешной реализации публично-частных проектов носит фрагментарный характер. Российские предприниматели не заинтересованы вкладывать деньги в совместные с государством проекты, хотя сейчас, в условиях растущих дефицитов региональных и местных бюджетов, именно публично-частные партнерства могут стать эффективным инструментом привлечения внебюджетных средств в проекты по модернизации социальной инфраструктуры.

Причин несколько:

– отсутствие федерального закона о ПЧП (его подменяет Федеральный закон от 21 июля 2005 г. № 115-ФЗ «О концессионных соглашениях»), регламентирующий, однако, только одну из многих моделей ПЧП),

– неспособность регионов или муниципалитетов подготовить проект таким образом, чтобы он был понятен и привлекателен для инвесторов и кредитных организаций;

- неэффективное управление проектами;
- низкая культура ведения бизнеса на местах.

Для устранения этих причин необходимо создать правовое поле, должен быть закон, по которому будет развиваться данное направление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 №145-ФЗ (ред. от 28.07.2012) //Справочно-правовая система Консультант Плюс. – URL: <http://www.consultant.ru/>.
2. Дрождева И.А. Развитие форм хозяйствования в смешанной экономике. – дис. на соис. уч. ст. канд. экон. наук. – Саратов, 2008. – 200 с.
3. Кузнецова С.В. Проблемы финансирования дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) //Фундаментальные исследования. – 2008. – № 4 – С. 170-172.
4. Публично-частное партнерство – перспектива развития отношений бизнеса и власти. – URL: <http://orinfo.ru/n/46755>.

Об авторе

Чернышева Наталья Ивановна – кандидат химических наук, доцент, Новомосковский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева», г. Новомосковск, Тульская область.

ПЕРСПЕКТИВЫ И СЛОЖНОСТИ В ОСВОЕНИИ КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ (ОРКСЭ)»

С.Г. Чигрина

Современное детское сообщество, как часть всего взрослого находится, как показала жизнь, на этапе бурного процесса освоения демократических норм. К сожалению, на одной стороне весов обнаружилась высокая степень гражданской активности (что является плюсом), а на другой – активная непримиримость к «инакомыслящим», что потенциально несет в себе раскол общества, если нет никаких общепризнанных человеческих культурных ценностей, которые не зависят от политических взглядов и предпочтений.

«Распалась связь времен. Появилась пропасть между детьми богатых и бедных родителей. Детьми сильными, здоровыми и слабыми, больными, калеками. Между «своими» и «чужими» (местным населением и мигрантами). Между приверженцами разных конфессий. И даже между старшими и младшими подростками. И пропасть эта, к

сожалению ширится. В самом детском сообществе нарастает агрессия, переселяется в семью и затрудняет и без того тяжелый диалог взрослого сообщества с детским. Современные подростки, как показывают исследования, предпочитают диалог внутри своего поколения. Взрослые, увы, доверием не пользуются. Как одолеть риск дискриминации? Пути и средства надо искать» [7]. Так охарактеризовала проблемы современного общества Л.И. Швецова в статье «Детствосбережение» на страницах «Литературной газеты», вышедшей в августе 2012 г.

Один из путей выхода из сложившейся ситуации – это введение нового курса «Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ)» с 1 сентября 2012-2013 уч. г. во всех образовательных учреждениях РФ. Педагоги, учащиеся 4 классов и родители приступают к освоению нового учебного предмета. Мы не случайно обозначили такой «триумвират», поскольку новый предмет касается не только сферы знаний, но и сферы нравственно-этических норм и представлений ребенка и его семьи. И без поддержки родителей и их согласия учитель не вправе привлекать ребенка к участию в данном уроке. Ситуация для современной школы новая и соответственно требует адекватных действий, методик организации учебного процесса, которая предполагает свободный выбор родителями того или иного модуля: основы светской этики, основы православной культуры, основы мировых религиозных культур, основы исламской культуры, основы буддийской культуры, основы иудейской культуры.

У преподавателя нового курса стоит величайшая задача – приобщение к основам каждой из религий как к институту культуры, так как ценности несет в себе религиозная культура. Каждая из конфессий вправе гордиться великими творениями в области культуры и искусства, рожденными и вдохновленными идеалами своей веры.

Приведем в этой связи слова Александра Меня о христианской культуре: «Церковь принесла в мир новую культуру – христианскую. С самого начала она связывала элементы культуры Запада и Востока. В ней нашли место религиозная поэзия Израиля, платоновский идеализм и александрийская филология» [3].

Многообразие культур, исторически сложившихся на пути развития тех или иных религий сводится к ряду общечеловеческих, духовных и нравственных ценностей.

У учителя возникает необходимость и потребность приобщения к языкам культур всех религий, что позволит ему стать своего рода мостиком между культурами и детьми; ребенок вместе с учителем будет овладевать этим языком, понятийным аппаратом, новой лексикой, языком жестов и символов.

Экспериментальная работа над курсом продолжается уже несколько лет. Она начиналась в 2009 г. и сопровождалась острыми дискуссиями. Судя по первым итогам, перед современной школой открываются широкие перспективы. Во-первых, дети овладевают ценнейшим качеством личности – толерантностью. Они учатся жить вместе, быть терпимыми, доброже-лательными, милосердными, вне зависимости от того, к какой националь-ности и вероисповеданию принадлежит человек. Это одна из главных перспектив, которая очень востребована в условиях современной этнической мозаичности школы. Учитывая, что наша страна в данный исторический момент занимает одно из первых мест в мире по притоку мигрантов, для нас воспитание толерантности сегодня чрезвычайно актуально.

Перспективна активизация межпоколенческого диалога. В исследованиях современных педагогов и психологов отмечается тенденция усиления диалога внутри поколения сверстников и ослабление между старшими и младшими. А экспериментальное преподавание ОРКСЭ показало, что дети стали больше общаться с родителями и обсуждать вместе с ними услышанное на уроке, задавать вопросы, делиться своими мнениями. Таким образом, намечается укрепление внутрисемейных отношений, повышение интереса детей к истории семьи, семейным традициям, прошлому своей страны, ее культуре.

С внедрением курса окрепли связи семьи и школы на основе нового общего интереса. Повысился уровень позитивного, доверительного отношения родителей к школе. Получил новый импульс развития краеведческая, творческая, культурологическая деятельность. Повысился интерес и потребность к книге и библиотеке.

Известно, что за время трудных лет перестройки отечественная школа утратила во многом и воспитательные функции, и традиции воспитания. Наряду с таким положительным фактом, как избавление от идеологии и политизации, произошло обесценивание многих положительных наработок в области целого комплекса воспитательных влияний: гуманистического, патриотического, эстетического, трудового и нравственного. В этом смысле ОРКСЭ открывает перспективу не только восполнения утраченного воспитательного потенциала, но и значительного его обновления, что соответствует ФГОС.

В процессе подготовки к введению курса ОРКСЭ возникла необходимость во взаимодействии светской части общества – учителей, ученых с местными епархиями и представителями различных конфессий. По этому, правомерно рассчитывать в перспективе на новый уровень отношений между религиозной и светской частью общества, когда те и другие будут учиться общаться и договариваться между собой, принимать согласованные решения; занимать взаимоприемлемые

позиции, которые не ущемляют, а дополняют интересы друг друга.

В ходе апробации курса ОРКСЭ сформировалось положительное отношение общественности, средств массовой информации, религиозных конфессий к вводимому курсу.

Апробация комплексного учебного курса открывает перспективу для широкого использования современных образовательных технологий (анализ проблемных ситуаций, тренинги практических навыков, деловые и ролевые игры, коллективно-групповая проектная деятельность, составление словаря терминов, галереи образов); продуктивного использования компьютерной техники, интерактивного и мультимедийного оборудования.

Особо следует выделить проблему перспективы профессионального и нравственного роста самого учителя, определяющего характер доверительного взаимодействия с учениками. Преподавание нового предмета задает новую планку для педагогического мастерства, теперь учитель в определенной мере становится духовным наставником детей и, что особенно важно (но и трудно), нравственным примером, чтобы открывать вместе с детьми высоты духовности, недопустимы малейшие проявления безнравственности.

Современная ситуация активизации различных конфессий обязывает нас и наших детей быть образованными в области различных национальных культур и религий.

Данный курс вводится с 4 класса. Дети этого возраста еще очень доверчивы, открыты миру, и хочется верить, что с первых уроков они воспримут преподавателя и его слово, как очень важные лично для себя истины. Тем самым, мы сможем пробудить интерес и желание узнать в будущем как можно больше, получить ответы на те, новые вопросы, которые будут возникать у них по мере взросления.

Обратимся к словам об образовании и воспитании Святейшего патриарха Тихона: «Богословские положения заключают в себе ответ на те, великие вопросы жизни и духа, от решения которых мы не можем уклониться, не отказавшись предварительно от своей природы; они представляют выражение того, что должен переживать и во что веровать каждый человек, живущий духом». Только через это обогатить «свой ум глубиной мудрости и приобрести сокровищницу познаний» [2].

Учитель – преподаватель нового курса, на наш взгляд, – это своего рода первопроходец, ставший на очень благородный, но трудный путь. Трудности предстоят немалые.

Первая и основная трудность заключается в том, что общий вектор преподавания всего курса наук технического и естественного цикла – это признание материалистических законов природы, а, следовательно, понимание божественного начала как такового остается за пределами

образовательных программ.

От учителя им предстоит узнать суть самых сокровенных понятий, таких как совесть, любовь к ближнему, уважение к старшим, вера, что в целом составляет основу нравственности. Трудность будет представлять на самом первом этапе раскрытие или трактовка малого круга нравственных понятий.

Особую трудность представляет разноконфессиональный состав учащихся современной российской школы. Если в советские времена правомерно было говорить об интернациональном составе и о воспитании чувств братской дружбы и интернационализма, то сегодня, очень важно вести данный курс таким образом, чтобы дети научились уважать все существующие конфессии, разбудить интерес к каждой из них, к ее содержанию, и всем внешним обычаям, правилам.

Нельзя не признать, что на постсоветском пространстве, в результате принятия закона о свободе совести, стал возрождаться или складываться заново в семьях новый образ жизни, включающий в себя разные признаки той или иной религии. Причем в контексте одной и той же религии различные семьи находятся далеко не на одинаковом уровне. В одной семье – это лишь первые шаги. В другой – передача эстафеты от старшего поколения – молодому, а от молодого – юному. В третьей – семья по своему составу и интернациональна, и разноконфессиональна, и более того – конфликтна на этой почве, а дети становятся заложниками «правоты» одного из родителей и соответственно – его веры.

Там, где преподавать курс ОРКСЭ будут учителя средней и старшей школы, не всегда владеющие спецификой работы в начальной школе, могут возникнуть определенные трудности.

Несмотря на то, что учебники уже существуют, методических материалов пока еще недостаточно.

Затрудняет преподавание почти полное отсутствие прошлого опыта детей (да и многих родителей) в данной области.

Разумеется, это только часть трудностей, которые обнаружены и будут возникать по мере освоения нового курса. Роль учителя более усложняется, а нравственная ответственность повышается.

Нельзя не согласиться со словами А.Г. Асмолова о роли современного образования и современного учителя: «Образование задает идеологию страны, и поэтому образование всегда впереди. Сегодня идеологи – это учителя школ, вузов. И когда учителей называли гуру, и когда к Христу апостолы обращались как к Учителю, за этим была святая правда. Когда-нибудь к педагогам станут относиться не как к представителям непроизводственной сферы, а как к представителям самой тяжелой, но самой прекрасной работы» [1].

Введение нового курса «Основы религиозных культур и светской

этики» заслуживает одобрения и признания, как со стороны школы, так и родителей; поскольку обнадеживает тех и других в том, что поможет современным детям обрести нравственную опору, обогатиться духовно, освоить нормы и правила жизни в гражданском обществе на основах уважения и толерантности в отношении к представителям всех народов и наций, приверженцам всех основных конфессий, существующих сегодня в РФ.

Ни в одной из конфессий в нашей стране нет идей, ведущих к разобщению, раздору, жестокости, агрессии. В основе каждой веры, при наличии своеобразия и специфики, лежит идея добра, уважения к человеку, высокой нравственности. И потому отдаленный желаемый результат преподавания предмета ОРКСЭ – личность доброжелательная, толерантная, для которой святы культурные и исторические традиции дружбы и взаимопонимания многонационального российского народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Александр Асмолов: «Учителя, спасите наши души!» // *Просвещение*. – 2011. – №46. – С. 11.
2. Кривошеева Н. Святейший Патриарх Тихон об образовании и воспитании // *Покров*. – 2012. – №1 (493). – С. 36-41.
3. Мень А. История религии. В 2-х кн. Кн. 2-я: Пути христианства: Учеб. пособие. – М.: ФОРУМ-ИНФРА – М, 1998. – 224 с.
4. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
5. Преподавание основ религий в школах: путь к расколу или гражданскому согласию? // *Учительская газета*. – 10 апреля 2012. – № 15 (10408). – С. 7.
6. Цымбаленко С.Б. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 256 с.
7. Швецова Л.И. Детствосбережение // *Литературная газета*. – 2012. – №31(6379). – С.1, 11.

Об авторе

Чигрина Светлана Георгиевна – старший научный сотрудник, ФГАОУ «Федеральный институт развития образования», учитель мировой художественной культуры, основ религиозных культур и светской этики, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 501», г. Москва.

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

А.М. Шехмирзова

В настоящее время, наряду с традиционными образовательными технологиями особенно актуальным становится применение в вузах дистанционных, с помощью которых можно обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, повысить уровень сформированности у них профессиональной самостоятельности.

В теории и практике обучения существуют различные толкования понятий «дистанционное образование» (distance education), «дистанционное обучение» (distance learning), дистанционное изучение (distance teaching), имеющих англо-американское происхождение [5]. При этом часто смешиваются понятия «дистанционное обучение» и «дистанционное образование», чему зачастую способствует идентичность их аббревиатуры – ДО. В отечественной педагогике, в отличие от зарубежной, понятие «обучение» является более широким, емким. Так, «обучение» рассматривается как «совместная целенаправленная деятельность обучающего и обучающихся, в ходе которой осуществляется развитие личности» [6]. Под «образованием» же понимается «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государственных образовательных уровней» [2].

Моисеева М.В. отмечает, что дистанционное обучение, как и любая другая форма обучения, имеет в своем составе цели, содержание, методы, организационные формы и средства. По ее мнению, спецификой дистанционного обучения является то, что оно основывается на информационных телекоммуникационных технологиях, интернет-ресурсах и услугах, что не может не влиять на способы отбора и структуризации содержания образования [4].

Хуторской А.В. выделяет два существенно различающихся с дидактической точки зрения подхода к определению понятия «дистанционное обучение» [8]. Согласно первому подходу, под дистанционным обучением понимается обмен информацией между педагогом и обучаемым с помощью информационно-коммуникационных технологий. Второй подход «характеризуется личностной продуктивной деятельностью обучающихся, выстраиваемой с помощью современных средств телекоммуникаций. Этот подход предполагает

интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивность учебного процесса» [8]. Эти подходы реализуются, как отмечает А.В. Хуторской, через две формы дистанционных занятий. Первый – когда дистанционные занятия проводятся как элемент очного обучения (учитель использует ресурсы и технологии сети Интернет со своими учениками в очном учебном процессе), второй – как элементы целостного дистанционного курса (все ученики удалены от педагога) [7]. Для нашего исследования наибольший интерес представляет первая форма дистанционных занятий, поскольку, на наш взгляд, несправедливо рассматривать дистанционное обучение только как средство усовершенствования заочной формы обучения или как отдельную самостоятельную форму обучения, наравне с другими (очной, очно-заочной, заочной). Информатизация всех сфер общества и высшего образования способствовала развитию дистанционного обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и применению их во всех формах обучения: в очной, очно-заочной, заочной, а в некоторых случаях, и дистанционной формах получения образования.

В условиях информатизации образования, сегодня, по мнению многих ученых, становится актуальным использование дистанционных образовательных технологий обучения для совершенствования системы самостоятельной работы [1; 3].

В Адыгейском государственном университете (г. Майкоп) имеется опыт применения дистанционного обучения на очном и заочном отделениях института физической культуры и дзюдо, на дневном обучении факультета изобразительного искусства, физического факультета специальности «Автоматизированные системы обработки информации и управления» и на факультете естествознания. Дистанционное обучение для совершенствования самостоятельной работы студентов осуществляется с использованием программного продукта Moodle. Как известно, обучающая среда Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модуль-ная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) – информационная система управления обучением. Она ориентирована, прежде всего, на организацию интерактивного взаимодействия между преподавателем и учениками и хорошо подходит для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки как заочного, так и очного обучения. Данная система, как показывает опыт обучения в целом ряде вузов мира и России, позволяет сделать эффективным и комфортным процесс самостоятельной работы студентов. Ориентированная на дистанционное образование, система управления обучением Moodle обладает большим набором средств

коммуникации преподавателя и студента: электронная почта, обмен вложенными файлами, форум (общий новостной на главной странице программы, а также различные частные форумы в рамках учебных курсов), чат, обмен личными сообщениями, ведение блогов. В начале семестра каждый студент получает логин и пароль для входа на дистанционный учебный портал. Эта система обеспечивает оперативный доступ к базам знаний, размещенным в сети Интернет. Здесь находятся все необходимые в течение семестра учебные материалы, реализована возможность тестирования собственных знаний (контрольные и итоговые задания) в дистанционном режиме. В целом, на сегодняшний день, она зарекомендовала себя только с положительной стороны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 // Собрание законодательства РФ, 15.01.1996. – № 3, ст. 150 (ред. от 24.04.2008).
3. Макачук Т.А. Педагогические условия использования дистанционных образовательных технологий в системе самостоятельной работы студентов по информатике // Информатика и системы управления. – 2004. – № 1. – С. 144-154.
4. Моисеева М.В. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна. – М.: Камерон, 2004. – 216 с.
5. Овсянников В.И. Введение в дистанционное образование: учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2001. – 184 с.
6. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // сб. науч. трудов «Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения». – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – С. 5-19.
7. Практикум по дидактике и методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Об авторе

Шехмирзова Анджела Мухарбиевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, Республика Адыгея.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

С.С. Щекудова

В своем исследовании мы руководствуемся теоретическим положением о том, что для реализации комплексной цели воспитания, обучения и развития человека в его непрерывном образовании чрезвычайно важно, чтобы образовательная среда учреждений образования обеспечивала условия для физического, психического, социального здоровья учащихся. Образовательная среда также должна выступать фактором, источником и условием развития всех субъектов образовательного процесса.

Исследователи С.Д. Дерябо, М. Раудсепп, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин указывают на необходимость использования субъектом образовательного процесса того или иного обеспечения в целях развития личности [1; 2; 3]. Так, психолог В.А. Ясвин рассматривает образовательную среду как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее собственного развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [4, с. 14]. С учетом вышеизложенного, наш исследовательский интерес был направлен на выявление отношения к образовательной среде самих учащихся, так как чрезвычайно важно при проектировании развивающей образовательной среды опираться на непосредственную оценку субъектами образовательного процесса ее развивающих возможностей. Вслед за В.А. Ясвиным, объединившим классификации Я. Корчака и П.Ф. Лесгафта, в рамках проведенного исследования мы опираемся на три типа образовательной среды: карьерная, безмятежная и догматическая [7; 10].

Экспериментальное исследование по выявлению отношения старше-классников к образовательной среде своих учреждений образования осуществлялось с помощью сочинения на тему: «Моя школа», результаты которого обрабатывались с применением метода – контент-анализа. Экспериментатор просил учащихся при написании сочинения обратить внимание на раскрытие следующих вопросов: Какую роль играет школа в вашей жизни? Как Вы можете самореализоваться в ней? Комфортно ли Вы себя чувствуете? Предоставляет ли Вам школа возможность заниматься любимым делом? Удовлетворяет ли школа

ваши потребности: в общении, учебе, взаимоуважении? Помогает ли школа найти ответы на все интересующие Вас вопросы? Что хотели бы Вы изменить в Вашей школе?

Исследование проводилось на базе ряда учреждений образования г. Гомель (Беларусь): Гомельский городской лицей № 1– карьерный тип образовательной среды, средняя школа № 27– безмятежный тип образовательной среды, средняя школа № 67 – догматический тип образовательной среды.

В исследовании приняли участие 114 испытуемых, из них: 33 человека – учащиеся старших классов Гомельского городского лицея № 1; 37 человек – учащиеся старших классов средней школы № 27; 44 человека – учащиеся старших классов средней школы № 67.

Количественные показатели эмпирических данных по выявлению отношения учащихся к образовательной среде экспериментальных учреждений образования представлены в таблице.

Таблица 1

Количественные показатели определения отношения старшеклассников к образовательной среде экспериментальных учреждений образования (данные представлены в абсолютных числах и в %)

Вопросы	Отношение		
	Положительное	Нейтральное	Отрицательное
Гомельский городской лицей № 1 – карьерный тип образовательной среды			
Роль школы в жизни	27 (82 %)	6 (18 %)	0
Возможности самореализации	28 (85 %)	5 (15 %)	0
Комфортное пребывание в школе	30 (91 %)	2 (6 %)	1 (3 %)
Возможность заниматься любимым делом	29 (88 %)	4 (12 %)	0
Удовлетворение потребностей	33 (100 %)	0	0
Помощь в поиске ответов	28 (85 %)	2 (6 %)	3 (9 %)
Средняя школа № 27 – безмятежный тип образовательной среды			
Роль школы в жизни	32 (89 %)	1 (3 %)	3 (8 %)
Возможности самореализации	15 (42 %)	18 (50 %)	3 (8 %)
Комфортное пребывание в школе	26 (72 %)	6 (17 %)	4 (11 %)
Возможность заниматься любимым делом	14 (39 %)	15 (42 %)	7 (19 %)
Удовлетворение потребностей	18 (50 %)	12 (33 %)	6 (17 %)
Помощь в поиске ответов	10 (28 %)	12 (33 %)	14 (39 %)

Средняя школа № 67 – догматический тип образовательной среды			
Роль школы в жизни	29 (67 %)	13 (30 %)	1 (3 %)
Возможности самореализации	11 (26 %)	25 (58 %)	7 (16 %)
Комфортное пребывание в школе	25 (58 %)	15 (35 %)	3 (7 %)
Возможность заниматься любимым делом	12 (28 %)	22 (51 %)	9 (21 %)
Удовлетворение потребностей	29 (67 %)	14 (33 %)	0
Помощь в поиске ответов	7 (16 %)	25 (58 %)	11 (21 %)

Как видно из таблицы, количественные показатели позволили сделать вывод о том, что самое позитивное отношение к своей школе было выявлено у старшеклассников, обучающихся в карьерном типе образовательной среды – в Гомельском городском лицее № 1. Все учащиеся Гомельского городского лицея № 1 указывали на полную удовлетворенность их потребностей (100%), возможность заниматься любимым делом (88%), на очень комфортное пребывание в ней (91%) и помощь со стороны педагогов в поиске ответов на возникавшие вопросы (85%). Качественный анализ их ответов говорит о том, что для них наиболее типичным выражением о своем учреждении образования является высказывание «все отлично, оставил бы как есть». В качестве своих пожеланий большинство учащихся выразили желание усилить подготовку к централизованному тестированию.

Безмятежный тип образовательной среды характеризуется положительным отношением к школе, выявленным у большинства учащихся. В целом учащиеся оценивали свою школу достаточно высоко, особенно по комфортности пребывания в ней (72%) и ее роли в своей жизни (89%). В качестве пожеланий большинство учащихся предлагали отменить школьную форму и изменить отношение к учащимся со стороны педагогов.

В догматическом типе образовательной среды отношение к школе у большинства учащихся было положительным. Однако, несмотря на то, что большинство (67%) учащихся указывали на важную роль школы в их жизни, у 30% учащихся отмечалось нейтральное к ней отношение. Большинство старшеклассников отмечали нейтральное отношение к возможности самореализации (58%), возможности заниматься любимым делом (51%) и поиске ответов на возникшие вопросы (58%). В то же время большинство учащихся (67%) получали удовлетворение своих потребностей и указывали на комфортное пребывание в ней (58%). В качестве основных пожеланий к своей школе учащиеся указывали на смену некоторых педагогов, усиление подготовки для успешной сдачи централизованного тестирования.

Таким образом, эмпирические данные свидетельствуют о том, что образовательная среда учреждения образования Гомельского городского

лица № 1, по мнению учащихся, является наиболее предпочитаемой. Следовательно, данный тип образовательной среды обладает наибольшим развивающим потенциалом, так как в нем у учащихся имеется более широкий спектр возможностей для удовлетворения своих потребностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дерябо С.Д. *Учителю о диагностике эффективности образовательной среды.* – М.: Молодая гвардия, 1997. – 222 с.
2. Раудсепп М. *Субъект и поддерживающая среда // Средовые условия развития / Под ред. Т. Нийта.* – Таллин, 1989. – С. 67-91.
3. Хуторской А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителей.* – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
4. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию.* – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Об авторе

Щекудова Светлана Сергеевна – ассистент кафедры социальной и педагогической психологии, ФГБОУ ВПО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь.

**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 (г. Чебоксары)**

приглашают принять участие в научных мероприятиях,
проводимых в октябре-декабре 2012 г.

15 октября – IV Международная заочная научно-практическая конференция «Современная педагогика: методология, теории, практика».

22 октября – III Международная заочная научно-практическая конференция «Вопросы нравственного воспитания в современном образовании».

29 октября – VI Международная Интеллектуальная Ассамблея школьников.

5 ноября – VI Международная педагогическая Ассамблея.

20 ноября – IV Международная заочная научно-практическая конференция «Информационно-образовательная среда современного вуза».

26 ноября – VI Международная заочная научно-практическая конференция «Инновации и традиции современной школы».

3 декабря – II Международная заочная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования».

10 декабря – VI Международная заочная научно-практическая конференция «Приоритетные направления развития современной науки».

17 декабря – VII Международная заочная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы современной педагогической науки».

Для участия в работе конференции необходимо представить в Оргкомитет:

- заявку на публикацию статьи;
- текст статьи;
- копию квитанции об оплате публикации.

Все материалы принимаются по электронной почте: nii21@mail.ru.

Требования к оформлению статьи

К публикации принимаются тезисы докладов и статьи объемом не менее 3 страниц машинописного текста.

Для набора текста, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word для Windows. Перед набором текста настройте указанные ниже параметры текстового редактора: ориентация листа – книжная, поля по 2 см, шрифт Times New Roman, размер шрифта **для всей статьи, кроме таблиц** – 14 пт, межстрочный интервал – одинарный, выравнивание по ширине, абзацный отступ 1 см. Автоматические переносы **не ставить**.

Таблицы и схемы должны представлять собой обобщенные материалы исследований. Рисунки должны быть четкими и легко воспроизводимыми. Размер рисунков в формате **jpg** должен быть не менее 60x60 мм и не более 110x170 мм. Названия и номера рисунков должны быть указаны **под рисунками**, названия и номера таблиц – **над таблицами**. Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12 пт. Таблицы, схемы, рисунки и формулы не должны выходить за пределы указанных полей.

Список литературы обязателен. Оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1 – 2008 в алфавитном порядке. Оформлять ссылки на соответствующий источник списка литературы следует в тексте **в квадратных скобках**. Использование автоматических постраничных ссылок **не допускается**.

Сборнику материалов конференции будет присвоен ISBN, индексы УДК, ББК.

Информацию о сроках представления материалов, их объеме и условиях участия в каждой конкретной конференции можно получить на сайте: www.ppnii.ru

Контакты

428021, г. Чебоксары, ул. Ленинградская, д. 36, офис 710

Тел.: 8(8352) 22-47-89, 38-16-10

E-mail: nii21@mail.ru.

Приглашаем работников образования опубликовать статьи
в научно-теоретическом и прикладном журнале

«Современная школа»

ISSN 2218-7960 (зарегистрирован в [ISSN International Centre](#))

[Свидетельство о регистрации СМИ № ФС77-50698 от 26 апреля 2010 г.](#)

Периодичность выхода журнала – 4 номера в год

Статьи, опубликованные в журнале, будут размещены на Интернет сайте НИИ педагогики и психологии: www.ppnii.ru.

Основные рубрики

1. Теоретико-методологические основы организации учебно-воспитательного процесса в современной школе
2. Вопросы воспитания
3. Урок в современной школе
4. Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса
5. Школьная библиотека
6. Дошкольное образование
7. Управление педагогическим учреждением
8. Вопросы подготовки педагогических кадров
9. Работа с родителями

Приглашаем учёных, магистрантов, аспирантов, докторантов – всех, кто занимается научными исследованиями, опубликовать статьи, отражающие результаты проведённых исследований, а также познакомиться с работами коллег из России и стран зарубежья в издании:

«Научный потенциал»

- рецензируемый научный журнал

ISSN 2218-7774 (зарегистрирован в [ISSN International Centre](#)).

[Свидетельство о регистрации СМИ № ФС77-50626 от 07 мая 2010 г.](#)

- периодичность выхода журнала – 4 номера в год

- журнал выпускается как в обычной сводной форме, так и в виде тематических выпусков по отдельным проблемам

- материалы журнала размещаются в национальной информационно-аналитической системе [РИНЦ](#) (Российский индекс научного цитирования) www.elibrary.ru

- с содержанием выпусков журнала, а также аннотациями к статьям можно будет познакомиться на интернет-сайте НИИ педагогики и психологии: www.ppnii.ru

Основные рубрики

1. Вопросы философии
2. Правовое регулирование
3. Социально-экономические основы современного общества
4. Вопросы языкознания
5. Литература
6. Педагогика и психология
7. История и социология

Контакты

428021, г. Чебоксары, ул. Ленинградская, д. 36, офис 710

Тел.: 8(8352) 22-47-89, 38-16-10

Е-mail: nauka0808@mail.ru

Ответственный редактор – Пучкарёва Марина Николаевна

Научное издание

**Актуальные вопросы современной
педагогической науки**

Материалы VI Международной заочной
научно-практической конференции
25 июня 2012 г.

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

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 18.09.2012 г. Формат 60x84/16
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 12
Тираж 700 экз. Заказ № 190

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