

# СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИИ, ПРАКТИКА



**Чебоксары 2011**

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

# **СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИИ, ПРАКТИКА**

*Материалы Международной заочной  
научно-практической конференции*

*28 февраля 2011 года*

**Чебоксары  
2011**

УДК 37.0  
ББК 74.00  
С 56

Редакционная коллегия:

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

Научный редактор – *М.В. Волкова*  
Ответственный за выпуск – *А.Н. Гаврилова*

**Современная педагогика: методология, теории, практика:**  
материалы Международной заочной научно-практической конференции.  
28 февраля 2011 г. / Отв. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики  
и психологии, 2011. – 172 с.

**ISBN 978-5-904752-13-2**

В сборнике представлены материалы Международной заочной научно-практической конференции «Современная педагогика: методология, теории, практика».

Сборник материалов содержит статьи, посвящённые различным вопросам современной педагогики.

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 современной педагогики.

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

**ISBN 978-5-904752-13-2**

## СОДЕРЖАНИЕ

**Абрамова Е.Н.**

Формирование поликультурной компетентности студентов вуза  
как цель поликультурного воспитания ..... 6

**Волкова М.В.**

Теория деятельности как основа организации  
педагогического процесса..... 9

**Городова Т.П., Маховицкая А.И., Потапова А.И.**

Личностно-ориентированный подход в школьном образовании  
как основа создания ситуации успеха каждого ученика..... 19

**Давыдова С.В.**

Использование игровых моментов на уроках английского языка в  
начальной школе..... 25

**Дианова Н.Ф.**

Учитель в постиндустриальной культуре..... 28

**Долгов А.В.**

Профессиональное воспитание студентов вузов на основе  
системного подхода..... 35

**Емельянова М.В.**

Формирование экологической воспитанности школьников как  
результат экологического воспитания..... 40

**Иванова Н.П.**

Некоторые аспекты практико-ориентированной подготовки социальных  
педагогов ..... 44

**Калинковская С.Б.**

Диалектическое мышление как методологическая основа учебного  
процесса в высшей школе..... 47

**Колыванова Л.А.**

О значимости дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»  
в сфере профессиональной подготовки студентов медицинского  
колледжа..... 56

**Кравченко Л.И.**

Исследование ценностных ориентаций студентов первокурсников  
в процессе обучения..... 61

|                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Куканова И.А.</b><br>К вопросу об адаптации к школе детей из замещающих семей .....                                                                                                  | 65  |
| <b>Кучерова О.Е.</b><br>Духовный мир учителя: к обоснованию проблемы.....                                                                                                               | 68  |
| <b>Легенчук Д.В.</b><br>Принцип системной организации преемственности как основа<br>концепции преемственного многоуровневого профессионального<br>образования в современной России..... | 74  |
| <b>Лисовая И.А.</b><br>Из опыта применения технологии проектного обучения.....                                                                                                          | 77  |
| <b>Лукьянова Р.А.</b><br>Использование логических схем и смысловых цепочек на уроках<br>литературы в старших классах.....                                                               | 81  |
| <b>Михайлова Э.К., Тимофеева Л.В.</b><br>Интегрированное обучение в детском саду: инновация или традиция?....                                                                           | 85  |
| <b>Павлов В.И.</b><br>Организация воспитания в поликультурном инновационном<br>образовательном учреждении.....                                                                          | 88  |
| <b>Пайдуков П.В.</b><br>Сущность предметной подготовки будущих учителей<br>изобразительного искусства.....                                                                              | 104 |
| <b>Петунин О.В.</b><br>Направления методологии исследований познавательной<br>самостоятельности обучающихся.....                                                                        | 109 |
| <b>Плеханов А.А.</b><br>Особенности универсальных учебных действий учащихся с<br>информацией.....                                                                                       | 114 |
| <b>Серебряков А.Г.</b><br>Формирование сознательной дисциплины учащихся как<br>педагогическая проблема .....                                                                            | 120 |
| <b>Солопанова О.Ю., Целковников Б.М.</b><br>Феномен интонирования в обогащении педагогического знания.....                                                                              | 124 |
| <b>Степанова Т.П.</b><br>Значение игры в развитии личности младшего школьника:<br>содержание основных понятий.....                                                                      | 129 |

**Судакова В.Е.**

Организация обследования развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 3 степени..... 133

**Сулейманова Ф.М.**

Готовность студентов к профессиональной самореализации..... 136

**Телегина А.Т.**

Методические приемы при обучении грамматическому аспекту речи на основе коммуникативных упражнений.....140

**Телегина А.Т.**

Развитие творческого потенциала учащегося и усвоения им языкового материала на основе музыкального песенного жанра на занятиях немецкого языка..... 145

**Телегина А.Т.**

Развитие культуры чтения на занятиях по немецкому языку..... 148

**Телегина А.Т.**

Развитие познавательных интересов студента к педагогической профессии посредством методических приемов обучения иностранному языку..... 153

**Угликова И.В.**

Актуальное состояние развития социокультурной компетентности студентов (по результатам констатирующего этапа эксперимента)..... 156

**Филиппова О.В.**

Формирование здоровьесберегающей среды образовательного учреждения психологами колледжа.....159

**Цигулева О.В.**

Принципы организации и реформирования негосударственного сектора высшего профессионального образования за рубежом.....163

**Шолудякова А.В.**

Использование современных образовательных технологий в процессе обучения экономических дисциплин.....167



## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ЦЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ**

*Е.А. Абрамова*

**В** последние годы наблюдается усиление интереса к поликультурному воспитанию студентов вуза, направленное на формирование способных к созидательной деятельности специалистов, готовых к сотрудничеству, терпимости к чужому мнению, умеющих вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы, стремящиеся к взаимопониманию и неконфликтному сосуществованию с представителями разных культур.

Мы рассматриваем поликультурное воспитание как процесс передачи и усвоения личности той части всего многообразия культурных ценностей, норм, образов и форм деятельности, существующих в данном обществе, который направлен на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в поликультурном обществе, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умеющей жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований, социальных групп.

С позиции компетентностного подхода целью поликультурного воспитания студентов вуза является формирование их поликультурной компетентности.

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства. Компетентностный подход – это попытка привести в соответствие систему образования и потребности рынка труда. Он акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях, что особенно ценно на современном этапе развития общества [3, с. 13].

Вопросы формирования поликультурной компетентности подрастающего поколения рассматривались в трудах И.В. Васютенковой, Л.Ю. Даниловой, Е.М. Щегловой и др.

И.В. Васютенкова определяет феномен поликультурной компетентности как интегративную характеристику, отражающую способность проводить политику полилингвизма в поликультурном пространстве; систему качеств, помогающих ориентироваться в культурных отношениях родной и иноязычных стран, которая имеет синтетический характер, включает в себя множество признаков, обеспечивающих достижение цели воспитания человека культуры [1, с. 19].

Е.М. Щеглова рассматривает исследуемый феномен как комплексное, личностное качество, формирующееся в процессе профессиональной подготовки на основе толерантности, характеризующееся сознанием собственной многокультурной идентичности и проявляющееся в способности решения профессиональных задач конструктивного взаимодействия с представителями иных культурных групп [4, с. 94].

Л.Ю. Данилова понимает под поликультурной компетентностью профессионально значимое интегративное качество личности, соединяющее в себе мотивы познания, принятия общего и специфического в каждой из культур как ценности; знания законов, способов жизнедеятельности и развития поликультурного мира; умений применять их в практике воспитания будущего ученика как человека культуры [2, с. 10].

Мы рассматриваем поликультурную компетентность студента как интегративное профессионально личностное образование, включающее систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, реализующееся в способности решать задачи профессиональной деятельности в ходе позитивного взаимодействия с представителями разных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп).

Мы выделяем следующие компоненты в структуре поликультурной компетентности студентов: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный.

Когнитивный компонент предполагает сформированность системы поликультурных знаний, основополагающими из которых являются знания о феномене культуры; о своеобразии и ценностях мировой культуры и отдельных культур; о проблемах взаимодействия в поликультурном обществе; о сущности и способах самовоспитания поликультурной компетентности; о культуре общения в поликультурном обществе.

Система знаний, входящих в когнитивный компонент поликультурной компетентности студентов, служит основой для понимания целостной поликультурной картины мира, что способствует объяснению и осознанию роли и места человека в системе мироздания; для овладения социально безопасными приемами и способами жизнедеятельности, способствующими позитивному взаимодействию с представителями



разных культур; для формирования морально-нравственных установок, эмоционально-ценностного отношения к представителям других культур, к представителям собственной культурной среды и др.

Мотивационно-ценностный компонент представляет собой сложившуюся систему мотивационно-ценностных образований: мотивов, ценностей, интересов, потребностей, поликультурных качеств, регулирующих повседневную жизнь и деятельность личности в поликультурном обществе.

В рамках мотивационно-ценностного компонента поликультурной компетентности студентов формируется целый ряд поликультурных качеств личности (толерантность, бесконфликтность, эмпатия и др.).

Деятельностный компонент обеспечивает сформированность поликультурных умений и навыков, соблюдение социальных норм и правил поведения в поликультурном обществе, опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур. В данном компоненте поликультурной компетентности студентов мы выделяем следующие основные умения: приобретать научную информацию по проблеме; «переносить» полученные поликультурные знания и приемы умственной деятельности в новые условия; обновлять поликультурные знания и совершенствовать профессиональные и коммуникативные умения; использовать рациональные приемы самостоятельной работы по добыванию поликультурных знаний; осуществлять самоанализ, самооценку получаемой информации; прогнозировать возможные результаты своей деятельности, корректировать и перестраивать ее; рационально и конструктивно разрешать межкультурные конфликты; решать профессиональные задачи при взаимодействии с представителями разных культурных групп; вступать в позитивное взаимодействие с представителями разных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп).

Субъектами деятельности студенты становятся по мере формирования у них умений, потому что они представляют деятельность на теоретическом уровне, могут определять цели и задачи своей деятельности; оценивают себя и свою деятельность, обосновывая цели деятельности, отбирают в соответствии с ее назначением средства для их достижения; анализируют свой опыт достижений. Умения студентов обеспечивают использование знаний и опыта в своей деятельности в поликультурной среде.

Итак, формирование поликультурной компетентности студентов является важным условием достижения цели образования в вузе, благодаря ей студенты выступают в качестве активных носителей субъективного опыта, самостоятельно и успешно участвуют в профессиональной деятельности в поликультурном обществе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРА

1. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – СПб, 2006. – 27 с.
2. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Волгоград, 2007. – 27 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.36–42.
4. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Омск, 2005. – 164 с.

#### Об авторе

**Абрамова Екатерина Андреевна** – преподаватель английского языка, ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», г. Москва.

## ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

**М.В. Волкова**

Устойчивый исследовательский интерес к понятию человеческая деятельность позволил выявить ряд ее сущностных характеристик, определить специфику и дать толкование данному понятию. В предлагаемой статье деятельность интерпретируется в системно-синергетической парадигме. Системный анализ деятельности в отечественной науке сложился давно и может рассматриваться как традиция. В то же время в системном подходе к анализу деятельности существовали и развивались различные точки зрения, приведшие к оформлению взаимодополняющих теоретических схем и построений. Общеизвестно, что разработка деятельностного подхода в отечественной психологии связана с трудами С.Л. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др. Основателем теории деятельности, по праву, считается А.Н. Леонтьев, несмотря на то, что завершить теорию деятельности он не успел.

Под деятельностью А.Н. Леонтьев понимает процесс активности человека характеризуемый предметом, потребностью, мотивом, целями и условиями их достижения, действиями и операциями [11]. Предмет деятельности, это то, на что направлен процесс. Направленность процесса может быть различной и включать создание продукта деятельности, приобретение знаний или саморазвитие. Потребность в деятельности – это

основной источник активности человека, предполагающий необходимость человека в предмете деятельности. Мотив деятельности представляется в качестве опредмеченной потребности, как тот объект, который побуждает субъекта к действию. Операции определяются как способы, которыми осуществляется действие. Таким образом, операция соответствует не мотиву, и не цели действия, а тем условиям, в которых задается цель.

Применительно к педагогическому процессу, теория деятельности предполагает анализ деятельностной структуры обучения и воспитания.

Деятельностный подход рассматривается применительно к обучению и воспитанию как педагогической деятельности. Оба вида деятельности рассматриваются в качестве подкомпонентов, входящих в состав подготовительного функционального компонента, который обеспечивает формирование субъекта иного вида деятельности и направлен на умение осуществлять действия. Деятельностный подход к процессу обучения предполагает его анализ как целостной системы. Исходя из общепринятого понимания учебной деятельности как деятельности преднамеренно направленной на приобретение опыта, учебная деятельность обеспечивает познание, которое выступает в качестве прямого и главного продукта умственной деятельности. Обучение это совместная деятельность, требующая активности и со стороны обучающегося, и со стороны обучаемого.

Деятельностный подход предполагает понимание обучения как активного процесса со стороны обучаемого. При учении, ученик движется навстречу объекту действия. Объект действия предполагает условия, в которых он задается. Обучение является процессом усвоения учащимся различных видов человеческой деятельности и реализации действий, которые позволяют активно осуществлять процедуру деятельности. Психологические основания деятельностного подхода объясняют природу мышления, памяти, воображения и других психических процессов, которые субъект актуализирует в учебной деятельности. Например, психику образуют самостоятельные виды психической деятельности. Функции психики актуализируются во внимании, памяти и т.д. Внимание не является самостоятельным видом деятельности, а выполняет контрольную функцию. Память обеспечивает соотнесение актуализируемых действий с предшествующим и предстоящим. Иначе говоря, выступает как регулятор временных аспектов человеческой деятельности.

Результатом учебной деятельности является знание. Как понятие, знание обладает относительными характеристиками, которые обозначаются: как проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека [18]. Знать означает – выполнять какие-либо действия, или какую-то деятельность, которая связана с данными знаниями. Качество знаний, или степень их

усвоения определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых эти знания функционируют. Перед обучением стоит одна универсальная задача: сформировать у учащегося способы деятельности, которые позволяют участвовать в различных ее видах, которая включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах. Формирование мышления, воображения и т.д. осуществляется путем усвоения тех способов и видов познавательной деятельности, которые составляют познавательный опыт человека. Этот опыт фиксируется и объективируется с помощью социальных средств. Актуализация способов и видов деятельности предполагает творческую составляющую, которая придает деятельности творческий характер. В проектировании познавательной деятельности выделяются такие компоненты как творческое мышление, воображение и т.д., а также обобщенный состав действий.

Согласно распространенному подходу, деятельность детерминирует развитие индивида как личности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и т.д.). В соответствии с приведенным тезисом, выделяются генетически преемственные ведущие деятельности, которые определяют формирование личности школьника (непосредственно эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, игровая, учебная, общественно-полезная и учебно-профессиональная). Педагогическое значение имеет не только анализ деятельности, в которую оказывается включен школьник на каждом этапе развития с учетом использования ее возможностей в обучении и воспитании, но и, во-первых, анализ сочетания ведущей деятельности с другими ее видами, и, во-вторых, выявление характера взаимодействия самих ведущих деятельностей (Д.И. Фельдштейн). В контексте их влияния на обучение и воспитание школьника раскрывается обучающий и воспитательный потенциал каждого вида деятельности (М.И. Смирнов, Н.В. Самоукина, Н.П. Аникеева и др.).

Операционный аспект деятельности предполагает выделение в качестве ее единицы – действие. Применительно к обучению действие проанализировано П.Я. Гальпериным [4]. Действие по выполняемым им функциям разделяются на три части ориентировочную, исполнительную и контрольную. «В каждом человеческом действии есть ориентировочная, исполнительная и контрольная часть». Ориентировочная часть действий связана с использованием человеком совокупности тех объективных условий необходимых для успешного выполнения заданного действия, которые вошли в содержание ориентировочной основы действий. Ориентировочная часть действия считается главной. Производным от нее является уровень и качество выполнения действия. Исполнительная часть обеспечивает заданное преобразование в объекте действия (идеальное или материальное). Контрольная часть действия направлена на слежение за ходом действия, на сопоставления полученных результатов с заданными

образцами. С ее помощью производится необходимая корректировка ориентировочной и исполнительной части действия. Любое действие субъекта может быть описано путем указания степени сформированности основных его характеристик (параметров).

Внешнеречевая форма действия характеризуется тем, что объект действия представлен в форме внешней речи (устной или письменной). Умственная форма действия означает, что действие осуществляется про себя, его структурными элементами является представление, понятие, операция, выполняемые про себя. Возможность выполнения действия полностью в умственной форме означает, что действие прошло весь путь интерпозации, т.е. превратилось из внешнего во внутреннее.

Сознательность выполнения состоит в возможности не только выполнить действие, но и обосновать в речевой форме правильность выполнения. Сознательность действий зависит от полноты представления действия во внешнеречевой форме, а также от качества усвоения этой формы действия обучаемых.

Дальнейший анализ предполагает рассмотрение, по меньшей мере, следующих вопросов.

Первый вопрос касается характера учебной деятельности. Как активность, учебная деятельность имеет индивидуальные и коллективные (групповые) формы. Она организуется на уровне преподавания и самоорганизуется на уровне учения. Аспект неорганизованности выступает в форме барьеров результативности учебной деятельности. Элемент стихийности оказывается присущим учению как самообразующей деятельности ученика. Одной из задач учителя является достижение динамического баланса между организацией обучения и присущими ему стихийными элементами. В воспитании неконтролируемые влияния более заметны, так как они проявляются ярче и накладывают отпечаток на общение между воспитателями и воспитанниками.

Учебная деятельность предполагает общение между учителями и учащимися, которое также подчинено целям деятельности. В контексте индивидуализации обучения, учебную деятельность целесообразно раскрыть посредством следующих частных определений [7].

1. Умственные и практические действия учащихся, которые опосредуются педагогическими воздействиями. Их реализация обеспечивает усвоение научных понятий, способов действий и личностное развитие.

2. Форма активного отношения учащихся к учебному материалу.

3. Форма включения школьников в различные виды коллективной и индивидуальной деятельности в ходе участия в которых, личность школьника актуализируется и происходит усвоение социального опыта и присвоение социально значимых качеств.



Второй вопрос предполагает анализ содержания учебной деятельности. Основой поиска ответа на данный вопрос служат изложенные ранее идеи развития (изменения – самоорганизации) в результате которого возникает новое качественное состояние субъекта. Одну из основ данного процесса составляет единство потенциального и актуального. Потенциальное выступает как возможность личности, которая может осуществиться и стать реальностью при определенных условиях. Потенциальное выступает также и в качестве результата развития, и как сложное системное образование, которое включает в себе движущие силы для дальнейшего развития. Л.С. Выготский ввел понятие двух уровней развития: актуального (которое имеется в наличии) и потенциального (которого можно достичь при определенных условиях). Пространство между ними было названо «зоной ближайшего развития». Стартовый уровень творческого развития обозначается как «уровень актуального развития». Обучение и воспитание формирует устойчивое образование, которое в значительной степени определяет развитие личности.

Третий вопрос касается генезиса понятия «учебная деятельность». Определенный вклад в изучение дефиниции «учебная деятельность» внесли П.П. Блонский, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.Б. Ительсон, С.Л. Рубинштейн и др. Обобщающие характеристики «учебной деятельности» представляют ее как: деятельность по освоению обобщенных результатов предшествующего труда других людей (С.Л. Рубинштейн); вид деятельности в процессе которой осуществляется обучение личности и достигается ее обученность (С.С. Платонов); деятельность, в которой ученик под руководством учителя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания и умениями действовать в соответствии с их требованиями (В.В. Давыдов); специфическая деятельность человека, направленная на наущение (Л.Б. Ительсон) и т.д.

Учебная деятельность рассматривается с педагогических позиций. Подобный подход означает: 1) обучение входит в структуру социальной деятельности; 2) учебная деятельность анализируется в единстве с содержанием образования. В структуру учебной деятельности входят основные ее компоненты – преподавание и учение. Единство преподавания и учения образует систему дидактических отношений. Результатом данных отношений выступает взаимодействие учителя и ученика.

Преподавание – это деятельность учителя по организации учения школьников. Результатом преподавательской деятельности является усвоение учащимися содержания образования. Функцией – контроль за ходом и итогами организованного учения. В ходе преподавания, учитель проектирует и осуществляет следующие виды деятельности: деятельность по построению логики содержания учебного материала, его



конструирования и т.д., деятельность по проектированию результатов работы и т.д. Психологические основы преподавания как деятельности учителя предполагают раскрытие хода овладения той сферой деятельности, которая лежит в основе учебного предмета. Для адекватной организации деятельности преподавания, важна установка учителя на ее цель – сформировать у учащегося потребности в учении и основ его самоорганизации.

Учение выступает как деятельность ученика по организации условий и мобилизации установки на усвоение знаний и способов деятельности. В деятельность учения входит ее организация (выбор форм учения, темпа учения и т.д.), оптимизация, либо корректирование процесса, самоконтроль за результатами деятельности (выбор форм контроля). Ученик выступает в качестве объекта преподавания и субъекта учения. В этой двойственной функции преобладает субъективность ученика. Объектом по отношению к ученику выступает учебный материал, который он должен усвоить. В учебном материале происходит субъективация ученика как объекта обучения. В ходе субъективации ученик развивает качества субъективности. При этом ученик сохраняет статус объекта в отношении преподавания, т.к. деятельность ученика на определенных этапах организуется, ею руководят и управляют. В ходе преподавания сохраняется доминирующая роль учителя, которая реализуется в руководстве учебной деятельностью ученика по мере усложнения содержания учебной деятельности и в соответствии с предложенными этапами ее формирования [16, с. 479]. Учебная деятельность учащихся самоорганизуется в ответ на организационные (руководящие) усилия учителя. «Каждый ученик становится индивидуальным субъектом учения. Его учебная деятельность приобретает форму внутреннего диалога с авторами учебного материала, а обсуждение результатов в классе становится такой дискуссией, когда каждый ее участник может внести коррективы в предложенное понимание учебной задачи и в способы ее решения» [16]. При этом педагогическое руководство сохраняет свое значение на протяжении всего школьного возраста, несмотря на то, что форма выражения становится более опосредованной. Это позволяет сохранять учащемуся статус субъекта педагогической деятельности.

Успешное проектирование учебной деятельности возможно на основе адекватного проектирования единства составляющих эту деятельность элементов и сторон. Известно, что учебная деятельность включает в себя содержательную и процессуальную стороны. Недостатки проекта обнаруживаются в том случае, когда в основе проектирования доминирует одна из сторон. Необходимость отражения в образовательной модели обеих сторон учебной деятельности обеспечивает проекту адекватность и эффективность.

В организации учебной деятельности особое внимание целесообразно уделять усвоению способов деятельности. Способы деятельности – это более широкое понятие, включающее в себя не только умения и навыки, но и средства деятельности, определение оптимальных путей достижения цели и решения поставленных задач, моделирование этого процесса, включающее в себя возможные препятствия и барьеры, а также пути их преодоления и т.д. Способы деятельности могут быть практическими и интеллектуальными. Адекватность избранных средств целям деятельности обеспечивает эффективное достижение ее целей.

Результатом учебной деятельности, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте (Д.Б. Эльконин). В процессе овладения компонентами учебной деятельности создаются условия для усвоения знаний и для формирования операционных структур психики учащихся, для развития мотивационной сферы личности и т.д. Учебная деятельность определяет развитие познавательных способностей субъекта. Характер учебной деятельности задается ее содержанием и целью усвоения учебного материала. Результатом учебной деятельности является познавательная самостоятельность субъекта и актуализация его способностей к самообразованию.

В отличие от учебной деятельности, понятие воспитательная деятельность (настолько основательно) не разработано. То, что в основе воспитания лежит деятельность, считается само собой разумеющимся фактом. Тем не менее, сложилось представление о том, что понятие воспитание целесообразно трактовать в широком и узком значении слова. Эта идея впервые высказана еще Н.К. Крупской [10, с. 347]. В одном из учебных пособий по педагогике раскрыто третье значение понятия воспитание. В этом значении воспитание человека рассматривается в широком педагогическом смысле. «Воспитание – это целенаправленный процесс, осуществляемый под руководством специально выделяемых обществом людей – учителей, педагогов, воспитателей, включающий в себя все виды учебных занятий и внеучебной, специально проводимой воспитательной работы» [1]. Развиваемый подход к анализу деятельности позволяет рассмотреть воспитание как деятельность, осуществляемую воспитателем и направленную на формирование личности учащегося. В этом плане, воспитание представляется как общественное явление и коллективная деятельность. Результатом воспитания, его некоторым итогом, является самовоспитание. Как процесс, самовоспитание осуществляется в рамках индивидуальной деятельности.

Деятельность обучения и деятельность воспитания составляют в единстве педагогическую деятельность. Педагогическая деятельность это «...сознательная целенаправленная деятельность взрослых, старших поколений, (а не детей) – родителей, учителей, школы и других

воспитательных учреждений, направленная на осуществление и осуществляющая руководство процессом воспитания детей» [9, с. 43]. Приведенное понимание педагогической деятельности широко распространено и представлено в учебниках по педагогике [12]. Б.Т. Лихачев выявляет сложную взаимозависимость между воспитанием и педагогической деятельностью. Эта зависимость выражается в их единстве и противоположности. Воспитание как объективно закономерный процесс обуславливает педагогическую деятельность, которая имеет субъективный характер. Педагогическая деятельность возникает и развивается на основе воспитания и воспитательной практики. Педагогическая деятельность может при определенных условиях не соответствовать объективно развивающемуся педагогическому процессу и вступать с ним в противоречие. Педагогическая деятельность – это «сознательная и целенаправленная часть воспитательного процесса, которая имеет собственную структуру (знание педагогом потребностей, тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых человеку; научные знания, умения навыки, основа социального опыта; педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция; общая и педагогическая культура субъекта педагогической деятельности)» [12, с. 65-66]. Вместе с тем, представляется целесообразной вероятность включения в общее понятие «педагогическая деятельность» не только воспитания, но и обучения. Характер учебной деятельности интегрирует в педагогическую деятельность и придает ей структурную завершенность. Аналитико-семантический подход к понятию «педагогическая деятельность» логически предполагает единство обучения и воспитания. Соответственно диалектическое взаимодействие процессов учебной и воспитательной деятельности обеспечивает динамику развития педагогической деятельности в целом. С точки зрения структуры, так же целесообразно рассматривать педагогическую деятельность как единство процессов обучения и воспитания. Данное единство диалектично. Оно выражается не только в согласовании ряда подходов, но и рассогласовании содержательных, процессуальных и организационных особенностей воспитания и обучения.

Воспитание (самовоспитание) и обучение (самообразование) функционально обеспечивают педагогическую деятельность. Единство воспитания и обучения обеспечивается их творческим характером. Творческий характер обучения и воспитания превращает эти процессы в творческую деятельность. Творчество в общефилософском плане входит в контекст онтологического понятия деятельности. Система, которая охватывает творчество человека, является системой его деятельности.

«Любая деятельность, утверждает Б.Ф. Ломов, включает момент творчества» [13, с. 174]. Творчество это не только деятельность, но и качественное состояние деятельности, которое выражает степень

созидательных способностей человека (В.Ф. Овчинников). В отношении человеческой деятельности, общепринято утверждение о том, что любая человеческая деятельность целесообразна. Вне целесообразности человеческая активность не является деятельностью, т.к. характер цели деятельности служит показателем ее ценности. Ценностный критерий служит одним из основных критериальных показателей человеческой деятельности как общественного феномена. Творчество, в этом случае, является деятельностью, оно осуществляется посредством деятельности, реализуется в деятельности, а творческий процесс осуществляется как деятельность.

Творчество выражается в познавательной деятельности. Субъект творчества осуществляет моделирование соответствующих мыслительных форм (понятий, теорий, законов, методов и т.д.). Творческая деятельность сопровождается отражением (Г.А. Давыдов, Б.М. Кедров и др.). Смысл отражения собственно и состоит в творческой деятельности.

Субъект познания отождествляется субъектом творчества. Психолого-педагогический аспект творчества ориентируется на изучение индивидуального творчества. В основе индивидуального творчества лежит творческий акт – акт свободного субъективного выбора, который призван определять творческий характер деятельности, в том числе и педагогической. Педагогическое творчество также рассматривается в контексте деятельности. Деятельностный контекст понимания творчества выражен в общепринятом положении о том, что педагогический труд – это труд творческий. Применительно к педагогической деятельности, последовательность этапов творческого процесса учителя может быть представлена следующим образом: 1) возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи; 2) разработка замысла; 3) воплощение педагогического замысла в деятельности и общении с детьми; 4) анализ и оценка результатов творчества [7]. Субъектами педагогического творчества выступают учитель и ученик (воспитатель и воспитанник). Субъекты творчества самореализуются в учебной и воспитательной деятельности. Педагогическая деятельность осуществляется эффективнее, если фундамент деятельности составляет сотрудничество. Сотрудничество учителя и ученика логически завершается сотворчеством. Для учителя и ученика выражение творческих возможностей имеет ряд особенностей. Для учителя уровень творчества определяется результатом его деятельности. Уровень творчества может быть выражен эффективностью, оптимальностью и интенсивностью.

Уровень оптимальности творческой деятельности учителя мобилизует творческий потенциал общения. В основу общения заложено относительно устойчивое взаимоотношение учителя с учениками (воспитателя с воспитанниками), опосредованные совместной деятельностью. Творчество создается учителем как процесс, который подвергается организационным

изменениям и корректировке как с точки зрения содержания, так и процессуальных форм. Основной признак данного уровня – обоснованный выбор учителем оптимальных технологий, адекватных методов и форм организации учебно-воспитательного процесса. Такая организация создает оптимальные условия для формирования творческой личности учащихся.

Уровень интенсивности творческой деятельности учителя предполагает сотрудничество учителя с учащимися (воспитателя с воспитанниками) на основе управляемых и корректируемых совместной деятельности и общения. Включенность в деятельность и общение обеспечивается потребностью в совместной деятельности и активным участием в ней учителя и учащихся (воспитателя и воспитанников). Учитель не просто воспроизводит инновационные методики и технологии, адекватно осуществляет их выбор, но и реализует индивидуальный подход к каждому учащемуся используя творческий потенциал дифференциации и интеграции. Педагогическое творчество на данном уровне способствует разработке инновационных технологий и методик обучения и воспитания школьников, в процессе которого учащиеся включаются в творческий поиск. Осуществляется сотворчество, которое и обеспечивает интенсивное формирование творческой личности учащегося.

Для ученика (воспитанника) участие в творческой деятельности является средством приобретения качеств субъекта творчества. Гуманистический смысл творческой деятельности видится в высшем проявлении субъективности творчества. Смысл творчества учащегося состоит не столько в усвоении знаний и способов деятельности, сколько в сотворении самого себя. Творческое развитие школьника осуществляется преимущественно в организованных учебно-воспитательных ситуациях с творческим содержанием. В.С. Шубинский выделяет три типа творческих ситуаций: ситуации возникновения творческого процесса; эвристическая ситуация; ситуация критики и воплощения [20].

Таким образом, деятельностный подход является не только теоретической основой в разработке педагогических технологий обучения и воспитания школьников, но и организационной основой их применения в учебно-воспитательном процессе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Буюева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
3. Воронович Б.А., Плетников Ю.К. Категория деятельности в историческом материализме. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
4. Гальперин П.Я. и др. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. – М.: Изд-во МГУ, 1966. – 39 с.
5. Демин М.В. Природа деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 168 с.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат. – 1974. – 328 с.



7. Кан-Калик А.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Кветной М.С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. – 1974. – 223 с.
9. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко. М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
10. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 6-ти т. Т. 2. – М.: Педагогика. – 1978. – 452 с.
11. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 тт. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
12. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт – Издат, 2003. – 607 с.
13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
14. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль деятельности и его системообразующая функция // В кн. Психология индивидуальных различий / Под ред Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.
15. Николов Л. Структуры человеческой деятельности. – М.: Прогресс, 1984. – 176 с.
16. Педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – Т. 2. – 672 с.
17. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
18. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 576 с.
19. Шакуров Р.Х. Эмоции. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.
20. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 79 с.
21. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144с.

### **Об авторе**

**Волкова Марина Владиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.

## **ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА КАЖДОГО УЧЕНИКА**

**Т.П. Городова, Н.Ф. Маховицкая, А.И. Потапова**

**Н**а современном этапе развития школьного образования все больше внимания уделяется реализации концепции личностно-ориентированного воспитания, которая исходит из положения о том, что личность характеризуется самостоятельностью, независимостью,

склонностью к рефлексии, способностью к творчеству, потребностью в самосовершенствовании и постоянной работе над собой.

Согласно данной концепции ребенок воспринимается как абсолютная ценность в создании таких воспитательных ситуаций, которые активизируют развитие личностно-смысловой, духовно-нравственной, ценностно-эстетической сфер личности. Здесь следует обратить внимание на ключевую идею гуманистической парадигмы личностно-ориентированного воспитания и, соответственно, раскрыть ряд положений:

- приоритетность интересов ребенка по сравнению с интересами государства, общества, различных социальных групп и остальных участников процесса воспитания (педагоги, родители, администрация);

- обязательность индивидуального подхода к воспитаннику, учета его личностных особенностей и свойств, что предполагает целенаправленную работу по педагогическому конструированию разнообразных воспитательных траекторий;

- необходимость и возможность полноценного развития ребенка, его задатков и способностей, нацеленность системы воспитания на их актуализацию, на самореализацию личности;

- ориентация на широко понимаемое благо ребенка, на всемерную помощь в развитии всех его многообразных интересов, на его социально-педагогическую поддержку, на создание вокруг воспитанника развивающей социокультурной среды и гуманной психологической атмосферы.

Эти основные положения свойственны предложенным в свое время концепциям Е.В. Бондаревской, которая обосновывает положение о целесообразности воспитания детей в контексте культуры; Н.Е. Щурковой, которая рассматривает организацию воспитания как фактор вхождения российского общества в мировую культуру. А исследования группы психологов во главе с И.А. Зимней основаны на понимании воспитания как процесса формирования отношения человека к миру.

Из научно-педагогических источников нам известно, что теория личностно ориентированного воспитания опирается на гуманистическую традицию российской педагогики XIX-XX вв. (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий и другие).

Личностно-ориентированная педагогика придерживается следующей точки зрения: человек изначально совершенен, он не нуждается ни в какой специальной «обработке» обществом, ему необходима свобода и условия, обеспечивающие возможность самосовершенствования. Эта мысль прослеживается в педагогическом наследии Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого, отрицавших всякий внешним образом организованный воспитательный процесс как насилие над ребенком. И, может быть, поэтому так остро встала проблема личностно-ориентированного воспитания именно тогда,

когда в силу социально-политической деструкции оказалась практически разрушена общественная система воспитания.

Ведь хорошо известно, что 90-е гг. прошлого века ознаменовались практическим уходом государства из сферы воспитания и образования, а педагогической мысли пришлось самоорганизовываться и искать иную точку опоры. Естественной областью переориентации педагогического процесса в условиях отсутствия «социально-государственного заказа», общей системы социально-культурных ценностей, финансирования воспитательной деятельности, полной деидеологизации образования становится внутренний мир человека.

В сложившейся ситуации ряд ученых (Е.П. Белозерцев, В.Н. Ганичев, В.Б. Сапунов и другие) заговорили о возрождении идей национальной школы. Они как идеологи национального воспитания видели драматизм существования современной России в отсутствии идеи, которая внутренне была бы принята абсолютным большинством нации. Такая идея, по их мнению, может возникнуть только как результат обращения к вневременным ценностям, выработанным русской культурой. В педагогическом процессе должны соединяться простота народной жизни с православным сознанием. В основание концепции национального воспитания кладутся характерные черты русского воспитания:

- духовность – особое внимание русского человека к сфере абсолютного, вечного;

- открытость – способность русской культуры и образования открываться внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащать и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность;

- традиционность – опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека.

Воспитание, обращенное к национальным ценностям, развивает в личности то, что является наиболее значимым с точки зрения национальных культурных традиций и позволяет приблизиться к основаниям и механизмам формирования российского характера, творческой работе души человека. Но здесь как следствие понимания необходимости возвращения к русской православной традиции актуализируется вопрос о месте религиозного воспитания в обществе. В условиях бездуховности, отсутствия единой системы ценностей вполне естественным выглядит поиск опоры в вере, религии. И, на самом деле, ценности религиозной, прежде всего, православной культуры до Октябрьской революции 1917 г. были определяющими во всей системе школьного и семейного воспитания. Значит, в этом плане возрождение религиозного воспитания – это естественный для России, после долгих десятилетий перерыва, путь общественного воспитания, призванный возвращать новое поколение граждан, любящих свое Отечество,

ориентированных на высокие нравственные ценности и идеалы. В контексте сказанного вновь обратимся к концепции Е.В. Бондаревской, которая провела четкую возрастную градацию личностно-ориентированного воспитания. Так, отмечает ученый, что в дошкольном и младшем возрасте – это процесс «вскармливания» и обеспечения здоровья ребёнка, развития его природных способностей: ума, нравственных и эстетических чувств, потребностей в деятельности, овладения первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством. Основными педагогическими механизмами в этом возрасте Е.В. Бондаревская считает научение, воздействие словом и примером, общение, чувственное познание жизни и узнавание ценностей культуры, эстетическое и нравственное сопереживание.

В подростковом возрасте это процесс интенсивного физического и социального созревания личности, создающей предпосылки начала процесса культурной самоидентификации, вхождение в мир национальной культуры, её понимания, согласия с культурой, обретения позиций человека культуры. Здесь основными педагогическими предпосылками развития в этом возрасте являются включение подростков в ситуации выбора ценностей, их осмысления, нравственно-мотивированное отношение, помощь в оценке и самооценке своих действий, поступков, вовлечение в культурное творчество.

Наконец, в старшем школьном возрасте смысловое значение приобретают процессы духовно-нравственной автономизации личности, физического и нравственного самосовершенствования, вхождение в жизнь общества, жизненного самоопределения, социально-психологической адаптации. Механизмы личностного развития существенно меняются: на первый план выступает теоретическая подготовка в сфере гуманитарных наук, диалог с культурой, интеграция знаний в целостную картину мира, культурная рефлексия, саморегуляция, принятие решений в ситуациях выбора, житнетворчество, саморазвитие.

Если говорить о применяемых на каждом возрастном этапе технологиях, то приоритетное значение в системе культурологического личностно-ориентированного образования в младшем возрасте приобретают технологии развивающего обучения, в подростковом возрасте – технологии, имеющие ценностно-ориентационный характер (например, проблемное обучение, стимулирующее способности к выбору и ориентации, и другие технологии, развёртывающиеся на ситуативной основе); в старшем школьном возрасте – технологии рефлексивно-творческого обучения.

Так же мы считаем необходимым обратить внимание и на размышления еще одного видного ученого современности, которые наиболее убедительно, с нашей точки зрения, раскрывает методологию

личностно-ориентированного образования и связанные с ней дефиниции – И.С. Якиманской [4; 5; 7].

По мнению И.С. Якиманской, признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика.

Для выстраивания модели личностно-ориентированного образования она считает необходимым различать следующие понятия.

Разноуровневый подход – ориентация на разный уровень сложности программного материала, который доступен ученику.

Дифференцированный подход – выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения.

Индивидуальный подход – распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Субъектно-личностный подход – отношение к каждому ребёнку, как к уникальности, несхожести, неповторимости. В реализации этого подхода, во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, её устойчивости. Без этого невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный учитель, который понимает и разделяет цели и ценности личностно-ориентированного образования.

По мнению ученого, важно создание условий (социальных, педагогических) для раскрытия и последующего целенаправленного развития индивидуально-личностных черт ребенка, их «окультуривание», превращение в социально значимые формы поведения, адекватные выработанным обществом социокультурным нормам, что собственно и является целью личностно-ориентированного образования является.

Обратим внимание и на то, что И.С. Якиманская считает также необходимым в построении модели личностно-ориентированного образования различать следующие термины:

– индивид – человек как представитель рода, обладающий определёнными генотипическими свойствами, биологически обусловленными качествами (биоритмы, строение организма, психофизиологические особенности).

– индивидуальность (от лат. – «особь») – единичное, неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта собственного развития.

– личность – человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе [5, с. 16-18].



И в заключение, обозначим основные этапы деятельности учителя при осуществлении личностно-ориентированного подхода в обучении:

1. Создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников.

2. Сообщение в начале урока или занятия не только темы, но и организации деятельности в ходе урока, занятия.

3. Применение знаний, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую).

4. Использование проблемных творческих заданий.

5. Стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию различных способов выполнения заданий.

6. Оценка (поощрение) при опросе не только правильного ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему ошибся и в чём.

7. Обсуждение с детьми не только того, что «мы узнали» (чем овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему, что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому.

8. Оценивание должно аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности.

9. При задании на дом называется не только тема и объем задания, но и подробно разъясняется, как следует рационально организовать свою учебную работу при выполнении домашнего задания.

При выполнении всех вышеуказанных требований, при учете вышеописанных оснований личностно-ориентированный подход будет способствовать созданию ситуации успеха для каждого ученика в учебно-воспитательном процессе школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры // Основные положения концепции воспитания в изменяющихся условиях. – Ростов-на-Дону.: РГПИ, 1993. – 32 с.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках человеческого смысла. – Ростов-на-Дону, 1995. – С.11-26.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК. – М. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.
4. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. –144 с.
5. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996 – 96 с.
6. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии, 1995. – № 2. – С.13-21.
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000 – 176 с.

**Об авторах**

**Городова Татьяна Пантелеймоновна** – заместитель директора по УВР, МОУ «СОШ № 47», г. Белгород.

**Маховицкая Наталья Федоровна** – директор, МОУ «СОШ № 47», г. Белгород.

**Потапова Алина Ивановна** – заместитель директора по УВР, МОУ «СОШ № 47», г. Белгород.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МОМЕНТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***С.В. Давыдова***

**Х**арактерной психологической особенностью учащихся начальной школы является подвижность, активность и вместе с тем быстрая утомляемость. Поэтому для повышения эффективности работы младших школьников на уроке английского языка учителю следует применять игровые моменты.

Игра – основной вид деятельности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Она служит своеобразным общим языком для всех ребят [2, с. 53].

Игры оживляют уроки английского языка и всегда вызывают большой интерес у учащихся. Они не только способствуют овладению языком в занимательной форме, но воспитывают внимание, память, сообразительность, быстроту реакции, коллективизм и эстетические чувства, доставляя при этом ученикам большое удовольствие.

Однако нужно учитывать, что игра требует от школьников значительного напряжения, поэтому при ее проведении учитель должен наблюдать за играющими и при появлении у учащихся первых признаков утомления или сильного возбуждения закончить [3, с. 8]. Необходимо иметь чувство меры, иначе игры могут потерять свежесть эмоционального воздействия.

Кроме того, игра посильна даже слабым ученикам. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, и вместе с этим возникает чувство удовлетворения.

Игры лучше всего использовать в середине или в конце урока с тем, чтобы снять напряжение. Важно, чтобы работа с играми приносила положительные эмоции и пользу, служила действенным стимулом в ситуации, когда интерес или мотивация детей к изучению иностранного языка начинает ослабевать.

При планировании уроков и подборе к ним различных игр следует учитывать не только возрастные категории учащихся, но и уровень их развития и информированности, в некоторых случаях – опору на родной язык.

Использование игр на уроках иностранного языка помогает учителю глубже раскрыть личностный потенциал каждого ученика, его положительные личные качества, например такие как, трудолюбие, активность, самостоятельность, инициативность, умение работать в сотрудничестве и другие, помогает сохранить и укрепить учебную мотивацию.

М.Ф. Стронин в своей книге «Обучающие игры на уроках английского языка» подразделяет игры на следующие категории:

- 1) лексические игры;
- 2) грамматические игры;
- 3) фонетические игры;
- 4) орфографические игры;
- 5) творческие игры [4, с. 26].

В процессе лексических игр ведется тренировка учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизация речемыслительной деятельности; развитие речевой реакции школьников.

Цели грамматических игр: научить учащихся употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности; создать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца.

Фонетические игры используются для первоначального ознакомления со звуками речи, выделения слов с названным звуком, а также тренировки правильного произношения звуков английского языка.

Во время орфографических игр формируются навыки сочетания букв в слове.

Творческие игры помогают развивать мышление, сообразительность и фантазию учащихся.

Следует отметить, что игры имеют свою структуру, в которой выделяются следующие компоненты:

- 1) обучающая задача;
- 2) правила;
- 3) игровое действие или игровой момент;
- 4) заключение или окончание игры.

Обучающая задача определяет содержание, правила игры и направляет игровые действия. Объем и содержание обучающих задач соответствуют программе обучения и возрастным особенностям учащихся.

Реализация обучающих задач происходит через игровые действия. Чем интереснее игровые действия, тем заметнее и эффективнее ученик выполняет игровую задачу.

Выбирая игру к уроку, следует руководствоваться содержанием программы и учитывать принципы построения системы игр: дидактический, психологический и общественно-нравственный.

Дидактический принцип требует опоры на логику самого предмета, программу и учебный план. Большинство предлагаемых игр решает задачи пополнения, закрепления или систематизации знаний, полученных в процессе прямого обучения, поэтому учителю необходимо учитывать, пройден ли по программе учебный материал, какова степень его усвоения. Играющие должны уметь оперировать полученными знаниями, иначе игру придется прерывать для объяснения и поправок, а это разрушает ее.

Психологический принцип построения системы игр предполагает, чтобы при их выборе учитывались возрастные возможности и интересы учащихся. Слишком простые игры, как и чересчур трудные, не вызывают у играющих интереса, поэтому игра по степени сложности должна соответствовать уровню психического развития детей.

В соответствии с общественно-нравственным принципом игры следует строить так, чтобы у детей формировались общественные качества [3, с. 8].

Таким образом, во время игр учащиеся:

- учатся наблюдать, сравнивать, классифицировать предметы по тем или иным признакам;
- упражняют память, внимание;
- учатся применять четкую и точную терминологию, связно рассказывать, описывать предмет, называть его действия и качества;
- проявляют сообразительность, находчивость.

Значение игр для развития учащихся и обучения их английскому языку велико еще потому, что в процессе игровой деятельности наряду с умственным развитием осуществляется физическое, эстетическое и нравственное воспитание, так как игровые приемы способствуют всестороннему развитию детей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егорова Л.М. Нетрадиционные формы урока – один из способов повышения интереса к предмету // *Иностранные языки в школе*. 1990. – № 6. – С. 46.
2. Иванцова Т.Ю. Игры на английском языке // *Иностранные языки в школе*. 2008. – № 4. – С. 53
3. Миронова В.Г. *Английский язык для начальной школы*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 157 с.

4. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 1981. – 138 с.

**Об авторе**

**Давыдова Светлана Викторовна** – учитель иностранного языка, МОУ «СОШ № 40», г. Старый Оскол.

## УЧИТЕЛЬ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

*Н.Ф. Дианова*

**Р**еализация культурологических принципов образования актуализирует задачу качественно новой подготовки педагогических кадров. Будущее школы напрямую зависит от того, как скоро и как качественно изменится менталитет субъектов системы образования. Для того, чтобы учитель мог осуществлять педагогическую деятельность в режиме культуросообразной модели, необходимо «осмыслить новые представления, идеи и понятия философии образования, а также педагогические теории как взаимосвязанное множество разных «логик», которые сосуществуют и взаимообогащаются в свободном взаимодействии; осознать суть перехода постсоветской педагогики от универсальной единой педагогики к мультикультурному и полисистемному разнообразию, их изначального равноправия в ситуации свободного выбора каждой школой собственной стратегии и тактики» [1].

Новая модель образования требует от педагога несколько иной системы способностей, вернее, смену акцентов в череде профессионально-значимых качеств. На первый план выходят не традиционные предметно-специальные способности, а общая культура и творческое начало в личности учителя. В определенном смысле учитель перестает быть предметником, а становится педагогом широкого профиля, учителем-универсалом, учителем консультантом (тьютером), учителем-исследователем, который не просто методически грамотно транслирует материал предмета, а может, как минимум, сам стать автором собственных программ и методик. Кроме того, вариативность образовательных систем, широко внедряемая в последние годы, актуализирует вопрос подготовки учителя для работы в рамках альтернативных образовательных систем. В рамках педагогического образования студентам необходимо создать условия для того, чтобы они сформировали собственную философско-педагогическую позицию, нашли ту концепцию, которая резонирует с их экзистенциальной сутью



и на этой основе развили способность к осуществлению педагогической деятельности в рамках требований современной парадигмы образования. Парадокс состоит в том, что прошло уже почти десять лет, как принцип вариативности образования закреплен Законом, но и сегодня специальных учреждений, готовящих учителей для работы в новых педагогических системах, существует единицы. Процесс обучения учителей для работы в альтернативных системах «пущен на самотек», отдан на откуп случайности или таланту отдельных личностей.

Специфика «портрета» учителя новой образовательной модели, адекватной информационной культуре, задается характерными признаками последней. Насколько они отличны от признаков индустриальной культуры, настолько модель успешного учителя новой формации отличается от учителя предыдущей эпохи. Позволим себе снова выделить признаки двух культур, на «стыке» которых мы сегодня находимся, чтобы определить, какие личностные и профессиональные качества делают успешным учителя, действующего в разных парадигмах образования.

Смена отраслевого характера культуры на интегрированный, синтетичный, влечет за собой необходимость таких действий, когда в системе образования предметный принцип преподавания, отражающий «специализацию и предметность» меняется на интегративный подход, реализуемый через эпохальное, метаблочное преподавание. Профессиональные требования здесь уже не сводятся к тому, как учитель владеет материалом, как он его «транслирует» учащимся, они становятся гораздо шире и сложнее. Это и универсальная компетентность, и исследовательские навыки, и способность работать не только в монологе, а в диалоге и полилоге и т.д.

Монолитность и «самозамкнутость» индустриальной культуры, породившие принцип монологичности, единомыслия и тоталитаризма в социальных сферах опосредовал в системе образования господство репродуктивного метода, единообразие содержания и наличие «единственно верной» точки зрения или позиции. Это заставило учителя быть, во-первых, источником информации, не имеющим права на ошибку, во-вторых, быть судьей и цензором для «темного» ученика, которого он «просвещает».

В постиндустриальной культуре этот признак изживает себя и заменяется на полипозиционность, толерантность, плюрализм. Учитель постиндустриальной формации – это человек, организующий дискуссию, диалог вокруг рождения знания, он консультант, советчик, но не цензор и «оценщик», он мотиватор процесса поиска и раздумий.

Следующим признаком наступающей культурной эпохи является теснейшая коммуникация: только на бытовом уровне общение расширяется в диапазоне от «поболтать в интернете», до «мне в Париж

по делу срочно». На уровне деловых связей коммуникации осуществляются в самых разных сферах и разных видах: складывание единого правового, экономического и финансового пространства, осуществление межгосударственных проектов в научно-технических областях и т.п. Следовательно, предельно актуальным становится искусство общения на разных уровнях, и особая роль отводится таким качествам личности как коммуникабельность, толерантность, социальная адаптивность. Это делает «вчерашним» вариант обучения, когда ученик по большей части слушает монолог учителя и, в свою очередь, произносит монолог сам, «отвечая урок». Если прежняя парадигма образования делала актуальным учителя-монологиста, а значит, в первую очередь, ценились такие качества как выразительность речи, эмоциональность, артистизм и прочие, то современному учителю, прежде всего, важно уметь организовать диалог, дискуссию, работать с малыми группами учащихся, в ходе которых у последних оттачиваются необходимые коммуникативные умения, формируется гибкая социальная Я-позиция, различные социальные компетенции. У сегодняшнего учителя наиболее часто встречающаяся форма профдеформации – излишняя словоохотливость. Вести диалог с ним почти невозможно, так как он, по выражению Цицерона, завладевает им «как своей вотчиной». Это следствие профессиональной привычки говорить, но не слушать. Учитель новой формации должен строить свою стратегию и тактику общения с детьми на основе выслушивания и участия в диалоге. Этот признак культуры влечет за собой и некоторую переориентацию в психологической компетенции учителя. Работа в режиме классно-урочной системы, с коллективом учеников актуализировало знания психологии, связанные с умением работать с коллективом. Будущие педагоги подробно изучали психологию коллектива, и каждый усваивал нехитрую истину: чтобы завоевать авторитет у всех ребят, надо добиться уважения их лидера. Все это верно и не требует какого-либо ретуширования, если речь идет о работе с коллективом. Только новая модель образования актуализирует, в первую очередь, знания психологии малых групп, индивидуальных различий, так как традиционная классно-урочная система постепенно утрачивает свои господствующие позиции в школьном пространстве, уступая место коллективно-групповому и индивидуальному обучению.

Мы очертили здесь только в общем виде некоторые проблемы подготовки педагога для работы в режиме культурологической парадигмы. Ключевые звенья культурной эпохи, соответствующей ей образовательной системы и профессионального портрета учителя мы попытались отразить в таблице.

Таблица

**Характеристики «портрета» учителя в зависимости от типа культурной эпохи и соответствующей ей образовательной системы**

| Название культурной эпохи | Признаки культурной эпохи                                                                                        | Признаки модели образования                                                                                                                                                                        | Требования к учителю                                                                                                                                  |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Индустриальная            | Дифференциация наук, отраслевой характер производства, специализация.                                            | Предметный характер обучения. Поэтапная структура обучения и связанная с ним дифференциация учебных заведений.                                                                                     | Владение учебным материалом преподаваемого предмета.                                                                                                  |
|                           | Социальная, политическая, идеологическая, экономическая автономность, тоталитаризм, унификация социальной жизни. | Процесс преподавания – монолог, где сначала говорит преподаватель, а потом обучаемый при доминирующей роли учителя. Репродуктивный характер обучения на основе односторонней истины. Монолитность. | Красноречие, выразительность; отсутствие права на ошибку; «выдержанность» профессионального поведения в духе единообразия по принципу «хорошо-плохо». |
| Постиндустриальная        | Интегративность, синтетичность, универсализм во всех социально-экономических и политических процессах.           | Метапредметный, предметно-блочный принцип, продуктивный принцип образования.                                                                                                                       | Владение универсальными знаниями, рефлексивное мышление; способность переквалифицироваться, постоянное саморазвитие.                                  |
|                           | Теснейшая коммуникация на всех уровнях: личном, корпоративном, государственном.                                  | Преподавание методом кооперативного учения, практика мастерских, лабораторий и т.п.                                                                                                                | Способность вести диалог, организовывать познавательный процесс отдельного ребенка или малой группы.                                                  |

На данном уровне мы выделили два блока: профессиональный и общекультурный.

1. Первый (профессиональный), в свою очередь, тоже содержит два компонента – общетеоретический (А) и специально-практический (Б).

А. Блок теоретической подготовки должен быть единым для всех студентов. Его специфика должна определяться общими требованиями к профессии педагога и включать в себя образовательные области

общетеоретического характера; образовательные области, раскрывающие суть философских, психолого-педагогических основ различных педагогических систем, чтобы дать возможность студенту определиться в их многообразии, выбрать то, что ближе его личности.

Б. Блок практической специализации должен предполагать изучение на практике особенностей содержания конкретных систем, частных методик преподавания.

2. Второй блок (общекультурный) связан с методологическим подходом в педагогическом образовании, основанном на повышении общей культуры будущего специалиста.

Общая культура личности как одна из видов культуры являет собой тип сознания, репрезентируемого в ходе удовлетворения потребностей, осуществляемых в индивидуальной деятельности. Если речь идет о культуре учителя, то важен аспект, как его сознание репрезентируется в актах педагогической деятельности.

Общая культура личности может быть ранжирована на несколько уровней. В зависимости от степени творчества (креативности), в ходе реализации профессиональных установок, характера отношений и факта использования сознания как способности к моделированию возможных состояний реальности, мы выделяем четыре уровня развития общей культуры личности: адаптивный, конформный, репродуктивный и креативный. Охарактеризуем каждый уровень в связи с особенностями педагогической деятельности.

Адаптивный уровень предполагает доминанту мотивов, связанных с удовлетворением витальных потребностей и использованием «натуральных» возможностей в репертуаре поведенческих реакций. Степень самостоятельности и личностной ответственности низка настолько, что можно говорить, преимущественно, об адаптационных, приспособленческих тенденциях в процессе педагогической деятельности. Этот уровень культуры связан с бытийным сознанием со всеми вытекающими отсюда последствиями. В номинации И.Г. Яковенко – это типичный архаик.

Конформный уровень культуры соответствует преобладанию корпоративных потребностей, которые обеспечивают регуляцию поведения с ориентацией на общественное мнение и «сценарий» социальной роли, как правило, стереотипной. Классическим принципом жизнедеятельности является конформизм и социальная мимикрия. Этот уровень культуры связан с внешнеорефлексивным сознанием и отражает паллиативное состояние культурной эволюции.

Репродуктивный уровень характеризуется выходом за пределы биологических нужд и социальных ролей, когда, преодолевая ситуативность поведенческих реакций, человек мыслит дифференцированно, сообразно актуальным обстоятельствам, с учетом

разноплановых отношений с окружающим миром, в котором есть «кумиры и антиподы». Самостоятельность и творчество в деятельности (в том числе и педагогической) ограничивается репродуктивными тенденциями. Учителя этого уровня культуры позволяют себе воспроизводить лишь проверенные формы и методы, уже зарекомендовавшие себя как эффективные. Репродуктивный уровень культуры также связан с внешнерефлексивным уровнем сознания с той лишь разницей, что подчиняются и приспосабливаются не к целому коллективу, а к значимой для себя группе. Это уже почти уровень личности.

Креативный уровень культуры предполагает доминанту потребности в самореализации, характеризуется автономностью сознания и переориентацией с внешних оценок, что свойственно предыдущим типам, на систему собственных ценностей, которые основываются на признании значимости и воли другого человека, собственной свободе и ответственности. Этот уровень культуры определяется внутреннерефлексивным сознанием, который обеспечивает независимость, творчество, ответственность и толерантность. Это собственно личность с культурологической точки зрения.

Корреляцию между общим уровнем культуры и характером педагогической деятельности мы исследовали в рамках работы над диссертацией на соискание ученой степени кандидата наук. Результаты исследования характера корреляции общей культуры и педагогической деятельности позволили нам сделать вывод, что каждый уровень культуры задает определенные характеристики педагогической деятельности. Учитель адаптивного уровня своей целью видит «озвучить» материал предмета в условиях беспрекословного подчинения, себе отводит роль эксперта, а «идеальным» учеником считает послушного, выполняющего все требования и указания педагога. Учитель-конформист полагает, что его цель – «дать знания» в условиях тотального конформизма. Учитель – «источник знаний», идеальный ученик тот, кто отвечает нормам и правилам коллектива. Учитель репродуктивного уровня целью педагогической деятельности считает развитие способностей учащегося, роль учителя – образец для подражания, а идеальный ученик – способный ученик. Педагог креативного уровня культуры в качестве цели профессиональной деятельности видит воспитание саморазвивающейся личности учащегося в условиях эмпатийного общения, где учитель – партнер в процессе освоения культуры, а ученик – думающий, сомневающийся, ищущий.

Нет сомнения, что реализовать современную образовательную парадигму, адекватную информационной эпохе, может учитель, находящийся, как минимум, на репродуктивном уровне развития общей культуры.



Поствузовское обучение также должно осуществляться в нескольких уровнях:

1. На уровне институтов повышения квалификации, центров дополнительного образования и пр. в виде либо систематических курсов, либо обзорных, единовременных занятий.

2. На уровне отдельной школы, работающей по конкретной образовательной системе или в инновационном режиме (проведение конференций, семинаров, обмен опытом с другими специалистами в этой области).

Мы полагаем, что организация системы поствузовского образования учителей должна осуществляться с учетом следующих тенденций:

– деятельность ИУУ должна выстраиваться на основе, во-первых, социологического и демографического прогноза, который показывает динамику спроса на те или иные педагогические специальности; во-вторых, на основе анализа инновационной карты региона, чтобы обеспечить инновационные технологии, внедряемые в регионе, необходимой квалификацией педагога; в-третьих, по заявкам образовательных учреждений;

– тематика курсов должна пропорционально отражать различные виды педагогической деятельности: а) методику преподавания предмета, знакомство с его новым содержанием (сегодня оно является доминирующим); б) методику воспитательной работы для классных руководителей и заместителей директоров по воспитательной работе; в) методику и методологию менеджмента в образовании для руководителей (работников департаментов, директоров, заместителей директоров и др.); методику и методологию экспериментальной работы для директоров и заместителей директоров по науке; г) подготовку социальных педагогов; д) валеологическую подготовку учителей, ж) подготовку педагогов коррекционного и компенсирующего образования (логопед, дефектолог, педагог класса ЗПР и др.) и пр.;

– особым направлением должно стать научно-методическое обеспечение педагогических систем и технологий, особенно тех, которые уже внедрены в школах;

– необходимо содействовать укомплектованию «Методической копилки учителя» на местах (в школах) посредством подготовки методической литературы на бумажных и электронных носителях, мультимедийными средствами, видео-аудиоматериалами

Полезной практикой является форма повышения мастерства учителей через участие в различного рода лабораториях и творческих мастерских.

Таким образом, роль учителя в новой инновационной модели образования различна настолько же, насколько различны все ее основные составляющие. Изменение основного способа передачи культурного социокода, способа его фиксации и, наконец, характера обеспечивает

принципиально иную роль учителя в образовательном процессе. Он перестает быть «посредником, транслятором и источником», он становится активным помощником, консультантом и организатором творческой познавательной деятельности воспитанника. Поскольку креативная модель образования только начинает оформляться, то концепция педагогического образования еще не в полной мере пересмотрена и сформулирована. Все это актуализирует важность новых научных исследований для разработки концепции педагогического образования, обеспечивающего инновационную модель.

*СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:*

1. Леонтьев А.Н. Избранные произведения. – М.: Высшая школа, 1983. – 586 с.
2. Васильев Ю.С., Кинелев В.Г., Колосов В.Г. Стратегия инноваций. – СПб, 1997. – 90 с.
3. Иноземцев В.Л. На перепутье: Россия в мировой системе XXI века // *Общественные науки и современность*. – 2002. № 4. – С.101-111.
4. Рейман Л.Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении // *Вопросы философии*. – 2001. – № 3. – С. 9-18.
5. Толстых В. Глобальные вызовы и поиски ответа: социокультурный аспект // *Грани глобализации*. – М.: Центр, 2003. – 399 с.

**Об авторе**

**Дианова Наталья Федоровна** – кандидат культурологии, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и регионоведения, Академия маркетинга и социально-информационных технологий, г. Краснодар.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ССУЗОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

**А.В. Долгов**

**В** условиях динамического развития российского общества происходят кардинальные изменения в экономической, социальной, политической и духовной сферах, обществу все больше нужны специалисты, владеющие в совершенстве профессиональным мастерством, общей и профессиональной культурой, готовые к постоянному самосовершенствованию. Экономические отношения дополнительно к чисто профессиональным умениям требуют от профессионала развитого политехнического, экономического и экологического мышления, организованности и стабильности в выполнении производственной деятельности, гибкости, умений быстро адаптироваться к изменяющимся

условиям, постоянно требующих самосовершенствоваться. Поэтому сейчас, как никогда раньше, особенно актуальными становятся вопросы профессионального воспитания молодежи, от знаний, умений, целей, желания и стремлений которых зависит будущее России.

Мы рассматриваем профессиональное воспитание как целенаправленный процесс, направленный на усвоение подрастающими поколениями той части человеческой культуры, тех элементов социального опыта (совокупности знаний, умений, навыков интеллектуальных, морально-волевых, социально-ценностных, профессионально важных качеств), которые необходимы им для активной и успешной профессиональной деятельности.

При разработке концептуальных подходов к профессиональному воспитанию мы опираемся на концепцию системного понимания воспитания (Ю.П. Сокольников). Согласно этой концепции, воспитание существует и как процесс, и как порождающие его воспитательные системы.

Мы считаем, что профессиональное воспитание является одним из видов воспитательных систем.

Воспитательные системы в процессе функционирования и порождают процесс воспитания. Они возникли на определенном этапе развития общества. До их возникновения процесс воспитания происходил в «обычных» социальных системах. Первой же специальной педагогической системой в истории человечества явилась моногамная семья. Немного позднее возникла другая, более сложная педагогическая система – образовательное учреждение. Воспитательные системы обеспечивают преемственность в развитии человечества на основе подготовки подрастающих поколений к жизни, труду в ходе овладения ими культурой, социальным опытом, накопленным человечеством [2, с.14].

Выделяются следующие виды воспитательных систем:

- а) макросистема – воспитательная система, функционирующая в том или ином обществе;
- б) региональные системы – они развиваются как специфические социальные комплексы, включающие в себя все воспитательные системы в том, или ином регионе – районе, городе, области, республике и т.п.;
- б) педагогические системы – к ним, существующим как относительно самостоятельные, относятся системы воспитания в микрорайоне, в воспитательном учреждении, в первичных коллективах, особое место среди последних занимает семья;
- в) частичные системы – они существуют лишь как моменты функционирования целостных педагогических систем и обеспечивают формирование отдельных сторон личности. Они находятся во взаимопроникновении. Среди этих частичных систем – профессиональное, поликультурное, экономическое, умственное, нравственное, воспитания и т.д. Функционирующие в структуре целостных педагогических систем, они

имеют следующие компоненты: цель, задачи, факторы, содержание, методы, средства и формы воспитания. [1, с. 5].

Система профессионального воспитания студентов относится к частичным воспитательным системам. Она может организовываться не как отдельный самостоятельный процесс, а как грань, момент функционирования педагогических систем. Этими целостными системами являются ССУЗ, коллектив студентов. Именно они и порождают, как было сказано, систему профессионального воспитания студентов ССУЗов.

Только организовав оптимальное функционирование целостных педагогических систем в средних профессиональных образовательных учреждениях, мы можем обеспечить высокую эффективность системы профессионального воспитания студентов.

Профессиональное воспитание студентов как частичная система включает следующие структурные компоненты: цель, задачи, факторы, содержание, формы, методы, средства и результат.

Основной целью является разностороннее развитие личности, будущего специалиста со средним профессиональным образованием, обладающего социальной активностью гражданина России, способного быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, к самостоятельному выбору сферы профессиональной деятельности, принятию ответственных решений в деятельности и саморегуляции поведения.

Эта цель раскрывается на основе решения следующих задач: а) формирование сознательного отношения у студентов к выбору профессии; б) установление профессиональной пригодности к тому или иному виду трудовой деятельности; в) воспитание профессионально важных качеств; г) формирование мотивации и позитивного эмоционально ценностного отношения к профессиональному труду; д) воспитание профессиональной этики, профессиональной культуры; е) воспитание интереса, любви к профессии, орудиям труда и оборудованию.

Профессиональное воспитание функционирует под влиянием общих факторов воспитания: а) разнообразных видов деятельности студентов – учения, труда, общения, игры и др.; б) различных видов деятельности педагогов – педагогического руководства внеучебной деятельностью студентов, преподавание; в) воспитательный коллектив, который будучи целенаправленно воспитывающей микросредой, благоприятно развивает личность, в том числе формирует у нее профессиональную воспитанность.

В качестве средств профессионального воспитания выступает сам педагог и его слово; наглядные средства обучения: печатные (карты, плакаты, таблицы, графики), объемные (орудия и предметы труда, приборы); учебники, учебные пособия, ТСО, Интернет и др.

В качестве его методов выступают общие методы воспитания, используемые педагогами для профессионального воспитания студентов: а) методы организации коллектива – дисциплина, самообслуживание,

самоуправление, соревнование, б) методы убеждения – информация, поиск дискуссия, взаимное просвещение; в) методы стимулирования – поощрение, наказание, требование, перспектива, общественное мнение.

Главной организационной формой профессионального воспитания студентов являются воспитательные коллективы, выполняющие две ведущие функции: они выступают формой организации жизнедеятельности студентов с целью удовлетворения их потребностей и воспитывают личность. В качестве организационных форм профессионального воспитания выступают общие организационные формы воспитания, используемые применительно к задачам, содержанию, методам профессионального воспитания. Они могут быть: а) массовыми – праздники, собрания, субботники, трудовые десанты, тематические недели, фестивали, олимпиады, выставки, и др.; б) групповыми – лекции, кружки, классные часы, вечера, диспуты и др.; в) индивидуальными – поручения, индивидуальные задания, индивидуальная подготовка, выступления на конкурсах, соревнованиях и др.

Результаты профессионального воспитания студентов проявляются в повышении у них уровней сформированности профессиональной воспитанности.

Профессиональная воспитанность представляет собой результат воспитательных взаимодействий, содержанием которых является передача и освоение той части человеческой культуры, социального опыта, которая необходима людям для активной и успешной профессиональной деятельности.

Анализ материалов массового изучения студентов позволил выделить типичные уровни сформированности профессиональной воспитанности студентов: высокий, средний, низкий. Дадим их характеристику.

На высоком уровне студенты имеют полные, верные и разносторонние профессиональные знания, применяют их на практике. Интерес к знаниям по специальности устойчив и разносторонен. Систематически проявляют положительное эмоциональное отношение к будущей профессии. Владеют полными представлениями о профессионально важных качествах, необходимых в их профессиональной деятельности. Проявляют их на практике устойчиво широко и эффективно. Профессиональные умения и навыки сформированы, систематически проявляются в деятельности. Для них характерна: сформированность умений преодолевать трудности при освоении профессии, потребности в профессиональном росте.

Студенты на среднем уровне имеют достаточные, сравнительно разносторонние профессиональные знания, не всегда проявляются на практике. Интерес к изучению и пополнению этих знаний не устойчив. Проявляются иногда, в ярких и эмоциональных ситуациях положительное эмоциональное отношение к будущей профессии. Студенты владеют



правильными, но не достаточно полными представлениями о профессионально важных качествах, необходимых в профессиональной деятельности. Проявляют их на практике широко, но часто недостаточно эффективно. Профессиональные умения и навыки сформированы, проявляются в деятельности частично. Умения преодолевать трудности при освоении профессии проявляются под влиянием педагогического воздействия. Потребность в профессиональном росте сформирована, но проявляется не часто.

Студенты на низком уровне имеют отрывчатые, бессистемные профессиональные знания, редко применяют их на практике. Не проявляют интереса к изучению и пополнению этих знаний. У студентов сформированы неверные представления о профессионально важных качествах, необходимых в профессиональной деятельности. Данные качества проявляются в деятельности ограниченно и недостаточно эффективно. Не проявляют положительного эмоционального отношения к будущей профессии, умения преодолевать трудности при освоении профессии; потребности в профессиональном росте. Не сформированы профессиональные умения и навыки.

Выделенные нами уровни представляют собой определенные этапы формирования профессиональной воспитанности студентов. Все выделенные уровни типичны для юношеского возраста, они позволяют нам говорить об определенных тенденциях развития профессиональной воспитанности у студентов 1-3 курсов. Эти тенденции проявляются в последовательном переходе студентов от более низкого к более высокому уровню. Для студентов 1 курса наиболее характерны, прежде всего, низкий, а затем и средний уровень, в меньшей степени высокий уровень сформированности профессиональной воспитанности. Систематическая работа по профессиональному воспитанию студентов позволяет к концу выпускного курса сократить число студентов со средним и низким уровнями сформированности профессиональной воспитанности.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.*

1. Сокольников Ю.П. *Всеобщая педагогическая теория. Системное понимание педагогической действительности.* – Чебоксары, 2001. – 32 с.
2. Сокольников Ю.П. *Теория и логика педагогической деятельности.* – М.; Белгород, 2000. – 150 с.

#### **Об авторе**

**Долгов Александр Викторович** – кандидат педагогических наук, директор, ГОУ СПО «Чебоксарский электротехникум связи», г. Чебоксары.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*М.В. Емельянова*

Эффективность процесса экологического воспитания школьников определяется по результатам экологического воспитания, то есть по изменениям, которые происходят в духовном мире воспитанника. Эти изменения происходят в экологической культуре человека, в экологической воспитанности как его личностной характеристике.

В педагогической литературе при наличии общепринятого понимания авторами термина «экологическая воспитанность» как результата воспитания, при раскрытии его содержания исследователи придерживаются различных точек зрения. Так, Т.Д. Замбалова считает экологическую воспитанность «целостным, интегративным свойством личности, которое на основе экологических знаний обуславливает направленность ее жизнедеятельности, определяет такую мировоззренческую позицию, которая исходит не только из экономической, но и из социальной ценности природы, обеспечивает ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и проявляется в непосредственной практической деятельности по охране природы» [3, с. 71].

В работах И.Д. Зверева и И.Т. Суравегиной стержнем экологической воспитанности предлагается рассматривать сложившееся у школьников отношение к природе как к объекту и предмету труда, к деятельности по ее охране, которое соответствует правовым нормам общества, принципам и нормам морали.

Н.Ф. Виноградова раскрывает термин «экологическая воспитанность» через понятие «готовность» к экологически правомерному поведению и ответственному отношению к природе. По мнению Н.Ф. Виноградовой, готовность ребенка к правильному взаимодействию с окружающей природой включает в себя следующие компоненты: а) эмоциональный – двосприимчивость к миру природы, положительное отношение к объектам природы; б) деловой – возможность реализовать свои знания в нестандартных учебных и не учебных ситуациях; в) интеллектуальный – определенный уровень информированности детей о природе, возрастной уровень эрудиции и познавательных интересов.

В.И. Демьяненко рассматривает понятие «экологическая воспитанность» с точки зрения формирования устойчивого интереса, потребности и готовности выпускника общеобразовательной школы к экологической деятельности [2, с. 37].

С.И. Фомина характеризует экологическую воспитанность как синтез нравственной, интеллектуальной, трудовой и эстетической воспитанности личности, проявляющийся в ее отношении к окружающей природной среде [5].

Л.С. Глушкова к существенным признакам экологической воспитанности относит:

- изменения и новообразования всех сфер индивидуальности в совокупности с формирующимися экологически значимыми чертами личности;

- сформированность системы качеств личности, позволяющих человеку жить в гармонии с окружающей природой и социальной средой;

- поведение личности, отвечающее принципам экологических ценностей [1].

О.И. Салтыкова считает, что содержание термина «экологическая воспитанность» представляет собой личностное новообразование, включающее в себя важнейшие знания человека об окружающей среде обитания и отношение к ней с тех позиций, с которых человек осуществляет оценку различных явлений и событий, реализуемых в своем поведении. В таком понимании экологическая воспитанность личности является отражением ее положительного отношения к природе, результатом осознания себя как активно действующего компонента ценностной экосферы и субъекта практического преобразования окружающей среды.

Мы придерживаемся точки зрения авторов, которые выделяют в качестве ведущего параметра – наличие сформированной экологической культуры. При этом подходе, по мнению Е.В. Экзерцевой, экологическая воспитанность может определяться сформированной экологической культурой учащихся, которая выступает, как свойство личности, характеризующейся достаточно сформированными социально-значимыми качествами, в обобщенной форме отражающих систему отношений учащихся к окружающему миру, умственному и физическому труду, к людям и самому себе, которые мы рассматриваем в связи с мотивами поведения [6, с. 30].

Мы рассматриваем экологическую воспитанность школьника как результат воспитательных взаимодействий, содержанием которых является передача и усвоение той части человеческой культуры, социального опыта (т.е. экологической культуры), которая необходима ему для правильного взаимодействия с природой, ответственного отношения к ней, для ее сохранения.

Экологическая воспитанность представляет собой интегративную характеристику личности школьника, включающая три основных компонента: когнитивный; эмоционально-ценностный; деятельностно-процессуальный.

Когнитивный компонент представлен системой естественнонаучных, социо-гуманитарных, технических, художественно-эстетических, нормативно-правовых знаний, знаниями о природе, о взаимодействии человека и природы, отраженных в народной культуре и др. Интегративная природа экологической воспитанности требует включения знаний из различных сфер постижения мира (науки, искусства, техники, философии, мифологии, верований, народной культуры и др.), что позволяет учащимся осознавать целостность и многогранность мира, его хрупкость и красоту, включенность человека во все процессы Мироздания.

Эмоционально-ценностный компонент проявляет себя в осознании универсального значения природы в жизни каждого человека и человечества в целом, формировании нравственного и эстетического отношения к окружающей среде, готовности к принятию моральных и правовых принципов, норм и правил поведения в социоприродной среде, обеспечивающих коэволюцию природы и общества.

В эмоционально-ценностной сфере проверяется эмоционально-личностное отношение учащихся к окружающей среде. Для его определения используются критерии ценностного отношения школьников к окружающей среде, которые основаны на определении степени личной значимости: выяснение ценности экосистемы, принятие решения в экологической ситуации, интерес к познанию экологии региона, проявление тех или иных чувств при анализе конкретного локального примера.

В рамках эмоционально-ценностного компонента ряд ученых выделяют мотивационную сферу, в которой проверяется готовность школьника к участию в познании природы, к сохранению и приумножению природных ресурсов, принимать активное участие в пропаганде идей охраны природы.

Деятельностно-процессуальный компонент включает в себя виды и способы деятельности школьников, направленные на развитие различных сфер личности: познавательной, эмоциональной, волевой, трудовой и др. Только в процессе деятельности (интеллектуальной, душевной, духовной или физической работы) происходит социализация, «вызревание» личности, развитие человеческой индивидуальности.

Уровень развития экологической воспитанности учащихся напрямую зависит от сформированности у них соответствующих умений. Умения как сплав навыков и знаний, определяющий качество любой деятельности, значительно более сложное образование, чем навык или знание, взятые в отдельности [4].

Деятельностно-процессуальный компонент предполагает определенный уровень владения школьниками умениями и навыками, необходимыми для экологически обоснованного поведения, практической деятельности, (оценивать экологическое состояние своей

местности, осуществлять природоохранную деятельность, устанавливать причинно-следственные, вероятностные в системе «Человек – Общество – Природа»; прогнозировать возможные результаты своей деятельности, корректировать и перестраивать ее и др.).

В деятельности (психомоторной) сфере проверяется проявление у школьников культуры экологически оправданного поведения, которое характеризуется превращением экологических знаний, мышления и культуры чувств в повседневную норму поступка.

В процессе экологической воспитания школьники участвуют в экологической деятельности. Экологическая деятельность – это совокупность действий человека по сохранению среды обитания.

Экологическая деятельность является одним из источников сведений об окружающей среде, служит основой «востребованности» у ее участников имеющихся знаний с учетом конкретных (местных) условий (дает возможность связать теорию с практикой); вызывает потребность в приобретении и использовании новых знаний, так как в ходе деятельности возникают различные вопросы об окружающей среде. Стимулируя потребность в знаниях, экологическая деятельность человека влияет на процесс формирования убеждений, на выработку сознательного, ответственного отношения к природе. Суть экологической деятельности состоит в преобразовании не только действительности, но и в изменении самого себя, своих отношений к окружающему миру, развитии таких качеств как гуманизм, бережливость, ответственность

Сложность процесса формирования экологической воспитанности личности как результата экологического воспитания заключается в одновременном развитии у обучающихся системы экологических знаний (естественно-научных, ценностно-нормативных, практических), экологического мышления, культуры чувств (сочувствие, сопереживание), культура ценностных отношений и культуры экологически оправданного поведения, характеризующегося степенью превращения экологических знаний, мышления и культуры чувств в повседневную норму поступка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глушкова Л.С. *Формирование экологической воспитанности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук.* – Калининград, 2000. – 20 с.
2. Демьяненко В.И. *Экологическое воспитание старших школьников в процессе трудовой деятельности: автореф. дис... канд. пед. наук.* – Киев, 1991. – 20 с.
3. Замбалова Т.Д. *Экологическое воспитание учащихся младших классов на традициях народной педагогики бурят: дис. ... канд. пед. наук.* – М., 1993. – 184 с.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: учебник для вузов.* – М.: Логос, 2006. – 384 с.
5. Фомина С.И. *Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики Мари в экологическом воспитании младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук.* – М., 1990 – 300 с.
6. Экзерцева Е.В. *Экологическое воспитание старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: дисс. канд. пед. наук.* – Ярославль, 1997. – 166 с.



**Об авторе**

**Емельянова Марина Валерьевна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и яковлевоведения, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

**Н.П. Иванова**

**У**силение практической направленности профессионального образования на компетентностной основе на сегодняшний день является одной из первоочередных задач, стоящих перед профессиональным образованием. В отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Разумное сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки лежит в основе такого образования [3].

В настоящее время активно ведутся разработки и поиск практико-ориентированных технологий в системе высшего образования – это и модульное обучение, и авторские программы по ряду учебных предметов, и расширение баз практик, выездные занятия в реабилитационные центры, в отделы социальной помощи семье, и участие в разработке социальных проектов и их апробация на семинарах, научно-практических конференциях и в непосредственно практической работе и в условиях учебно-производственной практики. Все это естественным образом активизирует учебно-познавательную деятельность студентов и позволяет отрабатывать, развивать и приобретать элементы практического опыта, которые обеспечивают профессиональное и личностное становление специалиста.

Значимую роль в профессиональном становлении специалиста социальной сферы имеет его готовность к разрешению многообразных жизненных ситуаций [1]. Оказание помощи взрослым ребенку, столкнувшемуся с определенной проблемой, возможно лишь при глубоком и тщательном анализе ситуации, в которой оказался ребенок. Не умея грамотно, всесторонне анализировать социально-педагогическую ситуацию, видеть проблему, ставить задачи для ее разрешения, подбирать соответствующие методы и формы работы для достижения цели,

специалист не сможет оказать качественную помощь нуждающемуся в ней и, соответственно, эффективно осуществлять профессиональную деятельность. В связи с этим важное место в учебном процессе занимает изучение и анализ социально-педагогических ситуаций. Социальный педагог должен быть вооружен знаниями о существующих социально-педагогических ситуациях, технологиях их разрешения, а также умениями самостоятельно разрешать ситуации, либо реконструировать, адаптировать к каждой конкретной ситуации уже имеющийся опыт профессионалов.

В результате опытно-экспериментальной работы нами был произведен отбор типовых ситуаций, которые чаще всего приходится разрешать социальному педагогу в профессиональной деятельности, представлены технологии их разрешения опытными специалистами и обобщен данный опыт в банке типичных ситуаций. Отбор и систематизация информации входящей в банк была произведена на основе тезаурусного и квалитетического подходов. В банк вошли ситуации, в которых отражены проблемы многодетных и малообеспеченных, неполных семей, отклоняющегося поведения школьников, детей-сирот, и представлены варианты решения этих проблем.

Работа студентов с социально-педагогическими ситуациями, входящими в разработанный банк, включает следующие виды деятельности: ознакомление с сущностью и структурой социально-педагогической ситуации; знакомство с различными видами и типами ситуаций; овладение различными схемами анализа ситуаций и решения задач, направленных на решение проблемы; постановка цели и задач; знакомство с технологиями решения задач опытными специалистами; разработка собственных технологий разрешения ситуаций; индивидуальное и групповое обсуждение вариантов разрешения социально-педагогических ситуаций и задач; выявление ошибок при анализе ситуаций; разыгрывание ситуаций в режиме импровизации и т.д. Исследование и изучение социально-педагогических ситуаций позволяет приблизить занятия к реальным условиям работы социального педагога, по-новому подойти к их осмыслению и пониманию. Рассмотрим более подробно, как происходит анализ ситуации по предложенному алгоритму.

На первом этапе происходит описание ситуации. Приводится ряд признаков данного объекта (явления), которые более или менее полно обнаруживают его содержание. Описание служит основанием дальнейшего более глубокого изучения объектов. Чем детальнее студенты описывают ситуацию, тем успешнее служит это познанию объекта, явления. Результатом описания могут быть характеристики, в которых указываются отличительные признаки объекта (явления), имеющие значение в каком-либо отношении.

На втором этапе необходимо уяснить в деталях социально-педагогическую ситуацию (что произошло, как это событие влияет или

может повлиять на взгляды, позицию ребенка, его поведение и т.д.). Происходит объяснение ситуации, которое состоит в раскрытии сущности изучаемого объекта. В структуре объяснения различают исходное знание об объекте, знание, используемое в качестве условия и средства объяснения, познавательные действия, связанные с применением знания к объясняемому объекту. Объяснение служит для установления причинных, функциональных и других связей между объектами. Оно является исходным пунктом развития представления об объекте в теоретическом понятии [2].

Следующий шаг – это фиксация ситуации в краткой форме, отражение важнейших ее положений. Здесь необходимо уметь выделять главное в ситуации и четко отражать свои мысли.

Далее происходит формулирование проблемы, с которой столкнулся ребенок (клиент). На основе выявленной проблемы формулируется цель (то есть изменение ребенка, которого необходимо достичь в процессе решения задачи) и ставятся социально-педагогические задачи для ее достижения. На данном этапе должен быть составлен четкий план действий. Построена технологическая цепочка работы с данным клиентом, определены формы и методы работы в данной ситуации.

Отметим, что на этапе составления программы действий завершается решение социально-педагогической задачи в учебных условиях. В реальной же практике необходимо осуществить еще два этапа: непосредственно реализация разработанной технологии и оценка ее результатов.

Осуществив анализ ситуации и разработав программу действий по решению проблемы, студенты обращаются к варианту разбора данной ситуации профессионалом. В дальнейшем происходит совместное обсуждение. Стоит отметить, что вариаций и типов социально-педагогических ситуаций в практике работы школы может быть великое множество, и каждая конкретная ситуация оригинальна и неповторима, и невозможно выработать единый универсальный рецепт решения проблемы. Но в основе ситуаций, как правило, лежат общие, типичные социально-педагогические закономерности, увидеть и вычленить которые и должен профессионально подготовленный педагог.

И в заключение отметим, что анализ социально-педагогических ситуаций и решение задач является важным элементом профессиональной подготовки социальных педагогов. Эта деятельность способствует формированию положительной установки на осуществление профессиональной деятельности, прививает интерес к выбранной профессии, позволяет совершенствовать профессионально-значимые качества, умения и навыки, получить опыт практической деятельности; в целом, способствует подготовке более квалифицированного и

компетентного специалиста, способного грамотно решать профессиональные задачи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галагузов А.Н. Социально-педагогические задачи: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика». – М.: Владос, 2008. – 190 с.
2. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1997. – 174 с.
3. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

#### Об авторе

**Иванова Наталья Петровна** – старший преподаватель кафедры педагогики, ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко», г. Глазов.

## ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**С.Б. Калинковская**

**М**етодология педагогики, представляя собой системный подход, отражающий всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов действительности, ориентирует на необходимость подходить к познанию окружающего на основе диалектики, что, в свою очередь, обуславливает сущность образовательного процесса высшей школы, заключающуюся в специальной организации познания студентов, обусловленного развитием диалектического мышления [1, с. 13-14; 3, с. 206].

Мышление представляет собой опосредованное и обобщенное познание окружающей действительности в ходе субъективного отражения объективной реальности, выявления и установления её закономерных связей. Данная специфика рассматриваемого процесса в значительной мере расширяет возможности познания человека на основе выхода за рамки информационного поля, которое может дать ощущение и восприятие посредством зрения, слуха, осязания и работы других анализаторов. Она позволяет человеку, используя накопленный культурно-исторический опыт, без непосредственной практики в какой-либо области науки, углубить и расширить своё мировоззрение и мирознание. Мышление даёт возможность отказаться от непосредственного

использования человеком анализаторов для добывания эмпирического материала или теоретического знания за счёт опосредования процесса получения информации [2, с. 134-138; 3, с. 215-216]. Опосредованное познание характеризуется использованием системы маркеров, которые прямо или косвенно свидетельствуют, указывают на изменения рассматриваемого человеком объекта исследования. Так, например, показателем эффективности формирования у студентов представлений о перспективе является наличие в их рисунках линии горизонта, точек схода горизонтальных линий, затемнение удалённых светлых предметов и пр. Таким образом, продукт деятельности студентов является маркером для оценки качества педагогической работы преподавателя вуза. В.А. Крутецкий определяет заданный процесс следующим образом: «... опосредованное познание предмета или явления осуществляется посредством восприятия другого предмета или явления, закономерно связанного с первым...» [2, с. 134-135]. Исследователь отмечает, что опосредованное познание человеком применяется в следующих случаях [2, с. 135]:

1. Когда непосредственное познание невозможно из-за несовершенства или отсутствия необходимых анализаторов у человека. Например, при изучении симбиоза белого гриба и берёзы человеческий глаз не позволяет видеть сквозь землю гифы гриба, питающие влагой дерево, но при этом наличие схемы-модели с условными обозначениями позволяет сформировать у студентов представление о данном явлении природы.

2. Когда непосредственное познание принципиально было бы возможно, но в современных условиях оно совершенно исключено. Иллюстрацией этого могут служить факты из истории педагогики (воспитание в школах античности или средневековья), которые мы могли бы лично наблюдать, но изменившиеся социальные, политические, географические и пр. условия не позволяют нам этого сделать в режиме on-line. Можно лишь только попытаться реконструировать интересующий нас объект истории педагогики по сохранившимся литературным памятникам, произведениям искусства и пр.

3. Когда непосредственное познание возможно, но нерационально. Так, при изучении характера взаимодействия членов семьи конкретного воспитанника детского сада студент может попытаться прожить вместе с изучаемой семьёй определенный период времени, необходимый для сбора нужной информации, но это будет невозможно за счёт закрытости семьи как социального института, нерациональной затраты времени и пр. Поскольку спецификой игры дошкольника является отражение окружающей действительности, для сбора информации о семье возможно, как один из способов, использовать наблюдение за ребёнком, его ролями и социальными проявлениями в сюжетных играх, тематику которых студент



может задавать сам в зависимости от стоящих перед ним исследовательских задач.

Универсальность процесса мышления заключается в том, что однажды полученное знание можно успешно применять для последующего познания. Зная о том, что у детей раннего возраста ведущая деятельность предметно-манипулятивная и что их более привлекает действие с предметами, а не сюжетно-ролевая игра, при организации образовательной работы со всеми детьми заданного возраста у студентов отпадает необходимость индивидуального выявления специфики направленности интересов всех воспитанников второго года жизни. Таким образом, мышление представляет собой обобщенное познание действительности, процесс познания общих и существенных свойств предметов и явлений окружающей действительности [2, с. 135-136].

Объективные отношения и закономерные связи между предметами и явлениями действительности, оказавшиеся в области познавательной деятельности человека, возможно, выявить только при помощи следующих мыслительных операций: сравнении, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации.

Сравнение представляет собой сопоставление предметов и явлений с целью найти сходство и различие между ними. При сравнении необходимо уметь выделять исходные, базовые признаки по которым будут сравниваться те или иные объекты или предметы. Например, при сравнении студентами предметов декоративно-прикладного искусства (хохломы и городецкой ложки), заданный процесс будет возможен только при условии выделения учащимися ряда общих признаков у исследуемых объектов: материал, из которого изготовлены предметы, технология обработки материала, тип красок для росписи, материалы и оборудование для росписи, техника росписи и т.д. В зависимости от того, какие базовые признаки при сравнении выделяются, зависит качественная и количественная характеристика получаемой и усваиваемой информации.

При сравнении важно учитывать то, что выявить различия рассматриваемых явлений или предметов легче, чем найти их сходство. Также интересен факт, приведённый В.А. Краевским, что очень часто человек, выявляя сходные признаки у однородных предметов, может испытывать затруднения в их определении, но если при сравнении однородных предметов использовать дополнительный объект, отличный от сравниваемых, то процесс сравнения активизируется и оптимизируется [2, с. 139].

Базу для процесса познания, в целом, и сравнения, в частности, составляют анализ и синтез. Анализ является процессом мысленного расчленения предмета или явления на составляющие его части, выделение в нём отдельных частей, признаков и свойств. Синтез же – это мысленное соединение отдельных элементов, частей и признаков в единое целое. Процесс анализа всегда неразрывно связан с синтезом, потому, что

анализировать можно только то, что синтетически целое, а синтезировать – аналитически расчленено. Именно анализ и синтез в единстве дают полное и всестороннее знание действительности [2, с.139].

Так, при выстраивании педагогического процесса анализ позволяет сформировать у студентов чёткую траекторию организации любой деятельности: замысел, объект преобразования, материалы, оборудование и средства деятельности, этапы работы, конечный результат. А синтез, например, позволяет подвести учащихся к придумыванию фантастических животных на основе элементов, характерных для строения туловища реальных существ. При работе по тренировке у учащихся процесса анализа необходимо придерживаться определенной логики. Например, при анализе предмета перед рисованием сначала внимание необходимо направить на восприятие его целостно, давая яркую, выразительную характеристику исследуемому объекту. После целостного восприятия нужно перейти к анализу, причём анализ производится от большей части к меньшей, от наиболее яркого признака к менее яркому. После проведенного анализа необходимо снова целостно воспринять объект. Данная последовательность анализа способствует целостному восприятию и осмыслению окружающей действительности.

Формируя и развивая процесс синтеза у учащихся необходимо помнить, что, как отмечал Л.С. Выготский, для успешного соединения элементов у человека должна быть сформирована их база (представления о явлениях и предметах), то есть анализ должен предшествовать синтезу.

На основе анализа и синтеза становится возможным применение в процессе познания абстрагирования. Абстракция является мысленным выделением существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от второстепенных признаков и свойств [2, с. 140]. Необходимость абстракции в полноценном процессе познания порождена тем, что в исследовательской деятельности необходимо выделить для углублённого изучения конкретный признак, одно свойство, отвлекаясь от всех остальных характеристик изучаемого предмета или явления, не принимая их во внимание. Выделенный в процессе абстрагирования признак осознаётся независимо от других признаков и становится самостоятельным объектом мышления. Например, в ходе изучения форм организации обучения были выделены лекционные занятия, семинары, практикумы, лабораторные, экскурсии и пр.

В ходе абстрагирования человек подходит к использованию при познании окружающего такого мыслительного процесса как обобщение. При обобщении происходит мыслительное объединение предметов и явлений в группы по тем общим и существенным признакам, которые выделяются в процессе абстрагирования. Например, используемые на учебных занятиях пояснения, объяснения, беседы, художественное слово объединяются в группу словесных методов по способу передачи и

получения знаний. При обобщении важно выделять не общие, а существенные признаки рассматриваемых объектов, на основе которых делаются выводы, формулируются определения, правила, составляются классификации и пр.

В.А. Крутецкий особое внимание, рассматривая мыслительное обобщение, обращает на выделенные Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым виды этого процесса: формально-эмпирическое и содержательное (теоретическое) [2, с. 140-141]. Формально-эмпирическое обобщение осуществляется путём сравнения ряда объектов и выявления внешне одинаковых и общих признаков. Например, фигура – квадрат и здание – жилой дом схожи друг с другом по форме. Содержательное (теоретическое) обобщение основано на глубоком анализе объектов и выявлении скрытых общих и существенных признаков, отношений и зависимостей. Так, на первый взгляд, не имеющие сходства профессии воспитателя и садовника объединил Ф. Фрёбель, перенеся на детей свойства цветов, которые требуют ухода при выращивании.

Поскольку в реальном мире абстракции, полученные в ходе мыслительной деятельности, самостоятельно не существуют, а также напрямую зависят от конкретных жизненных условий, в которых они рождаются и наполняются смыслом, ещё одной операцией мышления является конкретизация. Этот процесс представляет собой мысленный переход от общего к единичному, которое соответствует этому общему. Например, лектор не может провести две совершенно одинаковые лекции в двух разных учебных группах. Изменения будут варьироваться в зависимости от реакции студенческой аудитории на манеру педагогического воздействия, от заинтересованности учащихся, задаваемых ими вопросов. К факторам, влияющим на изменение хода лекции на одну и ту же тему, служит актуальный уровень знаний студентов, профиль их специальности и т.д.

Участники образовательного процесса, конкретизируя абстрагированные и обобщенные знания, приводят примеры, конкретные факты из жизни при рассмотрении общих положений теории обучения и воспитания, показывают иллюстрации, демонстрируют образцы и т.д. В педагогическом процессе конкретизация связывает научные знания с жизненной практикой. Отсутствие конкретизации в ходе обучения и воспитания приводит к формализму знаний, которые остаются голыми и бесполезными абстракциями, оторванными от реальной жизни [2, с. 141].

Операции мышления могут быть представлены в трёх формах: понятие, суждение и умозаключение.

Частой проблемой при обучении студентов является отсутствие перехода представлений в понятия. Так, в ходе усвоения содержания методик обучения детей дошкольного возраста, студентам даётся определение и классификации методов обучения. Имея представление о

методе обучения как о педагогическом явлении, учащиеся очень часто не могут выделить существенные, характерные его признаки, что препятствует дальнейшему успешному усвоению материала.

Представление, являясь формой отражения в виде наглядно-образного знания, одним из проявлений памяти, следовым образом ранее бывшего ощущения и восприятия, представляет собой преддверие понятия [3, с. 286]. Понятие же выступает как форма мышления, в которой отражаются общие и притом существенные свойства предметов и явлений [2, с. 141].

Все предметы и явления характеризуются набором определенных признаков, свойств, которые могут быть существенными и несущественными. Например, педагогическая технология – это системный способ создания, применения и определения всего педагогического процесса с учётом человеческих и технических ресурсов, направленный на оптимизацию обучения и воспитания. Педагогические технологии могут быть открытыми и закрытыми, реализовывать различное содержание, предназначаться для организации образовательного процесса с людьми различных возрастов. При этом только первое положение является основным критерием педагогической технологии, позволяет отличать её от других педагогических явлений. Остальные признаки отличают одну педагогическую технологию от другой, и при их изменении заданный объект не перестаёт быть педагогической технологией.

В понятии, в отличие от представления, содержатся лишь свойства общие или существенные для целого ряда однородных предметов: для понятия «наглядность» общее и существенное свойство – создание конкретного визуального образа в рамках получаемого информационного потока. При этом размер наглядных пособий, их форма, содержание и прочие второстепенные признаки не играют роли.

Каждое понятие условно обозначается словом – символом, имеющим закреплённое за ним значение, абстрагированное и обобщённое, но при этом неразрывно связанное с действительностью. В понятиях знания о предметах и явлениях действительности кристаллизуются в отвлечённом, концентрированном, идеальном виде.

Понятие от представления отличает то, что оно позволяет представить себе явление или предмет, абсолютно лишённый каких-либо индивидуальных признаков, несуществующие в реальности, но группирующие однородных представителей познаваемой области действительности. Таким образом, понятие в чистом виде не может быть воспринято человеком, каждый пример будет лишь конкретизацией, индивидуальной иллюстрацией абстрагированного и обобщенного понятия [2, с. 141-142]. Так, каждая студенческая группа, обучающаяся в вузе, будет иметь свои специфические черты, состоять из отличающихся друг от друга студентов, но при этом включённость в процесс обучения в вузе

позволяет применить к заданным совокупностям молодых людей понятие «студенческая группа».

Необходимо отметить, что в ходе социально-исторического развития познание расширяется и углубляется посредством уточнения и изменения содержания понятий. Так, в 60-х гг. XX в. понятие «педагогическая технология» интерпретировалось как использование в образовательном процессе оргтехники, но со временем значение данной дефиниции трансформировалось и стало обозначать организацию управляемого педагогического процесса, нацеленного на воспроизводство и достижение конкретного результата обучения и воспитания.

На основе понятий у человека возникает суждение. Суждение – это форма мышления, содержащая утверждение или отрицание какого-либо положения относительно предметов, явлений или их свойств [2, с. 142].

Суждение раскрывает содержание понятий. На основе знания определенного предмета или явления человек может судить о нём.

Суждения могут быть положительными или отрицательными. К положительным суждениям относятся следующие примеры: «Беседа – это словесный метод», «Навык есть умение, доведённое до автоматизма». Отрицательные суждения заключаются в констатации отсутствия у предмета или явления тех или иных признаков. Например, «Это не умственно отсталый ребёнок» или «Студенты не знают материал».

Суждения могут быть общими, частными и единичными. В общих суждениях утверждается или отрицается что-либо, относящееся к специфике всех предметов или явлений, объединённых понятием, например: «Все студенты усваивают теоретический материал лучше при использовании наглядности». В частных – части предметов и явлений, например: «Некоторые студенты нуждаются в особом руководстве при написании выпускной квалификационной работы». Единичное суждение – это суждение, в котором речь идёт о каком-то индивидуальном понятии: «К.Д. Ушинский – великий русский педагог».

Суждения позволяют человеку делать умозаключения. Умозаключение – это форма мышления, в процессе которой человек, сопоставляя и анализируя различные суждения, выводит из них новое суждение [2, с. 142]. При выстраивании умозаключения основными инструментами являются индукция и дедукция.

Индукция является способом мышления от частных суждений к общему, в ходе которого происходит установление общих законов и правил на основе изучения отдельных фактов и явлений.

Дедукция представляет собой мышление от общего суждения к частным или к частному, в ходе познания отдельных фактов и явлений на основе знания общих законов и правил.

Индукция начинается с накопления понятий о возможно большем числе однородных предметов и явлений, что позволяет найти сходства и



различия в рассматриваемых объектах, выделить в них основные свойства, опустив несущественные и второстепенные. Обобщая сходные признаки изучаемых предметов или явлений, человек делает общий вывод или заключение, устанавливает общее правило или закон. Например, при проведении диагностики уровня психического развития ребёнка седьмого года жизни, студент выявляет различные показатели (уровень развития внимания, памяти, воображения, мышления и пр.), рассматривая которые в совокупности делает вывод об общем уровне психического развития исследуемого дошкольника.

Дедуктивное умозаключение позволяет человеку получить знание о конкретных свойствах и качествах отдельного предмета или явления на основе знания общих законов и правил [2, с. 143]. Например, зная, что у дошкольников мышление наглядно-образное, студенты на практике при формировании у детей математических представлений будут выстраивать работу на основе наглядности и практических действий при количественном и порядковом счёте, делении целого на части, решении арифметических и других задач.

Необходимо отметить, что в решении задач мышление как взрослого, так и ребёнка проявляется наиболее ярко. Акт мышления всегда начинается с вопроса, задачи, проблемы, которую надо решить. Как отмечал Г.С. Альтшуллер – родоначальник и основоположник теории решения изобретательских задач, решение любой задачи начинается с выявления противоречия, проблемы. При этом педагог должен иметь в виду, что студенты, ученики, воспитанники не всегда осознают проблему, вопрос даже тогда, когда соответствующую задачу формулирует преподаватель, учитель, воспитатель. Это особенно ярко проявляется при выборе темы и написании студентами рефератов, курсовых и дипломов, когда недостаточно чёткое осознание проблемы приводит к пустому переписыванию учащимися содержания учебных и научных работ без осмысления и поиска ответов на поставленные в начале исследования задачи. Это нарушает весь ход мыслительной деятельности, которая должна начинаться с тщательного анализа имеющихся данных, уяснения того, что дано, чем располагает человек. Эти данные необходимо сопоставить друг с другом и с вопросом, соотнести с прежними знаниями и имеющимся опытом, привлечь принципы, которые были ранее успешно применены при решении аналогичных задач. Формулировка предположения – гипотезы, о путях разрешения противоречия подводит к выбору способа действия и путей решения задачи. Практическая проверка гипотезы может показать ошибочность намеченного плана действий. В таком случае на основе анализа причин предшествующей неудачи, переосмысления исходных данных, выдвигается новая гипотеза, результат реализации которой обязательно сопоставляется с исходными данными.

Заданный алгоритм мыслительной деятельности позволяет человеку познавать окружающую действительность диалектически. Диалектическое мышление представляет собой закономерно обобщенную форму познания, а мыслительная деятельность есть процесс обработки многообразной информации, то есть процесс отбора и отражения внешней среды [1, с. 14].

Диалектическое мышление, представляя собой высшую ступень процесса познания окружающего мира, является главным средством всей образовательной деятельности студентов, определяет направление исследовательского поиска в ходе формирования научной картины мира. Для образовательного процесса высшей школы базовым компонентом выступает осознание посредством мышления окружающего мира в единстве объективного и субъективного, которое находится в диалектической связи конкретного и абстрактного.

С.И. Архангельский подчёркивает, что направленное мышление и организованная мыслительная деятельность студента являются важнейшими в образовательном процессе высшей школы, как формы, определяющие процесс исследования и научного обобщения. Процесс мышления является естественной основой формирования и применения всех научных знаний. На основе законов мышления наука включает в своё содержание знание прошлого, настоящего и даёт возможность предвидеть будущее [1, с. 15].

Итак, образовательный процесс высшей школы использует знание, накопленное в ходе культурно-исторического развития общества, для формирования у студентов объективной научной картины мира и стимулирования дальнейшего развития науки на основе диалектического подхода. Диалектическое познание окружающего становится возможным только на основе развития у студентов должного уровня процесса мышления в виде понятий, суждений и умозаключений при проведении ряда операций: сравнения, анализа, синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Организуя диалектическое познание в вузе необходимо помнить о бицентризме мыслительного процесса (его объективности и субъективности одновременно), учитывать эту особенность при отборе содержания образования и его реализации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Крутецкий, В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
3. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижеринов; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

**Об авторе**

*Калинковская Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета педагогики и методики начального образования, ГОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет», г. Владимир.*

## **О ЗНАЧИМОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА**

*Л.А. Колыванова*

**Ж**изнедеятельность человека к началу XXI века породила ряд глобальных проблем, связанных с бурным техническим развитием и несовершенством социального устройства общества. Неумение обеспечить безопасность в стремительно меняющихся природных и социальных условиях стало угрозой дальнейшему существованию человечества. Вследствие этого возникла необходимость в обучении населения и особенности молодежи безопасному поведению в опасных и ЧС.

По мнению В.П. Симонова потребность в безопасности представляется в виде некой витальной силы, побуждающей живое существо к активности ради самосохранения и саморазвития. А. Маслоу утверждает, что потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей сферы человека, без частичного удовлетворения которой невозможно достичь самореализации. Он считает, что, для того чтобы понять, почему некоторым людям так трудно дается развитие вперед к здоровью (имеется в виду психологическое здоровье), важно понять природу конфликта между силами самосохранения и силами развития. Конфликт между этими силами является экзистенциальным, коренящимся в глубинах человеческой природы. Человек вынужден выбирать между безопасностью и развитием, зависимостью и независимостью, регрессом и прогрессом, инфантильностью и зрелостью. «У безопасности есть как плохие, так и хорошие стороны; у развития также есть как плохие, так и хорошие стороны. Мы движемся вперед, когда преимущества развития и недостатки безопасности перевешивают все, что составляет недостатки развития и преимущества безопасности» [4].

Долгое время понятие безопасности трактовалось как безопасность государства от внешнего вторжения, как защита национальных и

территориальных интересов. Когда речь идет о безопасности человека, то здесь имеется в виду сохранение стабильности его повседневной жизни, уверенность в будущем, отсутствие безработицы, болезней, преступности, репрессий, социальных конфликтов и экологических катаклизмов [3].

Существует общее определение безопасности, принятое в международных документах МАГАТЭ: «Безопасность – состояние защищенности человека, общества и окружающей среды от чрезмерной опасности. При этом понятие «чрезмерная опасность» раскрывается в тексте самого определения: «Безопасность – свойство реальных процессов и систем, содержащих источники угрозы и их возможные жертвы, сохранять состояние с приемлемой возможностью причиненного ущерба от происшествий» [5].

В настоящее время в науке существует кибернетический, философский, социологический, социально-психологический, правовой, математический и другие подходы к объяснению и построению безопасности [6]. Общим для них является утверждение, что безопасность есть одна из характеристик и критериев функционирования и развития социальных, экономических, технических, экологических и биологических систем. Состояние социально-экономической системы и ее безопасность есть основа национальной безопасности, цель которой развитие, здоровье, нормальное состояние общества и личности [8].

Представления о безопасности в общественном сознании связаны в первую очередь, с состоянием, чувствами и переживаниями человека. Проанализировав толковые словари различных стран, С.К. Рощин и В.А. Соснин выявили, что в разных культурах сформировались примерно одинаковые представления о безопасности, переживаемой как чувство защищенности от действия различного рода опасностей.

По мнению И.А. Бaeвой, понятие защищенности тесно связано с понятием безопасности, а безопасные условия необходимы для личностного развития. Безопасность – это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество, ни экономика, ни, тем более, государство. Специалисты по национальной безопасности называют следующие ее составляющие: политическая, военная, экономическая, социальная, культурная [2].

Особую значимость безопасность приобретает в период критических, экстремальных ситуаций. На рубеже XX-XXI веков процессы, происходящие в природе, обществе, мире, свидетельствуют о мощных переменах. Предвидеть последствия своих действий одна из важнейших задач, стоящих перед человечеством на современном этапе. Необходимо уметь прогнозировать риски, понимать, какие действия предпринимать в случае возникновения и реализации опасности, активно использовать свои знания для ликвидации последствий негативного воздействия на окружающие объекты.

Сегодня научные знания в области безопасности жизнедеятельности являются неотъемлемой частью материального производства и других областей общественной жизни, важным фактором обеспечения безопасности государства [1]. На это указывается и в программном правительственном документе «Государственная стратегия развития РФ до 2010 г.», где модернизация общества предполагает становление новой культуры, в которой ценностями являются самостоятельное действие и предприимчивость, соединенные с ценностями солидарной ответственности за общественное благосостояние и устойчивое взаимодействие общества и природы. Это определяет потребность в разработке национальной стратегии образования для устойчивого развития, где образование в области безопасности жизнедеятельности рассматривается как важное условие его становления.

Особую актуальность эти вопросы приобретают в Среднем Поволжье. Самарская область является крупнейшим образовательным центром ПФО и характеризуется высоким уровнем инфраструктурной обеспеченности. Существенную роль в реализации поставленных задач отводится среднему профессиональному образованию. По данным Министерства экономического развития, инвестиций и торговли Самарской области, профессиональной подготовкой специалистов и квалифицированных кадров занимаются 37 учреждений начального, 84 среднего (в т.ч. негосударственных), в которых обучаются, соответственно, 27,2 и 62 тыс.чел. Численность учащихся начального профессионального образования составляет 86 чел. на 10 тыс. человек, что ниже среднероссийского уровня. В системе среднего профессионального образования численность студентов на 10 тыс. человек (192 чел.) превышает среднероссийский уровень (177 чел.), по этому показателю регион занимает 32 место в РФ и 11 место в ПФО. Основное количество учреждений СПО расположено в городах области (Самаре – 26; Тольятти – 13; Сызрани – 13; Новокуйбышевске – 3; Чапаевске – 2; в Похвистнево, Отрадном, Жигулевске – 1) [7].

Особое место в профессиональной подготовке студентов по формированию культуры безопасности жизнедеятельности занимают медицинские училища и колледжи, общее число которых в губернии равно 10. Из правительственных документов, касающихся сферы здравоохранения, следует строгое соблюдение правовых актов, гарантирующих социальное право каждого гражданина на охрану здоровья и медицинскую помощь.

Таким образом, независимо от специальности и специфики учреждений СПО, нельзя недооценивать значимость в учебно-образовательном процессе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».



В государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования Кинель – Черкасский медицинский колледж (далее ГОУ СПО КЧМК) Самарской области учебный план предусматривает изучение таких предметов как «БЖД» и «Медицина катастроф» для студентов, обучающихся по специальностям:

– 060101.52 «Лечебное дело» на базе среднего (полного) общего образования, квалификация «Фельдшер» (повышенный уровень) – 3 года 10 месяцев;

– 060109.51 «Сестринское дело» на базе основного общего образования, квалификация «Медицинская сестра» (базовый уровень) – 2 года 10 месяцев;

– 060109.51 «Сестринское дело» на базе среднего (полного) общего образования, квалификация «Медицинская сестра по массажу» для инвалидов по зрению (базовый уровень) – 2 года 10 месяцев.

Образовательный процесс колледжа включает в себя теоретическое и производственное обучение, учебную, производственную (профессиональную), преддипломную практику и воспитательную работу со студентами. Основными задачами профессиональной подготовки в ГОУ СПО КЧМК выступают:

– удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и духовно-нравственном развитии посредством получения профессионального образования;

– удовлетворение потребностей общества в квалифицированных специалистах со средним профессиональным образованием;

– формирование у студентов гражданской позиции и трудолюбия, развитие ответственности, самостоятельности и творческой активности;

– сохранение и приумножение духовно-нравственных и культурных ценностей общества.

Студенты медицинского колледжа изучают дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и «Медицина катастроф» на II курсе после освоения ряда общих и специальных дисциплин естественно-научного цикла, что обеспечивает более основательное усвоение предметов. Учебная программа предусматривает детальное изучение проблем в экологической, социальной, экономической, медицинской сферах, затрагивающих в том числе личную безопасность и сохранение здорового образа жизни.

В область дисциплины «БЖД» входят овладение студентами знаний:

– теоретических основ безопасности жизнедеятельности в системе «человек-среда обитания»;

– правовых, нормативно-технических и организационных основ безопасности жизнедеятельности;

- последствий воздействия на человека, травмирующих, вредных и поражающих факторов;

- по идентификации травмирующих, вредных и поражающих факторов ЧС;

- методов прогнозирования ЧС и разработки моделей их последствий.

В результате изучения дисциплины «Медицина катастроф» будущие специалисты должны знать:

- основные принципы и систему организации оказания экстренной медицинской помощи в ЧС;

- медико-тактическую характеристику ЧС при различных катастрофах;

- систему этапного лечения пораженных в ЧС;

- приемы проведения мероприятий по защите населения от действия поражающих факторов в ЧС;

- простейшую сортировку – эвакуацию пораженных;

- приемы оказания доврачебной помощи пострадавшим.

Одной из обозначенных целей исследования являлось выявление объективных показателей отношения будущих медицинских работников к одной из важнейших ценностей – безопасности жизнедеятельности (по методу Ш. Шварц). Методика Шварц состоит из двух частей и измеряет уровень значимости десяти типов ценностей. Первая часть изучает нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, структуру ценностей, вторая – ценности на уровне поведения, индивидуальные приоритеты, проявляющиеся в социуме. Значимость ценности определяется по шкале от 1 до 7. Чем выше балл в диапазоне, тем более важной представляется ценность.

Сравнительный анализ результатов тестирования по методике Шварц студентов I курса (120) показал, что ценность «безопасность» на уровне нормативных идеалов занимает 2 место, тогда как на уровне индивидуальных приоритетов – 6 место. Понижение значимости ценности «безопасность» на уровне индивидуальных приоритетов хорошо вписывается в общую тенденцию. Студенты II курса (117) обучения ценности «безопасность» присвоили 1 место на уровне нормативных идеалов и 3 место – на уровне индивидуальных приоритетов, уступив таким ценностям, как «самостоятельность» и «достижения».

Таким образом, ядром формирования профессиональных качеств у студентов медицинского колледжа является образовательный процесс, строящийся с учетом актуальных потребностей обучающихся, что обеспечивает развитие их личностно-мотивационной сферы, системы ценностных ориентаций. В результате изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» будущие специалисты получают

теоретические знания, практические навыки формирования личности безопасного типа поведения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Образовательная область «Безопасность жизнедеятельности» как необходимое условие развития современного общества // Материалы XIV всероссийской научно – практической конференции «Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) [Текст] – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 288 с.
3. Ефимова Н.С. Основы психологической безопасности: учеб.пособие. – М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2010. – 191 с.
4. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. М., 1997. – 304 с.
5. Международные документы МАГАТЭ по безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fas.org/sgp/crs/nuke/RL34234.pdf>
6. Носков Ю.Г. Опасность и безопасность с позиции деятельностного подхода // Безопасность. 1998. – №1-2 (41). – С. 170-179
7. Официальный сайт Министерства экономического развития, инвестиций и торговли Самарской области <http://www.economy.samregion.ru/>.
8. Сухов А.Н. Социальная психология безопасности: Уч. пособие. М., 2002. – 256 с.

#### Об авторе

**Колыванова Лариса Александровна** – аспирант, Поволжская социально-гуманитарная академия, г. Самара.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

**Л.И. Кравченко**

**В** настоящее время только лишь усвоение учебной информации утратило прежнюю значимость, и на первый план выдвигается задача развития потребности и умений человека самостоятельно накапливать и обновлять знания, культурные ценности, актуальные для профессии, личности, общества, формирование компетенций, обеспечивающих работнику эффективный труд и достойное качество жизни.

Жизненные ценности студентов, осмысление их природы и поиск путей воздействия на их формирование и становление – одна из актуальных задач специалистов разного профиля – педагогов, психологов,

философов. Среди отечественных социологов и психологов существенный вклад в разработку проблемы ценностей внесли Б.Г. Ананьев, Г.А. Андреева, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, В.А. Ядов и др. И.С. Кон определяет ценности как систему убеждений, выражающих отношение человека к миру [3]. Б.Д. Парыгин обращает внимание на регулирующий поведение человека и его деятельность аспект ценностей. Совокупность ценностей, определяющая направленность личности, отражается в ее ценностных ориентациях [4]. Наличие устоявшихся ценностей – признак личностной зрелости. Ценность, имеющая для индивида наибольшую значимость, т.е. занимающая высокое положение в системе его ценностных ориентаций, определяет ведущую направленность личности. Необходимость изучения ценностного пространства связана и с особенностями усвоения и преломления сквозь собственную призму юношеством накопленного опыта, традиционных установок, мировоззрений (а это одна из самых сложных стадий социализации), и с совершенствованием аксиологического потенциала личности как основы самосознания, раскрывающегося в мироощущении и мироустремлении молодого человека. Действительно, от того, как мы, педагоги, повлияем на формирование такой системы социальных ценностей, преломляясь сквозь призму которой, жизненные ценности студентов способствовали бы их профессиональному самоопределению, во многом, зависит успешность их становления как специалистов. Особое значение ценностные ориентации занимают в деятельности профессий типа «человек-человек», приобретая характер центрального элемента в структуре профессионального образа мира. Ценностные ориентации, возникающие в период обучения в системе среднего профессионального образования, определяют не только возможности построения вектора карьеры молодого человека, но и возможности его личностного развития, его эмоциональной сферы.

Изучение ценностно-ориентационного пространства студенческой молодежи в ГОУ СПО «Кемеровский областной медицинский колледж» начинается с первых дней поступления в учебное заведение. Вчерашним абитуриентам предлагается проранжировать ценности, содержащиеся в анкете, разработанной психологами колледжа.

Наиболее значимыми в иерархии ценностей первокурсники считают: здоровье – (62,1 % выборов), любовь – (52,4 %), семья – (46,8 %), желание облегчать страдания людей, приносить пользу – (35,2 %), интересная работа – (25,9 %), карьера – (21,1 %), высокооплачиваемая работа – (16,6 %), свобода и независимость в поступках и действиях – (12,8 %), высокий материальный достаток – (12,2 %). Таким образом, наиболее значимыми для будущих специалистов являются ценности, которые относятся к модусу служения, что является важным критерием формирования компетенций, предъявляемых федеральными

государственными образовательными стандартами к подготовке сестринского персонала.

В конце учебного года, по окончании мероприятий по адаптации студентов к особенностям учебного процесса, проводится исследование жизненных и профессиональных ценностей по методике Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности» [6]. Данное исследование проводится в целях изучения ценностных ориентаций студентов первокурсников, а также для определения их актуального социально-психологического статуса и диагностики потенциальных конфликтов.

В исследовании приняли участие 98 человек – студентов первого года обучения по специальности «Сестринское дело».

Таблица 1

**Рейтинг и оценка возможностей достижения  
жизненных целей студентов**

| Место | Рейтинг цели                             | Возможность достижения                   |
|-------|------------------------------------------|------------------------------------------|
| 1     | Здоровье                                 | Активная деятельная жизнь                |
| 2     | Любовь                                   | Здоровье                                 |
| 3     | Семья                                    | Интересная работа                        |
| 4     | Материально<br>обеспеченная жизнь        | Любовь                                   |
| 5     | Интересная работа                        | Красота природы и искусства              |
| 6     | Наличие хороших и верных<br>друзей       | Наличие хороших<br>и верных друзей       |
| 7     | Активная деятельная жизнь                | Материально<br>обеспеченная жизнь        |
| 8     | Уверенность в себе                       | Уверенность в себе                       |
| 9     | Познание самого себя                     | Познание самого себя                     |
| 10    | Красота природы и искусства              | Свобода как независимость<br>в поступках |
| 11    | Свобода как независимость<br>в поступках | Семья                                    |
| 12    | Творчество                               | Творчество                               |

Традиционно первые приоритетные позиции занимают такие ценности, как «дружба», «семья», «любовь», что продиктовано не только общечеловеческой значимостью данных ценностей, но и особенностями возрастного периода респондентов. Ценности «здоровье», «материально обеспеченная жизнь» также стабильно находятся на приоритетных позициях рейтинга, но (до недавнего времени) наблюдались в основном у респондентов более старшего возраста. Незначительными ценностями



обучающимся представляются «творчество», «свобода», «красота природы и искусства», что свидетельствует о неразвитости эстетических чувств наших студентов. Максимальный разрыв составляет позиция «семья» – разница в 8 ступеней, «активная деятельная жизнь» разница в 6 ступеней.

Наиболее важными результатами исследования, по нашему мнению, стали 3 момента:

1. Нами не выявлено данных, свидетельствующих о наличии внутренних конфликтов и вакуумов личности.

2. К ценностям, достижение которых для студентов более реально, относятся активная деятельная жизнь, здоровье, интересная работа, что свидетельствует об их жизненной активности, о понимании собственной ответственности за дальнейший путь. Также выбор этих ценностей прогностически благоприятен для формирования компетенций среднего медицинского работника.

3. Некоторое несоответствие в рейтингах в отношении таких целей, как семья и любовь, мы рассматриваем как следствие негативных современных тенденций, кризиса семейных отношений.

Изучение ценностных ориентаций студентов дает возможность не только лучше узнать их внутренний мир, но и, если посмотреть на содержание предложенных студентам целей, помогает построить индивидуальный и групповой план работы по формированию вектора построения карьеры и развития основных компетенций. Результаты данных исследований легли в основу не только психологических консультаций, но и дали начало разработке комплекса внеаудиторных занятий, проводимых специалистами Центра содействия укреплению здоровья студентов, по проблемам формирования здоровой семьи, стилям семейного воспитания, различным аспектам профориентации.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды: в 2т. Т.1.* – М., 1980. – 340 с.
2. Григорович С.С. *Особенности мотивационно-ценностной сферы у студентов колледжа и вуза // СПО.* – 2009. – № 3. – С.41-43.
3. Кон И.С. *Личность и ее самосознание.* – М.: Изд-во полит.литературы, 1984. – 186 с.
4. Парыгин Б.Д. *Основы социально-психологической теории.* – М.: Мысль, 1971. – 352 с.
5. Руднева Е.Л., Костюк Н.В., Кузнецова И.Ю. *Педагог и обучающийся: жизненные и профессиональные ценности в условиях интеграции начального и среднего профессионального образования.: монография.* – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2009 – 132 с.
6. Фанталова Е.Б. *Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал.* – 1992. – Т. 13, №1. – С.107-117.

#### **Об авторе**

**Кравченко Лилия Ивановна** – методист Центра содействия укреплению здоровья студентов, ГОУ СПО «Кемеровский областной медицинский колледж», г. Кемерово.

## К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

*И.А. Куканова*

**В** настоящее время в стране активно развивается институт замещающей семьи, т.е. семьи, принявшей на воспитание ребенка-сироту. Воспитание в замещающей семье имеет четыре формы: опека, приемная семья, патронатная семья и семейная воспитательная группа. Сегодня растет число исследований, связанных с изучением проблем жизнеустройства детей в замещающей семье. Большая часть исследований касается проблем адаптации детей в приемной семье на основе эффективных моделей взаимодействия замещающей семьи, приемного ребенка и служб сопровождения на базе центров социальной помощи семье и детям, детских домов (Т.И. Шульга, Т.З. Козлова, В.Н. Ослон и др.).

Основной целью замещающей семьи стало обеспечение успешной социализации ребенка, формирование вторичной привязанности к приемным родителям взамен исходной. Потеря первичной привязанности, т.е. кровных родителей, приводит детей к различным вариантам негативных личностных проявлений, а именно: тревожности, депрессии, агрессивности. «Вторичной привязанностью» психологи называют отношения, развивающиеся у ребенка с другими людьми. Негативные проявления личности ребенка, лишенного родительской заботы, направлены на поиск повторного объекта привязанности для установления вторичной связи [2; 3; 4; 7].

В последнее время стали появляться исследования, рассматривающие проблемы социализации ребенка из замещающей семьи в рамках его адаптации к условиям школьного обучения.

Большинство исследователей утверждают, что успех школьной адаптации напрямую связан с особенностями протекания семейной адаптации детей, взятых на попечение. Причем школьная адаптация рассматривается как один из значимых показателей адаптации. Отмечен ряд особенностей школьной адаптации при помещении ребенка-сироты в замещающую семью. При попадании в семью у него меняется не только семейное окружение, но и окружение сверстников, других взрослых. Появляются новые одноклассники, друзья, учителя. В первое время отмечается повышенная школьная тревожность детей, которая может сохраняться достаточно длительный период до 1,5-2 лет. Дети часто испытывают дискомфорт, конфликтуют с одноклассниками. Причиной конфликтов, как правило, является низкая самооценка, неуверенность в себе, в отношениях с одноклассниками. Нередко постепенно тревожность

снижается, дети добиваются определенных успехов в школе, многие получают дополнительное образование (занятия в музыкальной и художественной школах, в различных кружках) [1; 2; 4; 5].

В исследованиях Е.А. Горбуновой представлен сравнительный анализ проявлений школьной адаптации первоклассников из замещающих семей и детского дома. Она отмечает, что протекание школьной адаптации детей-сирот из детского дома значительно осложнено нарушениями интеллектуальной деятельности, чрезмерной расторможенностью, низкой мотивацией учебной деятельности, негативным отношением к школе. В учебной деятельности характерно проявление игры. Дети стремятся к быстрому выполнению задания, не заботясь о качестве. Либо могут отказаться от выполнения задания из-за уверенности в неуспехе. Постоянно требуют внимания и помощи взрослого. В случае неуспеха ищут оправдания своей неудачи, раздражаются и плачут. Затруднено переключение с одного вида деятельности на другой. Таким образом, у детей из детского дома выражена несформированность важнейших навыков мотивационного, операционального и регуляционного компонентов учебной деятельности.

Процесс школьной адаптации первоклассников, помещенных в семью, проходит более гладко. Принимаемые дети более успешны в обучении. Специалисты отмечают, что уже через 6 месяцев пребывания в семье у ребенка повышается уровень школьной мотивации, школьных знаний, умений и навыков, самостоятельность и требовательность к себе. Первоклассники из замещающей семьи быстрее детей из детского дома осваивают новую социальную позицию школьника, успешнее налаживают отношения с учителями и одноклассниками. Эти дети легче справляются со школьной программой, имеют более прочные знания, несмотря на имеющиеся проблемы, связанные с умственным, личностным и эмоциональным развитием.

По данным Е.А. Горбуновой, 42% детей из замещающих семей учатся на «4» и «5», 33% имеют по одной удовлетворительной оценке при остальных «4» и «5». У большинства отмечается повышение качества знаний, положительная динамика в школьной адаптации [2].

Следует отметить, что указанные позитивные проявления школьной адаптации наблюдались у детей из замещающих семей, находящихся под патронатным сопровождением на базе детского дома, т.е. замещающим родителям и детям постоянно оказывалась квалифицированная поддержка специалистов психолого-педагогического и медицинского профиля.

В исследованиях Л. Петрановской отмечены несколько иные проявления школьной адаптации учащихся из замещающих семей как с профессиональным сопровождением, так и без него. Ею замечено, что на учебе негативно отражается нелюбовь приемных детей к себе, низкая самооценка, низкий уровень притязаний. У ребенка, выросшего в

пренебрежении, может наступить регресс, снижение способности к обучению вследствие нервного истощения, вызванного предшествующими переживаниями. Тревогу в ходе адаптации к новым школьным условиям ребенок испытывает до тех пор, пока он не поверит, что его любят и никуда не отдадут. У ребенка с тяжелым прошлым обычно нет любознательности, любви к учению в чистом виде, он почти никогда не бывает доволен собой. Интерес к знанию возникает ненадолго. Учится он, в основном, ради одобрения. Автор отмечает, что не всем приемным родителям удастся преодолеть неверие ребенка в себя. У него могут наблюдаться парадоксальные реакции на успех с проявлениями слез и страха. Они могут панически бояться экзаменов. При малейших признаках неудачи склонны погружаться в глубокое отчаяние.

Одной из главных трудностей в воспитании и обучении приемных детей Л. Петрановская видит в диспропорции их развития, суть которой в том, что боль от пережитой психологической травмы словно оттягивает на себя внутренние силы ребенка, которые должны быть направлены на развитие. Вследствие этого те или иные части личности «замирают» в том возрасте, когда ребенок пережил потерю или насилие [5].

Э.И. Чугуновой также замечено, что у приемных детей часто возникают проблемы с обучением. Для детей характерна низкая работоспособность и развивающееся утомление в процессе учебной деятельности, что снижает качество последней, указывая на напряженность либо понижение функциональной активности организма в силу недостаточного развития адаптационных механизмов. Это влечет за собой истощение внутренних резервов, а, в конечном итоге, школьную дезадаптацию. Нередко замещающие родители стремятся преодолеть у детей мнимую или явную «педагогическую запущенность» за счет усиления учебных нагрузок через дополнительные занятия. Следствием этого становятся нарушения школьной дисциплины в виде пропусков занятий в школе [2].

В рамках изучения проблем школьной адаптации детей интересующей нас категории мы обследовали 120 учащихся подросткового возраста из замещающих (в форме опеки) семей на предмет сформированности учебной мотивации. Выявлено, что для 37,5% детей характерна продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, что соответствует социальному нормативу. Для 25% обследуемых учащихся характерна несколько сниженная познавательная мотивация. 62,5% учащихся проявили сниженную мотивацию с характерным переживанием школьной скуки и отрицательным эмоциональным отношением к учению. Таким образом, нами зафиксировано преобладание сниженной учебной мотивации с отрицательным отношением к учению у детей из замещающих семей (в форме опеки). Данное обстоятельство затрудняет школьную адаптацию детей. Исследованным нами детям и замещающим

родителям не предоставляется целенаправленное профессиональное сопровождение.

Краткий обзор теоретических и практических данных по проблемам школьной адаптации детей из замещающих семей позволяет нам сделать вывод о том, что успешность школьной адаптации во многом определяется наличием квалифицированного профессионального сопровождения замещающих родителей и их семей.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Башманова Е.Л. Социальный статус родителей и отношение школьников к учению и школе: социально-педагогический аспект. Дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2005. – 256 с.
2. Горбунова Е.А. Социальная адаптация в замещающей семье детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. – 207 с.
3. Козлова Т.З. Опекунская семья. М.: Аспект Пресс, 2009. – 200 с.
4. Ослон В.Н. Замещающая профессиональная семья как условие компенсации депривационных нарушений у детей-сирот. Дис. ... канд. псих. наук. Москва, 2002. – 475 с.
5. Петрановская Л. В класс пришел приемный ребенок. М.: Студио – Диалог, 2009. – 170 с.
6. Шульга Т. И. Работа с неблагополучной семьей. М.: Дрофа, 2005. – 254 с.
7. Шульга Т. И. Специфика оказания помощи семьям группы риска // Сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2010. – С.9-16.

#### **Об авторе**

**Куканова Ирина Анатольевна** – старший преподаватель, ГОУ ВПО «Пензинский государственный педагогический университет имени В.Г. Белинского», г. Заречный.

## **ДУХОВНЫЙ МИР УЧИТЕЛЯ: К ОБОСНОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ**

**О.Е. Кучерова**

**С**егодня всем хорошо известно, что становление личности связано с усвоением, преобразованием и созданием культурных форм. К ценностям науки, искусства, морали, религии, то есть ко всем аспектам культуры, человек приобщается в процессе образования. Таким образом, образование мы признаем одним из важнейших аспектов культуры индивида.

Центром, смысловым ядром культуры, способным объединить все ее сферы, является духовная составляющая, включающая мировоззренческие идеи, жизненные смыслы, ценности, присвоение которых происходит в процессе образования.



На самом деле проблемы духовности как качества личности всегда вызывали значительный интерес в философии и смежных с ней областях гуманитарного знания. Тем не менее, сущность понятий «дух» и «духовность» такова, что, несмотря на внимание к этим категориям на протяжении всей истории существования философско-педагогической мысли они в принципе не получили исчерпывающе точного определения, а это, в свою очередь, породило некоторый скепсис в отношении их научности.

Большинство исследователей, начиная с античности, отводили и отводят проблемам духа и духовности важное место в своих трудах. К ним относятся Анаксагор, Платон, Аристотель, Кентерберийский, Д. Вико, Плотин, Августин Блаженный, Ансельм Р. Дж. Коллингвуд, В. Соловьев, И. Гердер, Н. Бердяев, О. Шпенглер, Т. де Шарден, К. Ясперс, Ф. Коплстон, Х.Г. Гадамер, М. Хайдеггер, Э. Кассирер, Д.В. Пивоваров и другие. Все эти авторы рассматривали духовность как важнейшее качество личности человека, которое имеет ключевое значение в ее развитии и вхождении в поле культуры. История человечества в их трудах рассматривается в связи с развитием духа, а сущность самого человека в их понимании неотделима от его духовности.

Здесь следует в первую очередь обратиться к трудам И. Канта, который подробно рассматривал проблему нравственности, сущность веры, эстетические вопросы как неотъемлемые аспекты духа. Так же важная роль в разработке проблем духа принадлежит Г.В.Ф. Гегелю, Ф.В. Шеллингу и И.Г. Фихте. В их трудах вопрос движения человеческого духа занимает центральное место. Они выделяют такие свойства духа, как свобода (Фихте и Гегель), творчество, в первую очередь, проявляющееся в искусстве (Шеллинг) и стадии движения духа (Шеллинг и Гегель).

В работах Кьеркегора, Франка, И. Ильина, У. Джеймса, М. Бубера представлен целостный анализ духовности в религиозно-философском аспекте, где особенное внимание уделяется вопросам природы веры в составе человеческой духовности, а также гносеологическим возможностям веры.

Если говорить о вопросах становления духовности в образовании, то эти проблемы с различной степенью полноты затрагивались в работах В. Дильтея, Г. Гадамера, С. И. Гессена, Ю. Хабермаса, Д. Дьюи и др.

Соглашаясь с точкой зрения Д.В. Пивоварова и А.П. Огурцова, мы рассматриваем духовность как качество, обеспечивающее нравственное становление и непрерывное совершенствование человека в процессе образования.

Хотя у многих современных исследователей изучение вопросов духовности в образовании сводится исключительно к этическому аспекту. Например, Б.С. Гершунский, Б.Т. Лихачев, И.З. Гликман, Н.Д. Никандров,

Л.А. Кудалева, И.В.Бурцева и др. отводят духовности роль, в основном, нравственного регулятора.

На сегодняшний день в свете последних тенденций социальной политики, высказываний Президента РФ Д.Медведева, внедряемой Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и ряда других важнейших документов: государственных программ воспитания студенческой молодежи, патриотического воспитания, программ развития воспитания в системе образования России, региональных программ патриотического и духовно-нравственного воспитания, касающихся образования, – вновь активизировался поиск духовно-нравственных оснований, обеспечивающих устойчивость бытия человека, его позитивные отношения с миром, с людьми. Этому во многом способствует деятельность государства, Русской Православной Церкви, общественных организаций и образовательных учреждений.

Каждый здравомыслящий человек понимает, что реализовать эти программы без учителя невозможно, ведь именно учитель, раскрывая свой духовный мир перед учениками, способен «приподнять» ученика до высочайшего уровня его самости, именно личность учителя является определяющим фактором в духовно-нравственном становлении школьника, в достижении новых целей образования, что востребует его «опыт восприятия и понимания другого человека», «опыт «вчувствования» в другого», «способность к состраданию, сопереживанию, соучастию» [6].

Система отечественного образования исторически развивалась на фундаменте высших духовно-нравственных ценностей, но сегодня она как никогда нуждается в педагоге, несущем в себе высшие духовные и нравственные качества.

Справедливым было бы возражение о том, что духовность всегда была неотъемлемой основой учителя и как личности, и как профессионала. Ведь духовное состояние учителя как личности – это развитие его духовно-нравственных качеств, стремление к Истине и Красоте, следование Добру, восхождение к высшему Идеалу. С этим трудно не согласиться. В данном контексте нам весьма импонирует подход М.К. Мамардашвили, поставившего духовность в контекст индивидуальности и неповторимости человека [4]. Духовное состояние учителя как профессионала – это состояние постижения духовной сущности учительского труда, производной которого является принятие духовных ценностей в качестве профессиональных и их дальнейшая реализация в педагогической деятельности.

Отечественная культурно-образовательная традиция свидетельствует, что духовный мир учителя формируется еще на этапе предвузовской подготовки и в вузовский период профессионально-личностного становления педагога, он обогащается и «набирает силу».

Духовный мир учителя, на наш взгляд, представляет собой совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность учителя и характеризующихся уровнем и широтой развитости, интенсивностью и действенностью ценностных ориентаций, образующих своего рода ось сознания, которая обеспечивает их устойчивость, а также совокупность жизненных принципов личности учителя, т.е. определенную систему норм поведения и деятельности (совершение нравственных и нравственно-педагогических деяний и пр.), и, безусловно, развитие эмпатии и сердечности и процесс педагогической рефлексии переживаемых им духовных состояний.

Глубина и устойчивость представлений об учителе как человеке с богатым внутренним миром, как о носителе высших духовных качеств и о содержании его деятельности, направленной на приобщение учеников к системе духовно-нравственных знаний, стали краеугольными камнями учительского труда с начала принятия христианства на Руси и оставались неизменными до XVIII века.

Православное вероучение, будучи основой воспитательной практики отечественной школы, наполнило ее особым содержанием, утверждающим любовь к ребенку в качестве главного средства воспитательного воздействия (Е.П. Белозерцев, игумен Георгий (Шестун), Н.В. Маслов, В.М. Меньшиков, Т.И. Петракова и другие). В просвещении всего состава человека светом христианского учения видели смысл педагогического служения, заложенный трудами первых учителей. Православие способствовало открытию в учителе возможности «зажечь» в себе Любовь – Божественную искру, умягчающую человеческое сердце, рождающую душевную теплоту, мягкость, радость, долготерпение, милосердие, кротость, смирение, что было созвучно духовной сущности учительского труда. Постигание любви и последующее принятие духовных ценностей (вера, истина, красота, добро) являлось не только основой духовного мира учителя, но и его важнейшими профессиональными качествами.

Вот почему в образе русского учителя была заметна особая роль таких качеств, как любовь, милосердие, терпение, ответственность за других и т.д. Эти духовные качества человека постепенно приобретали значение профессиональных качеств учителя. А главными духовными свойствами учительского труда признавались любовь к ученику, благочестие, мудрость, кротость, терпение, смирение и др. Требования к педагогу не просто сохранялись, но и получали свое развитие и распространение в дальнейшем. Так в XIX в. благодаря деятельности многих выдающихся деятелей, в том числе Ф.М. Достоевскому, С.И. Миропольскому, К.П. Победоносцеву, С.А. Рачинскому, К.Д. Ушинскому, А.С. Хомякову, П.Д. Юркевич и др. в качестве приоритетной была определена духовно-нравственная задача школы.

Идея общечеловеческого воспитания, которое должно подготовить высоконравственного человека с широким образовательным кругозором четко представлена в знаменитой статье Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» [5]. Ученый выступал за развитие духовности – сущности человека, его интеллектуальной и нравственной природы. В полной степени это может быть приложимо к учителю. Для того, чтобы полноценно реализовать воспитательную функцию своей деятельности, сам педагог должен владеть четкой и ясной системой духовных ценностей, входящих в его духовный мир.

Система духовных ценностей учителя являет собой совокупность смыслов, создающих фундамент для интерпретации повседневных значений жизненного мира человека. Это очень важно для осуществления межличностной коммуникации и внутриличностной рефлексии. Духовные ценности учителя представляют собой некий смысловой фундамент культуры педагогического труда и выполняют роль социальных и культурных регулятивов учителя, осуществляющих руководство в его деятельности.

На современном этапе, говоря о духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, мы должны четко осознавать, что духовность и нравственность как вечные ценности человеческого бытия «без сомнения выступают ключевыми понятиями» [3]. Для осуществления этой высокой миссии – духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, учитель должен перейти на педагогику отношений. Благодаря К. Роджерсу в нашем обиходе появились такие понятия, как «доверие», «невербальная коммуникация», «направляющая помощь», «помогающее поведение», и др., что коренным образом изменило наши взгляды на воспитание. Научиться педагогике отношений будущий педагог может в вузе, в той культурно-социальной среде, которая создана в учебном заведении.

Всестороннему развитию свойств личности каждого субъекта педагогического процесса способствует личностно-ориентированный подход к образовательному процессу. Если учебно-воспитательный процесс строится в рамках этого подхода, то ярче высвечиваются задатки и способности личности, ярче проявляются мотивы и интересы, эффективнее развиваются эмоции, а жизненная энергия воспитанников направляется на живое восприятие, внимание, представление, мышление, воображение. Богатый духовный мир способствует проявлению красоты души российского учителя, которую мы вправе рассматривать как уникальное национальное достояние страны. От стиля мышления учителя, от уровня его гуманности, уровня сознания, интеллекта и полноты культуры зависит умение в непростых условиях быстроменяющихся временных приоритетов не просто передавать новому поколению все богатство мировой и отечественной культуры, но и научить его беречь, развивать духовные традиции многонациональной России. В наследии И.А. Ильина находим

весьма своевременные, подтверждающие сказанное слова: «Судьба будущей России лежит в руках русского учителя – преподавателя школы и гимназии, а также профессора, который есть учитель учителей. Он (учитель) должен знать и понимать, что дело не только в развитии наблюдения, рассудка и памяти, а в пробуждении и укреплении духовности в детях. Поэтому он должен сам твердо и ясно постигнуть, что есть духовное начало в человеке, как надлежит будить его в детях, укреплять и развивать, как можно пробудить в ребенке религиозное чувство, совесть, достоинство, честь, художественный вкус, братскую сверхклассовую солидарность, православие, чувство ответственности, патриотизм и уважение к своей и чужой собственности» [2, с. 196]. Одухотворение школы возможно лишь высоким духом учителя-воспитателя, его устремленностью к высшему, к вечному восхождению и поиску истины [1].

Российскую культурно-педагогическую традицию, суть которой состоит в приоритете воспитания перед обучением, блестяще воплотил в 50-60-х годах XX века в своей педагогической практике В.А. Сухомлинский. Его философско-педагогические воззрения заметно отличались от общепринятых в то время, и не совпадали с официальной доктриной формирования личности. Классик отечественной педагогики В.А. Сухомлинский воспитание понимал как творение счастья каждого воспитанника. «Воспитание заключается в том, – утверждал выдающийся педагог, – чтобы умело, умно, мудро, тонко, сердечно прикоснуться к каждой из тысячей граней, найти ту, которая, если ее как алмаз шлифовать, засияет неповторимым сиянием человеческого таланта, а это сияние принесет человеку личное счастье. Открыть в каждом человеке его, только его неповторимую грань – в этом искусство воспитания»[7], – поистине мудрые слова настоящего Учителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова В.Г. Аспекты духовности образования / Электронная библиотека Международного Центра Рерихов / [Электронный ресурс] // <http://lib.icr.su/node/1021>.
2. Ильин И.А. Русский учитель // *Опыты православной педагогики*. – М., 1993. – С. 269-286.
3. Колесникова И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен // *Педагогика*. – 2008. – № 9. – С.25-33.
4. М. К. Мамардашвили. Мысль в культуре / [Электронный ресурс] // <http://plucer.livejournal.com/83848.html>
5. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача. – Иваново, 2008. – 27 с.
6. Репринцев А.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: теория и опыт. – Курск, 2003. – 544 с.
7. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа // *Избр. пед. соч. В 3 тт. Т.1. М.: Педагогика, 1979. – 383 с.*



**Об авторе**

**Кучерова Оксана Егоровна** – кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, доцент, НИУ «Белгородский государственный университет», г. Белгород.

## **ПРИНЦИП СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ КАК ОСНОВА КОНЦЕПЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОГО МНОГОУРОВНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

*Д.В. Легенчук*

**П**онятие «система» употребляется, как правило, в онтологическом смысле, а под системой понимается всякое упорядоченное явление, всякая сумма знаний, не противоречащая здравому смыслу. Такое понятие системы сложилось еще в Древней Греции (Платон, Аристотель). Когда мы говорим о системе и системном подходе как методологии специального научного исследования, мы опираемся на познавательное (гносеологическое) содержание системы. Научные основы общей теории систем, а также частные ее разделы, такие, как системный подход и системный анализ, разработал основоположник общей теории систем Людвиг фон Берталанфи, австрийский ученый в конце 30-х годов XIX века который зафиксировал «смену мировоззренческой ориентации, происходящей в результате превращения системы» в новую парадигму науки» [2, с. 33]. Э. Ласло полагал, что идеи общей теории систем дают «теоретический инструмент для связи научной информации и философского смысла» [4, с. 97].

Для анализа преемственности между средним профессиональным и высшим профессиональным образованием возникает необходимость обоснования системного подхода и реализации принципа системности.

Содержательной стороной принципа системности является субординация целей, связей элементов и отношений. В этой связи осветим некоторые методологические положения данной проблемы. В первую очередь, определимся с ее категориальным аппаратом.

В самом общем смысле система – это нечто такое, что мыслится как упорядоченная целостность, имеющая определенную структуру. Понятие «подсистема» выработано для анализа сложноорганизованных, саморазвивающихся систем, когда между элементами и системой имеются «промежуточные» комплексы, которые в своей совокупности способны к выполнению

единой (частной) программы системы. Будучи элементом системы, подсистема в свою очередь оказывается системой по отношению к элементам, ее составляющим. Иначе говоря, вся материя представляется как бесконечная система систем [1, с. 385].

Будучи системой, образование относится к сложноорганизованным объектам и состоит из ряда подсистем (школа, колледж, вуз и др.), которые по отношению к более частным образованиям сами являются системами. Так, в частности, вуз как система имеет в своем составе совокупность элементов, находящихся в определенной зависимости, взаимодействии, и включает в себя необходимые для осуществления данного вида образцы деятельности, навыки, подсистему оценки выполнения. Подсистемный состав, системные качества, внутренние и внешние связи системы, ее надежность и избыточность составляют статистическую характеристику, и, как бы они ни были сложны для исследования, основная трудность все-таки связана с рассмотрением развития систем высокого уровня. Термин «педагогическая система» широко используется в концептуальном аппарате современной педагогики (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Ю.П. Сокольников, Н.М. Яковлева и др.). Названные исследователи основное внимание уделяют характеру связей, возникающих и развивающихся в условиях педагогической системы и проявляющихся во взаимодействии педагогов и обучаемых.

Преимущество подсистемы по отношению к учреждениям профессионального образования и системы по отношению к его компонентам (общекультурный, психолого-педагогический и ресурсно-технологический) мы рассматриваем в связи с тем, что они необходимы и их элементы реально существуют; все они находятся в определенной взаимосвязи и взаимообусловленности; у системы появляется новый признак: компетентность студента; профессиональная подготовка будущего специалиста как любая педагогическая система является открытой, и протекающие в ней процессы определяются влияниями внешней среды и сами оказывают на нее воздействие. Возможности использования системного подхода в педагогических исследованиях рассматриваются в трудах Б.С. Гершунского, М.Е. Дуранова, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой и др. При этом под системным подходом понимается определенный подход к объекту исследования, заключающийся в том, что объекты изучаются преимущественно под углом зрения внутренних и внешних свойств и связей, обуславливающих целостность объекта, его устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование именно как определенного целого, а также под углом зрения их многомерности и иерархии, когда целостный объект рассматривается как часть или элемент высокого порядка. Контент-анализ

научной литературы позволил выявить основные принципы системного подхода:

– целостности (принципиальная несводимость) свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и невыводимости из последних свойств целого зависимость каждого от его места, функции и т.д. внутри целого; структурности (возможность описания системы через установление ее структуры, т.е. сети связей и отношений системы; обусловленность поведения системы не столько поведением ее отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры);

– взаимозависимости структуры и среды (система формирует и проявляет свои свойства в процессе взаимодействия со средой, являясь при этом ведущим активным компонентом взаимодействия).

Необходимое условие системного видения любого явления и предмета действительности – это строгое следование принципам целостности, структурности, иерархичности, связи исходных предпосылок с конечным результатом.

Понятие «система» часто употребляется в обыденной речи: система образования, система здравоохранения, система действий и т.п. Даже приблизительный анализ перечисленных систем говорит о том, что они имеют не одну, а несколько или множество составляющих. Следовательно, сложность – первый признак систем. Составляющие системы могут иметь либо материальную, либо идеальную природу, либо система может сочетать в себе и то и другое.

В некоторых источниках системой называют «совокупность взаимосвязанных элементов». Но понятие «элемент» предполагает его элементарность, что не всегда соответствует природе составных частей системы. Корректнее будет, если то, что составляет систему, называть ее составляющими. Составляющие системы могут быть простыми, не расчленяемыми на части (элементарными), и сложными. Вторым признаком системы является внутренняя взаимосвязь ее составляющих. Не любую совокупность материальных и идеальных составляющих можно назвать системой, а только такую совокупность, в которой все ее составляющие чем-то объединены и взаимодействуют определенным образом.

Это объединяющее начало является, в свою очередь, составляющей системы, обуславливает на некоторое время ее устойчивое функционирование или развитие и называется системообразующим фактором. К примеру, системообразующим фактором образовательной системы является цель образования.

По своей природе системы условно подразделяются на технические, природные, территориальные, биологические, социальные и смешанные.

Образовательные системы принято относить к социальным, хотя многие из них помимо составляющих общественного характера включают

в себя и материально-технические. Скажем, общеобразовательная школа помимо учащихся, их родителей, педагогов, школьных администраторов и иных субъектов образовательного процесса включает в себя школьное здание, его коммуникации, средства наглядности, учебное оборудование, технические средства обучения. Значит, под системой понимается совокупность взаимодействующих составляющих различной природы и сложности, объединенных системообразующим фактором.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Ананьев Б.Г. О преемственности в обучении // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С.23-25.
2. Вессель Н.Х. Как нам обустроить образование высшего сословия // Педагогический сборник. – 1864. – № 3. – С.6-11.
3. Гершунский Б.С. Педагогические аспекты непрерывного образования // Вест. высш. шк. – 1987. – № 8. – С.22-29.
4. Легенчук Д.В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: Монография. – Курган, 2008. – С.25-50.
5. Потапник М.М. Управление развитием образовательного учреждения // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 59-63.

#### **Об авторе**

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

## **ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ**

***И.А. Лисовая***

**П**едагогика сегодняшнего дня должна учитывать задачи XXI века: открытие новых источников энергии, преодоление экологических кризисов, развитие профессионализма и профессиональной мобильности, формирование нового типа культуры и трудовой деятельности, ориентированной на высокоэффективное использование информации [4].

Социокультурные и экономические трансформации требуют смены целевых ориентиров в высшем образовании в целом и в обучении химии в частности [2]. Последнее в современных условиях требует пристального внимания не только к академическому аспекту обучения, но и прикладному, профессионально значимому.

Метод проектного обучения – это адаптация к изменяющимся условиям жизни. В каждом отдельном случае он является педагогическим экспериментом [5].

Исследовательский проект (ИП) по химии в нехимическом вузе решает не столько научно-исследовательские, сколько учебно-исследовательские задачи. Выбирая направление работы участников ИП, подбирая тематику исследований, нужно ориентироваться, в первую очередь, на учебные задачи, последующую профессиональную деятельность, сотрудничество с выпускающими кафедрами, а также учитывать индивидуальные возможности и уровень подготовки студентов. Подобрать тему и организовать работу ИП важно таким образом, чтобы, активно усваивая и расширяя знания по учебной дисциплине, овладевая интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями, юные исследователи чувствовали себя первооткрывателями.

ИП предполагает постановку перед учащимися задачи, в процессе решения которой они получают необходимые знания и навыки работы, что служит целью учебного процесса. В данной методике задачей проекта может выступать создание раздела методических указаний самими студентами и (или) подготовка мультимедийной презентации. Возможность создания блока подразделов по теме, которых нет в действующих методических указаниях, стимулирует активность студентов. Но, создавая новый фрагмент пособия, студентам необходимо учитывать логику построения материала, принципы его отбора. Преподаватель организует работу студентов так, чтобы созданный ими раздел отвечал следующим требованиям:

- был прост и доступен по изложению информации (принцип доступности);
- содержал всю необходимую информацию по теме (принцип научности);
- был интересен;
- был хорошо иллюстрирован (принцип наглядности).

Данную методику можно использовать на этапе обобщения материала темы, предлагая создание раздела в качестве домашнего задания, а обсуждение результатов и просмотр подготовленной презентации вынести на заключительное занятие. Если позволяют временные рамки изучения темы и уровень подготовки аудитории, то работу по подготовке раздела можно организовать в группах.

Студенты объединяются в группы, выбирают тему для разработки. Например, можно предложить студентам специальностей «Техническая эксплуатация автомобилей» и «Автосервис» следующие темы: «История антифризов», «Металлы», «Свойства металлов». Данные проекты ориентированы на учебные программы конкретных специальностей и имеют прикладной характер.



Тема «Антифризы» легко увязывается и вплетается в раздел программы по курсу «Общая химия» «Растворы. Свойства растворов неэлектролитов. Законы Рауля». Когда мы говорим о таком свойстве растворов неэлектролитов, как понижение температуры замерзания и повышение температуры кипения по сравнению с температурами замерзания (или кипения) чистого растворителя, то, в качестве практического использования законов Рауля, приводим расчет антифризов и определение молярной массы веществ. Для специальностей «Техническая эксплуатация автомобилей» и «Автосервис», на мой взгляд, следовало бы пойти дальше и рассмотреть более подробно историю антифризов, их многообразие, классификации, эволюцию в соответствии с требованиями, предъявляемыми к таковым в процессе эксплуатации, новые направления в производстве.

Используя знания, полученные при изучении раздела «Коррозия металлов. Защита металлов от коррозии», было бы логично остановиться на механизмах действия тех или иных антикоррозионных компонентов, вводимых в антифризы в качестве присадок. Так, например, в традиционной технологии производства охлаждающих жидкостей используются антикоррозионные присадки на основе силикатов, аминов и нитритов. По мере совершенствования автомобильных двигателей, появления новых материалов, традиционные охлаждающие жидкости стали устаревать. Были разработаны новые виды присадок, которые содержат лишь соединения органических карбоновых кислот (так называемая карбоксилатная технология – OAT, Organic Acid Technology).

Яркая презентация по теме «Легкие конструкционные материалы», «Тяжелые конструкционные материалы» с демонстрацией образцов сплавов на основе алюминия, магния, бериллия и т.д., несомненно, украсит учебную программу. Студенты обратят внимание на результат творческого поиска однокурсников. А если студентам последующих курсов эту презентацию показать и объявить, что она подготовлена студентами групп ТЭА-102 и АВТ-101 Ивановым и Петровым, то это будет уже личностной мотивацией.

План работы групп:

- изучить структуру построения аналогичного материала в литературных источниках и сети Интернет;
- выбрать интересную форму подачи материала;
- подобрать иллюстрации, фотографии, схемы;
- подобрать задания для закрепления материала темы;
- оформить готовый материал в виде презентации и представить его на заключительном занятии.

ДЛЯ ЧЕГО ЖЕ ВСЕ ЭТО?

Чем же полезна для студентов работа в ИП?

На начальном этапе возрастает внимание к содержанию материалов учебного пособия, поскольку учебная книга становится объектом практической деятельности [6].

В ИП реализуется ярко выраженная в студенческом возрасте потребность ощущать свою групповую принадлежность и в то же время чувствовать себя индивидуальной личностью, способной к самостоятельной работе не под руководством преподавателя, а вместе с ним как с равноправным партнёром [1].

Студенты получают опыт систематической творческой деятельности, учатся работать с литературой, составлять план работы на основе критического осмысления литературных данных, формулировать цель и задачи исследования, проводить собственное исследование, оформлять работу, выступать с докладом [3]. Эти навыки, несомненно, пригодятся в будущем.

Работа в исследовательском проекте, бесспорно, расширяет знания участников о прикладных разделах химии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брыкова О. В. Проектная деятельность в учебном процессе // Библиотечка «Первого сентября». Серия «Управление школой». – 2006. – № 5. – 32 с.
2. Давыденко Т. Д. Рефлексия инноваций в информационных технологиях // Инновационные образовательные технологии. – 2008. – № 2. – С. 84-91.
3. Жихарева М.Г. Проектная деятельность при обучении химии // Химия. – 2006. – № 22. – С. 34-37.
4. Краснов Ю. Э. «Метод проектов» как перспективная педагогическая технология / Ю. Э. Краснов // Народная асвета. – 2005. – № 10. – С. 15-19.
5. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : Академия, 1999. – 156 с.
6. Попкова, Е. В. Проектное обучение химии: сущность, содержание, технологические основы / Е. В. Попкова // Хімія: проблеми викладання / – 2010. – № 1. – С. 20-27.

#### Об авторе

**Лисовая Ирина Александровна** – кандидат биологических наук, старший преподаватель, ГУ ВПО «Белорусско-Российский университет», г. Могилев, Республика Беларусь.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ СХЕМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

*Р.А. Лукьянова*

«**Ч**тение – вот лучшее учение», – утверждал А.С. Пушкин. Чтобы чтение стало интересным, продуманным, воздействующим на ум и душу ученика, необходимо развить эмоциональное восприятие обучающихся, научить их глубокому анализу прочитанного художественного произведения, развить потребности в чтении.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования. Происходит смена содержания, подходов, методов и приемов обучения, что позволяет говорить о появлении новых педагогических технологий. Но нельзя забывать о традиционной системе образования, которая вырабатывалась с течением столетия как основное звено передачи знаний, умений и навыков, так как именно слово учителя является благодатной почвой для формирования интересов, убеждений, взглядов, социальных установок учащихся на уроках литературы.

Каковы же основные требования к принципу создания опорных схем?

Во-первых, это лаконичность, удобство восприятия, принцип акцента на основных смысловых элементах.

Например, романы Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и «Идиот». Перед каждым учителем при изучении этих произведений встает вопрос: «Как за короткое время добиться целостного постижения произведений, выработать умение самостоятельно оценивать их художественные особенности, помочь учащимся понять социально-философскую, нравственную и психологическую глубину романов?»

Роман «Идиот» занимает особое место в творчестве Ф.М. Достоевского, и писатель задумал его как продолжение «Преступления и наказания». Главным героем в романе является «обновленный Раскольников», «исцелившийся от гордыни» человек, князь Лев Николаевич Мышкин.

Роман до предела насыщен ритуалами, прежде всего, жертвенными ритуалами. Кроме того, многие фамилии героев в произведении семантически насыщены и имеют символическое значение.

Все имена и фамилии в романе образуют трехступенчатую систему: первая ступень – «звериные» фамилии (Лев Николаевич Мышкин, Настасья Филипповна Барашкова), вторая ступень – «птичьи» фамилии (Птицын, Иволгин, Лебедев), третья ступень – фамилии, связанные с тем или иным типом природного материала (Рогожин, Епанчин). Обратим пристальное внимание на смысловую цепочку Мышкин – Барашкова – Рогожин. Что же связывает их?

Давайте обратим внимание на фамилии Рогожин и Епанчин, попытаемся раскрыть их значение. В фамилии Парфена Рогожина можно увидеть указание на духовную близость к сектантству. Вообще, фамилия этого героя невольно вызывает ассоциацию не только с Рогожинским кладбищем (в Москве было такое кладбище), а кладбищем вообще. Для пояснения этой мысли вспомним слова Ипполита Терентьева о посещении им дома Рогожиных: «Дом этот поразил меня: похож на кладбище, а ему, кажется, нравится, что, впрочем, понятно...» Обратим внимание на ключевые слова: кладбище – нравится – понятно.

Не кажется ли вам странным, что живому человеку нравится дом, похожий на кладбище? И почему Терентьеву эта странная связь Рогожина с кладбищем понятна?

На этот вопрос мы сможем ответить, разгадав значение фамилии Рогожин. В целом, образ Рогожина есть напоминание о погребальном ритуале, что наиболее проявляется в сцене бдения (в христианском словаре – неусыпное всенощное сидение у покойника) Рогожина и Мышкина у тела Настасьи Филипповны. Связь на уровне семантической насыщенности фамилий также проявляется через соотнесение Парфена Рогожина с Епанчиным. Для того, чтобы увидеть эту связь, надо заглянуть в словарь И.И. Срезневского «Словарь древнерусского языка». В словаре читаем: рогожа – грубая плетеная ткань из мочальных лент. В старину бытовало понятие «рогожный куль», да и саван для покойников делался из рогожи. Еще слово «рогожа» использовалось для обозначения верхней части повозки.

Епанча – это длинный плащ без рукавов, но во многих говорах епанча означает крышу, из этого следует, что понятия рогожи и епанчи в чем-то совпадают и функционально имеют почти одинаковое значение, то есть верхний покров.

Из истории мы знаем, что и рогожу, и епанчу часто использовали в похоронной обрядности. Об этом можно узнать, прочитав многие художественные произведения XIX века.

Для чего же понадобилось Достоевскому через смыкание фамилий активизировать похоронный контекст?

Для того, чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к содержанию романа. Мы знаем, что Рогожин должен совершить заклятие (от старого глагола заклать – идти добровольно на мучение, на гибель) Настасьи Филипповны, и он словно срастается со своим ножом, который становится необходимым элементом ритуального убийства. При всей своей бешеной ревности он понимает, что зарежет ее только тогда, когда на это решится сама Настасья Филипповна, то есть получится вольная жертва.

В конце романа мы узнаем: и Рогожин, и Аглая Епанчина «оправдали» свои фамилии, то есть приняли участие в погребальном ритуале.

Давайте вернемся к символике других фамилий.

Итак, с одной стороны, – жертвенный барашек (а в Библии жертвенный агнец) Настасья Фмилипповна Барашкова, предназначенный по семантике фамилии к закланию и идущий на заклание не покорно, а гордо и глубоко осмысленно, а с другой стороны – птицы, то есть персонажи Птицын, Иволгин, Лебедев как знак мелкоты основной человеческой породы, как знак безжертвенного мира, потерявшего свое великое религиозное значение. Но почему птицы?

Ключом для понимания «птичьей» символики служит следующий фрагмент из Апокалипсиса. Надо отметить, что в мифологии птицы, как правило, ассоциируются с душой человека. Но эти фамилии в романе очень трудно объяснить через «душу», ведь практически на самом деле у этих героев нет «души». Что хотел нам сказать Достоевский, как понять символику этих фамилий?

Нам кажется, что Достоевскому, видимо, оказалось особенно близко толкование Иоанна Богослова, который написал: «Пал Вавилон, сделался жилищем бесов и пристанищем всякому нечистому духу, пристанищем всякой нечистой и отвратительной птице». «Пристанищем всякой нечистой и отвратительной птице» – именно через этот символ можно понять «птичьи» фамилии в романе «Идиот», ведь Птицын, Иволгин, Лебедев становятся знаком того, что из мира ушло подлинное религиозное начало, они становятся знаком зараженности мира.

А теперь поговорим о загадке имени и отчества князя Мышкина.

Можно ли предположить, что Лев Николаевич Мышкин – это Лев Николаевич Толстой? Ведь в сознании Достоевского Толстой присутствовал всегда, тем более в период работы над романом «Идиот», ибо в это время печатается «Война и мир» – а это событие весьма небезразличное для Достоевского. Вместе с тем найти общее между Л.Н. Мышкиным и реальным Л.Н. Толстым необычайно трудно. Почему? На этот вопрос можно ответить так. Во-первых, Достоевский никогда не воспринимал Толстого «положительно прекрасным человеком», как он писал о Мышкине. Во-вторых, писатель не наделил своего героя никакой сходной чертой с Толстым по внешности. В-третьих, князь Мышкин болен эпилепсией (мы знаем, что сам Достоевский страдал от этой болезни, а не Толстой).

Из этого вытекает, что прототипом Льва Николаевича Мышкина не является Л.Н. Толстой, скорее всего, наш герой во многом похож на самого Достоевского. Если развить нашу теорию дальше, то не трудно догадаться, что вне ритуального кода просто не объяснимы фамилии главных героев романа – Мышкина и Барашковой. Настасья Филипповна является жертвенным барашком, а фамилия Мышкин содержит в корне слово «мышь».

Разве похож Мышкин, «князь Христос» – воплощение любви, жалости и сострадания на мышь?



На этот вопрос можно ответить, только разгадав ритуальный код этой фамилии. Оказывается, этимологически слово «мышь» означает вор («Словарь древнерусского языка» Срезневского), а по библейскому преданию мы знаем, что именно мышь уносит души умерших. Только теперь становится ясно, почему у гроба Настасьи Филипповны оказываются Рогожин и Мышкин, так как полностью проясняется их ритуальная роль. Вспомним, что Барашкову убил Рогожин, поэтому он, безгрешный человек, «князь Христос» должен представить душу Барашковой Богу. А ему принадлежит физическое (а по содержанию романа «грешное») тело героини, и именно он «укрывает» это земное тело рогожей. А Мышкину принадлежит духовное тело Настасьи Филипповны (кстати, имя «Анастасия» означает «воскресающая»), то есть безгрешная, чистая душа, и именно Рогожин не имеет право прикасаться к душе героини, потому что на нем лежит печать греха. Разумеется, и Мышкин не Христос, а простой смертный человек, но из числа тех, избранных, кто напряженным духовным усилием сумел приблизиться к этому идеалу.

Из этого можно сделать следующий вывод: Достоевский хотел показать соотнесенность Мышкина – Барашковой – Рогожина на уровне семантической насыщенности фамилий. И финальная сцена романа «Идиот» придает максимальную значимость образам главных героев и раскрывает их фамилии во всем символическом значении. Таким образом, умелое использование логической схемы-цепочки на уроках литературы в старших классах соответствует более глубокому восприятию и осмыслению литературного материала, помогает активизировать работу всех учащихся.

Важно помнить перед учениками: художественное произведение не должно восприниматься как некая умозрительная схема событий и поступков героев, поэтому очень важно приучать учащихся работать с художественным текстом, задумываться над прочитанными страницами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арго М.А. Звучит слово. Очерки и воспоминания. – М.: Детгиз, 1982. – 102 с.
2. Гильбух Ю.З. Творчество учителей-новаторов глазами психолога. – М.: Наука, 1989. – 124 с.
3. Гумилев Л.Н. Поиски вымышленного царства. – М.: Товарищество «Клышников – Комаров и К», 1992. – 130 с.
4. Миронова Ю.С. Литература в схемах и таблицах. – СПб.: Тригон, 2008. – 50 с.
5. Золотарева И.В., Аникина С.М. Поурочные разработки по литературе. – М.: ВАКО, 2004. – 107 с.

#### Об авторе

**Лукьянова Розалия Афанасьевна** – заместитель директора по УВР, учитель русского языка и литературы, МОУ «СОШ № 11», г. Чебоксары.

## ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДЕТСКОМ САДУ: ИННОВАЦИЯ ИЛИ ТРАДИЦИЯ?

*Э.К. Михайлова, Л.В. Тимофеева*

**В** настоящее время у педагогов дошкольных образовательных учреждений появилась реальная возможность выбора программ и технологий воспитания и обучения детей. Образовательных программ множество, но в соответствии с утверждением и введением в действие Федеральных государственных требований (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 года) они должны «строиться с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей».

В детском саду обычно существует предметная система обучения, и часто получается, что знания остаются разрозненными и искусственно расчлененными по предметному принципу, а интеграция позволяет понять любое явление целостно и воспринять всю картину окружающего мира. Поэтому наш педагогический коллектив выбрал наиболее приемлемую для себя базисную программу развития ребенка-дошкольника «Истоки» [1]. В данной программе целостно определены содержание и характер современного педагогического процесса, направленного на развитие личностной культуры у ребенка дошкольного возраста в детском саду. Она реализует важнейший принцип гуманистической педагогики – диалога взрослого и ребенка, детей между собой, педагогов друг с другом, педагога с родителями. Являясь образовательной программой нового поколения, «Истоки» отражает непреходящее значение дошкольного детства, как исключительно важного, базового периода для последующего развития человека.

На основе данной программы был разработан учебный план дошкольного учреждения, в котором объединены образовательные области «Физическая культура» и «Познание» (вид занятия «Математические представления»). На основе учебного плана составлены рабочие учебные программы по вышеуказанным областям. Стоит отметить, что особое место в них занимают интегрированные занятия, которые уверенно вошли в практику работы с детьми нашего педагогического коллектива.

Данный вид занятия проводится один раз в месяц на основе ранее изученного материала с целью закрепления полученных знаний на практике. Введение интегрированного обучения позволило нам сократить количество занятий, освободив время для игровой деятельности и прогулок. Соединяя в необходимых пропорциях фрагменты улучшения

математических способностей и развития физического здоровья в одно интегрированное занятие, можно сохранить внимание детей на высоком уровне довольно продолжительное время, причем это относится к детям различного темперамента и способностей. Этому способствуют подвижные игры математического содержания.

Так, например, для детей среднего дошкольного возраста используются общеразвивающие упражнения (ОРУ) на ориентировку в пространстве «Волшебные палочки». При выполнении ОРУ дети могут выполнять повороты туловища, головы в разных направлениях по словесному указанию педагога, а также прыжки через гимнастическую палку, лежащую справа от себя, слева от себя, впереди и т.д. Игры с перешагиванием через высокую перекладину и подлезанием под низкую позволяют детям самостоятельно сравнивать на глаз высокий и низкий предмет. Игры с прыжками различным способом «С кочки на кочку» служат не только для развития скоростно-силовых качеств, но и способствуют закреплению количественного счета, когда дети самостоятельно считают количество «кочек».

Для детей старшего дошкольного возраста игры принимают исследовательский характер. Например, игра «Кто сильнее?» или «Перетягивание каната» знакома всем. По правилам игры дети делятся на две команды, которые строятся с двух концов каната. Одна команда должна перетянуть другую на свою сторону. Но прежде чем начать соревноваться, необходимо найти середину каната, обозначив ее ленточкой. Таким образом, дети применяют теоретические знания о делении целого на две равные части на практике. Это задание дети выполняют самостоятельно, проговаривая вслух свои действия.

Игра «Четвертый лишний» математического содержания проводится в виде эстафеты и способствует развитию у детей вариативного логического мышления. Дети делятся на две команды и по сигналу педагога должны поочередно добежать до противоположной стороны зала, где на магнитной доске в несколько рядов расположены геометрические фигуры (рис. 1).

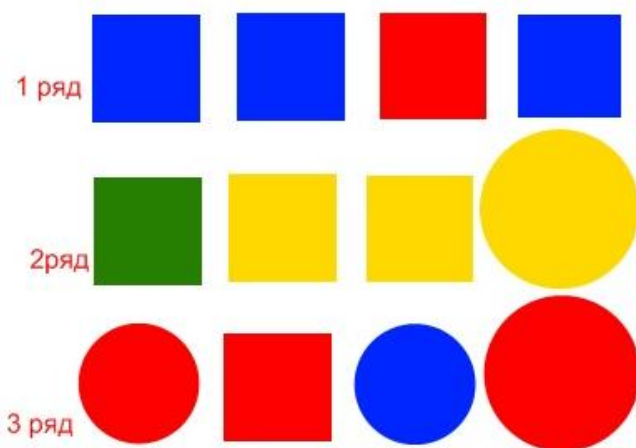


Рисунок 1.

На основе полученных знаний о форме, цвете и размере предмета дети определяют лишнюю геометрическую фигуру и убирают ее с доски. При выполнении задания можно найти несколько вариантов ответа. Поэтому данное задание требует не только смекалки и быстроты мышления, но и способствует развитию когнитивного мышления, то есть умения находить наибольшее количество правильных решений. По окончании эстафеты подводятся итоги, причем за правильно выполненное задание присуждается дополнительное очко.

На занятиях по физической культуре, упражняя детей подготовительной группы в метании в цель, можно одновременно закрепить навыки сложения целых чисел. В качестве цели служит мишень, состоящая из трех кругов разного цвета и диаметра, соответствующих определенному количеству очков: красный цвет – 3 очка, желтый – 2, синий – 1. Выполняя упражнение, дети должны набрать как можно больше очков, при этом уметь определять соответствие цвета определенному количеству очков и самостоятельно подсчитывать их суммарное количество.

Для закрепления темы «Признак предмета» используется задание в виде подвижной игры «Кто быстрее!». На полу на противоположной стороне зала располагаются квадрат, сложенный из скрепленных между собой зеленых гимнастических палок и пересекающий его красный обруч. Отдельно в коробке находятся геометрические тела красного и зеленого цвета (кубы, призмы, цилиндры, шары, конусы). Дети поочередно добегают до пересекающихся фигур, держа в руках одно геометрическое тело, и ставят его в определенное место, учитывая признак данного тела: цвет и форму основания (рис. 2). После выполнения задания подводятся итоги, проговаривая месторасположение каждого геометрического тела.

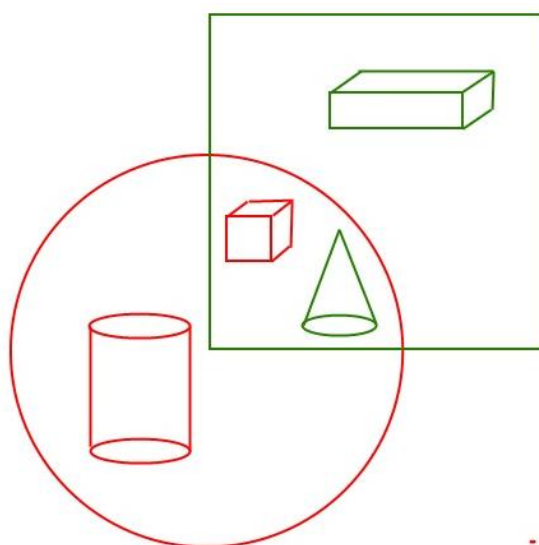


Рисунок 2.

Таким образом, совмещение двух видов деятельности позволяет вовлечь каждого ребенка в активный процесс. У детей также формируются предпосылки к обучению. Кроме того интеграционные занятия объединяют детей общими впечатлениями, переживаниями, способствуют формированию коллективных взаимоотношений.

По данному направлению наш детский сад работает уже третий год, и поэтому можно с уверенностью сказать, что инновационный метод интегративного обучения стал традицией.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

*1. Истоки [Текст]: базисная программа развития ребенка-дошкольника / Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова и др.; под ред. Т.И. Алиевой. – М.: Карапуз, 2001. – 303 с.*

#### **Об авторах**

**Михайлова Эльза Калистратовна** – воспитатель, МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 156», г. Чебоксары.

**Тимофеева Лариса Владимировна** – инструктор по физической культуре, МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 156», г. Чебоксары.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

***В.И. Павлов***

**В** современных условиях больше заявляет о себе новая область знания – педагогическая инноватика – сфера науки, изучающая процессы развития образовательных учреждений, связанные с созданием новой практики образования.

Инновация предполагает введение нового в цели, содержание, методы, формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности субъектов педагогического процесса. С учетом основных процессов, протекающих в образовательных учреждениях, к числу основных структурных блоков образовательной инновации могут быть отнесены: педагогическая инновация, изучающая нововведения в образовательных процессах; управленческая инновация, изучающая нововведения в управлении образовательными системами; «сервисная» инновация, занимающаяся изучением новых явлений в деятельности по обеспечению образовательных систем необходимыми ресурсами. Еще одним блоком образовательной инновации является общеорганизационная инновация, занимающаяся изучением процессов обновления



образовательных систем как целого.

Знание особенностей, основных направлений и механизмов осуществления образовательных инноваций позволит руководству любого образовательного учреждения рационально определить структуру инновационного процесса в основной подсистеме образовательного учреждения. Понимание сущности и механизмов осуществления нововведений в системе управления поможет спроектировать систему управленческих воздействий, оптимально соответствующих особенностям процессов функционирования и развития школы, вуза, любого образовательного учреждения. Знание основ «сервисной» инновации позволяет существенно расширить спектр используемых учреждением возможностей успешного функционирования и развития. Знание основ общеорганизационной инновации поможет руководителю образовательного учреждения определить перспективы развития каждого элемента школы, вуза, с учетом их связей с другими элементами, процессами их функционирования и развития, а также определить перспективы развития всего учреждения как системы в рамках более широких образовательных систем.

В настоящее время детально прорабатывается понятийно-категориальная структура образовательной инновации, предполагающая группировку понятий как внутри каждого ее теоретического блока, так и выделение понятий, объединяющих эти блоки. Дальнейшее развитие образовательной инновации связано как с теоретической разработкой каждого ее блока, так и с исследованием вопросов их взаимосвязи, что позволит говорить об образовательной инновации как о сформировавшейся области научного знания.

Педагогическая инноватика предполагает личностно центрический подход. По мнению С.Д. Поляков, специфика педагогических нововведений состоит в их ориентации на личность. Отсюда возможно выделение трех особенностей педагогических инноваций:

- специфика цели, проявляющейся в интеграции педагогических целей и ценностей;
- специфика субъектности педагога;
- специфика результата нововведенческой деятельности.

Педагогические инновации имеют смысл, если они имеют гуманистическую направленность, не подавляют и разрушают личность, способствуют развитию субъектности и индивидуальности человека.

Вторая особенность педагогических инноваций – это субъективность педагога, в данном случае особая роль отводится профессиональному поведению учителя. Оно может быть эффективным только тогда, когда будет иметь самостоятельный характер, то есть разворачиваться на основе поставленных самим учителем гуманных целей и осознанно отобранных им способов действий.

Третья особенность педагогических инноваций – в специфике результата педагогической инновации – изменения в отношениях учителя и ученика, которые являются социально-психологическим условием, ведущим к личностному изменению педагогов и учащихся. Выявление специфики позволило С.Д. Полякову сформулировать признаки и сущность педагогических инноваций. Инновации, с его точки зрения, являются педагогическими, если они гуманистичны по своему смыслу, субъектны по позициям участников нововведенческой работы, направлены на развивающиеся отношения педагогов и учащихся.

Таким образом, новое в педагогике обладает определенной качественной характеристикой – направленностью на прогрессивное развитие учащегося, учителя, системы в целом, то есть гуманистическое.

Раскрывая понятие «педагогическое новшество» Р.Н. Юсуфбекова определяет его как такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее не известному, ранее не встречающемуся состоянию, результату, развивающих теорию и практику образования. Это содержание может касаться педагогической действительности в целом или отдельных ее составляющих.

Нововведение, по сравнению с новшеством, – это процесс более высокого порядка. Так, А.И. Пригожий считает, что нововведение представляет собой целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу - организацию, поселение, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы.

В целом в научной литературе «нововведение» определяется как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые относительно стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

М.М. Поташник и В.И. Загвязинский под инновациями понимают нововведения, новообразования, возникающие в результате творчества. Н.Р. Юсуфбекова отмечает, что инновационный процесс – это динамическое единство педагогических новшеств, их освоение педагогическим сообществом и эффективное использование в практике на научной основе. В.И. Андреев отмечает, что инновационные процессы – это многофункциональные сложные процессы по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств. А.П. Тряпицына выделяет в составе инновационного процесса инновации, нововведения и условия, обеспечивающие успешность перевода системы в новое качественное состояние.

В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян под инновационной деятельностью образовательного учреждения понимают разворачивающаяся во времени активность ее коллектива, направленная на введение новшеств в педагогическую систему с целью повышения качества образования. Содержанием инновационной деятельности авторы считают

преобразование педагогической системы школы посредством внедрения (освоения) новшеств.

Соотнесение рассмотренных понятий показывает, что «новшество» и «новация» содержат смысловую соотносимость. По сути «новация» в переводе на русский язык и есть «новшество». Соглашаясь с позицией исследователей (Захарова и др.) о том, что термин «инновация» уже «пророс» на российской образовательной ниве, огромную смысловую нагрузку несет понятие «инновационная деятельность учителя», понимаемое как внедрение учителем новшеств, чего-либо нового; а «инновация» выступает тождеством (синонимом) по отношению к «нововведению». Таким образом, нововведение выступает итогом внедрения новшеств, т.е. процессом, имеющим более высокий уровень по сравнению с новшеством. Графически это можно представить следующим образом: новшество – нововведение – инновационный процесс, соответственно: новация – инновация – инновационный процесс.

Исследователи выделяют следующие характеристики инновационного процесса:

1. Целенаправленность (изменение целей, уточнение целей, разработка целей);
2. Направленность на достижение результативности. Достижение нового качества элемента системы или системы в целом, что ведет к развитию субъектов образования, переходу системы из одного состояния в другое. Говоря о специфике образования – изменение субъекта образования (а качественное изменение – это развитие);
3. Этапность или технологичность. Процесс развивается по определенным этапам, в определенной последовательности;
4. Управляемость. Внедрение инноваций порождает противоречия в системе, преодолеть которые возможно лишь совершенствуя управление, управленческую культуру и т.д.;
5. Открытость;
6. Системный эффект. Инновация, обладая огромным системным эффектом, оказывает положительное влияние на все стороны и компоненты образовательного процесса;
7. Креативность педагогической деятельности. Педагогическая деятельность в условиях инновационной школы приобретает устойчивый характер творческой деятельности;
8. Комплексность.

Именно на решение выявленных проблем и должны быть нацелены инновации, выполняющие роль мобилизующего фактора по созданию нового видения педагогических преобразований и призваны, во-первых, активизировать поиск проблем, решение которых будет способствовать обеспечению успеха перестройки педагогического процесса; во-вторых, способствовать решению и тем самым снятию противоречий,

возникающих в педагогической практике; в-третьих, стимулировать усилия по мобилизации внутренних резервов каждой личности и внутриколлективной поддержки нового видения решения проблем.

С помощью инноваций предполагается разработка новых решений выявленных проблем, поиск и мобилизация внутренних резервов участников образовательного процесса. Для этого исследователи рекомендуют определить:

- круг проблем, решение которых могло бы способствовать преобразованию образовательного учреждения в соответствии с новым видением ее состояния и на основе этого сформулировать систему цели развития образовательного учреждения;

- совокупность инноваций под каждую из проблем, их значимость для достижения целей развития школы, вуза в соответствии с комплексным анализом инновационной деятельности;

- цели и научные идеи каждой инновации, ожидаемый качественно новый результат реализации инновации, осуществив при этом комплексный прогноз развития образовательного учреждения;

- банк инновационных проблем и дополнительно разрабатываемых инноваций;

- содержание комплексного плана развития школы, вуза, любого образовательного учреждения, включающего в себя банк потребностей дополнительных исследований, банк инновационных целевых программ.

Важную роль в внедрении новшеств принадлежит инноваторам, принимающим участие в нововведении. Своей инициативностью они вносят в образовательную действительность новизну, способствуя ее обновлению.

Каждому нововведению соответствует свой набор инноваторов, но эти наборы формируются в основном из представителей одних и тех же групп, выделенных по разным основаниям. К числу наиболее общих оснований группировки инноваторов относят: тип и вид инновационной деятельности, ее функции, отношение к основной специальности инноватора, предмет инновации.

По типу инновационной деятельности инноваторов разделяют на Создателей и Реализаторов новшества. Каждая из этих типодеятельностных групп также может быть разделена на подгруппы по видам инновационной деятельности. Среди создателей новшества выделяют Новаторов (авторов идей и проектов); Изготовителей (организации и лица, занятые производством новшества). Среди Реализаторов новшества выделяют Организаторов (организации и лица, финансирующие нововведение, обеспечивающие внедрение новшества, управление нововведением) и Пользователей (организации и лица, непосредственно работающие с новшеством и проектом его освоения). Нововведения, как правило, иницируют Новаторы и Организаторы. С

точки зрения эффективности развития, лучше, когда Пользователи сами инициируют нововведение. При этом Организаторы не должны перекладывать свои функции на Новаторов.

В рамках каждой типодейятельностной группы роли инноватора могут также дифференцироваться по функциям инновационной деятельности, и тогда речь идет о функциональных ролях инноватора, отражающих меру влияния, значимость, степень участия каждого из них в инновационной деятельности.

Новаторы выполняют следующие функциональные роли: Проблематизатор (выделяет проблему, определяет степень ее актуальности и необходимости ее решения).

Генератор идей (осуществляет поиск, оценку и выбор идей решения проблемы). Эта роль может быть усилена введением ролей, обеспечивающих рефлексивные процессы и теоретическую интерпретацию их результатов, – Методолога и Теоретика. Роль Методолога, как правило, выполняют специалисты-игротехники, а роль Теоретика – ученые, методисты, работники территориальных научно-методических центров и т. д.

Проектировщик новшества и нововведения (превращает инновационную идею в инновационный проект или сумму проектов). Позиция Проектировщика может быть укреплена с помощью введения позиций Трансформатора идей, Аналитика, Исследователя и Эксперта.

Изготовителей новшества можно разделить на тех, кто разрабатывает технологию его изготовления (Технологи), и тех, кто эту технологию реализует (Техники). Если новшество создается в школе, то роль Технолога, как правило, выполняет создатель проекта новшества, а роль Техника вместе с ним могут выполнять группы технической поддержки нововведения.

К числу функциональных ролей Организаторов инновации относят роли, выполняемые им как субъектами управления инновационными процессами (в том числе и внутришкольного, внутривузовского управления). К таким ролям относятся: сотрудник информационно-аналитической службы (центра), Организатор фонда развития, Организатор процесса обновления, Мозговой центр, Руководитель программы (подпрограммы) нововведения, Ведущий специалист, Куратор программы, Эксперт, Консультант, Разработчик плана действий на межорганизационном уровне. Организаторами инноваций может быть освоена еще одна роль – роль Посредника между Создателями и Реализаторами новшеств. Введение этой роли в структуру инновации ускоряет инновационные процессы, повышает темп развития организации. Ряд исследователей в роли Посредника выделяют следующие позиции инноватора, значимые при распространении нового: Лидеры влияния (лица, имеющие общественный вес и чуткие к появлению нового) и



Агенты изменений.

Пользователями новшеств считаются все лица и организации, вовлеченные в процесс реализации подготовленных инновационных проектов. Основные различия между пользователями новшеств порождаются характером их инновационной установки и степенью их подготовленности к внедрению. Разные инновационные установки позволяют условно разделить пользователей новшеств на десять категорий. В зависимости от отношения к основной специальности инноватора могут быть разделены на профессиональных и самодеятельных, а последние, в свою очередь, – на тех, кто участвует в инновационной деятельности в рамках основной специальности, но вне служебных обязанностей, в свободное время, и на тех, кто занимается инновациями вне основной специальности.

Важным дополнением к предложенной выше классификации инноватора является учет различий между ними, порождаемых учетом особенностей разных видов новшеств и нововведений.

Выполнение инноватором каждой из описанных ролей связано с реализацией ими особых моделей поведения.

Знание основных компонентов этих моделей позволяет руководителю образовательного учреждения грамотно выстроить топологию управленческого воздействия на деятельность совокупного субъекта инноваций в школе. При этом важно учитывать, что роли, выполняемые инноватором, иногда сливаются (например, когда новшество создается в школе). В этом случае «вектор» управленческого воздействия являет собой равнодействующую воздействия на каждую из таких групп.

Важную роль играет инновационная активность личности, под которой понимается активность личности, направленную на создание чего-либо нового, ранее отсутствовавшего в субъективном или объективном опыте. Другими словами, инновационная активность личности – это реализуемая человеком способность преобразования своей внешней и внутренней среды, способность строить свои отношения с миром, выбирать жизненную позицию, действовать сугубо индивидуально, изменяя окружающий мир в соответствии со своими собственными и высшими жизненными ценностями. Эта способность составляет специфическую активность человека как личности, как субъекта деятельности. В последние годы мы столкнулись с особенно яркими проявлениями этого особого вида активности, причем как на уровне субъект-субъектных, так и субъект-объектных отношений: предпринимательская деятельность, менеджмент, процессы самоопределения и стратегии построения профессиональной карьеры, создание новой метапсихической реальности в диалоге «психолог – клиент», феноменология общения, инновационные процессы в образовании и т. д.

Важно подчеркнуть, что инновационная активность является

специфической характеристикой, не сводимой ни к деятельности, ни к поведению, но проявляющейся в них. Однако в современной литературе «активность» и «деятельность» достаточно часто используются как синонимы. По мнению Г.В. Суходольского (1988), эта синонимия объясняется лингвистическими феноменами.

Слово «деятельность» оказалось для отечественной научной мысли и речи доминирующим, а «активность» – рецессивным, выступающим лишь в качестве одного из значений деятельности. Интересно, что современные учебники психологии также определяют «деятельность» именно через «активность» (Р.С. Немов, 1994). Добавим, что и у А.Н. Леонтьева термин «деятельность» использовался в значении «активность», что, по мнению Г.В. Суходольского, «документально установлено» (1988). Между тем «деятельность» и «активность» далеко не совпадающие понятия. Так, деятельность предполагает наличие цели, активность не всегда имеет целенаправленный характер. Деятельность имеет осознанный характер и завершается заранее заданным результатом, активность не имеет таких жестких ограничений. Деятельность мотивирована, активность не имеет четких причинных обоснований. Иначе говоря, понятие «активность» шире понятия «деятельность» и не сводится только к деятельности.

Для инновационной активности типичны как минимум две особенности. Во-первых, инновационная активность – это начальный этап, интенция, стремление к созданию чего-либо нового, не обязательно заканчивающаяся созданием этого нового. Во-вторых, инновационная активность человека всегда избыточна по отношению к наличным условиям среды, поскольку сама психика представляет собой средство выхода за пределы наличной ситуации, обеспечивающее не ситуативное... а разумное, «поле-независимое, свободное поведение» (В.П. Зинченко, 1998).

Представляется, что собственно активность человека является необходимым, но недостаточным условием адекватного развития. Важнейшее условие – культурно-исторический опыт, который зафиксирован самыми разными способами, включая феномены общественного сознания, знаковые и символические языки, произведения искусства, тексты и т.д. В процессе взаимодействия с ними человек овладевает собственными психическими процессами (активностью) и развивается. В противном случае активность личности может проявляться в социально и культурно неприемлемых формах. Применительно к проблеме инновационной активности, в частности, в сфере образования, мы фиксируем, наряду с позитивными, и множество негативных последствий (А.А. Хван).

Иначе говоря, инновационная активность личности необходимым образом должна быть опосредствована использованием «психологических орудий» (Л.С. Выготский), «медиаторами», «орудиями-органами» (В.П. Зинченко), «амплификаторами» (А.В. Запорожец,

М.К. Мамардашвили), «артефактами» (М. Коул), что и позволяет ей (активности) реализоваться именно человеческим, культурно и социально обусловленным и приемлемым способом. Тем самым на повестку дня встает вопрос о психологическом обеспечении инновационной активности личности.

В педагогическом процессе важно обеспечить инновационную обстановку (И.о.), которая включает в себя: 1) совокупность условий, способствующих успешной реализации нововведения. Перечень этих условий постоянен (инвариантен) для любого нововведения. Понятие «инновационная обстановка» не включает в себя стартовые условия нововведения, которые вариативны и определяются особенностями конкретного новшества и нововведения. При наличии стартовых условий нововведение может быть реализовано как при благоприятной, так и при неблагоприятной инновационной обстановки.

По мнению исследователей (А.М. Моисеев, А.А. Хван и др.), характер инновационную обстановку определяется по следующим ее параметрам: а) мера ориентации членов коллектива на развитие (проявляется в направленности их инновационных установок); б) степень их включенности в инновационную деятельность (проявляется через уровень их инновационной активности); в) степень заинтересованности членов коллектива в инновациях; г) готовность коллектива к нововведениям (психологическая и профессиональная); д) наличие неформального лидера, способного возглавить преобразования – инновационного лидера; е) наличие (освоенность) в школе механизма управления инновациями. Измерение инновационной обстановки по названным параметрам позволит выстроить ее профиль, по которому будут видны как благоприятные, так и неблагоприятные факторы преобразований. Поддержание благоприятных факторов и сдерживание неблагоприятных факторов способствуют улучшению (оздоровлению) инновационной обстановки;

2) характеристика обстановки в образовательном учреждении с точки зрения возможности осуществления инноваций; в отличие от инновационной обстановки в первом значении, рассматриваемой как совокупность только благоприятных условий, инновационная обстановка в этом значении включает в себя совокупность всех значимых для успеха инноваций факторов обстановки и может быть как благоприятной, так и неблагоприятной.

В необходимых условиях специально создаются инновационные ситуации. Инновационная ситуация (И.с.) есть совокупность значимых для решения конкретной задачи развития элементов системы работы школы и их связей с внешней и внутренней средой ее жизнедеятельности. Структуру инновационной ситуации образуют: 1) ее участники (инноваторы и лица, действия которых оказывают или могут оказать влияние на ход и результаты преобразований школы); 2) деятельность

каждого из участников И. с; 3) среда, в которой протекает эта деятельность; 4) поле (аспекты) взаимодействия участников И. с; 5) акты их деятельности; 6) связи между элементами И. с.; 7) значение каждого вида связей для разных участников И. с; 8) границы И. с. Знание всех компонентов И. с. необходимо при разработке проекта нововведения. В силу слабой разработанности в теории управления средств диагностики И. с. это знание, обычно, заменяется диагностикой инновационной обстановки в школе, вузе, позволяющей выстроить профиль благоприятных и неблагоприятных факторов нововведения.

Современный педагогический вуз – это инновационное образовательное поликультурное учреждение, в котором образование самоценно, а воспитание и развитие студентов осуществляется в различных областях фундаментальных наук на основе разработанной коллективом концепции развития вуза. Сегодня вузы, в основном, являются поликультурными, в них обучаются представители многих национальностей.

Вся деятельность вуза ориентировано на воспитание свободной, гуманной, творческой, духовно развитой личности педагога-патриота, гражданина, имеющей позитивную Я-концепцию, высокие духовно-нравственные устои, глобальное мировоззрение и планетарное сознание.

Инновационное развитие поликультурного образовательного учреждения предполагает решение общих задач, при этом следует:

- зафиксировать достигнутый уровень жизнедеятельности образовательного учреждения, таким образом, определив точку отсчета для дополнительных шагов к ее развитию в парадигме личностно-ориентированного образования поликультурного типа;

- спрогнозировать перспективное развитие образовательного учреждения, параметры его построения и функционирования, соответствующие потребностям, ценностям и возможностям социокультурной среды общества, школы и социума;

- определить стратегию и тактику перехода от достигнутого состояния образовательного учреждения к перспективному в целях воспитания человека культуры .

В инновационном образовательном учреждении принципиально меняются смыслы, ценности образования, роль и место учащихся, студентов в образовательном процессе. С опорой на идеал определена целевая установка инновационной педагогической деятельности, целью которой выступает развитие гражданина, Человека Культуры. К качествам выпускников инновационного образовательного учреждения исследователи относят:

- образованность, имеющую избирательный характер, основным критерием которого является сущностный смысл содержания образования;

- способность самостоятельно интериоризировать культурные, гражданские, нравственные ценности, присущие личности с

гуманистической поликультурной направленностью;

- свободу действий и способность нести ответственность за свои действия и поступки;

- толерантность и контактирование с иными моделями мира;

- способность к овладению культурными ценностями;

- развитость навыков интеркультурного общения.

- Теоретико-методологической основой развития инновационного образовательного учреждения поликультурного типа выступают:

- концепции духовно-нравственного воспитания (О.С. Богданова, З.И. Васильева, Т.И. Власова, Е.В. Бондаревская, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Г.Н. Филонов, И.Ф. Харламов и др.);

- концепция построения образования на интегрированной основе (А.Я. Данилюк, А.П. Лиферов, М.М. Поташник, В.В. Сериков, Г.Г. Филипчук, Е. А. Ямбург и др.);

- сочетание культурологического, личностного, аксиологического и деятельностного подходов при изучении и моделировании образовательных процессов (В.П. Борисенков, А.П. Беляева, М.Н. Берулава, С.В. Дармодехин, В.И. Загвязинский, В.П. Зинченко, И.А. Зязюн, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, В.И. Слободчиков, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн, Г.Н. Филонов и др.).

Студент и его мир в концепции поликультурного воспитания представляются «культуроопосредованным», иными словами, субъективность рассматривается не как изначальное «природное» свойство человека, а как результат сложного процесса взаимодействия индивидуальной природы и социокультурной среды развития и социализации. В этой связи, как отмечают исследователи (Безрукова, Гукаленко), субъектность не может выступать в качестве всеобщего источника развития и воспитательного воздействия, но, в большей степени, в качестве предмета предварительного изучения, диагностики и содержания поликультурного образования должно отвечать следующим критериям:

- отражение в учебном материале гуманистических идей;

- характеристика уникальных этнических, национальных самобытных черт в культурах народов России и мира;

- раскрытие в культурах российских народов общих черт и элементов традиций, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии;

- приобщение учащихся к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации и взаимозависимости стран и народов в современных условиях;

- гуманизм, который выражает безусловную веру в добрые начала, заложенные в природу ребенка;

- демократизм, базирующийся на признании равных прав и обязанностей для взрослых и детей;



– толерантность, терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам;

– компетентность, то есть необходимость формирования особых способностей учащихся по овладению знаниями, воспитания интеллектуальной личности, способной решать задачи творческого характера в поликультурном пространстве;

– базовое основное содержание поликультурного образования, в качестве которого призван выступать ценностно-культурологический, личностно-ориентированный подход.

Справедливой представляется позиция Б.С. Гершунского о том, что формирование поликультурной компетентности и толерантного сознания учащихся предполагает развитие следующих качеств:

- терпимость к культуре личности, социума, этноса;
- гибкость и умение приспосабливаться к ситуации;
- умение не осуждать других, а стремиться понять их;
- способность выносить неопределенность;
- демонстрация уважения, расположения к другому;
- способность к сопереживанию.

При этом поликультурная компетентность личности подразумевает следующее:

- каждая культура имеет собственный контекст и логику;
- ни одна культура не является лучше другой, поскольку каждая обладает собственной системой взаимодействующих элементов;
- любая культура жизнеспособна до тех пор, пока она функционирует и развивается.

Поликультурное образовательное учреждение – это локальное социальное образование, являющееся модулем целостного поликультурного образовательного пространства, которое выступает не просто институтом формирования знаний, умений и навыков, организации воспитательного влияния педагогов на учащихся, но и пространством их совместной жизнедеятельности, в котором осуществляется соединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личностного.

Реализация любой инновационной программы предполагает вовлечение в инновационные процессы практически всех педагогов вуза: только в этом случае возможен перевод инноваций в ежедневную системную работу всего образовательного учреждения. При этом к педагогу предъявляются особые требования и как профессионалу, и как личности.

Педагог – новатор – это педагог, который: 1) одержим неутомимой любознательностью, поэтому постоянно учится, занимается самообразованием; 2) привык мыслить системно и постоянно усматривает

противоречия или отдельные «нестыковки» в функционировании и развитии образования как системы; 3) у которого постоянно рождаются идеи, часть из них он стремится реализовать практически; 4) является нарушителем спокойствия и чаще других создает в коллективе конфликтные ситуации, то есть он человек конфликтный, поскольку ему «больше всех надо!»; 5) стремится к максимальной творческой самореализации; 6) у которого зарождается, а иногда и создается своя оригинальная система обучения, воспитания, контроля и т.д.; 7) имеет свой оригинальный взгляд, свою точку зрения на многие проблемы обучения, воспитания и развития личности; 8) творческий энтузиазм и профессиональное подвижничество которого чаще всего недооценивается или оценивается с явным опозданием.

Вполне понятно, что введение инноваций требует от педагогов школ, вузов новых знаний, умений по-новому организовывать процессы, решать новые профессиональные задачи. Таким образом, любое образовательное учреждение при введении инноваций решает проблемы повышения квалификации своих педагогов.

Инновационная деятельность образовательного учреждения – это включение участников образовательного процесса в деятельность по созданию, освоению и использованию новшеств в образовательном процессе, предполагающую стратегию локальных, модульных, системных изменений, создание в образовательном учреждении инновационной среды. Для реализации данной стратегии в качестве особых средств созданы комплексно-целевые программы, обладающие совокупностью таких свойств, как актуальность, прогностичность, рациональность, контролируемость, охватывающие все направления инновационной деятельности образовательного учреждения.

Инновационное развитие поликультурного образовательного учреждения предполагает ее развитие в парадигме личностно-ориентированного образования поликультурного типа; прогнозирование перспективного развития образовательного учреждения, параметры его построения и функционирования, соответствующие потребностям, ценностям и возможностям социокультурной среды общества, школы и социума; определение стратегии и тактики перехода от достигнутого состояния образовательного учреждения к перспективному в целях воспитания человека культуры.

В инновационном образовательном учреждении принципиально меняются смыслы, ценности образования, роль и место субъектов образовательного процесса. Особый интерес в развитии вуза представляет поликультурный компонент. В современной педагогике обосновывается значимость поликультурного компонента и утверждается, что с целью его эффективного использования «необходимо придать поликультурности статус одного из важных дидактических принципов ряду с такими, как

научность, системность, последовательность, связь обучения с жизнью и др. При этом, по мнению В.П. Борисенкова, «... дидактический принцип поликультурности обретает эффективность лишь в том случае, если он будет пронизывать всю методику преподавания, и эти вопросы требуют детальной теоретической и прикладной разработки».

Реализация принципа поликультурности средствами обучения заключается в создании учебно-методической базы процесса обучения и воспитания в вузе, а также в создании соответствующих программ, учебников, учебно-методических пособий.

В качестве таковых выступает «Народная педагогика», «Этнопедагогика», «Этнопсихология», «Этнология», «История педагогики и образования», «История и культура родного края», родной язык и литература и др. Применение принципа поликультурности не ограничивается простым введением в образовательный процесс ряда предметов, отдельных тем, он не может быть представлен только в рамках каждого отдельного предмета, т.к. его задача – пронизывать весь учебно-воспитательный процесс, при этом следует охватить всю учебную и внеучебную деятельность студентов.

Таким образом, педагогический вуз как поликультурное образовательное учреждение рассматривается нами как локальное социально-педагогическое образование, являющееся модулем целостного поликультурного образовательного пространства. Это институт формирования знаний, умений, навыков и организации воспитательного влияния педагогов на студентов. Педагогический вуз – это культурологическое пространство совместной жизнедеятельности педагогов и студентов, в котором осуществляется соединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личностного. Кроме того, это особый подуровень существования педагогической действительности, на котором вуз, как высшее общеобразовательное учреждение, предстает как часть конкретной общественной структуры; основное звено образования и поле педагогической практики.

Педагогический вуз – это организация, обеспечивающая педагогическую поддержку адаптации личности студента в поликультурной среде; научно-теоретическая площадка по внедрению технологий поликультурного образования.

По мнению исследователей, содержание поликультурного образования вуза должно отвечать таким критериям, как:

- отражение в учебном материале гуманистических идей, идей свободы и ненасилия;
- характеристика уникальных этнических, национальных самобытных черт в культурах народов России и мира;
- раскрытие в культурах российских народов общих элементов

традиций, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии;

- приобщение студентов к мировой, отечественной, национальной культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях;

- гуманизм, который выражает безусловную веру в добрые начала, заложенные в природу ребенка;

- демократизм, базирующийся на признании равных прав и обязанностей взрослых и детей, предоставлении последним свободы жизнедеятельности в вузе, в социальной среде;

- толерантность, терпимость иного рода взглядам, нравам, привычкам, к особенностям различных народов, наций, религий;

- компетентность, т.е. необходимость формирования особых способностей учителя и учащихся по овладению знаниями, воспитания интеллектуальной личности, способной решать задачи творческого характера в поликультурном обществе;

- базовое основание содержания поликультурного образования, в качестве которого призван выступить культурологический подход.

Педагогический вуз как среда поликультурного образования в современных условиях предполагает усвоение студентами специально сконструированного модуля знаний в области теории и практики поликультурного образования:

- методологического аппарата поликультурного образования: взаимосвязь общечеловеческого, интернационального и национального начал в понятии «поликультурное образование»; культура как базовое понятие поликультурного образования; функции культуры, мировая, общечеловеческая, национальная, личностная культура;

- поликультурное образование как культурный феномен; механизм поли-культурализма – полилог и диалог культур; полиязыковая и билингвальная личность;

- глобальные процессы в развитии поликультурного образования;

- поликультурного образования, цели, функции (гуманистически-ориентационная, культурологическая, образовательная, коммуникативная, адаптивная);

- модель реализации поликультурного образования на основе ведущих педагогических парадигм: личностно-ориентированная, его критерии; культурологический подход (как объективная связь человека и культуры, система ценностей); синергетический подход (как педагогическая система самоактуализации личности в поликультурном образовании);

- развитие народного воспитания и этнопедагогика в поликультурном образовании; предмет, задачи, средства, факторы развития – народного воспитания, стереотипы и автостереотипы в этнопедагогике, проблема

соотношения поликультурного воспитания и этнопедагогики; этнопедагогический диалог;

– педагогическая культура преподавателя вуза в поликультурном образованном пространстве: многокультурный учитель, поликультурное образование как компонент педагогической культуры; концептуальные идеи развития поликультурного образования в вузе; формирование гуманитарной среды;

– специфические признаки поликультурного образования: сочетание национальных (язык, история, искусство, фольклор, традиции народной педагогики) и общенациональных категорий; динамичный процесс педагогического взаимодействия в поликультурном образовании; специфика содержания поликультурного образования (глобализм, планетарное мировоззрение, гуманитарная культура личности); существо принципов поликультурного образования (личностно ориентированного, культурологического подходов, регионализации образования); интеграция педагогического взаимодействия на основе комплексного подхода, учета этнического, индивидуального, дифференцированного подходов;

– целеполагание вуза по реализации поликультурного образования: цели поликультурного образования в вузе определяются социальными, миграционными, историческими условиями жизни; развитие поликультурного образования в контексте гуманитарной культуры вуза;

– содержание поликультурного образования в вузе детерминировано, - в частности, ведущими культурными традициями, идеями толерантности, веротерпимости, национальными и общечеловеческими ценностями, подготовки гимназистов к жизни в поликультурном обществе требует учета в содержании поликультурного образования единства региональных и глобальных факторов (глобализации задач процесса поликультурного образования);

– организация поликультурного образования в вузе: личностно - ориентированный подход, диалог и полилог; ориентация на зону ближайшего развития гуманитарной культуры; самоактуализация, самообразование и самовыражение личности как фактора формирования поликультурности студентов на рубеже культур («на перекрестке культур»);

– пути реализации поликультурного образования в вузе: усвоение научно-образовательной, философской, этнологической информации;

– анализ социокультурных миграционных явлений и поликультурных различий;

– ассоциация и идентификация учащихся к ценностям поликультурализма, к той или иной культуре;

– формирование познавательного интереса к проблемам поликультурного общества;



– воспитание у студентов посредством учебного процесса и дополнительного образования субкультурной ориентации, овладение культурным механизмом принятия решения, развитие способности к самореализации, потенциала студентов в сферах молодежной культуры и субкультур в частности.

**Об авторе**

**Павлов Владимир Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и яковлеведения, докторант кафедры педагогики и яковлеведения, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.

## СУЩНОСТЬ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**П.В. Пайдуков**

**В** современном мире из-за стремительного развития и изменения во всех областях жизни человека особая роль отводится вопросу качества. Качество того или иного продукта деятельности должно соответствовать запросам общества, для этого необходимо, чтобы специалист получил качественное образование по той или иной специальности. Специалист должен быть конкурентоспособным на рынке труда, ответственным, творческим, готовым к постоянному профессиональному росту и т.д. Поэтому возросла потребность в высококвалифицированных специалистах, обладающих большим запасом знаний предмета, информированных в смежных дисциплинах.

Формирование профессиональных качеств современного учителя изобразительного искусства происходит при изучении дисциплин всех циклов подготовки. Особую роль в решении этой задачи играют дисциплины предметной подготовки, так как именно в процессе их изучения студенты приобретают знания, умения и навыки, необходимые для практической деятельности в учебно-воспитательных учреждениях.

Содержание предметной подготовки учителей по специальности «Изобразительное искусство» включает такие дисциплины как «Основы теории декоративно-прикладного искусства с практикумом», «Живопись», «Рисунок», «История изобразительного искусства», «Основы черчения и начертательной геометрии», «Компьютерная графика» и т.д.

Цикл дисциплин предметной подготовки (Основы теории декоративно-прикладного искусства с практикумом, Живопись, Рисунок и др.) занимает особое место в системе профессионально-педагогического образования, так как служит теоретической базой для успешной профессиональной практической деятельности выпускника по избранной специальности. Особенность предметных дисциплин проявляется в специфике их содержания, включающего фундаментальные интегрированные знания прикладного характера из разных областей и систему прикладных умений. Обучение дисциплинам предметной подготовки направлено на формирование у студентов системы научно-изобразительных знаний, необходимых для овладения ими основами профессионального мастерства. Выпускники, обладающие такой системой знаний и овладевшие прикладными умениями, способны к эффективному решению практических задач в процессе своей деятельности по избранной специальности.

Учебная деятельность студентов в процессе изучения дисциплин предметного цикла направлена на ознакомление с профессионально-необходимыми теоретическими основами, специальной изобразительной грамоты и овладение практическими умениями, навыками и развития творческих способностей.

Поэтому деятельность студентов в процессе изучения дисциплин предметной подготовки является учебно-творческой, так как она предполагает не только усвоение теоретических знаний, овладение изобразительной грамотой, но и проявление творчества в выполнении практических работ.

Предметная подготовка будущих учителей изобразительного искусства представляет собой интегральную характеристику показателей и признаков, отражающих качество процесса и результатов учебной деятельности студентов и их соответствие требованиям образовательного стандарта.

Для определения нормы качества образования на государственном уровне потребовалось введение системы эталонов, отраженных в различных концепциях стандарта образования. В настоящее время подготовка дипломированных специалистов в области «Изобразительного искусства» осуществляется в соответствии с государственным стандартом высшего профессионального образования, утвержденным приказом Министерства образования Российской Федерации вводится в действие с момента переутверждения вместо ранее утвержденного (02.03.2000 г., № 662 пед/сп).

Основная образовательная программа подготовки учителя изобразительного искусства должна предусматривать изучение студентом следующих циклов дисциплин:

- цикл ГСЭ – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины;
- цикл ЕН – общие математические и естественнонаучные дисциплины;
- цикл ОПД – общепрофессиональные дисциплины;
- цикл ДПП – дисциплины предметной подготовки;
- ФТД – факультативные дисциплины.

«Выпускник, получивший квалификацию учитель изобразительного искусства, должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать специализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующие требованиям Государственного образовательного стандарта; осознавать необходимость соблюдения прав учащихся, предусмотренным Законом Российской Федерации «Об образовании», конвенции о правах ребенка, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, быть готовым участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами их заменяющими), выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе» [2, с. 49].

Предметная подготовка включает в себя интегративные свойства, так как в ходе ее образуются тесные связи с педагогической подготовкой, а также происходит взаимодействие с методической, научной, психологической, физиологической подготовкой. Благодаря чему достигается единство целей и задач всей системы подготовки будущих учителей изобразительного искусства, а также предметная подготовка представляет собой овладение обучающимися системой специальных знаний и формирование на их основе профессиональных умений и навыков, которые в последствии реализуются и развиваются в будущей деятельности учителя, способного решать широкий круг профессиональных задач, умеющего проектировать свою дальнейшую профессионально-творческую деятельность.

Исследование программ и учебного плана, в соответствии с которыми протекает подготовка будущих специалистов по специальности «Изобразительное искусство» художественно-графического факультета, показывает, что решение сложных творческих задач, формирование художественно-эстетического вкуса, создание художественных произведений, творческое использование изобразительных возможностей художественных материалов для выражения образности предметов,

целостности живописного изображения, расширение познавательных и творческих сил в процессе самостоятельной творческой работы, а также анализировать собственную творческую работу с целью самосовершенствования и саморазвития является целью всех дисциплин предметной подготовки.

При изучении таких дисциплин предметной подготовки, как «Живопись», «Рисунок», «История изобразительного искусства» и других обучающихся развиваются технические навыки, расширяются представления о роли искусства в жизни общества, а также выполняются творческие проекты.

Общеизвестно, что творчество может быть разным, а именно техническим, научным, художественным. Творчество представляет собой создание нового, более совершенного.

Понятие «творчество» в современной психолого-педагогической литературе имеет разнообразное суждение. В различных научных исследованиях самое распространенное определение творчества сводится к тому, что творчество – это деятельность, в результате которой создаются новые по замыслу культурные и материальные ценности, обладающие общественной значимостью и новизной.

В энциклопедии профессионального образования дается следующее определение творчества: «Творчество – это персонифицированный процесс опредмечивания деятельных способностей индивида, сориентированный на обогащение имеющегося социального опыта его собственного вкладом. Подразделяется на два вида: а) новаторство в сфере практики, основанное на глубоком понимании сути дела и на способности применять результаты учебной деятельности в поиске оригинальных и эффективных путей разрешения разного рода социально значимых и производственных проблем; б) новаторство в сфере научной теории и художественной культуры, основанное на развитом умении оперировать абстрактными категориями, результатом которого является обогащение имеющихся и создание новых духовных ценностей» [7, с. 218].

Ученые, занимающиеся вопросом творчества, например В.А. Сластенин подчеркивает, что «решающий признак творчества составляет производственно нового в теоретическом, предметном и духовном виде. Весьма существенно то, что при творческом достижении возникает нечто новое. Упустить это из виду – значит пренебречь решающим моментом в понимании творчества» [6, с. 85].

Мы согласны с высказыванием о творчестве В.А. Сластенина, так как дисциплины предметной подготовки на художественно-графическом факультете включают в себя элемент новизны.

В процессе обучения студенты знакомятся с уже известными обществу ценностями, т.е., открывают их для себя, что приводит к развитию личности, где формируются мыслительные процессы и

развиваются творческие способности. В результате сам студент представляется как имеющий общественную значимость. Отсюда следует, что новизна является частной, а не всеобщей характеристикой творчества.

Другой видный ученый, занимающийся исследованием в области творчества, Г.С. Батищев, отмечает, что «...творчество начинается вовсе не тогда, когда создается или открывается нечто новое для человека – творчество внутренне присуще человеческой деятельности со времени ее формирования у ребенка... И если уже накопленная человеческая культура не осваивается становящимся человеком творчески, то он не подарит своим современникам и нового: творчество нового всегда есть лишь продолжение творчества при освоении старого, при развитии деятельностных способностей человека» [1, с. 76].

Во всех областях человеческой деятельности проявляется творчество, где проявляется самостоятельная творческая работа, оригинальность суждений, инициатива.

Л.С. Выготский говорил, что все психически и физически здоровые люди способны к творчеству. Он писал: «Научное понимание этого вопроса заставляет нас ...смотреть на творчество скорее как на правило, чем как на исключение..., в каждодневной окружающей жизни творчество необходимое условие существования» [3, с. 214].

Дисциплины предметной подготовки играют огромную роль в деятельности художника-педагога, который не только ведет уроки, но и организует выставки детских рисунков, а также руководит кружками и студиями изобразительного искусства. Таким образом, он должен быть профессионалом своего дела знать и уметь многое в изобразительном искусстве.

В реальности между предметной и педагогической подготовкой могут существовать определенные противоречия и нестыковки: индивид может обладать блестящими знаниями в области конкретной научной дисциплины, но не уметь обучать этим знаниям других и наоборот.

Общеизвестно, что под предметным понимают знания, умения и навыки учителя, которые являются результатом и одновременно средством познания в области конкретной дисциплины. Сюда можно отнести физические, географические, математические, технологические и другие знания, в зависимости от специализации учителя. Отсюда вытекает следующее определение предметной подготовки будущих учителей ИЗО: «Предметная подготовка будущих учителей ИЗО – это уровень подготовки будущих учителей ИЗО, направленный на овладение научно-изобразительными знаниями, умениями и навыками в области конкретной дисциплины, необходимые для успешного развития профессионального мастерства и будущей работы в учреждениях образования».

Под методическим принято понимать знания, умения и навыки, которые необходимы для организации учебно-воспитательного процесса,



включая определение педагогических целей и задач, отбор учебного материала, планирование и реализацию педагогических воздействий, контроль и регулирование их результатов и т.д.

Взаимодействие компонентов предметного и методического в структуре педагогической деятельности приводит к укреплению педагогической деятельности и в целом учебно-воспитательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батищев Г.С. Задачи воспитания человека. – М.: Наука, 1970. – 247 с.
2. Викторов Ю.В. Учебно-методический комплекс. Специальность 030800 – Изобразительное искусство. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2006. – 143 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 456 с.
4. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 16-е изд, испр. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.
6. Сластенин В.А. Формирование творческой личности будущего учителя // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 83-93.
7. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, Ассоциация Профессиональное образование, 1999. – 488 с., ил. Т. 3 – Р – Я. – 1999.

#### Об авторе

**Пайдуков Павел Васильевич** – аспирант, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

## НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**О.В. Петунин**

**П**ринципиальное изменение содержания образования, его нацеленность на развитие творческой, социально-активной личности, выявление ее познавательных интересов и потребностей выдвигает задачу развития познавательных способностей, активизации познавательной самостоятельности обучаемых.

Мы рассматриваем познавательную самостоятельность как качество личности, проявляющееся у обучающихся в потребности и умении приобретать новые компетенции, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять для решения разнообразных проблем.

По проблеме познавательной самостоятельности личности, накоплен определенный фонд методологических, теоретических и прикладных данных. Но вместе с тем, в данной сфере до настоящего времени в теории и практике обучения недостаточно внимания уделялось систематизации многообразного эмпирического материала. Для его систематизации необходима научно обоснованная концепция. Ее создание зависит от совокупности исходных методологических и теоретических положений.

В методологии исследований познавательной самостоятельности обучающихся мы выделили четыре направления.

Первое, философское направление, связано с общими принципами познания и категориальным строем самой науки в целом [2, с. 81]. В своем исследовании мы опирались на:

– принципы и законы диалектики, рассматривающие явления, в том числе и познавательную самостоятельность личности, во взаимосвязях, взаимообусловленности и развитии (принципы детерминизма, развития, единства индукции и дедукции, единства анализа и синтеза, взаимосвязи качественных и количественных характеристик, взаимосвязи эмпирического и теоретического знания; законы перехода количественных изменений в качественные, единства и борьбы противоположностей, всеобщей связи и взаимной обусловленности явлений, отрицания отрицания и др.). Согласно диалектическим подходам, личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие определяется внешними условиями и врожденными особенностями человека. Главное значение в развитии личности имеет воспитание, которое является сложным социальным процессом, имеющим исторический и классовый характер. Личность и деятельность человека находятся в диалектическом единстве: проявление и формирование личности осуществляется в деятельности.

Второе направление – общенаучное. Оно представлено теоретическими положениями, применяемыми ко всем или большинству исследований, проводимых в области различных научных дисциплин. В выделении и содержательной характеристике этих принципов имеется определенная доля условности, так как они кое в чем повторяют и дополняют друг друга, предостерегая нас от ошибочных установок в организации исследования проблемы познавательной самостоятельности обучающихся. К общенаучному направлению методологии познавательной самостоятельности обучающихся мы относим:

– принцип истинности и объективности, который выражается во всестороннем учете порождающих познавательную самостоятельность факторов, условий, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания о данном объекте. Согласно данному принципу, результаты научного исследования познавательной

самостоятельности личности обучающихся должны отображать достаточно обоснованные закономерности, присущие исследуемому предмету безотносительно к познающему субъекту, а не быть набором субъективных, персональных суждений «ни о чем». Принцип истинности и объективности диктует необходимость обоснованности исходных посылок, логики исследования проблемы познавательной самостоятельности и его выводов;

– принцип сущностного анализа заключается в выявлении внутренних, глубинных устойчивых сторон, механизмов и движущих сил познавательной самостоятельности обучающихся. Соблюдение этого принципа связано с соотнесением в проблеме познавательной самостоятельности общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития. Этот принцип предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению познавательной самостоятельности, а от него – к прогнозированию ее дальнейшего состояния у обучающихся;

– принцип единства логического и исторического требует сочетания в проводимом нами исследовании изучения истории становления в науке и практике познавательной самостоятельности обучающихся и современного состояния данной проблемы, а также ее перспектив. Разработка перспектив решения проблемы познавательной самостоятельности обучающихся на современном этапе развития общества и образования – одна из главных задач нашего исследования;

– принцип концептуального единства проводимого исследования означает, что все постулаты, идеи, закономерности, принципы, модели, условия формирования и другие структурные элементы познавательной самостоятельности логически не должны противоречить друг другу и объединяются на основе целостного представления через какой-либо единый способ понимания. Многообразие сторон, элементов, отношений, факторов проблемы познавательной самостоятельности обучающихся требует ее системного изучения;

– принцип системности отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Он предполагает целостное восприятие ее структуры познавательной самостоятельности при исследовании, выделение существенных признаков, которые отражали бы в наиболее полном виде ее целостную специфику, анализ компонентов в связи с этим целым, возвращение к целому на более высоком уровне познания. Данный принцип дает нам возможность относительно самостоятельные компоненты познавательной самостоятельности рассматривать не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные

характеристики познавательной самостоятельности, которые отсутствуют у составляющих ее элементов по отдельности.

Третье направление методологии познавательной самостоятельности личности – конкретно-научное (педагогическое) – совокупность методов и процедур, применяемых в педагогических исследованиях. Методология педагогической науки рассматривает как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы других направлений методологии. Педагогическое направление методологии исследования рассматриваемой проблемы имело свои формы, проявляющиеся в ориентации на систему знаний различных педагогических научных школ, которые имеют свои объяснительные принципы и конкретные способы организации научных исследований [3]. К данному направлению методологии исследуемой проблемы относятся:

– принцип сочетания сущего и должного, заключающийся в обязательном соотнесении плана должного и плана сущего, объяснительных и прогностических элементов в исследовании познавательной самостоятельности обучающихся. Познавательная самостоятельность не могла быть понята и оценена только в сопоставлении с нормой или идеалом, а перспективы рассматриваемой проблемы не могли быть обоснованы и поняты без соотнесения с существующим, учета современного ее состояния в теории и практике педагогики. Следование принципу единства сущего и должного позволило нам избежать разработки педагогической системы, оторванной от практики и ее реальных возможностей, а также предотвратило создание узко эмпирических построений, лишенных теоретической глубины и творческой перспективы.

– принцип единства теории и практики показывает, что практика является критерием истинности того или иного теоретического положения. Теоретические основания исследуемой проблемы, лишенные опоры на практику, были бы умозрительными и бесплодными. Практическая же деятельность, не направляемая научной теорией, страдает отсутствием должной целеустремленности, малоэффективна. Поэтому при организации исследования мы исходили не только из достижений педагогической теории, но и из развития практики. Без глубокого и всестороннего научного анализа практической деятельности педагогов было бы невозможно теоретическое осмысление вопроса познавательной самостоятельности обучающихся. Его исследование не было самоцелью. Оно отражает передовую практику учителей и преподавателей, проверялось ею и способствовало успешному решению воспитательно-образовательных задач, связанных с формированием самостоятельности обучающихся в познании.

– принцип моделирования позволяет разработать педагогическую систему, воспроизводящую основные особенности структуры и функции

реального педагогического процесса, каковым является активизация познавательной самостоятельности обучающихся. Моделирование существенно облегчило процесс изучения познавательной самостоятельности. Педагогическая система во многом оказалась проще реального педагогического процесса, но, вместе с тем, она оставалась подобной ему в существенном и важном для решения педагогических задач, связанных с познавательной самостоятельностью обучающихся. Поэтому моделирование рассматривалось нами как специфическая форма упрощения без потери качественной определенности изучаемого феномена познавательной самостоятельности обучающихся.

Четвертое направление методологии исследования познавательной самостоятельности обучающихся – технологическое. Оно включает методику осуществления проведенного нами исследования, направленного на получение новых знаний о закономерностях, принципах, структуре и механизмах, содержании, формах и методах активизации познавательной самостоятельности обучающихся.

Логика осуществления нашего исследования, заключающаяся в обосновании актуальности темы, формулировке проблемы, определении объекта и предмета, целей и задач, предварительном анализе объекта, выдвижении гипотезы, разработке плана, была изложена во введении.

Все направления методологии исследования познавательной самостоятельности обучающихся образуют единое целое, в рамках которого между ними существует определенное соподчинение. При этом философское направление во многом определяет общенаучное и конкретно-научное направления, оказывая существенное влияние на выбор ведущих для нашего исследования методологических подходов к познавательной самостоятельности обучающихся.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Петунин О.В. *Познавательная самостоятельность учащейся молодежи* [Текст]: монография. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2010. – 372 с.
2. Сластёнин В.А. *Педагогика* / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под редакцией В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
3. Шамова Т.И. К вопросу о понятии и компонентах познавательной самостоятельности // *Новые исследования в педагогических науках*, 1974. – № 11. – С. 20-23.

#### **Об авторе**

**Петунин Олег Викторович** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой естественнонаучных и математических дисциплин, ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Прокопьевск.



## ОСОБЕННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ С ИНФОРМАЦИЕЙ

*А.А. Плеханов*

**М**одернизация российского образования направлена на формирование успешной и конкурентоспособной личности школьника в условиях современного общества. Уже сегодня человеку необходимо накопить достаточно большой объем знаний для успешной самореализации. Но запас знаний, умений и навыков, который получают учащиеся в школе, не всегда оказывается достаточным в будущем. Простое накопление учащимися необходимого и достаточного объема теоретических знаний и практических умений не гарантирует эффективного достижения целей образования. Этот факт обусловлен, прежде всего, высокими темпами социальных изменений, внедрением результатов научно-технического прогресса в жизнь человека, различными экономическими факторами. По этой причине возникает необходимость пересмотра ведущих идей и концепций образования.

Неизбежный переход общества в информационную фазу своего развития обостряет необходимость научить детей оперативно реагировать на изменения в обществе и эффективно приспосабливаться к результатам таких изменений. Для решения этой задачи необходимо глубокое исследование метапредметных знаний, умений и навыков учащихся, которые в будущем смогут обеспечить школьникам возможность успешно саморазвиваться, получать дополнительное образование. В контексте обозначенной проблемы целесообразно рассмотреть особенности универсальных учебных действий учащихся с информацией.

Учебные действия учащихся можно рассматривать как активность учащихся, которая направлена на преобразование конкретного содержания учебно-воспитательного материала. Основной целью такого преобразования является получение новых знаний, формирование умений и навыков в процессе выполнения заданий в рамках определенной учебной дисциплины. Понятие универсальных учебных действий учащихся позволяет абстрагироваться от конкретной учебной дисциплины и рассматривать учебные действия учащихся на метапредметном уровне. Это значит, что независимо от содержания учебно-воспитательного материала конкретной дисциплины, сформированность у учащихся универсальных учебных действий обеспечит им успешное освоение любого отдельно взятого учебного предмета. Наиболее приемлемым с точки зрения целей данного исследования является определение универсальных учебных действий учащихся, сформулированное группой авторов А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской,

О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым: «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1, с. 27]. В более широком смысле суть понятия «универсальные учебные действия учащихся» можно понимать как умение учиться, сознательное и активное присвоение социального опыта, который является для учащихся новым. Основные виды универсальных учебных действий А.Г. Асмолов группирует в четыре блока [1, с. 28]:

- 1) личностный;
- 2) регулятивный;
- 3) познавательный;
- 4) коммуникативный.

Рассмотрим подробнее особенности универсальных учебных действий учащихся с информацией, относящихся к каждому выделенному блоку.

Личностный блок. Личностные действия направлены на ориентацию учащихся в социальных ролях и межличностных отношениях, а также ценностно-смысловую ориентацию. Ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях происходит в процессах самоопределения и социализации школьников.

Суть самоопределения учащихся в обществе заключается в осознании их принадлежности к конкретному социуму, к группе людей, которые их окружают. Самоопределение, таким образом, может происходить путем выявления территориальной принадлежности социума, в котором развивается личность. В нашем конкретном случае школьник, в первую очередь, должен понимать, что он является гражданином Российской Федерации, осознавать свою этническую и культурную принадлежность.

Вместе с этим еще одним способом самоопределения будет осознание этапа развития общества, к которому принадлежит личность. Это необходимо для успешной профессиональной самореализации и, как следствие, жизненного самоопределения личности. В этом случае активность личности будет направлена на развитие общества, в которое личность интегрировалась. В частности, современному школьнику необходимо осознавать, что развитие общества находится на постиндустриальной стадии и основным ресурсом является информация [2].

Ценностно-смысловую ориентацию учащихся в обществе обеспечивают знания о социально значимых моральных нормах и ценностях, этических принципах и аспектах нравственного поведения, а также понимание смысла совершаемой деятельности. Эти знания необходимы для того, чтобы учащиеся смогли соотнести свое поведение принятым в обществе нормам.

Универсальные учебные действия, направленные на нравственно-этическую ориентацию, необходимы для интеграции личности школьника

в жизнедеятельность общества, социализацию. Наличие у учащихся умений выполнения нравственно ориентирующих действий позволит сформировать у них систему социально значимых нравственных ценностей личности, которая станет средством самоотождествления с культурой этого общества [4].

Ценности являются ориентиром, регулятором морального поведения школьника и должны соответствовать сложившимся в обществе представлениям о человеческой сущности, об идеале человеческого бытия.

Личностные универсальные учебные действия, отвечающие за понимание смысла совершаемой деятельности, необходимы для формирования мотивационной сферы учащихся.

А.К. Маркова рассматривает в мотивационной сфере личности познавательные и социальные мотивы. Познавательные мотивы характеризуются направленностью личности на содержание деятельности, социальные мотивы характеризуются направленностью на другого человека [3].

Сформированность у учащихся умений выполнять универсальные учебные действия, отвечающие за смысловую ориентацию даст возможность учащимся поставить перед собой вопрос: какой смысл выполняемой мной учебной деятельности? – и дать развернутый ответ на этот вопрос [1, с. 29].

А.Г. Асмолов выделяет в группе регулятивных универсальных учебных действий следующие виды: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и саморегуляция [1, с. 29].

Регулятивные универсальные учебные действия позволят учащимся успешно определять учебную задачу, цель учебной деятельности путем сопоставления известных фактов и того, что еще не изучено. Следующим шагом станет составление плана и выстраивание последовательности действий для достижения конечного результата. Эффективным способом организации такой деятельности в этом случае будет определение промежуточных целей. Для успешного достижения цели учащимся также необходимо смоделировать во времени свою деятельность и представить конечный результат. Это необходимо для выявления отклонений и отличий своей реальной деятельности от намеченного плана, модели. Если отклонения были обнаружены учащимся, необходимо скорректировать, внести изменения в план и способы дальнейших действий. После достижения результата учащимся необходимо осознать качество и уровень усвоения учебного материала, приложить волевое усилие и продолжить саморазвитие. В общем случае выполнение учащимися рассмотренных действий направлено на организацию познавательной деятельности.

Познавательный блок. В группе познавательных универсальных учебных действий Н.Ф. Талызина выделяет следующие виды:

- 1) общедеятельностные;

- 2) составляющие приемы логического мышления;
- 3) специфические, характерные для какой-то конкретной предметной области [7, с. 57].

Первые две группы действий являются общими в ходе усвоения учащимися новых знаний, умений и навыков. Последняя группа необходима для усвоения содержания определенной дисциплины.

*1. Общедеятельностные действия.* Общедеятельностные действия, которые выделяет Н.Ф. Талызина являются наиболее универсальными в учебной деятельности учащихся. Для выполнения общедеятельностных действий у учащихся должны быть сформированы умения продуктивно запоминать учебный материал и быть внимательным [7, с. 41].

Умения запоминать являются индивидуальными, поэтому очень важно, чтобы школьник как можно раньше осознал и освоил наиболее эффективные способы запоминания. Индивидуальные различия особенностей памяти связаны с тем, какая сенсорная область служит наилучшей основой для воспроизведения. Необходимо заметить, что у людей крайне редко встречается память, связанная только с одной сенсорной областью. Чаще встречаются зрительно-двигательные, двигательно-слуховые или зрительно-слуховые типы памяти.

Кроме зависимости особенностей памяти человека от сенсорной области, возможно также различие памяти по скорости запоминания, по прочности или длительности запоминания, по количеству и объему запоминаемого материала, по точности запоминаемого материала [5].

Таким образом, очень важным для успешной реализации учебной деятельности является владение учащимися приемами рационального и осмысленного запоминания. Вместе с этим не менее важным является умение учащихся быть внимательными.

Внимание понимается как направленность психической деятельности на каком-либо объекте восприятия [6, с. 158]. Внимание, как и память, является индивидуальной особенностью личности учащихся. В учебной деятельности учащихся наиболее ценным является произвольное внимание – сознательное сосредоточение активности на каком-либо объекте, которое требует волевого усилия.

Наиболее продуктивным методом воспитания внимания является приучение школьников к внутреннему контролю [7, с. 43]. Формирование у учащихся контроля за учебным процессом (правильность выполнения каждой операции и их последовательности) является способом формирования внимания [8, с. 249].

*2. Действия, составляющие приемы логического мышления.* Мыслительный процесс в общем случае начинается в результате осознания человеком проблемной ситуации, которая может быть связано с удивлением, проявлением познавательного интереса или волевого усилия.

Универсальные учебные действия, связанные с логическим мышлением, предполагают владение учащимися логическими операциями с понятиями [6, с. 184]. Умения оперировать понятиями в мыслительной деятельности формируются в ходе целенаправленной работы по автоматизации схем мыслительных действий.

Универсальные умения логического мышления, связанные с совершением логических операций необходимо также целенаправленно формировать у учащихся. Основными логическими операциями логического мышления являются сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение [5].

*3. Специфические действия.* Специфические действия являются менее универсальными и формирование умений их выполнять происходит на определенном предметном материале [7]. Специфические универсальные учебные действия познавательной деятельности формируются у учащихся в рамках определенного предмета и тесно связаны с общедеятельностными учебными действиями и действиями составляющими приемы логического мышления.

Рассмотренные виды универсальных учебных действий, составляющих познавательную деятельность, являются взаимообусловленными, их развитие происходит одновременно и постепенно.

*Коммуникативный блок.* Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1, с. 30].

Коммуникативные действия направлены, прежде всего, на организацию общения личности. Общение в жизни человека выполняет следующие функции:

- коммуникативную (обмен информацией между людьми);
- интерактивную (организации процесса взаимодействия между людьми;
- перцептивную (процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания).

В процедуре общения выделяют следующие этапы:

- 1) потребность в общении;
- 2) ориентировка в целях общения, в ситуации общения;
- 3) ориентировка в личности собеседника;
- 4) планирование содержания своего сообщения;
- 5) выбор средств общения;
- 6) восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи;



7) коррективировка направления, стиля, методов общения [6, с. 412].

Исходя из этого, можно выделить умения, которые необходимы учащимся для выполнения коммуникативных универсальных учебных действий.

Обмен информацией – главная цель коммуникации, поэтому успешный обмен информацией обусловлен умением правильно пользоваться языком, предельно ясно и логически точно формулировать мысли [1, с. 31]. Умение слушать является важнейшим условием эффективного общения. По этой причине умение выслушать собеседника играет важную роль в структуре универсальных учебных действия учащихся. Вместе с этим учащимся необходимо умение выявлять цели общения, в соответствии с которыми становится возможным выбор средств и способов коммуникации. Умение планировать процесс общения также является универсальным учебным действием, которое позволит проводить коррективирование процесса общения в случае, если станут очевидными критичные отклонения от намеченного плана. Выявление отклонений требует умения контролировать ответную реакцию собеседника.

Подводя итог изучению особенностей универсальных учебных действий учащихся с информацией, можно проследить в их структуре взаимосвязь различных групп действий, связанных с личностным самоопределением, организацией учебной деятельности, познавательной активностью и коммуникацией. В процессе обучения учащихся происходит освоение системы знаний и опыта человечества. Этот опыт школьники соотносят с обществом, в которое они в результате должны интегрироваться. Вместе с развитием социальных особенностей личности учащихся происходит развитие индивидуальных качеств. В процессе самоопределения происходит формирование ценностей и наполнение их смысловым содержанием. Все эти процессы протекают в контексте учебной деятельности, которая является для них доминантной. Универсальные учебные умения постоянно развиваются и впоследствии успешно используются учащимися в других видах деятельности. Универсальные учебные действия учащихся являются фундаментом, на котором строится учебная деятельность.

По словам Н.Ф. Талызиной, умение учиться никогда не может быть сформировано полностью. Освоение новых предметных областей будет требовать от человека новых познавательных средств [7, с. 168]. В общем случае система универсальных учебных действий необходима учащимся не только в учебной деятельности, но и в других видах активности, а ее формирование продолжается на протяжении всей жизни человека и в результате интегрируется в культуру личности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Гуревич П.С. Философия культуры: пособие для студентов гуманитар. вузов. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 317 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Найдорф М.И. Введение в теорию культуры: основные понятия культурологи. – Одесса: Друк, 2005. – 192 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: «Питер», 2002. – 720 с.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – 3-е изд. перераб. и доп. – Ростов на Дону: «Феникс», 2000. – 672 с.
7. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

### Об авторе

**Плеханов Алексей Александрович** – учитель информатики, МОУ «СОШ с. Репное», с. Репное, Балашовский район, Саратовская область.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*А.Г. Серебряков*

**В** настоящее время, когда в стране начался процесс последовательной и системной модернизации, основанной на ценностях и институтах демократии, законности и правопорядке, проблема формирования у каждого российского гражданина, особенно у молодежи, сознательной дисциплины, а также повсеместного укрепления общественной и трудовой дисциплины, становится наиважнейшей. Это обусловливается хронической экономической отсталостью России, усложнением задач хозяйственного и культурного строительства, огромным ростом масштабов общественного производства, сложившейся в обществе криминогенной ситуацией, являющейся следствием целого ряда причин, в том числе и усугубляющегося правового нигилизма, необходимостью воспитания всесторонне развитой и гармоничной личности.

Наиболее значимой проблема формирования сознательной дисциплины личности является для учреждений среднего профессионального образования. Связано это со следующими

обстоятельствами. Во-первых, на профессиональные колледжи и техникумы, согласно проекту нового закона «Об образовании», возлагается задача не только подготовки квалифицированных специалистов среднего звена, но и рабочих кадров, в которых промышленные предприятия страны испытывают острейший дефицит. Во-вторых, к современному специалисту предъявляются повышенные требования, продиктованные современным производством: интеллектуализация, механизация, автоматизация, роботизация труда. И, в-третьих, результаты труда находятся в прямой зависимости от постоянно совершенствующихся общественных отношений: усиление коллективных форм работы, взаимная зависимость и ответственность работников в процессе труда.

В этих условиях выпускник учреждений среднего профессионального образования, как отмечается в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., должен быть не просто носителем определенной суммы профессиональных знаний, умений и навыков, но прежде всего – гражданином своей страны, активным строителем гражданского общества, с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения [1]. Все эти характеристики личности диалектически связаны с сознательной дисциплиной, ибо она органически входит в каждую из них.

Следует признать, что данная проблема всегда была в центре внимания руководящих органов Российского государства, причем методологические подходы к её решению носили, как правило, присущий своему времени идеологический характер. Так, для системы начального и среднего профессионального образования молодежи, сложившейся в Российской империи к 1917 году, были характерны следующие особенности, касающиеся проблемы воспитания дисциплины учащихся: формирование законопослушного поведения в духе «православия, самодержавия и народности»; подготовка из выпускников средних технических училищ законопослушного руководителя промышленного производства среднего звена, готового верой и правдой служить работодателю, а из выпускников низших профессиональных школ верноподданного и дисциплинированного рабочего [2, с.94-140].

После 1917 года в Советской России формируются представления о дисциплине трудящихся как качественно новом состоянии их жизни и деятельности, в рамках которых особый акцент делается на сознательный характер её соблюдения. В контексте идей партийного руководства страной подчеркивается необходимость формирования сознательной дисциплины не на индивидуальном, а на общественном уровне. Советским правительством были предприняты меры по подготовке «активных, дисциплинированных, политически грамотных и квалифицированных рабочих» [2, с. 153-169]. Разработанные концепции о возможности

воспитания «человека нового типа» требовали создания специальных программ формирования сознательной дисциплины молодежи. В них была велика роль назидательности, «революционной идеологии», пропагандирующей классовый подход, насильственный слом старых государственных и правовых институтов. Эти идеи нашли свое отражение во всей системе нравственно-правового воспитания молодежи в последующие годы. Они получили развитие в Конституции СССР, решениях съездов КПСС, ряда постановлений ЦК КПСС и Советского Правительства и других государственных документах. Так, в Конституции СССР (1977 г.) отмечалось, что «обязанность и дело чести каждого способного к труду гражданина СССР – добросовестный труд в избранной им области общественно полезной деятельности, соблюдение трудовой дисциплины» [3, с. 20].

Необходимость постоянной работы по воспитанию сознательной дисциплины учащихся с новой силой прозвучала в современной России. В настоящее время на государственном и общественном уровнях признано, что решение этой задачи выступает необходимым условием успешного осуществления развернувшейся в стране модернизации промышленного и сельскохозяйственного производства.

Следует отметить, что проблема воспитания дисциплины учащихся была объектом постоянного внимания философов и педагогов прошлых столетий (М. Лепелетье, И. Кант, Гегель, И.Ф. Герbart, Я.А. Коменский, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский и др.). Но только в советской педагогике она получила глубокую разработку. Была создана совершенно новая, опирающаяся на марксистско-ленинскую методологию теория воспитания сознательной дисциплины учащихся. Её создателями были известные советские педагоги (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, М.М. Пистрак, И.Л. Смирнов, Л.Е. Раскин, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.). С развитием советской педагогики совершенствовалась и теория воспитания сознательной дисциплины. В 1960-1970-е годы начали разрабатываться такие направления этой проблемы, как анализ и освещение накопленного практического опыта (Б.П. Есипов, И.А. Каирон, И.Ф. Козлов и др.); исследование условий воспитания дисциплины в учебной и внеклассной работе (Э.И. Моносзон, Н.С. Дмитриев, В.Е. Гмурман и др.), методики воспитания дисциплинированности учащихся в средних классах (А.Г. Григорьева, А.Л. Малиованов и др.), роли классного руководителя в воспитании сознательной дисциплины (И.С. Долинская и др.), методики внедрения Правил для учащихся (А.Е. Андрианова и др.).

Ведущими направлениями разработки проблемы в 1980-1990-е годы можно назвать формирование дисциплины военнослужащих (И.Н. Волков, Н.М. Ильичев и др.), формирование сознательной дисциплины школьников в процессе нравственного воспитания и

общественно-полезной деятельности (О.Л. Кузнеченко, В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин, Т.Д. Лейченков, В.Н. Мустафаев, З.В. Артеменко, А.Г. Холодюк и др.), систематизация и характеристика отдельных методов воспитания сознательной дисциплины (Л.Ю. Гордин, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, В.С. Ханчин, П.Т. Фролов, Э.И. Моносзон и др.).

Воспитание сознательной дисциплины в процессе трудовой деятельности рассматривается в работах Б.И. Зеленкова, С.М. Рохмистрова, А.М. Рябченко и др. Исследователями затрагивались также и такие вопросы воспитания школьной дисциплины, как совместная работа классного руководителя и пионерского отряда (Б.Е. Ширвиндт), взаимосвязь дисциплинированности и организованности (Г.И. Фрадкин), выявление причин недисциплинированного поведения и определение педагогических условий преодоления недисциплинированности школьников (Ф.Т. Бондарь, Т.Ф. Кузина и др.).

Таким образом, в отечественной педагогической и юридической науке на протяжении ряда десятилетий ведется исследовательская работа по разработке проблемы формирования правовой культуры личности. Но, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, с точки зрения деятельности педагога, вопрос исследован очень слабо.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] / Утв. распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р. // Модернизация российского образования: документы и материалы. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 332 с.
2. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР [Текст] / С.Я.Батышев [и др.]; под. ред. С.Я. Батышева. – М.: Педагогика, 1981. – 352 с.
3. Союз Советских Социалистических Республик. Конституция (1977). Конституция Союза Советских Социалистических Республик [Текст]: офиц. текст. – М.: Изд-во «Известия Советов Народных депутатов СССР», 1978. – 47 с.

#### **Об авторе**

**Серебряков Артём Геннадьевич** – старший преподаватель, ГОУ ВПО «Пензинский государственный университет архитектуры и строительства», г. Пенза.



## ФЕНОМЕН ИНТОНИРОВАНИЯ В ОБОГАЩЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

*О.Ю. Солопанова, Б.М. Целковников*

**В** настоящий момент педагогика признает весьма актуальной идею синтеза различных альтернативных тенденций, подходов и технологий к построению образовательного процесса. Иными словами, в современных педагогических исследованиях делаются попытки преодоления любых «крайностей» в обеспечении продуктивного подхода к обучению и воспитанию целостной личности (Ш.А. Амонашвили, А.А. Остапенко и др.).

Сегодня проблема как раз и состоит в том, чтобы ресурсы целостности, которые составляют основу искусства, обратить в действующий и пока невостребованный педагогикой источник — инструмент особой художественной дидактики (Л.В. Макмак, Б.М. Неменский и др.).

В соответствии с данной позицией педагогика не утрачивает статус науки, поскольку выполняет функцию обоснования, проектирования и конструирования оптимальных педагогических систем, создания своеобразных «педагогических партитур», необходимых для творческой реализации в образовательной практике.

Одновременно с этим педагогика, вбирая в себя опыт искусства, наполняется его особой духовно-творческой энергией, свободой, которые ведут не только к адекватной реализации того или иного образовательного проекта, но и к проявлению импровизационного начала в педагогической деятельности. Именно в этом смысле работу педагога-практика сравнивают с деятельностью музыканта-исполнителя, всегда вносящего свое личностное видение в интерпретацию замысла музыкального произведения (Б.С. Гершунский).

Укрепляя свои внутренние связи с музыкой и теорией ее познания, опираясь на специфические законы данного искусства, педагогика, как мы полагаем, может существенно обогатить собственную теорию и практику и тем самым вывести организацию образовательного процесса на новый, еще более высокий, художественный уровень.

Согласно позиции, занимаемой автором данного исследования, в основе достижения этого уровня лежит особый механизм, определяемый нами как эмоционально-смысловое интонирование образовательного процесса (ЭМИОП).

Сущность интонирования как особого феномена культуры состоит в способности образовывать, нести, аккумулировать, транслировать культурные смыслы. В широком плане данный феномен выступает одной из универсальных характеристик культуры, как специфический способ

(механизм) передачи эмоционально-смыслового содержания мира (В.В. Медушевский, Г.М. Пресс и др.). Интонирование функционирует в самых разных областях культуры и может иметь по форме различное выражение, что дает основание говорить об интонировании музыкальном, пластическом, внутреннем (мысленном), цветовом и т. д.

Во всех существующих словарях русского языка имеется только именная форма «интонация» и глагольная форма «интонировать», произносить с интонацией. В музыкальных исследованиях существительное интонирование употребляется в одном из значений, близких нашему исследованию: интонировать – значит, воспроизводить голосом или на инструменте музыкальные звуки; хорошо интонировать – нефальшиво, точно попадая в нужную высоту звука, или соответственно требованиям традиции или стиля произведения.

Составляя сущность музыкальности, интонирование в то же время способно отразить в себе особенности восприятия человеком окружающего мира во всех его проявлениях, выразить смысл вещей и явлений, своего присутствия в этом мире. Посредством интонирования происходит общение человека с явленным и неявленным миром, осуществляется его эмоционально-экспрессивное самовыражение, проявляется коллективное или индивидуальное начало, региональные, этнические, стилевые особенности культуры, причем, не только звуковой.

В контексте нашего исследования ЭМИОП предстает тем механизмом, посредством которого организация общеобразовательного процесса достигает именно художественного уровня, отражающего в себе единство «внешних» и «внутренних», художественно-образных и логико-конструктивных в нем сторон.

Согласно выведенному нами определению, интонирование – это ритмически организованный музыкально-звуковой процесс, охватывающий как способы формирования и воспроизведения звуков, так и само их звучание. В нем проявлена эволюция от бессознательного к сознательному характеру музыкального творчества. Благодаря интонированию удастся подчеркнуть наиболее важные смысловые моменты звукового выражения, создать определенную эмоционально-выразительную атмосферу.

К пониманию специфики музыки вплотную приближает опыт современного музыкознания, методологический основой которого выступает учение об интонации (Б. В. Асафьев, В. В. Медушевский и др.). В основе представлений об интонации лежит понимание того, что интонация в музыке – носитель ее смысла, фундаментальное явление культуры. «Музыка – искусство интонируемого смысла» – в такой лаконичной и объемной по мысли форме определил Б. В. Асафьев суть данного искусства.

Интонация в широком философском, культурологическом смысле выступает своеобразным носителем, проводником духовных энергий жизни, культуры, но, прежде всего, Человека со всеми присущими ему многообразными взаимоотношениями с окружающим миром.

Более других искусств музыка способна воплощать в себе духовно-энергетический смысл бытия, культуры, отдельной личности и общества в целом, а механизмом этого как раз и служит интонация. Она суть мировосприятия, мироощущения человека, связана не только с духовными, но и телесными его проявлениями.

Музыку как явление интонации можно назвать своеобразным зеркалом и аккумулятором конкретных по содержанию и форме социально-психологических состояний – высших социальных чувств, умонастроений, духовно-практических устремлений и их устойчивого интеграла – мироощущения.

Специфика музыки обуславливается наличием в ней одухотворенности, духовности как целостного (а в терминах современной науки – системного) качества человеческой психики, жизнедеятельности.

Обозначенный вывод особенно важен в методологическом отношении, ибо утверждает духовно-ценностный, художественный примат в освоении действительности музыкой.

В координатах такой позиции музыкальный образ предстает как одухотворенное звучание, то есть как интонация. А если вспомнить о том, что синонимом «одухотворенного» у Б.В. Асафьева часто было понятие «очеловеченное», то интонацию как раз и следует, пользуясь выражением музыканта-исследователя, назвать «самым человеческим свойством музыки» как искусства. Именно это дает право утверждать, что в центре такой концепции стоит Человек, а в основе понимания интонации лежит единство культуры и мышления.

Значение интонации современные музыканты-ученые (М.Г. Арановский, Л.А. Мазель, В.В. Медушевский, Е.А. Ручьевская и др.) видят не только в ее способности выражать определенный смысл, но и передавать (интонировать) его Другому. Таким образом, интонация всегда несет в себе диалогический посыл, является специфическим механизмом вовлечения людей в общение.

Специфика музыки заключается в самом ее «устройстве», в удивительном свойстве быть своеобразным локатором Универсума, воспринимающим и воссоздающим скрытые и глубинные сущности Вселенной. Можно сказать, что музыка в человеческом мире проросла как аналог, зеркало Мироздания, в которое одновременно смотрелись мир и человек, по мере «взросления» последнего все более обнаруживающие свое органическое единство.

В краткой формулировке полученные в данном разделе диссертации выводы сводятся к следующему:

– музыка способна воссоздавать объективное течение событий, но никогда – объектное. При всех своих бытийных, универсальных масштабах она принципиально субъективна, то есть вытекает из причинности духовной жизни и в нее же устремляется, совершая полный цикл «Мироздание – Человек – Мироздание» в каждом своем конкретном проявлении;

– музыка сообщает человеку о мире только самое существенное, принципиальное, глобальное, проявляя способность к свертке пространственно-временной разрозненности на уровне сути вещей;

– музыка развивается в постоянном противоречии между ассимилируемыми ею культурными универсалиями и собственными законами, которые принципиально не могут быть выражены в системе каких-либо понятий или адекватно сведены к ним: музыка ничему не тождественна «по частям», а может дать лишь модель Целого;

– музыка есть отношение между человеком и миром, в которое втянуты все ресурсы духовно-психического бытия.

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что в непосредственном общении с музыкой человек постигает сущность музыки и самого себя быстрее и глубже, чем это успевает сделать собственно наука о ней, которой, как это не парадоксально, еще предстоит осмысление музыки в качестве модели действительного бытия Универсума, а музыкальной конструктивности – как способности его человеческого измерения.

Каждый художник – это человек с развитым внутренним (духовным!) слухом, накопивший громадный нравственный опыт отношения к миру, умеющий извлечь из себя чувства и «переинтонировать» их на язык музыкальный, словесный, изобразительный. Воспринимающий как бы попадает в резонанс чувственных восприятий автора, «настраивается» на его волну и постигает эмоционально-нравственный опыт художника.

В музыкальном искусстве, как уже отмечалось, каналом связи между автором и воспринимающими является интонация, разумеется, не как музыкальный термин, а как всеобщая категория для искусства, лежащая в основе любого художественного языка. Именно она несет основную смысловую нагрузку о невидимом, скрытом у нас духовном, о нашем отношении.

Поскольку все виды искусства «говорят с нами» теми же языками жеста, пластики, линии, цвета, звуков, ритмов, а художники пытаются «адресовать» нам свое письмо об их отношении к миру, то восприятие художественного произведения аналогично восприятию и общению с Другим: человеком, природой, искусством, миром.

Все языки искусства интонационны, выразительны. Установление обратной связи возможно, если реципиент будет держать свой сенсорный аппарат открытым, научится прислушиваться к интонациям – мира и

искусства, к собственным ощущениям, структурировать свой внутренний опыт и на его основе присоединяться к Собеседнику.

В области музыкального образования принцип интонационности выступает и как методологический, и как принцип организации реального учебно-воспитательного процесса. Недооценка принципа интонационности в искусстве как «генетического кода», как цели искусства и его средства может оказаться одной из самых главных причин ускользания сущности музыки, ее художественной идеи от воспринимающих, устранения последних от серьезного общения с художественными произведениями, а кроме этого, замыкания видов искусства в узкопредметные рамки.

Специфическая (в том числе информационная) природа музыкальной интонации создает художественный мир по подобию и сходству с миром людей и их отношений. Музыкальная интонация знакомит с различными типами человеческих характеров, помогает им моделировать возможные поведенческие реакции, развивает и приумножает коммуникативные качества и способность к дифференцированию информационного потока в процессе художественного и жизненного общения.

В музыкальной интонации субъективно представлены разнообразные аспекты информации о человеке. В ней дается возрастная, социальная, биологическая, эмоционально-психологическая и другие виды характеристик личности. В.В. Медушевский отмечает, что «не только в жизни, но и в музыке мы встречаемся с множеством типов людей – с необузданными и хладнокровными, склонными к риску и осмотрительными, аффективными и суховато-рассудочными, с мечтателями и людьми дела, с интравертами и экстравертами», что «некоторые биологические характеристики человека выражаются в музыке прямо (например, личный темп, подвижность нервных процессов), а о других можно догадаться – и, тем не менее, интуиция с легкостью совершает этот скачок от звука к смыслу» [3, с. 56].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асафьев Б.В. Видение мира в духе музыки // Блок и музыка: Сб. ст. / Сост. М. Элик. М.; Л., 1972. – 280 с.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. – Л., 1971. – Кн. 1, 2.
3. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976. – 254 с.
4. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М., 1993. – 268 с.
5. Ручьевская Е.А. Об анализе содержания музыкального произведения // Критика и музыкознание. Сб. ст. Вып.3 – Л., 1987. – 128 с.
6. Целковников Б.М. Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла. Исследование / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин. – М., 1999. – 237 с.
7. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания // Философия и психология культуры. – М.: Наука, 2007. – С. 427–431.



**Об авторах**

**Солопанова Ольга Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный работник культуры Кубани, ГОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.

**Целовальников Борис Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, ГОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.

## **ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ**

**Т.П. Степанова**

**Х**арактерной особенностью современного общества являются все более повышенные требования к возможности полной реализации человека как личности, поиска своего места в этом мире. Какова же приоритетная цель нынешнего образования? Знания! Лучший тот, кто знает больше по предмету, кто обладает большей способностью к накоплению фактов. Ни в коей мере не преуменьшая значение знаний, мы бы хотели отметить, что знания не есть цель образования, знания – всего лишь средство. Основной задачей школы является развитие личности ребенка, поиск своей индивидуальности. Именно такой человек, которому удалось этого достичь, сможет полноценно жить и работать в современном мире, требующем от людей таких качеств как инициативность, способность нестандартно мыслить, не опускать руки при неудачах, верить в свои силы, умение созидать. В данной статье мы бы хотели уделить внимание игре как основному средству развития личности ребенка.

Прежде всего, обратимся к самому термину слова «игра». В философском словаре мы находим следующее определение: ИГРА – «разновидность физической и интеллектуальной деятельности, лишенная прямой практической целесообразности и представляющая индивиду возможность самореализации, выходящей за рамки его актуальных социальных ролей» [7, с. 252]. В социологическом: ИГРА – «непринудительная, свободная деятельность (в противоположность утилитарно-практической); является формой самовыражения субъекта, направленной на удовлетворение потребностей в развлечении, удовольствии, снятии напряжения, а также на развитие определенных навыков, и умений» [8, с. 91]. В словаре по педагогике: ИГРА – «одна из форм проявления активности личности, суть ее состоит в непродуктивной

условной деятельности, мотив которой лежит не в ее результатах, а в самом процессе» [4, с. 93]. Таким образом, мы видим, что с одной стороны Игра – это непродуктивная условная деятельность, лишенная прямой практической целесообразности, а с другой – свободная, непринудительная, предоставляющая играющему возможность самореализации.

Рассмотрим, насколько принято среди педагогов и психологов приветствовать и поощрять игру в младшем школьном возрасте. Во многих книгах о возрастной психологии встречается мысль о том, что ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учение и, «игра теряет свою главенствующую роль в развитии личности» [3, с. 128]. С другой стороны, В.С. Мухина считает, что младший школьник попадает в новые для него социальные условия (в школу), оставаясь внутри еще дошкольником, и потому здесь игра продолжает оставаться основным видом деятельности.

В рамках какого же возраста игра целесообразна? Писатель Максим Горький считал, что законным биологическим требованием ребенка до десяти лет являются игры и забавы. У Сухомлинского старшеклассники играли в военные игры, инсценировали сказки, ставили кукольные спектакли. Американский психолог Джон Грей считает, что важнейшая потребность детей с семи до четырнадцати лет – игра. В книге «Саммерхилл – воспитание свободой» шотландского педагога А. Нилла описывается созданная автором школа, в которой соблюдается главное право ребенка – играть, играть, играть. Януш Корчак говорил, что детских игр не бывает. Отечественный педагог Н.П. Аникеева считает, что игра важна для любого возраста. Следовательно, можно сделать вывод, что для младшего школьного возраста игра, наряду с учением, имеет первостепенное значение. В чем же конкретно заключается это значение?

Игра как средство развития личности ребенка обладает мощным воспитательным потенциалом. Во время игры дети сами ставят перед собой задачи, создают трудности и решают или пытаются решить их, формируют в себе сообразительность, находчивость, ловкость, целеустремленность. Известный российский педагог В.П. Вахтеров отметил, что игра учит «отстаивать свою собственную свободу и подавлять капризы во имя справедливости» [2, с. 70]. Именно в игре, впервые, человек знакомится с моральными качествами личности – со справедливостью и честностью, с чувством собственного достоинства и милосердием. Недаром Эльконин называл игру школой морали в действии.

Уникальность игры – в ее свободе и непредсказуемости. Ребенок может изменить ход игры, добавить свой мотив, совершить нестандартное действие. По реакции участников игры на свои поступки он учится соотносить свои собственные и общественные интересы, воспитывает в себе смелость к риску, учится терпеть поражение. И, самое главное,

благодаря игре формируется более глубокое, масштабное, творческое мышление, мышление вне шаблонов, развивается фантазия. Чуковский верил в то, что прогресс науки в целом, создание новых гипотез, новых приборов зависит исключительно от фантазии. В одной из своих книг он приводит цитату знаменитого английского физика Джона Тиндаля: «без участия фантазии, все наши сведения о природе ограничились бы одной классификацией фактов. Отношения причин и их действий рассыпались бы в прах, и вместе с тем рухнула бы и сама наука, главная цель которой состоит в установлении связей между различными частями природы, ибо творческая фантазия – это способность образовывать все новые и новые связи» [9, с. 195]. Шведский антропософ Франс Карлгрен считает, что творческая фантазия – это необходимость в повседневной жизни, так как человеку без нее сложно найти и понять себя как личность, легко попасть под чужое влияние, он не свободен. По мнению А. Нилла, «нам никогда не узнать, сколько творчества убивается в школьных классах из-за того, что школа придает такое значение учебе» [6, с. 16].

Современный психолог, профессор МГУ Ю.Б. Гиппенрейтер призывает бережно относиться к игре, к воображению и фантазиям детей. По мнению Юлии Борисовны, ребенок младшего школьного возраста живет в двух мирах – в реальном мире и в воображаемом мире грез, сказок и собственных фантазий. Можно предположить, что для полноценного развития ребенка, для формирования всесторонне развитой личности необходимо гармоничное существование в жизни младшего школьника этих двух миров. Мир реальности – это учеба, а соответственно, и развитие интеллекта, получение фундаментальных знаний, научное мировоззрение, воспитание ответственности и исполнительности. Мир фантазии – это живая, спонтанная, свободная игра, развивающая творческие способности, воображение, воспитывающая моральные качества без отвлеченной теории, и как уже говорилось выше, в действии.

Американский педагог Клара Ламберт в своей работе «Игра как мерило роста» говорит о том, что игра для ребенка – это возможность осознать свои чувства, страхи и справиться с ними, что «игра, полная фантазий и изобретательности, это мостик между сознательными мыслями ребенка и его потаенными чувствами. Театрализуя свои чувства, ребенок проговаривает, исследует, и в конце концов проясняет их» [5, с. 132].

Велика роль игры в эмоциональном раскрепощении детей. Игра снимает скованность, зажатость, порождает чувства душевной радости и свободы, создает благоприятную атмосферу, состояние психологического комфорта. Особенно это актуально в настоящее время, когда, пытаясь расслабиться и отвлечься от довольно значительной учебной нагрузки, дети с головой погружаются в компьютеры и телевизоры. Однако это приводит лишь к еще большему давлению на психику ребенка и ведет к

его перевозбуждению. Для эмоционального комфорта детей, особенно младшего школьного возраста, свободная игра – необходимость.

Игра помогает познать личность ребенка. Российские педагоги О.С. Богданова и В.И. Петрова считают, что «наблюдения за игрой – источник мнений о представлениях, которые сложились у детей по различному поводу» [1, с. 80]. Дети в игре проявляют себя в большей степени, нежели в какой-либо другой деятельности, следовательно, именно в игре педагогу легче заметить, какие сложности есть у ребенка. Используя коррекционные игры, педагог способен помочь учащимся справиться со страхами, собственными переживаниями, препятствующими их нормальному развитию и общению в коллективе класса.

Итак, благодаря игровой деятельности в начальной школе, деятельности, которая легко и непринужденно погружает детей в мир фантазии, воспитывается интересная и неординарная личность, происходит формирование и раскрытие творческой индивидуальности младшего школьника. Игры позволяют моделировать разные ситуации из жизни, учат искать выход из сложных ситуаций, стимулируют поиски новых, нестандартных путей решения.

Под действием игры дети становятся более раскрепощенными, легче излагают свои мысли, начинают тоньше чувствовать и познавать окружающий их мир. В свою очередь, это способствует наиболее полному проявлению самых разнообразных способностей детей и самореализации личности в целом. Чем разнообразнее и интереснее игровая деятельность, тем более позитивное влияние она оказывает на формирование памяти, внимания, способности восприятия, то есть создает предпосылки развития умственных способностей ребенка.

Другими словами, игра – это неиссякаемый источник развития и эффективное средство раскрытия личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова О.С., Петрова В. И. Методика воспитательной работы в начальных классах. – М.: Просвещение, 1986. – 115с.
2. Вахтеров В.П. Предметный метод обучения // Мудрость воспитания. Книга для родителей. Сост. Б.М. Бим-Бад и др. – М.: Педагогика, 1988. – С. 70.
3. Волков Б.С. Психология младшего школьника: Учебное пособие.- 3-ее изд. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128с.
4. Коджаспирова Г.М. Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448с.
5. Ле Шан Э. Верните здравый смысл в воспитание ребенка. – Спб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 349с.
6. Нилл Александр. Саммерхилл – воспитание свободой. – М. Педагогика-Пресс, 2000. – 144с.
7. Новейший философский словарь / сост. А.А. Гришанов. – Минск: Издательство В.М. Скакун, 1998. – 896с.

8. Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г.В.Осипова. – М.: Издательство Норма, 2000. – 448с.

9. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Государственное Издательство Детской Литературы, 1961. – 365с.

### **Об авторе**

**Степанова Татьяна Петровна** – соискатель, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 СТЕПЕНИ**

**В.Е. Судакова**

**О**владение связной речью позволяет ребенку эффективно строить процесс общения и получать новые знания. Поэтому формирование связной речи является одним из главных направлений речевого воспитания детей дошкольного возраста, в том числе и детей с диагнозом общего недоразвития речи (ОНР) 3 степени.

Грамотная организация процесса развития связной речи у дошкольников с 3 степенью ОНР предполагает, в первую очередь, проведение детального обследования уровня ее сформированности.

Учитывая особенности речевого нарушения при ОНР 3 степени, обследование должно основываться на следующих принципах, которые определены в трудах Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, С.Д. Забрамной, О.Н.Усановой и др. [3]:

1. Принцип комплексного изучения ребенка с данной речевой патологией, который предполагает всестороннюю оценку особенностей его развития. Реализация данного принципа включает анализ первичной документации, которая содержит информацию об условиях воспитания и обучения в семье и дошкольном учреждении, особенностях раннего речевого развития; а также анализ медицинской документации, содержащей информацию о соматическом и психическом развитии, а также о состоянии анализаторов (слуха, зрения). Кроме этого, необходимо проведение психолого-педагогического изучения ребенка и детального логопедического обследования.

2. Принцип учета возрастных особенностей детей, который определяет подбор лексического материала, а также методов, приемов и



форм организации обследования с ориентацией на возрастные возможности.

3. Принцип динамического изучения детей с общим недоразвитием речи, который позволяет оценить тенденции нарушения речевого развития у детей с разной степенью выраженности патологии и возможности компенсации у детей с разным уровнем речевого недоразвития.

4. Принцип качественного системного анализа результатов изучения ребенка с речевыми нарушениями, который является определяющим для выявления характера речевых нарушений у детей разных групп, что дает возможность определить основные направления коррекционной работы.

Обследование навыков связной речи предполагает исследование диалогической и монологической речи. Изучение этих видов связной речи позволяет сделать наиболее полное заключение об особенностях ее развития, выявить существенные нарушения.

На наш взгляд, одним из главных направлений в изучении особенностей развития связной речи у старших дошкольников с ОНР 3 степени является определение сформированности навыков монологического высказывания.

Как известно, в лингвистике выделяют несколько видов монолога: описание, повествование, рассуждение и контаминацию (смешанные тексты), каждый из которых характеризуется своими структурными особенностями [2]. Так, описание – это специальный текст, служащий для характеристики объекта или явления, который начинается с общего определения и названия, а затем раскрываются признаки, свойства, качества и действия объекта путем их перечисления. Итогом описания является оценка данного объекта, которая не является постоянной составляющей структуры текста и может опускаться.

Повествование предполагает передачу развития определенного сюжета во времени и пространстве с учетом логичности построения событий и действий. Данный тип монологического высказывания обладает четкой и жесткой структурой, которая предполагает наличие трех составляющих: начала (завязки), середины (кульминация) и конца (развязки). Изменение структуры приводит к потере смысла текста.

Рассуждение – это текст, целью которого является доказательство или опровержение выдвинутого тезиса. Основой этого вида высказывания является установление причинно-следственных связей и отношений в явлениях и объектах окружающего мира. Его структура включает тезис, который можно определить как начальное предположение, требующее доказательства или опровержения; само доказательство, которое содержит набор аргументов и вывод. Необходимо отметить, что структура рассуждения, как и описания, нежесткая: доказательства выдвинутого тезиса могут даваться в разной последовательности. В рассуждении может

доказываться не одно, а несколько положений и может быть сделано несколько выводов или один обобщенный.

В программу обследования развития связной монологической речи детей с ОНР 3 степени входят обычно задания, направленные на изучение особенностей составления ребенком только двух видов текстов – описания и повествования [1; 3]. Составление текстов-рассуждений не предусматривается, что на наш взгляд, является значительным упущением, так как именно данный вид монологического высказывания важен для изучения возможности обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 степени в школе.

Предполагать возможность овладением рассуждением, нам дает основание тот факт, что при ОНР 3 степени отмечается сохраненный интеллект, неповрежденные слуховые и зрительные функции, а также не очень глубокие и преодолимые фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения. Поэтому в разрабатываемую нами диагностику мы включили ряд заданий на составление рассуждений.

Диагностические задания частично были заимствованы из исследований А.З. Зака и Н.В. Семеновой и адаптированы с учетом речевого диагноза и возраста детей. В диагностику были включены следующие задания – беседа о временах года (по картинкам); решение проблемных задач с использованием наглядного материала. Проблемные задачи были представлены в двух видах: первый вид – объяснение картинки-нелепицы и второй вид – составление поэтапного плана построения кораблика.

Отобранные задания позволяют оценить особенности развития наглядно-действенного мышления, сформированность логических операций анализа и синтеза и речевых умений при построении рассуждения.

Оценку речевых умений по построению рассуждения необходимо проводить по следующим критериям:

- 1) целостность высказывания, т.е. наличие главной мысли и соответствие ей микротем высказывания;
- 2) содержательность высказывания, т.е. наличие умения раскрыть существенные характеристики объекта и причинно-следственные связи при рассуждении, приводить логичные аргументы;
- 3) структурность высказывания, т.е. наличие при построении рассуждения всех частей: тезис – доказательство – вывод; последовательность изложения;
- 4) связность высказывания, т.е. использование способов связи смысловых частей (подчинительных союзов, вводно-модальных слов и т.д.) и между отдельными предложениями (цепная, параллельная связь и пр.);
- 5) самостоятельность высказывания, т.е. построение высказывания без помощи взрослого.

Таким образом, обследование развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста должно включать 3 направления:

- 1) обследование навыков составления текстов-описаний;
- 2) обследование навыков составления текстов-повествований;
- 3) обследование навыков составления текстов-рассуждений.

Именно анализ речевых навыков по составлению всех трех видов связного высказывания даст, на наш взгляд, наиболее полную картину о состоянии развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 степени. Причем, при выполнении заданий необходимо тщательно анализировать умения детей составлять смысловую программу связного сообщения на основе наглядности и умения реализовывать данную программу в цельном связном сообщении.

В настоящий момент данная диагностическая программа проходит апробацию на базе логопедических дошкольных учреждений г. Ульяновска. Результаты исследования будут тщательно проанализированы, что, возможно, повлечет корректировку заданий с целью более глубокого анализа речевых умений детей, и затем опубликованы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 158 с.
2. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 240 с.
3. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. – М.: Дрофа, 2010. – 189 с.

#### Об авторе

**Судакова Валентина Евгеньевна** – старший преподаватель, ГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск.

## ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

**Ф.М. Сулейманова**

**М**етодологической базой формирования гражданской культуры студентов является вузовское образование, предусматривающее целевую направленность образования на формирование гражданской культуры студентов. Социальный аспект складывается на основании системного, аксиологического и культурологического

оснований. Систематизация этих аспектов осуществляется на ценностно-целевом уровне в виде сложной системы взаимосвязей между различными учебными курсами. При этом названные аспекты проектирования и реализации образования рассматриваются в контексте с целями социального образования, осуществление которого строится посредством межпредметных связей.

Социальный аспект проектирования образования как проблема модернизации образования недостаточно четко прослеживается в научных исследованиях. Методологический аспект образования социального профиля нуждается в специальном отображении и в государственных документах. Так, Б.С. Гершунский считает, что аксиологический блок в структуре федерального закона «Об образовании», а также в Федеральной программе развития образования, Национальной доктрине развития образования в России в Концепции модернизации российского образования должным образом не обоснован. Необходимо выделить общие инвариантные для развития образовательных систем целевые приоритеты. «На самом высшем уровне целеполагания неизбежен выход за пределы собственно педагогических критериев в широкую социальную сферу, которая только и может служить наиболее надежной основой оценки эффективности образовательной деятельности в стране» [1, с. 3].

Традиционно социальная парадигма образования связана с удовлетворением государственных требований к подготовке специалистов. Современная концепция образования обращена на самореализацию личности, формирование знаний, умений и навыков, творческих качеств личности, необходимых для трудовой и общественной деятельности. Личностно-ориентированное обучение и образование при соблюдении стандартов профессиональной подготовки составляет важнейшее направление в формировании личностной социальной позиции педагога, профессиональной самореализации в системе культуры. Чтобы образование достигало своих целей необходимо, чтобы образование было нацелено на реализацию индивидуальной образовательной траектории; последовательно осуществлялся контроль достигнутых успехов образования в области профессиональной самореализации личности и своевременно вводились необходимые коррективы; управление системой образования осуществлялось на основе дифференциации целей образования и вариативности обучения.

Профессиональное образование должно обеспечивать статус личности в обществе, способствовать востребованности специалиста и создавать условия для становления и развития гражданского общества. Практико-ориентированные образовательные технологии необходимы для общего школьного образования и для профессионального обучения. Тем более что профессиональная подготовка педагога, профессиональные функции которого направлены на воспитание детей и молодежи, на формирование

интеллектуальной и мотивационно-волевой ориентации на социализацию, на освоение и воплощение в жизнь всей совокупности ценностей, составляющих феномен гражданственности. В качестве приоритетных социальных ценностей называют следующие: общественное благо, права человека, свобода выбора на основе осознанной законопослушности, социальная справедливость, равенство перед законом, плюрализм позиций и взглядов, нравственность и правдивость в делах, в семейно-бытовых отношениях, патриотизм и толерантность [2, с. 24].

В реальном образовательном процессе формирование гражданской ответственности студентов осуществляется на теоретическом уровне и слабее представлено на функциональном уровне – в учебно-профессиональной деятельности в условиях конкретного социума. В теоретическом плане студенты должны изучать закономерности и функциональные особенности процессов становления гражданского общества и демократии в России. Однако в сегодняшней учебно-педагогической практике воспитание гражданственности программно и технологически недостаточно обеспечено. Социально-профессиональному самоопределению студентов уделяется мало внимания. Между тем гражданская культура должна воспитываться на всех уровнях предметного образования в целях формирования культуры сознания и культуры профессиональной деятельности.

Именно это направление образования воспитания ответственностью, с нашей точки зрения, создает в учебном процессе социальную субъектность. На основе оценивания последствий принятых решений и произведенных действий строится технология воспитания гражданственности.

В нашей экспериментальной работе мы применяли этот метод. Результативность контроля, вызывающего соответствующую реакцию, пролонгируется на многие последующие действия, если педагогическое оценивание результатов учебных действий осуществляется с позиции объективного подхода, а педагогическая интерпретация учебной работы результата строится посредством выявления объективных и субъективных зависимостей между содержательными дидактическими характеристиками учебных ситуаций и целевыми критериями оценивания способов их разрешения студентами. Поскольку учебная деятельность – основной вид деятельности студентов, то развитие ответственности как качества личности должно протекать эффективно в когнитивном и мотивационном отношении. Конструктивный план педагогического воздействия осуществлялся с помощью применения учебных заданий с внешним контролем.

Экспериментальные условия предусматривали создание когнитивных ситуаций, которые предлагалось разрешить студентам. Критериями анализа выполненных студентами заданий служили характеристики



ответственности: самостоятельность, высокое качество выполненного действия, доведение деятельности до получения результата, осуществление деятельности в срок, предвидение результатов своей деятельности, готовность помочь другому при выполнении деятельности, использование максимума информационных источников и средств для выполнения деятельности, готовность идти на риск для достижения целей деятельности.

Студентам был предложен опросник «Ответственное поведение», который позволил определить личную ответственность студентов в деятельности. При этом вид деятельности не был определен. На основе ответов был проведен их анализ по следующим направлениям: отношение к трудностям; предвидение результатов деятельности; осуществление своих намерений; отношение к обязанностям; отношение к обещаниям; отношение к последствиям своих поступков; представление о том, за что человек должен нести ответственность; эмоциональное отношение к ответственным делам.

Полученные данные свидетельствуют о некоторой типичности проявления личностной ответственности в различных деловых и жизненных ситуациях. Анализ позволяет ориентировочно составить характеристику личности в аспекте ответственного поведения. В социальном аспекте были рассмотрены способы коммуникативных взаимодействий и отношение к обязанностям, долгу, а также личностные проявления ответственности в эмоциональном плане.

Анализ ответственности студентов на основе их самооценивания показал следующие позитивные результаты по таким вопросам, как: преодоление трудностей (20%); предвидение результатов своей деятельности (20%); осуществление своих намерений (25%); выполнение своих обязанностей (35%); выполнение обещаний (40%); отношение к последствиям своих поступков (52%); эмоциональное проявление ответственности (56%).

В целом можно заключить, что студенты осознают непоследовательность своего поведения, недостаточность самоуправления своим поведением (можно предположить, что в некоторых случаях имеет место сознательное несоблюдение своих обязанностей, в частности, невыполнение обещаний, безответственность за последствия). Значительно выше показатели эмоционального поведения, переживания неудач, неблагоприятных последствий своего поведения.

Ответы студентов говорят о наличии нравственной ответственности и о недостаточности рационально-волевой саморегуляции поведения, существуют сложные связи между проявлением ответственности и активностью студентов, между осознанием чувства долга и продуктивностью учебной деятельности, между реализацией

ответственности и успешностью педагогической профессиональной деятельности в процессе учебно-педагогической практики.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Гершунский Б.С. Концепция самореализации в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.
2. Филонов Г.Н. Воспитание в российском обществе: тенденции, теория и практика. – М., 2000.

#### **Об авторе**

**Сулейманова Фания Мурзабаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Стерлитамакская государственная педагогическая академия имени Зайнаб Бишевой», г. Стерлитамак.

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ РЕЧИ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ**

*А.Т. Телегина*

**М**етодика обучения иностранным языкам характеризуется комплексным подходом в обучении всем видам речевой деятельности, сознательностью усвоения знаний, овладения умениями и навыками. В результате коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку в настоящее время формируется, реализуется и действует система владения иностранным языком как средством общения в широком смысле этого слова. В связи с этим можно сказать, что коммуникативное ядро иностранного языка (ИЯ) становится базой для овладения, прежде всего коммуникативной грамматикой ИЯ, под которой подразумеваются грамматические явления, составляющие активный грамматический минимум, овладение которым обеспечивает успешное участие в устно-речевом общении на ИЯ.

Нельзя не согласиться с профессором И.Л. Бим, что, направленное на коммуникацию преподавание иностранных языков, требует функционально ориентированной работы над грамматикой, из обучения которой можно логически вывести ряд следствий:

1. Прорабатываемые грамматические явления должны быть поставлены в такие языковые взаимосвязи, которые позволили бы обучающимся уяснить их функции в процессе коммуникации.

2. Грамматические упражнения должны иметь коммуникативный или, по меньшей мере, подобный коммуникативному характеру, т. е. должны

развивать преимущественно такие грамматические операции, которые свойственны процессу коммуникации.

В какой мере должны учитываться эти два момента, зависит по существу от грамматических единиц обучения, на базе которых будет происходить как усвоение грамматических явлений, так и применение приобретенных знаний.

Так как принцип функциональности требует учета многозначности грамматических форм, то при введении некоторых временных форм закрепляются и первичные и вторичные значения.

Обучение грамматике осуществляется с осознаваемой коррекцией на частотность грамматических явлений в речи. Поскольку в русском языке различия грамматическими средствами не передаются, то для выработки автоматизма в употреблении некоторых форм используются специальные учебно-речевые ситуации. При информационно-коммуникативной функции близкие по семантике формы целесообразно давать в виде компактных блоков. Это относится, например, к модальным глаголам и т. д.

Различия между формами *Präsens*, *Imperfekt*, *Perfekt*, *Plusquamperfekt*, *Futurum* состоят в соотносении действия, воспринимаемого как процесс, либо с моментом речи, либо с фиксированным моментом в прошлом или будущем.

При эмоционально-коммуникативном общении целесообразно одновременное использование семантически контрастирующих форм.

Формирование речевых грамматических навыков следует проводить поэтапно с учетом условий функционирования грамматических структур в речи.

Целесообразно остановиться на комплексе грамматических упражнений, основанных на речевых образцах. По определению немецкого лингвиста С. Закс разговорным образцом называется образец, характерный для устного высказывания в форме диалога. Он основывается на структурах пар реплик, которые состоят соответственно из реплик-стимулов и последующих ответных реплик. В упражнениях дается модель, которая содержит реплику-стимул и реплику-реакцию.

Реплика-реакция представляет собой языковое выражение синтаксической структуры, которую строит сам учащийся. Эта структура должна содержать тренируемые грамматические явления. А реплика-стимул, напротив, должна побудить учащегося к правильной речевой реакции. Суть упражнений с разговорными образцами состоит в том, что оперирование с данным языковым материалом осуществляется как коммуникативно-ситуационно-мотивированное, ибо требуемый ответ не является монологическим изолированным высказыванием, а реакцией на предшествующее высказывание партнера. Необходимо создать ситуации, способствующие формированию умений давать объяснения, высказывать мнения, соглашаться со сказанным или, наоборот, опровергать,

сомневаться, задавать встречные вопросы.

Разговорные образцы обеспечивают наглядность грамматических явлений при первичном усвоении соответствующих грамматических знаний. Они принимают на себя функцию индуктивной базы и тем самым становятся основой для понимания грамматических правил и их вывода. Вслед за С. Закс мы считаем, что они отвечают этой задаче, если:

- 1) содержат грамматические явления, необходимые для обобщения;
- 2) используемый лексический материал и синтаксические структуры оформлены так, что студенты легко усваивают прорабатываемые явления;
- 3) коммуникативная функция новых грамматических форм и структур представлена в легко обозримой форме, что способствует проявлению интереса студентов к грамматическим явлениям.

Не нужно специально доказывать, что при использовании разговорных образцов в качестве грамматических единиц обучения закрепляются и активизируются лексические и интонационные знания и одновременно формируются соответствующие навыки. Разговорные образцы оказывают стимулирующее воздействие на процесс учения благодаря тому, что они наглядно доминируют полезность и необходимость овладения грамматическими явлениями.

В упражнениях с разговорными образцами у обучаемых формируется способность быстро и точно реагировать на различные речевые ситуации, поэтому процесс обучения приобретает особый интерес. Коммуникативные упражнения по формированию грамматических умений необходимо включать в общую систему лексико-грамматических упражнений при обучении иностранному языку.

Всем известно, что при обучении грамматике иностранного языка учителю приходится сталкиваться с некоторыми трудностями на всех этапах обучения. Они возникают из-за непонимания практической значимости изучения грамматических терминов, понятий и целей грамматического анализа, а также из-за сложности самого материала и скучного его предъявления. Таким образом, в преодолении этих трудностей следует объяснять грамматический материал (ГМ) на родном языке; обращать внимание на свою речь; четко и ясно излагать свои мысли; не применять чрезмерную подробность изложения грамматического материала; отбирать не только материал, но и определять его объем, соразмеряя его со способностями учащихся; ориентироваться на два основных критерия: на сложность ГМ и на его коммуникативную ценность. Если трудности вызваны скучностью предъявления ГМ и работы над ним, большую роль играет степень мотивации обучаемых. Вот почему одной из главных задач учителя ИЯ становится создание стимулов при обучении грамматике, используя при этом новые грамматические явления, правила с красочным дидактическим материалом, внедрение в урок грамматической сказки и других игровых приемов.

Особенно трудно объяснять грамматический материал младшим школьникам. Связано это с тем, что существуют два пути обучения грамматической стороне речи: имитативный, при котором не объясняется суть грамматического явления (без правила), а предлагаются готовые речевые образцы с последующей тренировкой их употребления. Если учитель останавливает свой выбор на сознательном подходе, детям раскрывается суть объяснениями соответствующих грамматических операций с последующей их автоматизацией. Проблема состоит в том, какому из этих путей отдать предпочтение на начальном этапе. Часто отдается предпочтение первому. При сознательном обучении грамматике необходимо использование некоторой терминологии, которой младшие школьники не владеют. Опыт показывает, что сознательный путь овладения грамматикой является более надежным, и формируемые навыки становятся более прочными.

В качестве одного из приемов формирования ориентировочной основы грамматических действий используется грамматическое моделирование. В поурочных рекомендациях в качестве компонентов модели используются знакомые детям геометрические фигуры – квадрат, треугольник и круг с дополнительными элементами. Компоненты модели могут использоваться как в составе фразы, так и изолированно. В чем же польза грамматического моделирования? Модели позволяют представить «структурную схему» образца общения, помогают осознать фиксированный порядок слов в предложении. С опорой на модели ребенок может самостоятельно конструировать фразы и даже целые высказывания, предусматривающие употребление фраз, имеющих различную структуру.

Схемы служат пунктами плана для составления монологического высказывания. Модели существенно облегчают учащимся задачу построения безошибочного высказывания. Компоненты модели могут также служить средством быстрого исправления ошибок в речи. Ребенок может самостоятельно с опорой на модель найти ошибку и устранить ее. Схемы модели, которые служат для введения грамматического материала, для его регулярного повторения, закрепления условных речевых образцов и составления плана высказывания, способствуют постепенному развитию мышления, внимания, памяти, восприятия и воображения детей.

Еще одним эффективным приемом формирования грамматических навыков младших школьников является использование ассоциаций. Под ассоциацией понимается отражение в сознании человека взаимосвязи между предметами, явлениями действительности и психическим восприятием, ощущениями, двигательными актами, представлениями и т.д. Как метод образной подачи информации, ассоциации широко используются для лучшего усвоения отдельных элементов грамматики иностранного языка.

Различают ассоциации по сходству, контрасту и смежности. При этом



ассоциации могут быть выражены именем существительным, глаголом, прилагательным, наречием, группой слов в виде поговорки, пословицы, каламбура и так далее.

В Московской школе эйдетики активно разрабатывается метод фонетических ассоциаций (метод Аткинсона) для запоминания иностранных слов, например: Zoo – Зоопарк. При обучении иностранному языку на младшем этапе в добуквенный период обучения определенную помощь могут оказать словозамещающие знаки, рисунки, карточки с изображением цифр, цветов, животных. Для усвоения порядка слов с детьми можно использовать подсказку – поезд.

Использование всех этих методических приемов в обучении грамматике развивает память, воображение, мышление и стимулирует мотивацию к изучению иностранного языка. Преодоление трудностей, упрощая язык изложения ГМ, конкретизируя грамматические правила и явления, отбирая и организовывая ГМ, соотнося его с принципами сложности и коммуникативной ценности, создавая дополнительные стимулы для изучения грамматики, обеспечивает наиболее эффективное усвоение грамматического аспекта речи иностранного языка.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Казакова Е.О. *Овладение иноязыком в игре. // Высшее образование в России. – №6. – 1999. – С.73-76.*
2. Funk-H., Koenig M. „Grammatik lehren und lernen“. München: Langebscheidet Verlag, 1991.С. 51-58
3. Zimmermann G, WiBner-Kurzawa E. „ Grammatik lehren- lernen-selbstverstehen“. München: Max-Hueber-Verlag, 1985.С. 93-96.

#### **Об авторе**

**Телегина Анна Тимофеевна** – доцент, кафедра иностранных языков, ГОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет имени В.Г.Белинского», г. Пенза.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩЕГОСЯ И УСВОЕНИЯ ИМ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НА ОСНОВЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПЕСЕННОГО ЖАНРА НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*А.Т. Телегина*

**О**дним из важнейших результатов развития лингвистики XXI века является формирование подхода к языку как к национально-культурной ценности. Кроме своей коммуникативной функции, язык отражает своеобразие культуры, быт, национальную психологию народов. Обществу нужна такая личность, которая могла бы не только общаться на иностранном языке и иметь определенные знания и умения, но и приобретать сведения, имеющие познавательную ценность, иначе запоминание слов и правил оставит в душе ученика не развивающий след, а подавляющий.

Одной из центральных проблем современной лингводидактики является проблема интенсификации процесса обучения иностранному языку. Языки как средство хранения информации и передачи от поколения к поколению всех предметных знаний создают основу их интеграции со всеми остальными учебными предметами. Любые умения облачаются в слова, слова в предложения, предложения в текст. Таким образом, текст является источником разнообразных знаний. Сам же процесс речевого общения опосредует все виды человеческой деятельности: познавательную, игровую, трудовую. Эмоциональная сфера развивается при помощи предметов художественно-эстетического цикла. Если иностранный язык учит общению с миром вербальными средствами, то предметы эстетического цикла используют для этого язык музыки, жестов, чувств и отношений. Музыка обладает удивительной способностью выражать разнообразные переживания человека объединять людей, служить средством общения между ними.

Опыт показывает, что освоение иностранного языка может стать занимательным и увлекательным, если на занятиях прибегнуть к помощи песни и музыки – средствам нравственного, эстетического и языкового совершенствования, что и является объектом рассмотрения в данной статье. Особое значение имеет хоровое пение на иностранном языке в формировании личности, так как возникает возможность объединить процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельностью с развитием музыкального слуха и вокально-хоровых навыков, а также знакомит с музыкальной культурой страны изучаемого языка. Основная цель хорового пения – создание положительной мотивации для изучения

иностранных языков, совершенствования слуха, произносительных навыков, закрепления и расширения запаса лексики, воспитания интереса к музыкальной культуре, обычаям и традициям страны изучаемого языка.

Песенный репертуар определяется с привлечением песен фольклорного, традиционного, жанрового характера. Знакомство с культурой и традициями осуществляется при помощи песен, посвященных народным праздникам. Рождественские песни, несмотря на трудный текст, поются детьми с большим воодушевлением и желанием, так как сам мотив чудесного празднования Рождества – с ёлкой игрушками, подарками, с благоухающей выпечкой – во много раз облегчает запоминание слов и текстов. Главным условием подбора песен являются красота и выразительность текста и музыки, соответствие их настроению учащихся, их актуальность на данный момент времени. При первом прослушивании песен создается мотивация для их исполнения на иностранном языке, проводится беседа о мелодии, словах, о том, что они учат, какие чувства они вызывают. Иногда учащиеся могут получить задание на дом нарисовать картинку, навеянную музыкальными лексическими образами песни. Таким образом, мы объединяем музыку и язык. Для разнообразия положительных эмоций проводятся школьные игры: угадай песню, скажи название, спой первый, назови песню по ассоциации с картинкой или предметами, изображенными на ней, продолжи песню и многие другие.

Интегрируя иностранные языки с предметами художественно-эстетического цикла, мы достигаем следующих целей: формирование у учащихся более целостного представления об окружающем мире, где сам иностранный язык выполняет функцию познания и общения на иностранном языке; развитие разносторонней личности; обогащение и формирование предметной компетентности; развитие мышления, чувств, эмоций.

При подборе песен необходимо учитывать определенные требования. Тексты должны быть аутентичными, т.е. доступными в информационно языковом плане, а также эмоциональными, проблемными, актуальными и соответствовать возрастным особенностям учащихся.

На основе песенных текстов можно проводить самую разнообразную работу на формирование и совершенствование лексико-грамматических навыков говорения. Многочисленные повторы, характерные для песенного жанра, способствуют легкому и произвольному запоминанию лексических единиц и грамматических конструкций. Так, например: в песенной фразе – *Tanz, immer tanz, immer tanz Mariechen – Tanz, immer tanz, immer tanz Marie* мы отрабатываем образование повелительного наклонения, образование уменьшительно-ласкательного имени с помощью суффикса, произношение долгих и кратких звуков.

Благодаря аутентичности песен учащиеся овладевают подлинным разговорным языком. Многие песни имеют форму диалога, что помогает

развивать коммуникативные способности и стимулирует овладение навыками диалогической речи. В песнях часто встречаются имена собственные, географические названия, реалии стран изучаемого языка, поэтические слова. Это способствует развитию у учащихся чувства языка, знакомит с его стилистическими особенностями.

Активно используются песни для отработки речевых клише. Песни знакомят с формами приветствия на немецком языке, помогают легко представиться немецкому другу при встрече. Так, например: немцы при встрече обязательно зададут вопрос: «*Wie geht es?*», а в ответ могут услышать: «*Danke, prima*», «*Danke gut*». Прощаясь друг с другом, немцы употребляют наряду «*Auf Wiedersehen*» более современное «*Tschüss*».

Использование песен на занятии способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Разучивание и исполнение коротких, несложных по методическому рисунку песен помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма, интонацию, одновременно и развиваются навыки аудирования. Перед прослушиванием песни необходимо нацелить учащихся на выполнение фонетических заданий: определение долготы, краткости звуков, постановки ударения в словах; разбор предложения интонационно.

На песенной основе легко усваивается грамматический материал. Так, для усвоения обратного и прямого порядка слов подходит песенка: *Wir sind hier. Hier sind wir. Wir lernen Deutsch. Deutsch lernen wir.*

Для тренировки притяжательных местоимений можно использовать песенку «*Ich – das ist mein Heft*». Степени сравнения значительно легче усваиваются с песней «*Das ist teuer, bitte billiger*». Числительные хорошо закрепляются с помощью песенки «*Montag ist der erste Tag*».

Таким образом, мы можем сказать, что песню можно использовать на всех этапах учебного процесса: для фонетической зарядки; для более прочного закрепления грамматического материала; как стимул для развития речевых навыков и умений; как своего рода релаксацию, снимающую напряжение и восстанавливающую работоспособность обучающихся. Песня дает мозгу возможность не только отдохнуть от большого количества тренировочных упражнений, но и в процессе отдыха отшлифовывает фонетические, грамматические навыки и закрепляет лексический запас.

Современные молодежные песни могут стать стимулом для бесед и дискуссий. На основе песенного текста можно обсуждать проблемы молодежи, знакомиться с характерными особенностями жизни за рубежом. Благодаря музыке студенты знакомятся с культурой страны, с музыкальной жизнью, творчеством знаменитых музыкантов. Классическая и современная музыка создает благоприятный климат на занятии, снижается психологическая нагрузка, активизируется их речевая

деятельность, повышается мотивационный потенциал к изучению иностранного языка.

В заключение следует сказать, что грамотное использование песенного музыкального жанра на занятиях иностранного языка, на любом этапе помогает учащимся не только повысить качество изучаемого языка, но и расширить его кругозор, творческий потенциал. Песня – средство эстетического воспитания – является ещё и потенциальным источником лингвострановедческой информации, способствующий обогащению вокабуляра учащихся, что поможет им высказаться по той или иной теме на родном и иностранном языке для совершенствования коммуникативных навыков.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рудерман В.Д. *Веселые песенки для детей*. – М.: 1969. – С. 32-40.
2. Ушинский К. Д. *Избранные педагогические сочинения*. – М.: 1945. – С.89-99.

### Об авторе

**Телегина Анна Тимофеевна** – доцент, кафедра иностранных языков, ГОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет имени В.Г.Белинского», г. Пенза.

## РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

*А.Т. Телегина*

**Ч**тение обогащает человека знаниями, позволяет глубже понять окружающий мир, воспитывает его чувства и волю, служит источником эстетического наслаждения, способствует формированию его личности.

Востребованность в обществе интеллектуальной, духовной, культуросозидающей личности привела к смене парадигмы образования. В современной концепции высшего профессионального образования в России акцент с узко профильного подхода в подготовке специалистов переносится на развитие личности, обладающей готовностью к непрерывному самообразованию. Такая задача будет невыполнима без сформированных интеллектуальных умений студентов.

Обучение чтению является одной из важнейших практических задач обучения немецкому языку. Научить читать – это значит не только выработать умение правильно озвучивать прочитанное на немецком языке,



но и извлекать содержащиеся в тексте, мысли, идеи, факты, понимать его, оценивать, использовать полученную информацию.

Чтение представляет собой процесс восприятия и переработки графически зафиксированного текста, в ходе которого получаемая содержательная информация соотносится с личностным отношением к ней реципиента, что субъективно переживается как обнаружение смысла читаемого. В течение последних лет в качестве цели обучения чтению выдвигается развитие у студентов умений читать тексты, с разным уровнем понимания содержащейся в них информации:

- с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение);
- с полным пониманием содержания (изучающее чтение);
- с извлечением необходимой (интересующей), значимой информации (поисковое чтение).

Чтение является и целью, и средством обучения иностранного языка. В учебном процессе необходимо четко различать эти две функции, так как они определяют методическую организацию всей работы. Овладение умением читать на иностранном языке – одна из главных практических целей изучения этого предмета.

Особенности чтения как виды речевой деятельности делают его весьма эффективным средством обучения. Его положительная роль особенно ощутима во владении языковым материалом. Мнемическая деятельность, сопровождающая процесс чтения, обеспечивает запоминание языковых единиц, как изучаемых, так и новых. Поэтому на различных ступенях обучения чтение текстов выступает как один из способов расширения словаря.

Положительно чтение влияет на развитие устной речи, так как в процессы чтения вовлечены все анализаторы, участвующие в говорении. Содержание прочитанного служит основой для многих упражнений, непосредственно направленных на развитие устной речи: вопроса – ответа, пересказы, беседы и дискуссии по прочитанному.

Однако эффективность обучения чтению невозможно без правильно подобранного материала. Одной из основных проблем является проблема отбора текстового материала, художественной литературы, аутентичных газетных материалов и четкая методическая организация работы с ним. Приобщение студентов к богатствам мировой литературы, развитие их способности эстетического восприятия и оценки явлений литературы, отражение в литературе явлений жизни, формирование эстетических вкусов, потребностей, нравственной позиции является общей целью филологического образования.

Достижение этих целей предполагает чтение не только аутентичных текстов, но и изучение выдающихся произведений мировой литературы, формирование у учащихся знаний и умений, обеспечивающих самостоятельное усвоение художественных ценностей. Кроме того

немецкий язык и немецкая литература представляют собой социокультурный феномен, проникающий в иноязычную культуру и способствующий развитию ценностного отношения к миру. При обучении чтению важным моментом является организация работы как с газетным материалом, так и с произведениями мировой литературы.

Рассмотрим основные требования к художественным текстам: соответствие тематики произведения интересам студентов, критерий доступности текстов с точки зрения языковых средств, ограничения объема текста. Необходимы такие тексты литературных произведений, которые, с одной стороны, затрагивали бы жизненный опыт читателей, облегчали бы доступ к культуре стран изучаемого языка, с другой – являлись бы примерами определенной тематики, отражали бы сущность историко-культурного развития стран изучаемого языка, их реалий, усиливая тем самым страноведческий и культуроведческий аспекты преподавания иностранного языка.

Художественные произведения должны представлять важнейшие течения в литературе, ее основные жанры и разновидности. Это позволяет расширить кругозор студента, сформировать у них представления о литературе стран изучаемого языка, способствует тому, что, заинтересовавшись отрывком художественного произведения, студент в дальнейшем обратится к целому произведению, пусть даже в переводе.

Важным моментом при обучении чтению является организация работы с газетными аутентичными текстами немецких периодических изданий, таких как: «*Berliner Zeitung*», «*Deutsch*», «*Moskauer Zeitung*», «*Mozaik*» и т.д., которые позволяют выявить два вида текстов:

- функциональные тексты повседневного обихода (этикетки, реклама, схемы, диаграммы, рисунок, картина, программа театра или телевидения, вывеска, дорожные знаки и т.д.), выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую функции;
- информативные тексты (статья, сообщение, интервью, опрос мнений, письма читателей, объявления, актуальная сенсационная информация), выполняющие информативные функции.

Для обеспечения работы с данным аутентичным материалом необходима специальная методика, которая требует этапности обучения, многоступенчатого подхода к обучению чтению, различных приемов работы.

Рассмотрим некоторые приемы работы с аутентичными текстами. Первым является предваряющий этап, который знакомит с особенностями периодики прессы, издаваемой в стране изучаемого языка. На этом этапе обучающиеся учатся сравнивать и критически оценивать материалы прессы с точки зрения их актуальности и познавательной ценности.

Следует отметить несколько ступеней работы с аутентичным материалом.

Ступень 1 – предтекстовые и текстовые упражнения рецептивного характера, целью которых является пробуждение и стимулирование мотивации к работе с текстами такого вида.

Ступень 2 – репродуктивные упражнения, целью которых является творческая реконструкция текста и подготовка его к воспроизведению.

Ступень 3 – репродуктивно-продуктивные упражнения, направленные на формирование соответствующих умений вести беседу, опосредованную текстом.

Ступень 4 – продуктивные упражнения, ориентированные на активное использование новых речевых средств в ситуациях, приближенных к аутентичным.

Остановимся более подробно на приемах работы с газетным текстом с практической точки зрения. В процессе работы с газетным материалом часто встречаются географические названия городов. В качестве тренировочного упражнения предлагается задание:

– назвать города, начинающиеся на ту или иную букву. А в дальнейшем студентам предлагается ознакомиться с подборками новостей и рассказать о событиях, происшедших в этих городах.

Часто в газетных сообщениях излагаются мнения лиц, участников тех или иных событий. Чтобы правильно передать эти мнения, впечатления предлагается в качестве опоры таблица:

– *Der Verfasser stellt die Tatsache fest, dass... Wird betont, dass... Die besondere Aufmerksamkeit muss der Frage ... gelten und so weiter.*

После прочтения заголовки статьи, например, «*Strategische Partnerschaft*» обучающиеся должны догадаться о его содержании посредством оживленных дискуссий.

– *Wovon ist die Rede in diesem Artikel? Worum handelt es sich um?*

После их выступлений читается текст полностью, и учащиеся определяют, кто из них оказался ближе всех к истине. Такие задания позволяют активизировать не только знания, фантазию, но и развивать их прогностические умения.

Использование методически правильно данных материалов способствует не только повышению эффективности обучения данного вида речевой деятельности, но и развивает коммуникативную компетентность и интеллектуальные умения студентов, что является одним из наиболее рациональных способов оптимизации обучения иностранному языку в ВУЗе.

Данные умения фигурируют в психологии и педагогике в виде терминов: «мыслительные операции», «приемы мыслительной деятельности», «умения учебной деятельности», «общелогические умения» и другие. Интеллектуальные умения, следуя формулировкам многих ученых – это умение проводить сравнения, анализ и синтез, классификацию и систематизацию понятий и фактов, выделять общее,

особенное, единичное и т.д. Наличие таких умений позволяет сэкономить много времени, то есть выполняется большой объем учебной работы, усваивается информация за меньшее время. Интеллектуальные умения обеспечивают развивающие функции, то есть способствуют формированию наблюдательности, логичности, аналитичности, критичности ума.

К средствам развития интеллектуальных умений в обучении чтению мы относим активные методы работы: проблемные вопросы и ситуации, эвристические задания, дискуссии. Основной эффект таких методов проявляется в развитии познавательной самостоятельности студентов и реализации их субъектной позиции.

Для развития культуры чтения необходимо владение базовыми действиями чтения: определять главную мысль текста, обобщать, выводить суждения, выделять основные факты. Особое место принадлежит творческим заданиям: представления и разыгрывания ситуации, запись эмоционально чтения отрывка по ролям. Данные задания стимулируют саморазвитие студентов, так как они выражают свою позицию на иностранном языке, формируют «творческого читателя», который получает не только удовольствие от чтения, а интерпретирует текст, пропуская его сквозь собственный опыт

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Бим И.Л., Евсикова А.Н. Пути повышения эффективности обучения чтению // ИЯШ, № 4. – 1997. – С.22-25.
2. Зимняя И.И. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1991. – С. 18-21.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.:1983. – С. 105-108.
4. Solmecke G. Texte hören, lesen, verstehen. – Berlin Langenscheid, 1993. – С. 24-28.

#### **Об авторе**

**Телегина Анна Тимофеевна** – доцент, кафедра иностранных языков, ГОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет имени В.Г.Белинского», г. Пенза.

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*А.Т. Телегина*

**И**ностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Вузовский курс носит профессионально ориентированный характер, поэтому его задачи должны, в первую очередь, определяться особенностями речес коммуникативной деятельности. Цели, поставленные современными условиями существования, вызвали к жизни новые взгляды на природу языка и методику его преподавания.

Преподавание иностранных языков в высших учебных заведениях имеет определенные практические, общеобразовательные и воспитательные задачи. Цели изучения иностранного языка могут быть самыми различными: овладеть не только системой языка, но и научить читать и переводить. Изучение этого предмета должно дать сумму знаний, умений и навыков, полезных выпускнику в жизни, подразумевает формирование умений и навыков пользования языком как средством общения. Овладение новым по сравнению с родным языком средством передачи и приема информации может быть основной задачей обучения языку. Это служит основанием того, что во всех высших учебных заведениях на неязыковых факультетах в качестве основной задачи выдвигается обучение практическому владению языком.

Целевой установкой изучения иностранного языка на неязыковых факультетах педагогического университета, в частности на факультете начального и специального образования, является:

- чтение, понимание и перевод текстов по общественно-политической, общеобразовательной тематике, литературы по специальности средней трудности с помощью словаря, согласно профилю специальности, а именно логопедии, музыки, психологии, педагогики, социальной работы, изобразительного искусства;

- развитие навыков устной речи на основе языкового материала, предусмотренного программой;

- чтение и понимание без словаря педагогического текста или текста по специальности на основе знакомого лексического и грамматического материала;

- приобретение навыков свободной ориентации в тексте, умение извлекать из него необходимую информацию и излагать суть прочитанного на родном или иностранном языке.



Так как вуз педагогический, чрезвычайно важно на занятиях иностранного языка ориентировать студентов на овладение языком для применения его в будущей профессии. На втором этапе обучения преподаватель использует в учебном процессе материалы, стимулирующие развитие познавательных интересов студента к педагогической профессии. Тексты с подобной тематикой, вопросы, лексико-грамматические упражнения, диалоги и т.д. помогают студентам глубоко осознать творческий характер учительского труда, ведущую роль учителя в учебно-воспитательном процессе. Данные материалы призваны привлечь внимание будущих учителей к злободневным проблемам школы, к событиям школьной жизни, к взаимоотношениям между учителем и учениками, к педагогической практике, которой уделяется в настоящее время большое значение в педвузах страны.

Преподавание иностранного языка по разным специальностям имеет и свои особенности. Помимо усвоения лексического материала, умения читать и переводить художественные тексты, овладения необходимой педагогической терминологией, совершенствования навыков и умений устной речи по педагогической тематике, студенты должны усвоить разнообразные термины, чтобы уметь прочитать и перевести описание химических реакций, биологических наименований, музыкальных инструментов, описание приборов, картин, географических названий и т.д., ибо это как раз тот материал, с которым они могут столкнуться в своей дальнейшей работе.

Подводя итог, можно утверждать, что задачи развития умений и навыков чтения и перевода, формирование устной речи должны несколько изменяться по характеру и удельному весу. Необходимо учитывать профиль каждого факультета не только в плане подбора специальных текстов, но и в плане соотношения работы над устной речью и чтением, в плане обучения конкретным частным умениям.

Как показывает практика, основной формой пользования иностранным языком в жизни выпускника является чтение с целью извлечения информации, устная речь словно отодвинута на второй план. Неравноценным является и чтение разных жанров литературы, один жанр помогает в практической работе, другой расширяет кругозор, повышает идейный уровень, а художественная литература, как бы не связана с практической работой, но она доступна при переводах и также отодвинута на второй план. Оправданным является исключение из целевой установки требования обучения письменной речи, письмо рассматривается как средство обучения. Но в современных условиях стали чаще применять письменную речь: написание письма зарубежному коллеге, выезд за границу по разным причинам (отдых, работа, стажировка и т.д.); составление договора, контракта и т.д. И будет правомерным, если в программе задача практического владения языком не будет

ограничиваться только чтением, переводом и устной речью, а также развитием письменной речи.

Во-первых, из психологии известно, что наилучшие условия запоминания создаются при опоре на все виды ощущений человека, в том числе и на моторные ощущения руки.

Во-вторых, многие письменные упражнения: и ответы на вопросы, подготовка письменного плана, запись ключевых слов – очень полезны в подготовке к устной речи. Это положение особо важно для студентов заочных отделений. Из выше указанных требований мы стараемся использовать письменную речь, чаще на 1 этапе обучения, но, к сожалению, недостаточное количество часов – 3 часа на 1 курсе, 2 часа на 2 курсе – не обеспечивает достаточно хорошую подготовку студентов.

Таким образом, установление содержания практических задач обучения иностранному языку в зависимости от профиля факультета и средств их реализации позволит нам определить методический подход как к обучению, так и к языковому материалу и к различным видам речевой деятельности: чтению, устной речи, знанию лексики, владению грамматическими навыками, произношению, контролю и оценке знаний студентов, самостоятельной и внеаудиторной работе.

На факультете стало традиционным проводить празднование Рождества на трех языках, выпускать газеты, посвященные памятным датам на иностранных языках, проводить конкурсы праздничных плакатов и т.д.

Практическое владение иностранным языком важно не только для его применения специалистом в его будущей профессии, оно является неотъемлемым элементом общей культуры, частью общего образования современного интеллигентного человека. Поэтому необходимо всемерно повышать познавательную ценность занятий, расширяя во время занятий знания студентов о странах изучаемого языка, об их географии, экономике, государственном и политическом строе, писателях, музыке, живописи, быте, традициях о прогрессивном движении молодежи. Материал может и должен оказать общеобразовательное воздействие на студентов, и преподаватель при работе над каждой темой умело должен использовать воспитательные возможности иностранного языка как предмета.

Каждая заданная тема должна сопровождаться подтемами, дополнительными текстами, которые могут быть использованы в качестве домашнего чтения, контрольных работ, а также самостоятельной работы студентов, диалогами, содержащими обороты, типичные для устной речи, упражнениями для усвоения лексики, тем. В соответствии с учебным планом студенты сдают в конце каждого семестра зачет и в конце 4 семестра – экзамен, включающий 3 вопроса: перевод текста по специальности со словарем, перевод текста без словаря, беседа по теме.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алхазисвили А.А. Основы владения устной иностранной речью. – М., 1998. – 334 с.
2. Мильруд Р.П. Методика обучению иноязычной письменной речи // ИЯШ. – 1997. – № 2. – С. 11-16.

#### Об авторе

*Телегина Анна Тимофеевна* – доцент, кафедра иностранных языков, ГОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет имени В.Г.Белинского», г. Пенза.

## АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА)

*И.В. Угликова*

Содействие развитию культуры мира (в основе которой лежат универсальные ценности понимания и принятия различий между людьми в культуре, убеждениях и верованиях; диалог и взаимопонимание на всех уровнях общества и между народами; профилактика ксенофобии) является одной из важных миссий современного высшего образования. С тем, чтобы процесс обучения в университете способствовал продвижению данных идеалов, нужна целенаправленная деятельность по развитию готовности и способности студентов к рациональному и уважительному восприятию иного и непривычного, конструктивному сотрудничеству с его носителями, самоопределению и нахождению содержательных компромиссов в условиях диалога; иными словами – деятельность по развитию социокультурной компетентности (СКК) студентов. Подобное понимание дает основания для изучения СКК как одной из ключевых компетентностей студентов, так как ее развитие подразумевает изменения в обучающихся, охватывающие не столько багаж их знаний, сколько ценностные ориентации, особенности мировосприятия, отношение к себе и к людям, направленность поступков, что рассматривается в числе важнейших результатов образования. Но, несмотря на обилие работ, нами не выявлены исследования, в которых проблема развития СКК изучалась бы с позиции ключевой компетентности студентов.

Процесс развития СКК является последовательным и длится в течение всей жизни человека, но наибольшими стимулами для этого обладает период обучения в университете, когда индивид уже имеет определенное

представление о культурных нормах, открыт для интеграции в систему общественных отношений, осознает себя как личность. В то же время по итогам констатирующего этапа педагогического эксперимента недостаточная разработанность теоретико-методологических, аксиологических оснований процесса развития СКК и его технологического обеспечения не позволяют студентам достигать значительной динамики в уровне ее развития.

Приведем данные по некоторым из основных проанализированных параметров, позволяющих судить об уровне развития СКК студентов. Основным методом сбора информации выступил анкетный опрос [1, с.268-280]. Замеры производились в соответствии с критериями и показателями четырех уровней развития (элементарного, нормативного, высокого и продвинутого), определенными ранее для каждого компонента СКК (когнитивного, ценностно-ориентационного, деятельностьно-творческого, рефлексивного) [2].

Когнитивный компонент СКК. Анализ данных входной и итоговой диагностики выявил преобладание практико-методических знаний, помогающих только по конкретному предмету и имеющих мало возможностей для творческого перевоплощения. Кроме того, для респондентов важны, прежде всего, знания, позволяющие получить высокую отметку по предмету либо углубить и упорядочить знаний по конкретному предмету. Они не нацелены на получение знаний продуктивного характера, делающих возможным их применение в ходе самостоятельной деятельности. В большинстве своем, респонденты могут ретранслировать приобретенные знания на подобные предметы и задачи, что позволяет определить их как знания-копии (отвечающие за воспроизведение и применение полученной ранее информации). Между тем, в контексте современных требований к выпускнику, значимость таких знаний для жизненной перспективы невысока.

Ценностно-ориентационный компонент. Сравнительный анализ входной и итоговой диагностики по критерию «ценности-добродетели» не выявил существенных изменений; превалируют традиционные ценности (семья, здоровье и т.д.), что, естественно, важно. Но для развития СКК студентов важна также значимость самореализации, саморазвития, стремление к созиданию и творчеству; однако, значимость данных ценностей-целей не повысилась. То же фиксируем относительно «ценностей жизнедеятельности» – важнейшими средствами решения жизненных проблем студенты считают материальные факторы, ближайшее референтное окружение; при этом роль нравственных качеств, хорошего образования, профессионализма, а также умения ладить с людьми (выступающего неотъемлемой составляющей направленности личности на принятие права другого на инаковость) ими недооценивается.

Опрос выявил у многих респондентов раздражение или неприятие по

отношению к отличающемуся поведению и мышлению. Лишь незначительно увеличилось число испытуемых, признающих за другими право быть собой, а количество стремящихся к пониманию причин различий между людьми даже снизилось. Кроме того, зафиксировано трехкратное увеличение числа тех, кого встреча с инаковостью раздражает настолько, что с его носителем не хотят иметь ничего общего.

Итак, можно зафиксировать, что по результатам констатирующего этапа эксперимента значимые изменения в уровне развития ценностно-ориентационного компонента СКК респондентов практически отсутствуют.

Анализ данных констатирующего этапа эксперимента по деятельностно-творческому компоненту выявил преобладание таких целей деятельности, как «возможность личностного или профессионального роста» и «организация труда, наличие материальных условий». При этом важность характеристик деятельности «возможность творить и создавать новое, находить новые решения» и «возможность продемонстрировать свои знания, умения, способности» повысилась незначительно.

Что же касается распределения позиций в деятельности, то себе испытуемые чаще отводят роль руководителя, а коллегам – равноправного участника или подчиненного. Это означает неумение определить и занять свое место в коллективной деятельности; при таком распределении позиций понижается эффективность совместной деятельности и невозможно полноценное творчество. В то же время при наличии выбора респонденты предпочитают работать индивидуально и к выполнению заданий в группе относятся достаточно равнодушно, без энтузиазма; все это свидетельствует о достаточно низком уровне владения навыками совместной деятельности.

Об уровне развития рефлексивного компонента свидетельствует анализ обучающимися причин своих неудач. По результатам исследования основным препятствием на пути к достижению результата опрошенные считают нехватку знаний, опыта; в то же время, вдвое увеличилось количество респондентов, склонных обвинять в своих неудачах окружающих людей.

Рефлексия носит в большей степени ретроспективный характер, т.е. проявляется при возникновении затруднения. В этом случае, возвращаясь в начало деятельности, испытуемые способны (не всегда без посторонней помощи) разработать план коррекционных действий. Значения проспективной рефлексии опрошенные не осознают, считая, что «все предугадать невозможно».

В целом, по итогам констатирующего этапа эксперимента выявлена незначительная динамика в уровне развития СКК студентов (рисунок 1).



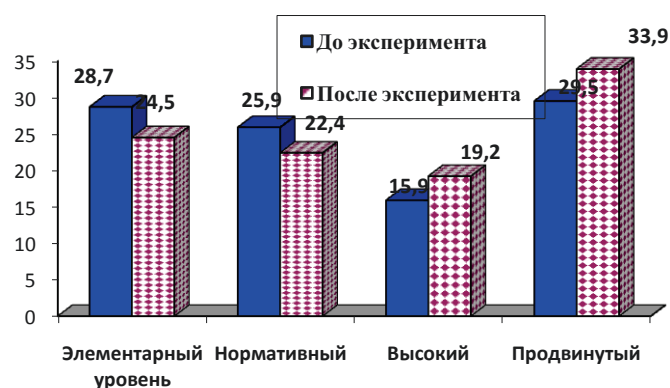


Рисунок 1. Уровни развития социокультурной компетентности студентов (констатирующий этап), %

Полученные результаты подтвердили необходимость разработки специальной технологии развития СКК студентов (направленной на содействие в овладении обучающимися способами организации совместной деятельности, позволяющей действовать с ориентацией на другого человека, признавая за ним право на свою точку зрения и систему ценностей, индивидуальность) и послужили для этого ориентиром.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Английский язык в ситуациях социокультурного общения. *Socio-cultural English: пособие* / Авт.-сост. И.В. Угликова. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2011. – 356 с.
2. Угликова И.В. Моделирование социокультурной компетентности студента университета классического типа // *Вестник МГУ им. А.А. Кулешова*. – 2009. – № 4 (34). – С. 223-228.

#### Об авторе

**Угликова Ирина Валерьевна** – старший преподаватель, УО «Могилевский государственный университет имени А. Кулешова», г. Могилев, Республика Беларусь.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПСИХОЛОГАМИ КОЛЛЕДЖА

**О.В. Филиппова**

**В** последние годы в системе среднего профессионального образования сложилась необходимость построения образовательного процесса на основе ценностных ориентиров,

которые осознаются и принимаются социально-профессиональным сообществом.

Для колледжей медицинского профиля одной из значимых компетенций является здоровьесберегающая, которая, с одной стороны, предусматривает сохранение и укрепление здоровья всех участников образовательного процесса, с другой – формирует профессиональное ценностное отношение к здоровью пациентов. Формирование здоровьесберегающей компетенции студентов возможно посредством проведения в жизнь единой образовательной политики, направленной на сохранение и укрепление физического, репродуктивного, психического, социального и духовного здоровья студенческой молодежи. Для этого необходимо единство действий всех субъектов образования, направленных на формирование здоровьесберегающей среды с помощью внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательную, управленческую и хозяйственную сферы деятельности образовательного учреждения.

В реализации здоровьесберегающей деятельности Кемеровского областного медицинского колледжа большое значение имеет психологическое сопровождение образовательного процесса, которое осуществляется Психологической службой колледжа, включенной в состав Центра содействия укреплению здоровья студентов. Это дает возможность систематической и комплексной работе в различных направлениях (с точки зрения медицинской и психологической составляющих здоровья), таких как создание среды, способствующей личностному росту и индивидуальному развитию студентов, формирование конкурентоспособных специалистов.

Среди задач, решаемых Психологической службой колледжа можно выделить следующие:

- психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса и создание психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для личностного развития каждого студента, обеспечивающие психологическую поддержку на протяжении всего срока обучения в колледже;
- содействие созданию благоприятного социально-психологического климата в коллективе и сохранению психологического здоровья всех субъектов образовательного учреждения;
- разработка и проведение системы профилактических мероприятий, направленных на предотвращение и коррекцию нарушений в поведении студентов;
- повышение психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса.

Если рассматривать формирование здоровьесберегающей компетенции через призму направлений деятельности психологической службы, то в основе диагностического направления деятельности

находится мониторинг индивидуально-психологических особенностей и ценностных ориентаций личности, что способствует развитию самопознания и самосознания студентов.

Психопрофилактическое и психокоррекционное направление включает проведение ряда тематических мероприятий для студентов, направленных на сохранение и поддержание психологического здоровья, и профилактику возможных девиаций поведения. Одни мероприятия стали традиционными, так как приурочены к памятным датам (День психического здоровья, День борьбы с табакокурением, День борьбы со СПИД, День борьбы с наркоманией, День репродуктивного здоровья, День семьи и т.д.), другие проводятся по запросу студентов, кураторов, преподавателей, администрации города, Госнаркоконтроля и т.д. Кроме того, проводятся семинары для преподавателей, круглые столы, релаксационные занятия, тематические психологические гостиные.

В своей деятельности психологическая служба нашего колледжа комплексно использует разнообразные организационные формы, такие, как классные часы («Часы психолога», «Часы куратора»), беседы, различные тематические мероприятия, конференции различного уровня, индивидуальные встречи и консультации, а также проведение практических занятий по дисциплине «Психология». Проведения мероприятий психологической службой стоятся с учетом интересов современной молодежи: информационный блок предлагается участникам занятий в виде слайд-презентаций, видеофрагментов и других наглядных методов изложения.

Мероприятия строятся в виде интерактивного общения, приветствуется самостоятельный поиск и изложение данных, происходит отработка практических навыков, что предполагает активное участие всех присутствующих. По результатам опроса студентов Кемеровского областного медицинского колледжа, такие формы работы интересны подавляющему большинству студентов. По такому же принципу построены семинары для кураторов и преподавателей, где кроме теоретического материала и отработки навыков преподаватели занимаются развивающей психодиагностикой, получают ответы на вопросы. К каждому семинару психологами подготовлен раздаточный материал для практического применения в своей деятельности. На наш взгляд, такие формы работы способствуют снятию психологических барьеров, расширению границ общения и формированию общих интересов, а также позволяют больше двигаться, что существенно снижает степень утомления.

С 2007 года в нашем колледже проходит реализация программы «Профилактика экзаменационного стресса», которая направлена на формирование ключевых компетенций, приобретение навыков, способствующих сохранению и поддержанию психического здоровья.

Осуществляется данная программа комплексно: работа со студентами в виде семинаров-тренингов, классных часов («Часов психолога», «Часов куратора»), бесед, индивидуальных и групповых консультаций; с родителями (или лицами, их заменяющими) и с преподавателями дисциплин, кураторами в виде бесед, индивидуальных консультаций. В совокупности все это позволяет повысить психологическую компетентность в области профилактики стресса, рационального распределения времени, улучшения памяти, соблюдения режима дня, целеполагания и построения жизненных перспектив, что способствует воспитанию у студентов культуры здоровья.

Консультативное направление Психологической службы представлено организацией индивидуальных и групповых консультаций студентов и преподавателей, а также родителей и лиц, их заменяющих. Консультации проводятся по запросу студентов, родителей, преподавателей и администрации колледжа со строгим соблюдением принципов добровольности и конфиденциальности.

Помимо вышеперечисленного, психологами колледжа, в рамках дисциплины «Психология», разработаны и внедрены различные тренинговые упражнения. Таким образом, на практических занятиях происходит комплексное индивидуальное воздействие на личность студентов, которое включает в себя психодиагностику с обработкой результатов и интерпретацией, освоение теоретического материала (в тесной связи с будущей профессиональной деятельностью студентов), и отработку практических навыков с помощью тренинговых упражнений, которые обязательно включают в себя рефлекссию, следовательно, способствуют самопознанию, саморегуляции и саморазвитию. Кроме того, в ходе тренинга усиливается двигательная активность, что существенно уменьшает признаки утомления и способствует активизации мыслительной и познавательной деятельности студентов, т.е. также являются здоровьесберегающим компонентом.

Представленная деятельность психологической службы Кемеровского областного медицинского колледжа достаточно ясно свидетельствуют о необходимости дальнейшего использования здоровьесберегающих компонентов в деятельности психологической службы образовательного учреждения. В заключении отметим, что обеспечение формирования и развития психического, физического и нравственного здоровья студенческой молодежи возможно только при условии объединения усилий различных структур образовательного учреждения по комплексному внедрению в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий.

Об авторе

*Филиппова Ольга Викторовна – педагог-психолог, ГОУ СПО «Кемеровский областной медицинский колледж», г. Кемерово.*

## **ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕФОРМИРОВАНИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО СЕКТОРА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ**

*О.В. Цигулева*

**А**нализ особенностей развития негосударственного сектора высшей школы за рубежом показывает, что подсистемы государственного и частного высшего образования сосуществуют в одном образовательном пространстве. Они функционируют неизоллированно друг от друга, что, конечно, приводит к взаимовлиянию.

Так, например, государственные вузы стремятся расширить свою экономическую самостоятельность, выступают в качестве товаропроизводителя интеллектуальной продукции и образовательных услуг, реализующего часть своей продукции на платной основе частным лицам.

Негосударственный сектор высшего образования дополняет государственный, расширяя возможности получения высшего образования.

Частные учебные заведения ведут свою деятельность на основе самоокупаемости и самофинансирования.

Само существование негосударственных учебных заведений поддерживается тем, что они более гибко и квалифицированно могут реагировать на диверсифицированные, нестандартные потребности.

Система частного высшего образования характерна для многих государств Евразии и Американского континента.

В ряде западных стран интенсивно развивается неуниверситетский сектор высшего образования 3 и 4-годичные высшие профессиональные школы. До недавнего времени престиж этих школ был невелик, но в последние годы растет их популярность, они даже начинают конкурировать с университетами. Этому способствует менее продолжительный, чем в университете, срок обучения и четкая профессиональная направленность подготовки, в результате чего на выпускников этих учебных заведений увеличивается спрос со стороны промышленных и коммерческих фирм.



С целью поднять свой академический уровень специализированные вузы порой перенимают университетские методы организации учебной работы, приглашают для чтения лекций лучших университетских профессоров. Со своей стороны, и университеты изучают опыт специализированных вузов, подчас заимствуя те его элементы, которые могут способствовать более эффективной подготовке студентов к конкретной профессиональной деятельности. В своей работе А.Л. Ломакин отмечает, что в последние десятилетия расширяется участие представителей крупных корпораций и фирм, в составлении учебных программ для тех студентов, которых они намереваются нанять на работу по окончании вуза [3, с. 14]. Такого рода специализированные заведения обеспечили лучшие образовательные параметры системе вузов США, Японии и ФРГ.

Рассмотрим некоторые принципы организации и функционирования негосударственного сектора высшего профессионального образования за рубежом. В Германии система высшего образования Германии дополнена частными или церковными университетами, юридически признаваемыми в других странах.

Однако, как отмечает И. Ильинский, в Германии преобладают сеть государственных учебных заведений [2, с. 419].

Частные образовательные учреждения государство может признать как университеты или профессиональные училища. Кроме того, они должны соблюдать определенные условия. Если их признают на национальном уровне, они находятся в равном положении с государственными университетами в отношении прав и обязанностей, а также присвоения университетских квалификаций. Поэтому все правила, которые действуют в отношении государственных университетов, применимы к частным.

Частные университеты работают на основе самофинансирования. Обычно средства поступают в виде оплаты за обучения, денежных пожертвований, фондов, проектов и т.д. Как предприятия, университеты должны учитывать экономические аспекты управления, они могут обанкротиться.

По мнению В.А. Зернова, негосударственные высшие учебные заведения предлагают ограниченный набор курсов обучения, и, имея в среднем около 600 студентов, значительно меньше государственных учебных заведений, среднее число студентов в каждом из которых примерно в десять раз больше [1, с. 224].

Частные университеты создаются на основании заключения партнерского контракта согласно нормам гражданского права. Основными органами управления в них могут быть: партнеры и частные компании, поддерживающие университеты (лицо или партнерская компания в форме общества с ограниченной ответственностью, благотворительные фонды);

ректор, президент или вице-президент университета (в зависимости от статуса согласно гражданскому праву) представляют университет в сфере государственных дел; генеральный директор или управляющий директор как представитель партнеров представляет поддерживающую компанию в университете; ректорат или председательство (ректор, проректор, управляющий) управляет всеми делами университета. Администрация университета входит в состав ректората; Сенат, т.е. комитет профессоров, который решает вопросы конституционной структуры университета, частично выбирается ректором, составляет отчеты, тесты, дает рекомендации.

В отличие от Германии, британская система университетов практически всегда была негосударственной. Оксфорд и Кембридж, возникшие под патронажем церкви, вплоть до XX века самостоятельно покрывали расходы за счет вкладов и взносов. Что же касается университетов, возникших в XIX в., то они были основаны благодаря локальным или частным усилиям.

В Англии до недавнего времени университеты были частными институтами, которые взимали высокую плату за обучения и другие взносы со своих студентов. Но почти все студенты университетов получали компенсацию для оплаты курса обучения от своих местных образовательных властей, к которым средства от этих целей поступали от государства.

Во Франции из 540 вузов 160 (30%) являются частными. Они характеризуются, как правило, небольшим количеством обучающихся в них студентов (100-200 человек).

Частное высшее образование во Франции является свободным. Это означает, что возможно создание любого частного учебного заведения без предварительного лицензирования, однако, такое заведение, желая получить свидетельство о качестве предоставляемого образования, должно быть готово к оценке качества своей работы в предоставляемых услуг в порядке, установленном государством. Во Франции частное высшее образование предоставлено по большей части учебными заведениями, дающими религиозное и бизнес-образование, поскольку государственный сектор в сильно централизованной системе образования Франции был создан таким образом, чтобы удовлетворить все потребности населения в образовательных услугах. А поскольку Франция является светским государством, то религиозное образование не может осуществляться в государственных вузах.

По мнению И. Ильинского, большую часть функций выполняет национальное образование, а роль частного высшего образования во Франции невелика. В частных школах обучается до 20 % учащихся [2, с. 420]

До недавнего времени в системе высшего образования Швеции существовал только один частный вуз – Стокгольмская высшая школа

экономики. В 1994 году частное управление был передан Технологический университет Чалмерса в Стокгольме. Для их финансирования созданы специальные фонды, управляемые и в значительной мере субсидируемые государством.

Постоянно возрастает объем средств, выделяемых частным сектором на научные исследования. В.А. Зернов отмечает, что на сегодняшний день это составляет около 60 млрд. крон (2,7 % ВВП) [1, с. 236]. Две трети этой суммы приходится на 20 крупнейших компаний Швеции.

Голландское образование сочетает в себе практически все отличительные черты континентальной модели: иерархичность институтов, тесную связь школ и вузов, традиционно сложившуюся одноуровневую схему вузовского образования, раннее распределение учащихся.

В Нидерландах 14 университетов, из которых классических, предлагающих образование по всем академическим специальностям, – десять, технических – два, а также один аграрный и один закрытый, ведущий программы дистанционного и заочного обучения.

Негосударственные вузы составляют почти треть всех голландских институтов высшего образования. Учредителями негосударственных вузов, выступают, как правило, государственные университеты и профессиональные школы. Благодаря динамичному управлению и объединению ресурсов нескольких учебных заведений они часто обходят старые университеты в рейтингах. Стабильно высокое место в пятерке лучших занимает Девентерская школа бизнеса, созданная при участии Университета Айшленда и нескольких профессиональных школ. Филиалы школы открыты в крупнейших городах Нидерландов – Амстердаме, Роттердаме, Утрехте, Гронингене, Маастрихте. Девентерская школа бизнеса одной из первых ввела двухуровневую модель обучения.

Особое место в голландской программе занимают международные программы, ставшие ответом на вызовы интернационализации. Это специализированные англоязычные курсы, по продолжительности занимающие от нескольких месяцев до двух лет, рассчитанные на иностранных студентов. Международные курсы предлагают около 20 университетов и профессиональных школ. Особой популярностью помимо стандартных программ бакалавриата, магистратуры и докторантуры пользуются программы повышения квалификации и вторая магистерская степень (Advanced Master Programmes).

Таким образом, проведенный обзор зарубежного опыта развития частного высшего образования позволяет нам утверждать, что система негосударственного высшего образования играет важную роль в процессе подготовки высококвалифицированных кадров наряду с государственной системой высшего образования. При этом в некоторых странах частные вузы берут на себя свыше половины всего социального заказа на высшее

образование. Государство же в большинстве стран оказывает разного рода финансовую поддержку частным вузам, стимулируя тем самым дальнейшее развитие сети негосударственных вузов, функционирование которых, в свою очередь, регламентируется со стороны государственных органов посредством аккредитации.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Зернов В.А. и др. *Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития*. – М.: Университетская книга, 2009. – 384 с.
2. Ильинский И. *Образовательная революция*. – М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. – 592 с.
3. Ломакин А.Л. *Конкурентоспособность негосударственного гуманитарного вуза в сфере образовательной деятельности* – М: «Диалог-МИФИ», 2004. – 256 с.

#### **Об авторе**

**Цигулева Олеся Владимировна** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, НОУ «Новосибирский институт экономики и менеджмента», г. Новосибирск.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ**

*А.В. Шолудякова*

**П**остроение современной эффективной системы высшего образования, отвечающей требованиям соответствия знаний, умений и навыков специалиста не только функциональным профессиональным обязанностям, но и потребностям рынка труда, базируется на совершенствовании образовательного процесса на основе создания и внедрения новых, современных и эффективных технологий, методов и форм обучения. Ведущим критерием качества подготовки кадров становится их компетентность, которая отражает не только владение системой знаний, умений и навыков, необходимых непосредственно для производительного труда и всестороннего подхода к процессу и результатам труда, но и развитие личностного, социального, интеллектуального потенциала работника, его профессионально важных качеств, позволяющих в дальнейшем в соответствии с возрастающими требованиями работодателей, осуществлять профессиональную деятельность [2, с. 8]. Современной экономике нужен работник,

владеющий смежной профессией, имеющий специальные знания, умения и практические навыки в области экономики, маркетинга, менеджмента, информационных систем и технологий. Высококвалифицированный специалист должен уметь анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских отношений, а также обладать навыками предпринимательской деятельности.

В связи с переходом на новые образовательные стандарты и ростом популярности экономического образования кардинальным образом изменилась его роль в подготовке специалистов различного профиля. Более того, предъявляются иные требования к «Экономике» как к вузовской дисциплине для неэкономических специальностей. Она должна не только отражать многообразие теоретических концепций и реальных фактов в мировой и российской экономике, но и находиться в тесной взаимосвязи с другими дисциплинами гуманитарного и социально-экономического цикла. Экономические дисциплины формируют образ мышления, поэтому от качества преподавания этих дисциплин и степени смыслового единства с другими гуманитарными дисциплинами зависит формирование у студентов экономических ориентиров, не противоречащих ценностям общества устойчивого развития. Растет значимость междисциплинарного подхода в преподавании экономических дисциплин в вузе. Блок экономических дисциплин должен иметь четкую логику с точки зрения как их содержания, так и последовательности изучения в учебном плане. Курсы отраслевого и управленческого характера должны быть взаимосвязаны с историко-теоретической частью этого блока, расширяя, дополняя и конкретизируя заложенные в ней основы экономического образа мышления и действия. Однако анализ нормативных документов, а также собственный опыт автора и коллег по преподаванию экономических дисциплин в профильных и непрофильных вузах Чувашской Республики и других вузах страны дают основание говорить о наличии определенных проблем в реализации этих целей. Они порождены низкой эффективностью процесса преподавания экономических дисциплин в вузах и несовершенством организации учебного процесса в целом.

Методическая особенность преподавания экономики – в максимальном использовании практикоориентированных интерактивных форм обучения. Основа преподавания – моделирующие, дидактические, деловые, ролевые игры и практикумы. Это позволяет активизировать познавательную деятельность студентов превратить обучение в интересный и результативный процесс. Существование различных дисциплин, включающих в свой предмет те или иные коммуникационные проблемы, – факт несомненный. Однако эти дисциплины оторваны друг от друга, не осознают общность изучаемого ими объекта, установление



научно-интеграционных связей между ними, которые преобразуют сумму знаний в системное знание. Эффективность образовательного процесса во многом определяется методикой преподавания. Уровень подготовки и эффективность обучения любой дисциплине находится в прямой зависимости от взаимодействия звена «преподаватель – студент».

В учебной практике сложились вполне оправдавшие себя следующие формы организации учебного процесса в рамках экономических дисциплин: лекции, самостоятельная работа, семинарские и практические занятия, консультации, зачеты, экзамены, различные формы внеучебной работы. Ни одна из этих форм не может быть признана универсальной, способной заменить другие. Формы учебного процесса находятся во взаимосвязи, взаимообусловленности и логической последовательности.

Актуальной проблемой является отсутствие единого подхода к определению сущности понятий «образовательная технология», «педагогическая технология» и «технология обучения». В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Согласно определению В.А. Сластенина, педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Наиболее близким к нашему пониманию образовательной технологии является рассмотрение технологии как элемента дидактической системы, способа реализации образовательной деятельности преподавателем и как системы управления образовательным процессом на уровне образовательного учреждения, способа реализации его культуры [1, с. 31].

На рис. 1 представлены требования, предъявляемые к современным технологиям обучения, применяемым в высшем профессиональном образовании. Развитие у студента способности логического мышления и умения творчески применять полученный в процессе обучения комплекс знаний при самостоятельном принятии решений поставленной перед ним задачи – одна из главных целей обучения в вузе [3].

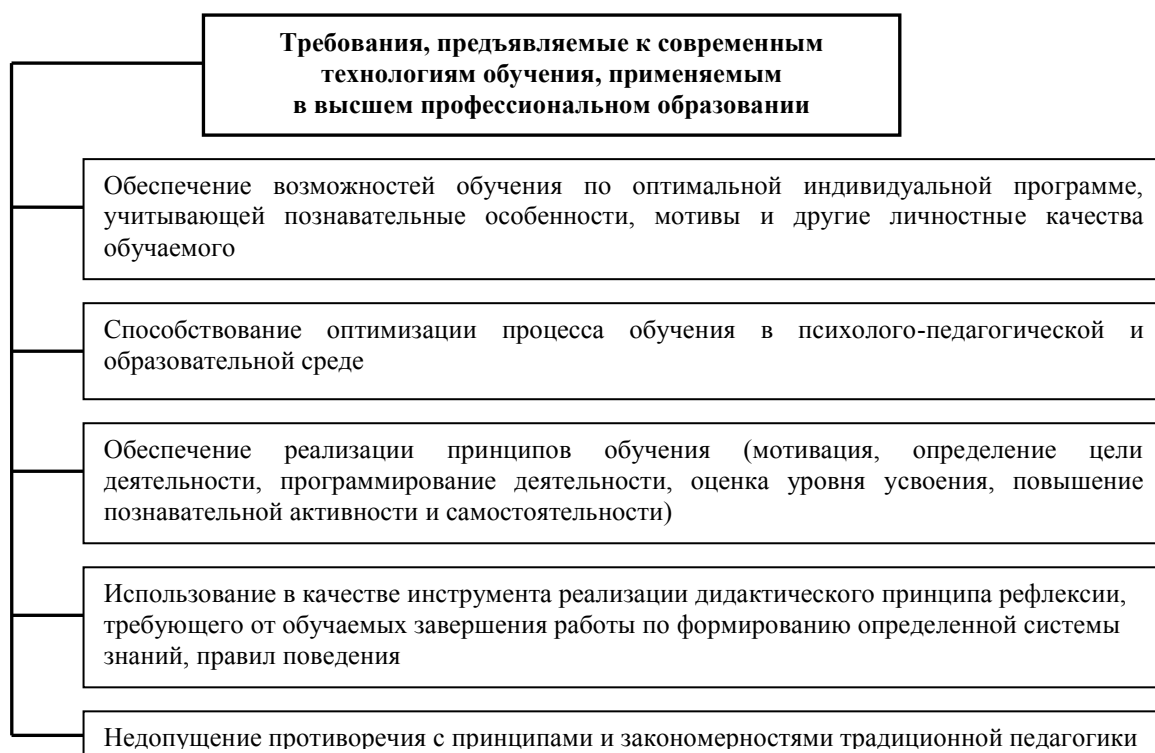


Рисунок 1. Требования, предъявляемые к современным технологиям обучения, применяемым в высшем профессиональном образовании [1, с. 33]

Методы активного обучения являются одним из наиболее перспективных путей совершенствования профессиональной подготовки специалистов, поскольку в данном случае методика преподавания обеспечивает единство интересов преподавателя и студентов на основе соединения необходимости изучения любой дисциплины с убеждением в этой необходимости.

Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность студентов. Они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Данные методы характеризуются высоким уровнем активности учащихся. Как известно, к активным методам обучения относятся проблемные лекции, научные конференции по отдельным темам, анализ конкретных ситуаций, деловые и ролевые игры, case-study, проектная деятельность и другие. Однако нужно учитывать тот факт, что активные методы обучения в основном используются при изучении гуманитарных или организационных дисциплин. Применение же этих методов в обучении экономическим дисциплинам несколько сложнее.

Использование активных методов дает необходимым выпускникам практические навыки анализа ситуаций и оперативного нахождения решений, развивает способности аргументировать и четко излагать свои мысли. Особенность учебных занятий заключается в том, что они требуют активного участия обучающихся. При этом роль преподавателя сводится к

оказанию помощи студенту по мере продвижения через процесс занятий. Компетентный преподаватель должен хорошо представлять себе, что происходит на каждой конкретной стадии учебного процесса, и делать обучение более эффективным для его участников. При использовании активных методов происходит взаимодействие преподавателя со студентом, направленное на воспитание и самовоспитание компетентного специалиста, профессионала.

Применение в практике преподавания «методики малых групп» дает студентам возможность совершенствовать навыки разрешения трудных ситуаций, учиться друг у друга, формирует чувство ответственности за учебный процесс, навыки совместной работы в командах, а также навыки публичных выступлений.

Необходимо рассматривать деловые игры как элемент совершенствования преподавания экономических дисциплин. Грамотно разработанная деловая игра с ее ярко выраженной ориентацией на экономическое мышление может состоять в реализации в концепции «делового поведения личности», которое можно определить как единство предстоящей профессиональной деятельности и профессионального общения. Учебные деловые игры обладают большими психолого-педагогическими возможностями. Они развивают самостоятельность студентов, их мыслительную деятельность, помогают творчески переосмыслить и усвоить учебный материал. Говоря о преимуществах деловой игры, следует отметить, что она дает возможность включить в работу студентов, индифферентных к традиционным методикам.

Таким образом, акцент в использовании современных образовательных технологий в процессе обучения экономическим дисциплинам в вузе смещается к решению экономических проблем посредством установления коммуникаций. Умение их выстраивать в рамках имитации экономического процесса – залог успешного применения этого опыта в будущей профессиональной деятельности.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Капица Г.П. *Современные образовательные технологии в вузе.* – Чебоксары: ЧКИ РУК, 2007. – 215 с.
2. Тряпицына А.П. *Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий: методическое пособие.* – Спб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 179 с.
3. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос».* – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

#### **Об авторе**

**Шолудякова Анастасия Витальевна** – аспирант кафедры педагогики и яковлевоведения, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет», г. Чебоксары.

Научное издание

**Современная педагогика:  
методология, теории, практика**

Материалы Международной заочной  
научно-практической конференции  
28 февраля 2011 года

Науч. ред. – *М.В. Волкова*  
Компьютерная верстка – *А.Н. Гаврилова*  
Редактор – *А.В. Степанова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 26.04.2011 г. Формат 60х84/16  
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 10,75  
Тираж 700 экз. Заказ № 160

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии  
НИИ педагогики и психологии  
428018 г. Чебоксары,  
ул. Нижегородская, 4  
т. (8352) 38-16-10, 22-04-89  
e-mail: [nii21@mail.ru](mailto:nii21@mail.ru)