



Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Чебоксары 2013

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

VIII Международная
научно-практическая
конференция

**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ»**

2 апреля 2013 г.
г. Чебоксары

УДК 37.0
ББК 74.00
А 43

Редакционная коллегия:

Волкова Марина Владиславовна, д-р пед. наук
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор
Сироткин Лев Юрьевич, д-р пед. наук, профессор

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

Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы VIII Международной научно-практической конференции / науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2013. – 104 с.

ISBN 978-5-904752-57-6

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

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

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

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

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

ISBN 978-5-904752-57-6

© Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Афанасьева М.М. Необычные уроки в обычной школе.....	5
Баишева М.И., Макарова Г.М. Духовно-гуманистическая направленность развития личности детей.....	7
Баишева М.И., Сидорова А.П. Основы духовно-нравственного развития школьников на ступени начального образования.....	9
Веденева С.Л. Чтобы урок разбудил душу.....	11
Гогонина С.В. Коллективный способ обучения как средство формирования универсальных компетенций.....	13
Желифонов М.П., Желифонова А.М. О технологиях обучения школьников и студентов.....	15
Жиркова М.Е. Формирование социокультурной компетенции учащихся в процессе обучения иностранному языку посредством пословиц.....	17
Зенченкова И.Н. Роль учебника при выполнении домашних заданий младшими школьниками.....	19
Золотарева Н.М. Развитие познавательного интереса учащихся на уроках английского языка посредством веб-квест проектов.....	22
Кислицына Т.В., Лучшева О.В. Статистический анализ качества тестов для контроля знаний учащихся.....	23
Колесов С.А. Особенности управления женским педагогическим коллективом образовательного учреждения.....	27
Кунгуров Ж.Г. Дистанционное образование в школе.....	29
Николаева Н.Г., Борисейко В.А. Профориентационный потенциал книги в формировании профессионального самоопределения школьников в условиях киберпространства.....	31
Сенцова Е.С. Кейс-технология как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся: к постановке проблемы.....	32

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алимова Н.П. Пути повышения качества обучения в системе среднего профессионального образования.....	36
Асланова Е.А. Коммуникативная среда как средство воспитания социально-мобильного специалиста.....	38
Генералова О.А. Вопросы индивидуального развития и социальной адаптации студентов.....	40
Глубоковская Е.Е., Плотникова Л.В. От традиций к инновациям.....	43
Демьяненко А.А., Гайкалова И.Е., Камалтдинова Г.А. Тьюторство как элемент воспитательной системы формирования общих компетенций обучающихся в системе среднего профессионального образования.....	45
Кравченко А.А. Психолого-педагогические аспекты использования информационных технологий управлении качеством образования в системе среднего профессионального образования.....	47

Михайлова М.А., Шестакова М.А. Тьюторство как эффективная практика педагогического сопровождения в условиях среднего специального учебного заведения.....	50
Сазанков А.И., Ильина Н.В. Концепция взаимоотношений образовательных учреждений среднего профессионального образования с потребителями кадров в сфере агропромышленного комплекса.....	52
Фирсов В.А., Мартынова Л.В., Севрюк Н.В. Реализация здоровьесберегающей функции физического воспитания студентов в Южно-Уральском государственном техническом колледже.....	55

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Афонина Р.Н. Конвергентный подход как основное условие эффективности обучения естествознанию студентов гуманитарного вуза.....	59
Безотечество Л.М. Оценка уровня сформированности толерантности у бакалавров – будущих педагогов.....	61
Дубова С.М., Скоробогатова Л.Г. Информационные технологии как средство интенсификации качества образования в современном вузе.....	64
Иванов М.Б. Экспериментальное исследование формирования дидактической компетентности у будущих тренеров по хоккею в процессе обучения в вузе.....	66
Каракоч М. Проблема мотивации достижений в учебной деятельности студентов вуза.....	70
Каримова Т.С., Каримов А.А. Специфика дисциплины «Профессиональная этика сотрудников органов внутренних дел» в вопросе становления гуманистического мировоззрения курсантов в вузе МВД.....	71
Керимова А.В. Эффективные формы и методы воспитания обучающейся молодежи.....	74
Костечук А.Ю. Педагогическая ситуация как средство пропедевтики понимающих отношений в принимающей семье.....	76
Кудяшев М.Н. Особенности отношения женщин первого зрелого возраста к занятиям оздоровительной физической культурой.....	79
Малая Е.В. К вопросу об аксиологической функции речевой культуры специалиста сферы образования в медиаобщении.....	83
Навроць А.Г. Интернет-проект как средство формирования ответственности у студентов педагогических вузов.....	85
Платонова Д.А. Балльно-рейтинговая оценка интерактивных форм обучения в рамках компетентностного подхода на примере учебной дисциплины «Управление персоналом».....	89
Сергеев А.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога в контексте его подготовки к использованию социальных сетевых технологий в образовательном процессе.....	92
Угликова И.В. Перспективы применения технологии развития критического мышления в процессе преподавания иностранного языка на неязыковом факультете.....	95
Филатов-Бекман С.А. К вопросу о построении информационной модели педагогической деятельности для развития творческих способностей студентов с ограниченными возможностями здоровья.....	97

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

НЕОБЫЧНЫЕ УРОКИ В ОБЫЧНОЙ ШКОЛЕ

М.М. Афанасьева

Роль начальной школы в развитии личности трудно переоценить. В последние годы усилилась активность учителей начальных классов в поиске путей улучшения состояния обучения и воспитания младших школьников. Всё более значимым становится развивающий потенциал образовательных стандартов.

В настоящее время внедрение ФГОС (Федерального Государственного образовательного стандарта) начального образования направлено на формирование младшего школьника, способного к дальнейшему успешному обучению и развитию на следующих ступенях образования. Образовательный процесс в современной начальной школе ориентируется на развитие творческих возможностей ребёнка, формирование умения учиться и способности учащихся к самообразованию. Важнейшим приоритетом становится формирование универсальных учебных действий, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения.

Современный урок – это не только «основная форма организации учебного процесса», но и место встречи с личностью ученика. Встреча начинается с первых дней ребёнка в школе, на уроке. Чем ярче, увлекательнее и убедительнее она происходит, тем успешнее и радостнее идёт дальнейшее образование [1].

Каждый учитель мечтает, чтобы дети любили его уроки, чтобы они получали не только знания, но и удовольствие от урока, от общения с педагогом. На уроке хочется сделать как можно больше и в тоже время не хочется переутомлять ребят. Как повысить эффективность урока? Как разбудить положительную мотивацию учения?

Ответы на эти вопросы мы ищем с первых дней работы в школе. Современной наукой установлено, что именно в начале школьного обучения дети наиболее открыты не только для новых знаний, но и для личностных контактов. А дальше всё зависит от мастерства учителя, от того, как он будет понимать свою цель [1]. Как учитель, работающий с младшими школьниками, мы ставим перед собой цель: не наполнить детей знаниями, умениями и навыками, а развить понимание этих знаний, умений и навыков, создать условия для порождения их ценностей и смыслов, сформировать их познавательную активность и самостоятельность.

Работая в школе, мы обратили внимание на то обстоятельство, что часто у детей пропадает интерес к учёбе, а если ещё и учебный материал преподносится однообразно, шаблонно, то детям в школе и вовсе уныло. Успешность обучения во многом зависит и определяется интересом к изучаемым предметам. Об этом знают все: и учителя, и родители, да и сами ученики. А вот добиться того, чтобы дети учились с увлечением, с радостью шли на урок, к сожалению, удаётся не каждому учителю.

Мы смогли этого добиться, изменив привычную форму организации образования младших школьников на обучение в формах творчески продуктивной деятельности, где ребёнок оценивает себя и других не только по процессу деятельности, но и в зависимости от того, что он умеет делать, что у него получается. Большое внимание уделяем организации соответствующей возрасту деятельности и общению, а процесс обучения носит демократический, поисково-творческий, деятельностный характер. Наиболее важным является эффективное использование потенциальных возможностей урока. С самого начала всё обучение построено так, чтобы в каждом своём пункте работать именно на развитие детей, чтобы это развитие выступало явно, отчётливо, было заметно и служило существенной основой для дальнейшего успешного образования наших маленьких учеников. Предметом совместной работы учителя и ученика на наших уроках является не материал, а учебная деятельность, которая направлена на самоизменение ученика, формирование у него определённых способностей (рефлексии, анализа, планирования), на овладение учеником обобщённых способов действий. Такое обучение способствует развитию теоретического мышления, формирует интерес к знаниям, не пропадающий при переходе из класса в класс, желание, а главное – умение учиться, умение изменять и совершенствовать себя.

В процессе научно-экспериментальной работы, нам удалось найти эффективные пути формирования учебно-познавательной компетентности младших школьников, разработать и внедрить авторскую программу «Шаги к успеху». Одним из направлений в нашем исследовании выступают нестандартные формы организации учебной деятельности, которые существенно влияют на развитие детей младшего школьного возраста. Наиболее эффективными в этом плане оказываются такие формы организации как коллективная поисковая деятельность, групповое сотрудничество детей при решении учебных задач, партнёрское взаимодействие и взаимоконтроль.

Большое внимание уделяем проведению необычных личностно-развивающих уроков, которые рассчитаны на работу с индивидуальностью каждого ученика. Конечно, такие уроки ставят учителя в новую позицию – быть одновременно и предметником, и психологом, умеющим осуществлять комплексное педагогическое наблюдение за каждым учеником в процессе его индивидуального (возрастного) развития, личностного становления. Урок становится учебной ситуацией, той «сценической» площадкой, где не только излагаются знания, но и раскрываются, формируются и реализуются личностные особенности учащихся. Данные уроки потому и необычные, что находятся на стыке традиций и инноваций, опыта и творчества, а поэтому совершенно иным становится их смысл, содержание и оформление [2].

Как показывает наш опыт, необычные уроки вызывают большой интерес у детей. Что может заставить младшего школьника задуматься, начать размышлять над тем или иным заданием, вопросом, задачей, когда эти задания малопонятны, трудны, а порой и не интересны для него? Во всяком случае – не принуждение. Для того чтобы поддерживать в течение урока внимание детей, необходима организация активной и интересной мыслительной деятельности. Помогут в этом необычные уроки. Ведь любой нетрадиционный урок – это «большая игра на весь урок» со своими правилами и атрибутами. А правильно поставленная игра позволяет многому научить детей [2].

Возможности необычных личностно-развивающих уроков велики: они являются средством формирования познавательной деятельности школьников, средством активизации учащихся в процессе учебной работы, а так же одним из способов стимулирования и развития интереса к учению. Но в то же время они реализуют обучающие, развивающие и воспитательные задачи, которые ставятся на каждом уроке. На таких уроках исчезают проблемы дисциплины, ребята работают с большой отдачей, интересом и не вскакивают с мест, когда звенит звонок, а ждут продолжения урока.

Многие задания в данных уроках выполняются учениками в игровой форме, что весьма привлекательно для младших школьников. Интересные по содержанию они создают положительный эмоциональный фон: раскованность, интерес, желание научиться выполнять предлагаемые задания, а осознание своих успехов способствует раскрытию психологических возможностей учащихся, повышению их самооценки, уверенности в себе.

В процессе проведения таких занятий решается проблема дифференциации обучения, расширяются рамки учебной программы, появляется реальная возможность, работая в зоне ближайшего развития каждого ребёнка, поднять авторитет даже самого слабого ученика, сформировать положительную мотивацию учения. Эмоциональный фон, положительное отношение к заданиям учителя имеют определённое последствие и постепенно распространяются на обычные школьные уроки. Тем самым необычные уроки становятся одним из способов формирования положительного отношения и интереса к учению в целом: учащиеся в результате этих занятий достигают значительных успехов в своём развитии. Они приобретают также необходимые интеллектуальные умения, которые применяются школьниками в учебной работе, что приводит к первым успехам ребёнка. А это означает, что возникает и интерес к учёбе. Во многом благодаря необычным урокам к концу третьего года обучения 72% учеников имеют высокий и 28% средний уровень школьной мотивации. Все ребята прекрасно справляются с контрольными работами по предметам, а 93% учащихся моего класса учатся на четыре и пять. Это результат совместной плодотворной работы не только учителя, но и самих ребят. Ведь в подготовке и проведении необычных уроков принимает участие не только учитель, но и учащиеся, так как значительное время на таком уроке отводится представлению домашних заготовок [2]. Это позволяет дать посильное задание каждому ученику в соответствии с его возможностями, склонностями, интересами.

В зависимости от целей конкретного урока и специфики темы и формы проведения уроков могут быть различными. Опыт работы показывает, что проведение нетрадиционных уроков возможно на любом этапе работы над учебным материалом. Чтобы необычные уроки давали необходимый развивающий результат, их надо проводить систематически (как минимум раз в неделю).

Именно в необычных уроках появляются все основания для того, чтобы перейти от

внешней эффективности передачи знаний к глубинному основанию знаний. Процесс проникновения в глубину способствует возникновению личностного смысла знаний. Он становится возможным тогда, когда ученик участвует в производстве своих знаний.

В отличие от традиционного урока структура необычного личностно-развивающего урока делится на вводную, основную и заключительную часть.

1. Вводная часть («Вызов», 5-7 минут, «Хочу!»): организация внимания учащихся, мобилизующее начало урока («исходная мотивация»), актуализация знаний учащихся, постановка учебных задач.

2. Основная часть («Реализация, открытие знаний», 15-20 минут, «Я могу!»): разнообразные учебные задания, многоаспектный анализ материала, проблемные вопросы, необходимость выбора решений, установление связей, разрешение коллизий.

3. Заключительная часть («Рефлексия», 10-15 минут, «Я знаю, понимаю. Я сам!»): широкое использование различных вариантов индивидуальной, парной или групповой работы учащихся, в ходе которой они проверяют, насколько хорошо усвоен новый материал.

В наш век информационных технологий нельзя не упомянуть и об уроках, проводимых с использованием интерактивной доски SMART. Такие уроки значительно повышают интерес школьников к предмету и к учению в целом, способствуют не только возбуждению интереса к учению, но и глубине и прочности знаний, развитию абстрактного мышления, пространственного воображения, произвольного внимания. На них развивается логическое мышление, речь детей. Эти уроки строятся на основе развивающих игр, занимательных элементов.

Проведение необычных личностно-развивающих уроков требует от учителя огромной затраты сил и педагогического мастерства, но результат доставляет удовлетворение и учителю, и ученикам. Конфуций писал: «Учитель и ученик растут вместе». Необычные формы личностно-развивающих уроков позволяют расти как ученикам, так и учителю.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. *Нетрадиционные уроки в начальной школе: практ. пособие для учителей нач. школы.* – Ростов-на-Дону: Учитель, 2002. – 152 с.
2. Троицкая Н.Б. *Нестандартные уроки и творческие занятия: метод. пособие.* – М.: Дрофа, 2003. – 144 с.

Об авторе

Афанасьева Мария Михайловна – учитель начальных классов, МБОУ «Лицей № 2», г. Бугульма, Республика Татарстан.

ДУХОВНО-ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ

*М.И. Баишева,
Г.М. Макарова*

Гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления, утверждающий полисубъектную сущность образовательного процесса. В рамках отечественного научно-педагогического сообщества гуманистическую парадигму в духовно-нравственном воспитании отстаивали К.Н. Вентцель, М.И. Демков, К.П. Победоносцев, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, С.Т. Шацкий и др.

Именно гуманистический подход в педагогике активизировал изучение ценностно-смысловых ориентиров духовно-нравственного воспитания (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А.С. Запесоцкий, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров, Н.Е. Щуркова, А.Ф. Закирова, В.В. Краевский и др.).

Анализ научных трудов подводит к определению педагогической категории «духовно-гуманистическое образование» как социо-, этнокультурно-обусловленная динамическая система «взращающая» сущностного духовного потенциала личности, способной к восхождению к гуманистическим идеалам и самостоятельной самореализации в жизни.

Духовно-гуманистическая суть образования предусматривает целостность развития личности. Однако наука и практика образования утверждают, что «нельзя прийти к духовному

через развитие интеллекта, воли или чувств», хотя духовная жизнь опосредована психическим и душевным развитием.

В формировании «духовного-Я» важна ориентация на развитие субъективной составляющей личности, осмысление путей восхождения к идеалу созидающего человека. Без осознания глубинной сути этнокультурных ценностей, актуализации способов, путей восхождения к идеалам невозможно развитие духовно-гуманистических основ личности.

Анализ отношения педагогов и родителей к проблеме духовно-гуманистического развития детей показал, что, несмотря на этнопедагогизацию образовательного процесса, у взрослых отсутствует стратегическое, целостное видение приоритетов данной направленности работы в учреждениях образования. Это приводит к психологическому «выпадению» детей из жизненного этнокультурного пространства, их оторванности от укоренённых в этом пространстве источников развития. При этом выяснилось, что педагоги (100%), родители (87%) считают целесообразным воспитание детей на ценностях этнокультуры.

Мы считаем, что развитие духовно-гуманистических начал личности в дошкольном возрасте более эффективно осуществляется в специально разработанной системе обучения и воспитания, которая основывается на ценностно-смысловом, гуманистическом, культурологическом, философско-антропологическом, личностно-ориентированном, деятельностном подходах и на принципах: приоритета духовно-гуманистических идеалов, самосозидания, целостности, субъектности, эмоциогенности среды, принятия ребенка как данности, природосообразности.

При этом система духовно-гуманистического воспитания детей должна учитывать, что:

– дети в 5-6 лет (62% детей) предпочитают в общении с взрослыми беседы на личные темы, т. е. «по мере взросления дошкольники переходят...к контактам углубленного нравственно-личностного плана» (З.М. Богуславская, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.);

– важнейший аспект смысла детства в человеческой культуре состоит в открытии самого себя и другого как человека, в обретении меры человеческого в человеке (социокультурном, духовном становлении), что лежит в основе развития субъектности.

Старший дошкольный возраст сензитивен для развития сущностных духовно-гуманистических основ личности. В этом периоде ребенок – полноправный субъект жизни, культуры, духовного родства народов, потому воспитание его должно осуществляться по принципу диалога и способствовать нахождению общего «своего» и «другого», обеспечить открытость миру. Целенаправленное формирование духовно-гуманистической направленности личности ребенка предполагает ее проектирование, но не на основе общего для всех шаблона, а с учетом индивидуальности каждого. Сформированность духовно-гуманистических основ личности ребенка в дошкольном детстве является судьбоносной в дальнейшей самореализации себя в жизни.

По результатам проведенного исследования мы пришли к выводу, что духовно-гуманистическое образование – всеобъемлющий процесс, затрагивающий все аспекты развития личности ребенка. Потому педагогам следует более глубоко анализировать сложившуюся ситуацию в духовно-нравственной сфере и осмысливать новые тенденции, рождающиеся в процессе демократического обновления общества, разработать комплекс стратегических мер по проблеме. Особенно важно учитывать следующее:

1. Методически интерпретировать объективную и субъективную составляющие «духовного-Я» личности, этнокультурных ценностей; изложить их в том базовом минимуме, который должны знать педагоги, родители и творчески руководствоваться в практической деятельности.

2. Сложный процесс духовно-гуманистического развития требует подкрепления программами, новыми инновационными технологиями по всей вертикали образовательного процесса.

3. В условиях открытости образовательного пространства следует стимулировать у детей интерес к ценностям народной словесности как к источнику духовности, стремление к реализации инициатив и проектов духовно-гуманистической направленности.

4. Необходимо объединить усилия всех практически работающих педагогов-энтузиастов для создания методических рекомендаций и учебно-методических пособий в помощь педагогам ДОУ и школ по проблеме духовно-гуманистического развития детей. В каждом звене непрерывного образования следует разработать программы-ориентиры, методические рекомендации, разработки, мониторинг отслеживания и прогнозирования развития детей.

5. Требуется особая ответственность педагогических учебных заведений, несущих ответственность за подготовку кадров с наиболее значимым духовно-гуманистическим потенциалом. В этом плане необходима разработка системы профессионального саморазвития, само-

воспитания студента как наиболее значимого носителя и будущего духовно-нравственного наставника детей.

6. В условиях глобализации следует интегрировать научный, методический потенциал не только ученых, практических работников, родителей и всей общественности, но и творческое студенчество, которое в ответе за духовное настоящее и будущее страны.

7. Усовершенствовать не только в содержательном, но и в логическом плане преемственность ДООУ, школы, семьи, общественных организаций по актуальной проблеме духовно-гуманистического воспитания.

Мы уверены, что в условиях духовно-нравственного кризиса, именно воспроизводство духовно-гуманистической сути образования станет надежным гарантом оздоровления общества.

Об авторах

Баишева Мария Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

Макарова Галина Михайловна – студентка, 5 курс, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

ОСНОВЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***М.И. Баишева,
А.П. Сидорова***

В начальной школе внедряется новая предметная область «Основы духовно-нравственной культуры России», которая состоит из шести модулей: «Основы светской этики», «Основы православной культуры», «Основы мировой религиозной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддизма», «Основы иудаизма».

Цель изучения предмета – формирование у младших школьников желание к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении религиозных и культурных традиций народов России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений.

Суть изучения этих предметов заключается не в знании о сущности и основных положениях религий, а в освещении их вклада в культуру общества.

В основе духовно-нравственного развития и воспитания детей на ступени начального образования и организуемого в соответствии с ней нравственного уклада школьной жизни лежат принципы ориентации на национальный воспитательный идеал и следование нравственному примеру, а также аксиологический принцип, системно-деятельностная идентификация, полисубъектность и организация воспитания.

Авторы программ рассматривают пять направлений в духовно-нравственном воспитании и развитии личности, каждое из которых, будучи тесно связанным с другим, раскрывает одну из существенных сторон духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ:

- воспитание гражданственности, патриотизма;
- воспитание нравственных чувств и этического сознания;
- воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни;
- воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде;
- воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представления об эстетических идеалах и о ценностях.

По данным психолого-педагогических исследований, включение детей в общественно оцениваемые виды деятельности протекает успешнее, если выделить в них с самого начала гуманистическую суть. Между тем, как это отмечают Л.И. Божович и Т.Е. Конникова, детям не всегда удается самим проникать в подлинный гуманистический смысл норм, более обобщенных и скрытых от непосредственного восприятия. Чтобы дети увидели смысл этих норм,

нужна специфическая педагогическая работа, помощь с самого начала. Психологи Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др. считают, что нравственные качества детской личности не являются врожденными, их развитие определяется условиями жизни и воспитания.

Всеобщий духовно-нравственный кризис в обществе требует поиска и разработки новых подходов к развитию духовно-нравственных основ личности ребенка; в частности – к построению воспитательно-образовательного пространства в социуме в контексте национальной культуры, что объясняется следующими научно-теоретическими положениями и психолого-педагогическими закономерностями:

– первый духовно-гуманистический опыт и ценностные ориентиры в жизни ребенок получает у своих родителей: семьи, окружающего социума, родного народа: «влияние же семейной жизни побуждает его сокровенной сущности нравственных сил, являющихся предпосылкой всего человеческого мышления и всякого деяния» (И.Г. Песталоцци) [4, с. 367];

– К.Д. Ушинский выводит свой идеал гуманного воспитания из реальной жизни родного народа, ибо «чем сильнее в человеке народность, тем легче ему в самом себе рассмотреть её требования...» [6, с. 282];

– воспитание человека-гуманиста, человека-интернационалиста, человека-патриота основывается на четырех культах: культе малой и большой родины, культе человека, культе красоты, культе родного слова, что «возвышает их духовно, укрепляет сознание собственного достоинства» (В.А. Сухомлинский) [5, с. 256];

– ведущей линией развития личности до конца дошкольного возраста должно стать развитие сущностного ценностного потенциала ребенка, а если нет, то к концу дошкольного возраста это нередко дает о себе знать (Н.И. Непомнящая): «ценностность как устойчивое и определяющее личностное основание складывается в 6-7 лет и сохраняется в дальнейшем, вплоть до взрослого возраста» [3, с. 36].

– в начале старшего дошкольного возраста дети уже способны к сознательному рассуждению: «по мере взросления дошкольники переходят от практического сотрудничества с взрослыми к сотрудничеству более умственного – «теоретического» – толка, и, наконец, к контактам углубленного нравственно-личностного плана» (М.И. Лисина) [5, с. 69]; «они могут выделять в явлениях главное, проводя обобщение по существенным скрытым внутренним свойствам» [1, с. 85].

Изучение и анализ научных исследований и методической литературы позволяют установить следующие выводы:

1. Теоретический анализ научных трудов позволил глубже познать взаимообусловленность исторических, этносоциальных, этнокультурных основ духовно-нравственного воспитания детей. Каждый исторически конкретный тип общества вносит свои коррективы в мир этнокультурных ценностей, но при этом их основополагающая сущность не меняется, развиваясь дальше, выступает «мощной охранительной силой» духовности народа и гарантом становления создающей личности. Установлено, что выявленные этнокультурные ценности выполняют регулируемую, прогнозирующую и др. функции в жизни человека.

2. Для качественного духовно-нравственного развития детей на ценностях этнокультурных традиций необходимо новое видение позиций основных компонентов образовательной среды. В содержательном компоненте – включение многообразия фольклора как источника этнокультурных ценностей, актуализация субъективной составляющей их ценностей; методическом – расширение проблемно-поисковых, исследовательских методик и диалогического взаимодействия детей; в предметной сфере – создание развивающей и адаптивно-реабилитационной среды для детей.

3. В младшем школьном возрасте ребенок – полноправный субъект жизни, культуры, потому воспитание его должно осуществляться по принципу диалога и обеспечить открытость миру. Целенаправленное формирование духовно-гуманистической направленности личности ребенка предполагает ее проектирование, но не на основе общего для всех шаблона, а с учетом индивидуальности каждого.

Таким образом, развитие духовно-нравственных основ личности ребенка в младшем возрасте является судьбоносным в дальнейшей самореализации в жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер Л.А. *Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте*. – М.: Знание, 1980. – 117 с.
2. Лисина М.И. *Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской*. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 384 с.

3. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
4. Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989 – 416 с.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании / сост. С. Словейчик. – М.: Политиздат, 1979. – 270 с.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

Об авторах

Баишева Мария Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

Сидорова Анастасия Пантелеймоновна – педагог-библиотекарь, МОУ «Тандинская средняя общеобразовательная школа», с. Танда, Усть-Алданский улус, Республика Саха (Якутия).

ЧТОБЫ УРОК РАЗБУДИЛ ДУШУ...

С.Л. Веденева

Любят ли наши дети читать? С удовольствием ли идут на урок литературы? Считают ли они этот урок необходимым?

К сожалению, ответить на эти вопросы можно скорее отрицательно. Да, на дворе XXI в. Понятно, что телевидение, компьютеры, Интернет ускорили и облегчили процесс получения информации.

Что же это значит? Это значит только то, что на учителя-словесника ложится еще большая ответственность за душу ребенка и требуется большая изобретательность в создании урока. О чем думает учитель, создавая новый урок? Конечно, о том, как сделать, чтобы урок прошел на одном дыхании, был ярким и захватывающим, чтобы ученик не томился от скуки, а внимал каждому слову учителя и, конечно же, чтобы ушел с урока обогащенным словами, мыслями, чувствами.

Урок литературы – это особый урок, урок жизни, следовательно, он не может уложиться в привычные рамки традиционного урока: повторение, объяснение, закрепление – и не заканчивается со звонком. Для него важно другое: заинтересовать, увлечь, подвести к размышлению, нравственному открытию. На мой взгляд, формула успешного урока литературы такова:

Интерес – поиск – открытие.

Методов и приемов, способствующих созданию такого урока, множество. Каждый учитель выберет их сам. Хочу рассказать о некоторых из них.

Первое и наиглавнейшее условие успешности урока литературы, по моему убеждению, – это ситуация загадки, тайны, интриги. Взбудоражить воображение ученика, запутать, создать сознательными усилиями интригу, способствующую исследованиям и открытиям на уроке и заставляющую ученика из пассивного слушателя превратиться в действующее лицо, – вот, на мой взгляд, мастерство учителя в режиссуре педагогического действия.

С понятием «интрига» мы, словесники, часто сталкиваемся на уроках по разбору драматургических произведений. Интрига – это способ построения действия при помощи сложных перипетий, переплетения и столкновения интересов героев. А поскольку урок – это и есть своеобразное сценическое действие, то интрига должна стать одной из его составных.

Способствует созданию такого урока многое: неожиданная, острая тема урока; проблемный «жизненный» вопрос, заставляющий сопоставлять прочитанное с пережитым; рассказ учителя о случае из личного опыта; предмет, вещь, принесенные на урок, вызывающие вопрос: зачем? – и концентрирующие внимание.

Все это вызывает бурный отклик и превращает урок в урок-поиск, урок-исследование, урок-открытие. Дети, сами того не замечая, начинают творить и делать свои открытия. Урок состоялся.

Применяя этот метод, ставлю перед собой следующие задачи:

1. Каждое слово, каждый вопрос – все должно работать на достижение конкретной цели.
2. Тема урока должна быть острой, запоминающейся, актуальной.

3. Бережно и кропотливо работать со словом, с языком автора.
4. Не оставлять на уроке ничего недоделанного, недосказанного.
5. Задавать на дом то, что логически завершает проведенную на уроке работу, способствует творческому осмыслению пройденного.

На уроке внеклассного чтения в 8 классе предстоит проанализировать стихотворение И.А. Бунина «Люблю цветные стекла окон...»

Известно, что уроки с разбором поэтических произведений для наших детей самые трудные и скучные. Юного читателя не проймешь ни отточенной рифмой, ни мелодикой, ни новизной поэтической мысли. А значит, на помощь должна прийти Ее Величество Интрига.

Прибегаю к излюбленному приему. Привожу слова А. Дюма: «У домов, как и у людей, есть своя душа и свое лицо, на котором отражается его внутренняя сущность» [3] – и задаю вопрос:

– Согласны ли вы с этим суждением?

Дети по инерции отвечают утвердительно.

Задаю следующий вопрос:

– А что есть лицо и что есть душа дома?

Очевидно, что у дома есть крыша, стены, двери, но чтобы душа и лицо! В глазах учеников появились смутения, любопытство, интерес... А значит, первая маленькая победа одержана: я вижу уже не равнодушных созерцателей, а пытливых исследователей.

Лед тронулся... Работа закипела... В результате совместных творческих усилий мы определили «лицо» и «душу» бунинского дома. «Лицо» составляют такие образы как «столетние липы», «стекла окон», «кокон люстры», «прогнившие половицы» [1]. Выявляя место этих деталей в «лице» дома, мы видим интересную вещь – получается действительно дом!

Внутреннее содержание, или «душу дома», составляют книги, иконы, фарфор, даггеротипы.

Но это лишь первые шаги в достижении авторской мысли.

Вопрос: «Символами чего могут являться перечисленные автором детали?» – заставляет моих учеников быть еще более внимательными и чуткими к слову поэта.

Вместе с учениками приходим к выводу, что настоящий дом наполнен запахами (липы, мебель) и звуками (половицы), цветом (окна) и светом (люстра); должен хранить историю (даггеротипы) и традиции (фарфор), культуру (книги) и веру (иконы). Из этого малого, делают вывод ученики, и складывается любовь к большому – Родине. А это уже открытие.

Педагоги, работающие в старших классах, хорошо знают, какую трудность вызывает изучение художественных произведений больших объемов (романов, поэм). Возникает множество вопросов:

– Как уложиться в отведенное программой количество часов?

– Что взять для подробного изучения на уроке?

– Как помочь учащимся понять смысл произведения, выйти на его идею?

И это далеко не весь перечень встающих перед учителем вопросов.

Оставляя за каждым учителем право самому искать ответы на эти вопросы, хочу поделиться личным опытом.

Понимая, что современные старшеклассники читают немного (не успевают, да и не всегда хотят), исхожу из следующего: будут ли интересны ребятам предложенные для обсуждения темы, захотят ли они прочесть все произведение, а главное, поймут ли его и возьмут ли с собой в свою взрослую жизнь. И опять на помощь приходят названные выше методические приемы.

Самое же важное – это правильно выбрать те главы, эпизоды, страницы, которые и помогут сэкономить время и понять замысел и позицию автора, а главное – затронут душу.

Конечно, это требует огромных затрат времени и умственных усилий со стороны учителя, но дает хорошие результаты, а, следовательно, оправдано.

Приведу один пример. При изучении романа Л.Н. Толстого «Война и мир» для понимания идеи произведения берем для анализа два эпизода: совет в Филях и сцену в доме Ростовых перед отъездом из Москвы. Однако к выбору именно этих страниц учитель должен подвести учащихся, а не навязывать их. Для этого накануне урока учащимся дается задание: подумать, кому из героев «войны» автор уделяет наибольшее внимание (кто является главным), и выбрать эпизод, в котором герой стоит перед нравственным выбором, связанным с судьбой страны, и раскрывается наиболее полно. То же самое задание предлагается выполнить и по отношению к «мирному» герою.

Анализируя названные эпизоды на уроке (комплексный анализ), определяем мотивы поведения и решения героев, даем им оценку.

В результате работы приходим к выводам:

1. М. Кутузов принимает решение, играющее в данный момент против него, но единственно правильное в определении дальнейшей судьбы армии и России: «...я – приказываю отступление» [2]. Он, военный человек, руководствуется своим долгом.

2. Решение Наташи Ростовской отдать подводы раненым вызвано не сиюминутным капризом, а глубоким чувством патриотизма. Это то, что Страхов назвал «высочайшими вершинами человеческих мыслей и чувств».

3. Через общее и частное, через героев исторических и вымышленных, вслед за автором приходим к мысли об антигуманности и противоестественности войны, к мысли о той силе, которая способна противостоять ей: силе народной.

Глубоко убеждена, что, если уроки тщательно продуманы и грамотно построены, дети будут с удовольствием ходить на них и стремиться к постижению нового, к собственным выводам и нравственным открытиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бунин И.А. Повести и рассказы. – Чебоксары: Чув. изд., 1977. – 446 с.
2. Толстой Л.Н. Война и мир. – М: Эксмо, 2011. – 927 с.
3. Энциклопедия афоризмов. – М: Издательство АСТ, 1998. – 656 с.

Об авторе

Веденева Светлана Леонидовна – учитель русского языка и литературы, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10», г. Новочебоксарск, Чувашская Республика.

КОЛЛЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

С.В. Гогонина

Важнейшей задачей каждого учителя является формирование универсальных компетенций учащихся в процессе изучения преподаваемого им предмета. Эта цель достигается использованием различных форм и способов обучения. Предлагаем вашему вниманию опыт применения элементов коллективного способа обучения (КСО) на уроках истории и обществознания, накопленный в МБОУ «Гимназия № 8», г. Казань.

Коллективный способ обучения можно определить как такую организацию обучения, при которой знания осваиваются путем общения и сотрудничества учащихся в парах сменного состава, взаимодействия всех со всеми на основе самоуправления [4].

Впервые в отечественной школе сотрудничество учащихся в парах сменного состава использовал в начале XX в. А.Г. Ривин, обучая взрослых при ликвидации неграмотности и при повышении квалификации рабочих. Основоположителем теории коллективного способа обучения является В.К. Дьяченко, который впервые определил обучение как «общение между тем, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает» [2].

Реализация КСО предполагает полную реорганизацию учебного процесса, однако отдельные коллективные методики могут быть успешно использованы в рамках классно-урочной системы.

На уроках истории наиболее эффективной, на наш взгляд, является обратная методика Ривина (сокращенно – ОМР).

Цель методики – восстановление или получение нового содержания темы по подробному плану.

Организация работы по ОМР:

Каждый обучающийся получает тему и ее подробный план в виде вопросов. Задача – по плану восстановить содержание темы и оформить текст.

Работа в группе осуществляется следующим образом:

1. Для проработки первого пункта своего плана ученик находит напарника, с которым совместно читает этот пункт и его обсуждает, воспроизводит содержание, которое может ему соответствовать.

2. Напарники обсуждают возможный вариант записи найденного содержания. Этот небольшой фрагмент текста первый ученик записывает у себя в тетради.

3. Первый ученик таким же образом помогает своему товарищу воспроизвести содержание соответствующего пункта его плана, оформить его в письменный текст и записать абзац в тетрадь.

4. Для проработки второго пункта своего плана ученик находит нового напарника, рассказывает ему содержание первого фрагмента темы.

5. Ученик читает и обсуждает со вторым напарником второй пункт плана (при необходимости они могут обращаться к разным источникам, например, использовать учебники, книги, энциклопедии). Общими усилиями напарники формулируют полученное содержание, которое записывает в свою тетрадь первый ученик.

6. Ученик помогает второму напарнику разобраться в очередном пункте его плана, предварительно выслушав пересказ содержания предыдущих пунктов. После того, как очередной абзац вторым напарником записан в тетрадь, пара расходится, и т. д.

Прорабатывая все пункты плана, ученик в итоге получает целостный текст своей темы [3].

На уроках истории эта методика может быть использована в следующих случаях:

– для организации изучения программного материала, особенно в тех случаях, когда изучаемая тема неудовлетворительно изложена в учебниках;

– для восстановления содержания лекции;

– для написания рефератов. В этом случае учитель составляет планы рефератов, указывает источники и распределяет темы рефератов (с планами) между определенными учениками.

Ниже приводятся карточки-вопросники для изучения темы «Формирование средневековых городов» в 6 классе по учебнику «История средних веков» [1].

Карточка 1 (параграф 13, пункты 1–2) ОМР

Тема: Формирование средневековых городов

1. Где крестьяне брали орудия труда и другие необходимые для жизни вещи раньше?
2. Подумайте, что означает фраза «**ремесло не отделено от сельского хозяйства**»?
3. Почему деревенские умельцы перестали совмещать своё ремесло с сельского хозяйства?
4. Где ремесленник брал продукты питания?
5. Что означает фраза «**отделение ремесла от сельского хозяйства**»?
6. Почему ремесленники убегали из деревень?
7. Где и почему строили свои поселения ремесленники (5 мест)?
8. Почему ремесленники строили укрепления вокруг своих поселений?
9. Дайте определение слову «город».

Карточка 2 (параграф 13, пункт 3) ОМР

Тема: Формирование средневековых городов

1. Почему горожане оказались под властью феодалов?
2. Каким образом феодалы получали доход с горожан (3 ответа)?
3. Какими двумя способами горожане добивались независимости от феодалов?
4. Что такое **коммуна**?
5. Как было организовано самоуправление в коммунах?
6. Что означает поговорка «**Городской воздух делает свободным**»?
7. Дайте определение терминам: коммуна, мэр, бургомистр.

Карточка 3 (параграф 13, пункты 4-5) ОМР

Тема: Формирование средневековых городов

1. Где находилась **мастерская ремесленника**?
2. Как ремесленник относился к своему труду? Чем это было вызвано?
3. Кто такой **мастер**?
4. Кто такой **ученик**? Чем ученик занимался в мастерской?
5. Кто такой **подмастерье**?
6. Чем подмастерье отличался а) от мастера; б) от ученика?
7. При каких условиях подмастерье мог стать мастером?
8. Что такое **цех**?
9. Что такое **устав**? Какие правила содержались в уставе (5 правил)?

Совместное выполнение работы вынуждает учеников постоянно общаться по поводу текста. При этом ученики учатся, во-первых, понимать чужое содержание, во-вторых, излагать свои мысли, знания полно, без искажений.

В результате регулярно повторяющихся упражнений у обучающихся совершенствуются навыки логического мышления.

В процессе речи включается работа памяти, идет мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний.

Обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей и, следовательно, обеспечивает более прочное усвоение учебного материала. И, как следствие, развивается интерес к предмету, который приходит не столько от интересности предмета, сколько от успешности ученика на предмете.

Таким образом, коллективные методики создают условия для активной деятельности учащихся по приобретению знаний и формированию важнейших универсальных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агibalова Е.В., Донской Г.М. *История средних веков: учебник для 6 класса.* – М.: Просвещение, 2007. – 288 с.
2. Дьяченко В.К. *Новая дидактика.* – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.
3. Мкртчян М.А. *Коллективный способ обучения. Практический курс: Методическое пособие.* – Саяногорск: Мысль, 1991. – 28 с.
4. Мкртчян М.А. *Становление коллективного способа обучения.* – Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования, 2010. – 228 с.

Об авторе

Гогонина Светлана Владимировна – учитель истории и обществознания, г. Казань, Республика Татарстан.

О ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

**М.П. Желифонов,
А.М. Желифонова**

Хорошо известен факт – системе народного образования и его эффективности в СССР в послевоенные годы завидовал весь мир. В США причину космических успехов СССР усмотрели в высоком уровне образовательной системы, и начали решительно реформировать свою собственную систему народного образования. Попробуем ответить на вопрос – как был достигнут такой успех в СССР?

Важнейшую роль играли социальные условия. Стране предстояла грандиозная работа по послевоенному восстановлению народного хозяйства. Страна понесла огромные людские потери, потери специалистов и квалифицированных работников. Предстояло решительным образом восстановить людской потенциал страны. В 50-ые гг. в обществе большой нравственный подъем – чувство победителей в войне, в космической гонке (первый спутник Земли, Гагарин), чувство светлой жизненной перспективы – страна решительно восстанавливается. В обществе очень высокий уровень социальной подвижности. Проявивший себя специалист делал стремительную карьеру. Страна представляла собой огромную, непрерывно разрастающуюся стройку и число перспективных вакансий повсеместно нарастало. В таких условиях именно образование открывало широкую жизненную перспективу для молодых. Названия самых популярных журналов того времени «Техника – молодежи», «Знания – сила». В поход за знаниями пошла вся страна. Например, случалось, что среди выпускников одного класса даже вечерней школы могло оказаться несколько медалистов.

В этих условиях средняя школа играла принципиально важную роль, на неё были возложены две важнейшие задачи, во-первых, нести знания в массы, во-вторых, проводить качественное выявление способностей и жизненной перспективности каждого учащегося. Школьный учитель являлся весьма важной социальной фигурой. Он спокойно ставил нерадивым школьникам двойки, назначал им дополнительные занятия на летний период («оставить на осень»), оставлял на второй год, и мог поднять вопрос об их отчислении из школы. В стране обязательным являлось семилетнее образование, и переход в среднюю школу решался для каждого школьника персонально. Родители детей испытывали весьма уважительное отношение к учителю, так как именно он выявлял способности их детей и их жизненные перспективы. Самое популярное родительское наставление своим детям – если хочешь вырваться из убогого послевоенного быта, то хорошо учись. *Это была чрезвычайно убедительная мотивация, и она эффективно действовала.*

Как строился процесс обучения школьников? Он проходил под девизом – «накопление

знаний», а «знание» школьника – это информация, которая надежно зафиксирована памятью, и в определенной степени им осмыслена. «Знание» это то, что хранится в голове, т. е. на первое место в работе школы ставилось требование запоминать учебный материал, а затем шло осмысление, понимание, использование и применение полученной информации. Запоминание информации трудоемкий процесс, это бесконечные повторы материала, зубрежка. *В школе задание выучить урок, означало детальный пересказ у доски содержимого отдельного параграфа из учебника. Это важнейший элемент обучения. Такой подход обеспечивал и эффективную тренировку памяти, и эффективное накопление знаний.*

Главная направленность работы средней школы этого периода подготовка школьников к поступлению в вуз. Для тех, кто не поступил в среднюю школу и вуз существовала широкая система профтехобразования. Люди могут существенно различаться уровнем своих способностей и первые послевоенные десятилетия средняя школа выполняла активную роль сортировочной машины людского материала, разделяя выпускников на преуспевших в учебе, и не очень. Но в идеологическом плане это противоречило идеи социализма, идее полного социального равенства. И КПСС не могла этого не замечать, поэтому в 1961 г. вышло первое постановление ЦК КПСС о введении в стране обязательного среднего образования. Потом было еще несколько постановлений, но о состоявшемся, наконец, переходе к всеобщему среднему образованию было объявлено только в 1975 г. *Этот переход в корне изменил стиль работы средней школы и привел к нынешней ситуации – уровень народного образования в стране существенно снизился. Можно сказать, что в этом заключается последняя сокрушительная победа социализма в нашей стране.*

Что означал переход к всеобщему среднему образованию для школы? Очень просто: все школьники, вне зависимости от их способностей, должны пройти полный курс обучения и по окончании получить аттестат зрелости. Социально справедливо. Но если человек не способен качественно усваивать учебный материал, что с ним делать? На второй год оставлять нельзя, отчислять нельзя, двойки ставить нельзя. Право гражданина на обязательное среднее образование определено законом, и на защиту этого права встала мощная система чиновников из горно и районо. Учителя связали по рукам и ногам.

Во всех школах страны стал раздаваться мощный директорский рык в сторону учителей: «Что? Ты поставила ученику двойку? Это ты себе поставила двойку». Ситуация – нерадивый школьник не может дать правильные ответы у доски, но итоговый неуд ему ставить уже нельзя и приходится переходить на письменный контроль знаний, где низкую оценку легко замаскировать. обстоятельные устные ответы школьников у доски превратились в принципиальную преграду для формирования «правильной» отчетности о работе школы. Поэтому от них постепенно отказываются, и самый эффективный контроль уровня запоминания учебного материала уходит из школьных классов. Утверждается новая концепция образования, теперь главная задача – добиваться «понимания» школьником учебного материала. Такое изменение направленности в обучении означает, прежде всего, резкое снижение требований к его запоминанию. Устные ответы школьников у доски теперь сводятся к ответам на несколько вопросов по теме заданного параграфа. Ознакомиться с правильными ответами можно заглянув в учебник перед самым уроком или вслух повторить их после того, как они произнесены учителем. В этих случаях считается, что «понимание» материала школьником достигнуто. Но оно достигнуто в режиме «короткой памяти», когда полученная информация очень быстро утрачивается, и не переходит в полноценное «знание». Бесконечные повторы, «зубрежка», «вдалбливание» учебного материала ушли в прошлое. *В результате у выпускников школы совершенно не тренированная память, заниженный объем усвоенной информации, косноязычие, неумение строить связную речь.* «Знание» это то, что хранится в голове. Например, формулы сокращенного умножения и тригонометрических преобразований не могут вспомнить до 90% нынешних студентов первокурсников ВТУЗа. Почти все второкурсники, приступившие к изучению теории поля, не могут вспомнить, что такое скалярное произведение двух векторов. Экзамены в сессию проводятся только в письменной форме, и студенты демонстрируют на них не «знания», а мутные следы какой-то отрывочной информации. Несколько предложений на листке, имеющих некоторое отношение к экзаменационным вопросам, и тройка обеспечена. *Объективный факт – у школьников и студентов резко снижена способность к запоминанию учебного материала. Это одна из главных причин низкого уровня подготовки выпускников.*

Переход к новой концепции образования в корне изменил статус школьного учителя. Из социально значимой, самостоятельной фигуры, он превратился в человека, попавшего под мелочную и жесткую опеку со стороны чиновников от образования. Если раньше ответственность за результативность обучения несли учитель, сам ученик и его родители, то теперь почти всю ответственность переложили на учителя. Процесс обучения трудоемкий процесс,

но у школьников теперь появилась возможность не слишком усердствовать в учебе, так как тройка и переход в следующий класс им всегда гарантированы. На увещевания взрослых можно и не обращать внимание. Народная мудрость гласит, если коня привели на водопой, это еще не значит, что он будет пить воду.

Изменилось и отношение родителей к учителям. В их восприятии учитель это просто работник социальной сферы, такой как почтальон, дворник, продавец в магазине. Родители часто не желают даже слышать ни о каких претензиях в адрес своих детей. Ответ короткий: «Вы обязаны их учить, вот и учите». По признаниям самих учителей такое отношение к ним со стороны родителей их обижает даже больше, чем низкий уровень зарплаты.

Современная жизнь привела к ситуации, когда плохо подготовленные в своей массе выпускники средней школы стремятся получить высшее образование, но только ради диплома, и не слишком напрягаясь, ну как в школе. Результат – гигантский рост числа вузов и, как сообщает центральная пресса, 40% выпускников государственных вузов относятся к категории «социальный шлак». Среди молодежи приоритет отдается расслабленной жизни, легким деньгам и гуманитарным профессиям. *Жесткая мотивация к получению качественных знаний практически отсутствует. Специалистами признается, что именно в отсутствии должной мотивации главная причина снижения уровня образования.* Реальную мотивацию для школьников и студентов к качественному обучению мог бы дать классический инструмент – неуспевающего в учебе оставляют на второй год. В Европе так и поступают, причем, в дипломе об образовании второгодничество обязательно отмечают. В результате человек на всю жизнь получает клеймо. Конечно, появятся дополнительные траты на повторный курс обучения, но зато процент «социального шлама» будет резко снижен и это даст существенную экономию средств.

В своей практической работе со студентами стараемся возродить устные ответы у доски на семинарах и собеседованиях. Такой подход к обучению вызывает искреннее удивление студентов, но зато некоторые базовые определения по математике они все-таки запоминают. В некоторых случаях на уроках заставляем учащихся хором заучивать важнейшие определения. Это немножко смешно, но зато эффективно.

С одной стороны, право на образование это не привилегия, но с другой стороны превращать образование в профанацию недопустимо.

Наши предложения:

- от концепции «понимания» учебного материала вернуться к концепции «запоминания» учебного материала;
- ввести в широкую практику инструмент «второгодничества». Всем без исключения обучающимся ставить гарантированные тройки для страны смертельно опасно.

Об авторах

Желифонов Марат Павлович – кандидат физико-математических наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Республика Татарстан.

Желифонова Анастасия Маратовна – учитель физики, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Казань, Республика Татарстан.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ПОСЛОВИЦ

М.Е. Жиркова

Научный руководитель к. п.н. С.В. Панина

Полилингвальность является специфической чертой многих регионов Российской Федерации, в том числе и Республики Саха (Якутия). Поэтому закономерно, что подготовка обучающихся подразумевает необходимость формирования комплекса компетенций, позволяющих плодотворно реализовать межкультурную коммуникацию, сложные правила сосуществования, успешно решать жизненные задачи, создавать паритетные отношения между языками, культурами и странами. Среди таких компетенций мы выделяем социокультурную

компетенцию. Она определяется современной наукой как субкомпетенция коммуникативной компетенции и предполагает «соизучение родного языка и родной культуры и иностранных языков и культур других народов, развитие у обучающихся способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Социокультурная компетенция включает три блока знаний: лингвострановедческие знания, социально-психологические знания, культурологические знания» [4]. Так, в частности, она подразумевает знание обучающимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе обучения.

Формирование такой компетенции на занятиях по иностранному языку проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и в конечном счете способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности» [4].

В социокультурном развитии учащихся происходит соизучение родного языка и родной культуры и иностранных языков и культур других народов, развитие у школьников способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Е.Н. Соловова отмечает, что социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно-ориентированной личности и предполагает усвоение учащимися социального опыта, традиций (не только страны изучаемого языка, но и своих родных), их учет в процессе взаимодействия, а также преодоление страха и недоверия (ксенофобии) по отношению к другим культурам. Также, продолжает она, социокультурная компетенция тесно связана с процессом обучения самому языку (то есть с формированием лингвистической компетенции). Сюда относится освоение фоновой и безэквивалентной лексики [2].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что пословицы и поговорки могут служить хорошим средством формирования социокультурной компетенции, поскольку являются по сути, фразеологизмами, часто содержат фоновую и безэквивалентную лексику, а также большой пласт представлений о культуре, традициях и обычаях. Кроме того, они предоставляют нам самый больший интерес для учащихся и могут служить средством повышения мотивации к изучению иностранного языка, что немаловажно, так как анализ используемых по школьной программе учебников показывает, что информация, которая зачастую доминирует в учебных текстах, не находит эмоционального отклика у учеников, не апеллирует к их чувствам, личному опыту, не побуждает к выражению собственного мнения. Гораздо важнее, чтобы ученики умели общаться и понимали, что для представителя другой культуры приемлемо, а что нет, чтобы умели объяснить, чем мы отличаемся от них, какие у нас культурные особенности [2].

Определить, что такое пословицы и поговорки, русские фольклористы пытались еще в XIX в. Ф.И. Буслаев рассматривал пословицы и поговорки как художественные произведения родного слова, выражающие быт народа, его здравый смысл и нравственные интересы. Н.В. Гоголь видел в них результат народных представлений о жизни в ее разных проявлениях. По определению В. Даля, «пословица – коротенькая притча, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности».

Принцип учета родного языка учащихся при обучении иностранному языку играет исключительно большую роль в овладении учащимися, как средствами общения, так и деятельностью общения. Так, родной язык является помощником учителя, но по мере овладения учащимися иностранным языком, доля родным языком уменьшается, а иностранного в свою очередь увеличивается. Родной язык используется учителем при объяснении новой лексики, материала лингвострановедческого характера, обсуждении сюжета или описании инсценировки, описании ситуации, то есть в тех случаях, когда иноязычного опыта учащихся явно недостаточно, чтобы сформулировать на иностранном языке цели и мотивы общения, заинтересованность учащихся, вызвать у них желание общаться и взаимодействовать друг с другом [3].

Английские, русские и якутские пословицы очень разнообразны по своему содержанию и охватывают все стороны жизни. Значение пословиц может быть как полностью, так и частично переосмысленным. Для пословиц, характерна однозначность.

В своей экспериментальной работе мы использовали УМК М.З. Биболетовой, и по каждой изученной теме нами предлагались для изучения пословицы и поговорки.

Как справедливо советуют специалисты, пословица, с которой целесообразно начинать изучение английского языка – Knowledge is power (Знание – сила). Именно лексико-грамматическая насыщенность пословиц и поговорок позволяет использовать их для обогащения словарного запаса обучающихся [1].

Используя поговорки и пословицы в процессе обучения, школьники подбирают эквива-

ленты на якутском и русском языках или соотносят их с аналогом на английском, что помогает расширить кругозор, и тем самым формирует социокультурную компетенцию. Во время прохождения педагогической практики нами применялись следующие творческие задания с пословицами, как вставить подходящее по смыслу пропущенное слово в пословицу; отгадать пословицу по одному данному слову; назвать все пословицы, где встречается данное слово; собрать пословицы, объединив слова в правильном порядке; отгадать пословицы по иллюстрациям или проиллюстрировать пословицы, чтобы одноклассники догадались, о чем речь.

Применение пословиц является необходимым многофункциональным методическим приемом, обогащая словарный запас, память, помогает усвоить образный строй иностранного языка, однако как отмечают педагоги-практики, необходимо систематически использовать данный жанр методического обучения. Так как пословицы представляют собой богатый языковой материал, при помощи которого происходит приобщение обучающихся к культуре англоговорящих стран, России, республики и развивается, и обогащается речь и мышление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кинова О.Б. *Использование пословиц и поговорок на уроках английского языка // Инновации и традиции современной школы: материалы VI Международной заочной научно-практической конференции. 26 ноября 2012 г. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2012. – С. 139-142.*
2. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.*
3. Чупракова С.Н. *Формирование социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка. – URL: <http://file:///C:/Users/user/Desktop/chupra-kovasn.pdf>.*
4. Щукин А.Н. *Обучение иностранному языку. Теория и практика – 138 с. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/533525>.*

Об авторе

Жиркова Марина Егоровна – студент, 5 курс, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

РОЛЬ УЧЕБНИКА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

И.Н. Зенченкова

Одним из важнейших компонентов учебно-воспитательного процесса является содержание образования. Эта система включает в себя четыре элемента, отражающих социальный опыт:

- знания о природе, обществе, технике, мышления и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности;
- опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем;
- опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру [2].

Содержание образования отражено в следующих нормативных документах:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения.
2. Закон «Об образовании».
3. Учебный план.
4. Учебная программа.
5. Учебная литература.

На основе учебного плана и учебной программы и разрабатывается важнейший элемент содержания и организации учебного процесса, то есть учебник. Именно в нем конкретно раскрывается содержание знаний, умений и навыков по каждой теме курса, которым должен овладеть учащийся согласно учебной программе. Но однозначного ответа на вопрос, что такое учебник, сегодня нет [7]. Границы учебника оказались размыты по причине его интеграции с другими учебными пособиями и изданиями, такими, как практикум, задачник, справочник, хрестоматия, словарь, дидактическое пособие. Неопределённость в понимании сущности учебника вносит увеличивающееся многообразие форм его представления: он может

быть бумажным, электронным, гипертекстовым, мультимедийным, размещенным на компакт-диске или веб-сайте.

В общей педагогике учебник исследовали В. Айзенхут, Л.Н. Боголюбов, С.М. Бондаренко, Б.В. Вульф, Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, Б. Кошевская, Э. Кубицель, Б.Т. Лихачев, В. Оконь, В.А. Радугина, В.И. Свинцов, М.Н. Скаткин; в частных методиках – Г.И. Беленький (история), В.А. Буров (физика), М.Б. Волович (математика), З.А. Доморацкая (русский язык), Г.М. Донской (история), Л.Я. Зорина (физика), Л.К. Назарова (букварь и система средств обучения грамоте), и др. В результате этих исследований определилась структура учебника, его сущность, типы, требования к нему, функции.

«Учебник – книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной деятельности. Учебник отвечает целям и задачам обучения, воспитания и развития определенных возрастных и социальных групп» [4, с. 301].

Расположение материала в любом учебнике должно подчиняться определенным правилам, то есть учебник должен иметь структуру. Структура современного учебника включает в себя: тексты, внетекстовые компоненты (вопросы, задания, памятки, таблицы) и аппарат ориентировки (оглавление, сигнал-символы, библиография, указатели). Различают несколько видов текстов: основные (различные орфографические правила, следствия), дополнительные (примеры, хрестоматийные материалы) и пояснительные (примечания, разъяснения, словари, пояснения к таблицам и схемам).

В процессе создания школьного учебника программируются, закладываются и реализуются его дидактические функции [5]:

- познавательная – учебник дает ученику определенный объем информации;
- трансформационная – переработка научных систем в педагогические;
- систематизирующая – строго последовательное изложение информации;
- интегрирующая – рассчитанный на постоянное и повседневное пользование в течение длительного времени, учебник, прежде всего, интегрирует знания и умения, приобретенные школьником в рамках учебной программы в различных видах деятельности и из разных учебных источников;
- функция закрепления и самоконтроля;
- развивающе-воспитательная функция – пронизывает все функции учебника, в условиях сегодняшней школы она является стержневой, ведущей во всем процессе создания учебника.

В настоящее время в связи с изменением содержания образования увеличилась роль усвоения младшими школьниками учебного материала в ходе самостоятельных работ. Исследования показывают, что проблема повышения эффективности обучения может быть успешно решена только при условии, если высокое качество урочных занятий будет подкрепляться хорошо организованной домашней работой учащихся, которая является весьма важной составной частью процесса обучения и выступает одной из существенных форм его организации.

Домашние задания на протяжении XIX-XX вв. были предметом педагогических дискуссий. Л.Н. Толстой считал, что домашние задания – это испорченный вечер ученика, и отменил их в своей яснополянской школе. К.Д. Ушинский доказывал целесообразность применения домашних заданий, но лишь после специальной подготовки школьников к их выполнению. М.И. Махмутов писал, что обучение в целом невозможно без домашних заданий [6].

Домашние задания рассматриваются как средство подготовки к самообразованию, стимулирования развития самостоятельных, творческих форм познания. Домашние задания – это своеобразный вид самостоятельной деятельности учащихся: ведь его выполнение проходит без непосредственного наблюдения учителя. Домашняя работа школьника зависит от его внутренних побудительных сил, отношения к учебному труду. Благодаря познавательному интересу к учебному предмету, чувству долга и ответственности за работу перед школой, родителями, обществом, обеспечивается систематичность и высокое качество выполненных домашних заданий. Формируя стойкую положительную мотивацию к выполнению домашних заданий, учитель обеспечивает и воспитание у учащихся стремления самостоятельно совершенствовать свои знания, в том числе и для самообразования.

Домашнюю работу можно условно разделить на следующие типы:

- по содержанию;
- по способу организации и выполнения;
- по характеру познавательной деятельности;
- по учебным действиям [3].

Школьники нуждаются в серьезной и действенной помощи со стороны учителя, в его

тактичном контроле. Проверка домашней работы (которая обычно происходит в начале урока) завершается их оценкой. Она придает этим работам большую значимость, становится стимулом для их качественного выполнения [1]. Но этим условиям отвечает только справедливая оценка, с соответствующей мотивировкой, и это как в том случае, когда учитель хочет обратить внимание на старание, добросовестность или самостоятельность учащихся, так и в том, когда учитель показывает, что причиной неудовлетворительного выполнения домашней работы является невнимательность, отсутствие прилежания или даже неправильное отношение к работе, неумение правильно работать. А неумение правильно работать с чем? С различными таблицами, схемами, рабочими тетрадями, с различной дополнительной литературой, с энциклопедиями... и самое главное, – неумение работать с основным и необходимым средством обучения – с учебником. А ведь он есть и остается самым непосредственным средством для выполнения домашнего задания.

Анализ изученной литературы позволил выделить следующие противоречия. С одной стороны, разрабатывается огромное количество учебников в соответствии с многовариантностью учебных программ. С другой стороны, нет четкой ориентации учебника на домашнюю работу. С одной стороны уделяется много внимания на требования, предъявляемые к учебнику, но, с другой стороны, среди них не акцентируется особое внимание на домашнюю работу. Исходя из теоретических предпосылок, мы провели эмпирическое исследование на выявление роли учебника при выполнении домашнего задания (наблюдение уроков с целью проанализировать проверку домашнего задания, акцентировать внимание на то, как учитель задает домашнее задание; беседы с учениками и их родителями, с учителями). Результаты показали, что роль учебника при выполнении домашних заданий младшими школьниками очень велика. И зависит она от умений им пользоваться, от корректно заданного домашнего задания и стремления его выполнять. В свою очередь, от содержания и структуры учебника зависит качество домашней работы.

Однако выполненное исследование ставит новые вопросы. Область дальнейших исследований может быть представлена следующим образом:

1. Выявление роли учебника в зависимости от класса и образовательной программы.
2. Готовность школьника к домашней работе с учебником и способы ее формирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горская Г.И., Чуракова Р.Т. *Организация учебно-воспитательного процесса в школе: Пособие для учителя.* – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
2. Гребенюк О.С. *Общая педагогика: Курс лекций.* – Калининград: Изд-во КГУ, 1996. – 106 с.
3. Жук О.Л. *Педагогика.* – Минск: Просвещение, 2003. – 383 с.
4. *Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад.* – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
5. Подласый И.П. *Педагогика. Кн.1.: Общие основы. Процесс обучения.* – М.: ВЛАДОС, 2003. – 574 с.
6. Харламов И.Ф. *Педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов.* – Минск: Універсітэцкая, 2000. – 560 с.
7. Хуторский А.В. *Место учебника в дидактической системе // Педагогика.* – 2005. – № 4. – С. 10-19.

Об авторе

Зенченкова Ирина Николаевна – учитель начальных классов, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12», г. Калининград.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ВЕБ-КВЕСТ ПРОЕКТОВ

Н.М. Золотарева

Научный руководитель к. п. н. С.В. Панина

Одним из самых значительных областей общего феномена «интерес» выступает познавательный интерес, который имеет особое значение в школьном возрасте. Так как именно в школе основной деятельностью становится познавательная, направленная на изучение системы знаний в различных научных областях. Познавательный интерес в самом общем определении можно назвать избирательной деятельностью человека на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующей психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности. Особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой деятельности человека, поскольку познавательное начало имеется в каждой из них.

В рамках достаточно широкого понятия «познавательный интерес» можно выделить особый вид интереса – интерес к учебному предмету. Интерес к учебному предмету – направленность личности на процесс овладения знаниями, избирательно обращенная к определенному учебному предмету. Интерес к учебному предмету выступает как разновидность, частный случай познавательного интереса.

В настоящее время проблема становления интереса к учебному предмету стала актуальной, в связи с тем, что произошли значительные изменения в обществе и образовании, которые во многом определяются особенностями перехода к информационному обществу. Стремительно нарастающие объемы учебной информации вошли в противоречие с самими возможностями ее усвоения.

Познавательный интерес представляет собой сплав, важнейший для развития личности, психических процессов. В интеллектуальной деятельности, протекающей под влиянием познавательных интересов, проявляются: активный поиск; догадка; исследовательский поиск; готовность к решению задачи.

Важной особенностью познавательного интереса является также и то, что центром его бывает такая познавательная задача, которая требует от человека активной, поисковой или творческой работы, а не элементарной ориентировки на новизну и неожиданность.

С целью формирования способностей школьников в процессе обучения необходимо сочетать предметно – познавательную и творческую деятельность учащихся. Целенаправленная тренировка гибкости мышления, ассоциативности, использование фантазии, интуиции, воображения, исследовательских методов обучения – все это способствует развитию способностей учащихся.

Таким образом, для развития творческой и познавательной активности учащихся необходимо организовать их познавательную деятельность таким образом, чтобы ориентировать учащихся на самостоятельное или частично – самостоятельное получение новой для них информации.

Сегодня, для увеличения эффективности обучения иностранному языку и мотивации учащихся, преподаватели все чаще прибегают к использованию инновационных образовательных технологий и активных способов работы на уроках. Современные образовательные технологии ориентированы на эффективное формирование целостной системы универсальных учебных действий, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие качество современного образования. Одна из таких технологий – технология образовательных веб-квестов (web-quests) направлена на максимальную практическую деятельность и является актуальным механизмом включения учащихся, в процессы способствующие развитию их информационных и коммуникационных компетенций [1].

Веб-квест (web-guest) в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которой используются информационные ресурсы сети Интернет. Разработчиками веб-квеста как учебного задания являются Берни Додж и Том Марч. Веб-квест, как самый сложный вид Интернет-ресурсов, представляет собой сценарий по созданию проекта группой учащихся по определенной теме.

Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть

представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, письменного отчета, эссе, веб-страницы, плаката и т. п. Использование веб-квестов и других заданий на основе ресурсов Интернета в обучении иностранному языку требует от учащихся соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными материалами. Для реализации учебного процесса с помощью данной технологии необходимы компьютеры с выходом в сеть Интернет.

Учащиеся могут работать над веб-квестом как в школе в рамках урока (уроков), а также дома. Веб-квесты лучше всего подходят для работы в мини-группах, при этом дополнительную мотивацию при выполнении веб-квеста можно создать, предложив учащимся выбрать роли (например, ученый, журналист, детектив, архитектор и т. п.). Структура веб-квеста: Введение – краткое описание темы веб-квеста; Задание – формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата.

Порядок работы и необходимые ресурсы – описание последовательности действий, ролей и ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на Интернет-ресурсы и любые другие источники информации), а также вспомогательные материалы (примеры, шаблоны, таблицы, бланки, инструкции и т. п.), которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом. Оценка – описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, которое представляется в виде бланка оценки. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте. Заключение – краткое описание того, чему смогут научиться учащиеся, выполнив веб-квест. Используемые материалы – ссылки на ресурсы, использовавшиеся для создания веб-квеста. Комментарии для преподавателя – методические рекомендации для преподавателей, которые будут использовать веб-квест [2].

В условиях применения вебквест-проекта в преподавании иностранного языка ориентирует на повышенный уровень мотивации, инициативности, готовности к сопереживанию и деятельности воображения, объединяет учащихся для совместного группового сотрудничества, речевого и предметного взаимодействия, направленного на решение совместной задачи.

Целями использования вебквест-проектов в обучении школьников являются:

- развитие мышления средствами иностранного языка;
- повышение мотивации изучения предмета; расширение страноведческих знаний;
- развитие личностных качеств;
- способствование совершенствованию умений активно и доброжелательно взаимодействовать друг с другом;
- самостоятельно искать и находить необходимую информацию для выполнения поставленных задач и достижения цели;
- быть ответственным за свой аспект в командной работе.

При презентации работы учащиеся совершенствуют умения выступать перед публикой, отстаивать свое мнение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова С.Ю. *Технология веб-квеста в обучении английскому языку // Современные технологии обучения иностранным языкам. Материалы научно-практической конференции. 24 марта 2011. – Бийск: ГОУ ВПО «АГАО», 2011. – С. 6-8.*
2. Полянина М.М. *Технология веб-квест на уроках немецкого языка // Иностранный язык в школе. – № 6. – 2012. – С. 38-42.*

Об авторе

Золотарева Наталья Михайловна – студент, 3 курс, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ТЕСТОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

*Т.В. Кислицына,
О.В. Лучшева*

Повышение качества учебного процесса возможно за счет использования современных информационных технологий, в том числе, при проведении контроля знаний обучающихся. Одной из современных форм контроля является компьютерное тестирование для теку-

шего и итогового контроля знаний, обучения, конкурсного отбора в вузы, диагностики способностей, централизованного тестирования. Это имеет следующие преимущества: возможность быстрого получения результатов контроля, использование аудиовизуальных технологий, эффективное усвоение учебного материала, возможность автоматизированного анализа и учета успеваемости.

Учителями математики и информатики аэрокосмического лицея на базе Национального аэрокосмического университета им. Н.Е. Жуковского были разработаны тесты для контроля знаний по темам дисциплины «Геометрия» в 11 классе. В процессе работы решалась проблема обеспечения их качества. Поскольку все современные тесты построены на основе статистической теории измерений, то оценка качества тестовых заданий заключалась в расчете таких характеристик, как валидность, надежность и дифференцирующая способность (дискриминативность) теста. Перечисленные статистические показатели являются основными. В данной работе были использованы наиболее простые способы их вычисления. Для обработки данных, полученных на этапе тестирования, применялись стандартные функции электронных таблиц MS Excel пакета MS Office.

Вариант тестовых заданий прошел этап редактирование и первичной экспертной оценки. Основной задачей редактирования была проверка тестовых заданий на научно-техническую грамотность. Отредактированные тесты были переданы преподавателям-экспертам в данной предметной области, которые проверили соответствие тестовых заданий рекомендациям и требованиям.

После первичной экспертизы было проведено первичное тестирование на выборке учащихся, в результате которого были определены количественные и качественные параметры теста и тестовых заданий. Исходными данными для качественного анализа результатов первичного тестирования были: количество тестируемых, количество тестовых заданий, количество баллов, полученных тестируемыми за выполнение каждого тестового задания. Также было подсчитано количество правильных ответов (R_j) и количество неправильных ответов (W_j) по каждому заданию, набранных всеми испытуемыми. Результаты выполнения заданий оценивались дихотомически: за правильный ответ учащийся получал 1 балл, а за неправильный или пропуск задания – 0. Для удобства обработки результатов тестирования эти параметры были занесены в так называемую матрицу результатов тестирования шестидесяти испытуемых по двенадцати тестовым заданиям.

В матрице отсутствовали строки и столбцы, состоящие только из нулей или только из единиц. Это говорит о том, что среди учащихся не было ни одного, который бы не выполнил все задания теста, и также не было ни одного, который бы выполнил правильно все задания. Кроме этого, не было ни одного задания, которое не выполнили бы или выполнили бы все учащиеся. По этим данным можно сделать предварительный вывод о том, что созданные тесты были сбалансированы по трудности заданий, а выборка испытуемых была репрезентативной.

По результатам тестирования был вычислен суммарный балл X_i , полученный при выполнении тестовых заданий каждым учащимся. Для улучшения восприятия результатов тестирования была выполнена сортировка испытуемых по суммарному количеству набранных баллов по возрастанию и тестовых заданий по количеству правильных ответов по убыванию (таблица 1).

По данным матрицы была сформирована таблица частотного распределения баллов (таблица 2), содержащая только различные индивидуальные баллы испытуемых, взятые из последнего столбца матрицы эмпирических результатов выполнения теста и расположенные в порядке возрастания вместе с числом их повторений (f).

Таблица 1

МАТРИЦА РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

Испытуемые, i	Задания, j												Суммарный «сырой» балл X_i
	1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
15	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
...
58	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
R_j	59	59	59	58	55	46	38	27	14	8	3	1	
W_j	1	1	1	2	5	14	22	33	46	52	57	59	

Таблица 2

ЧАСТОТНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ БАЛЛОВ

Суммарный «сырой» балл, X_i	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Частота, f	0	0	3	4	7	7	13	12	6	4	4

По ряду частотного распределения было получено графическое представление результатов тестирования в виде гистограммы, которая иллюстрирует плотность распределения тестовых баллов и позволяет показать соотношение размеров различных групп испытуемых, получивших низкие, средние и высокие баллы (рисунок 1).

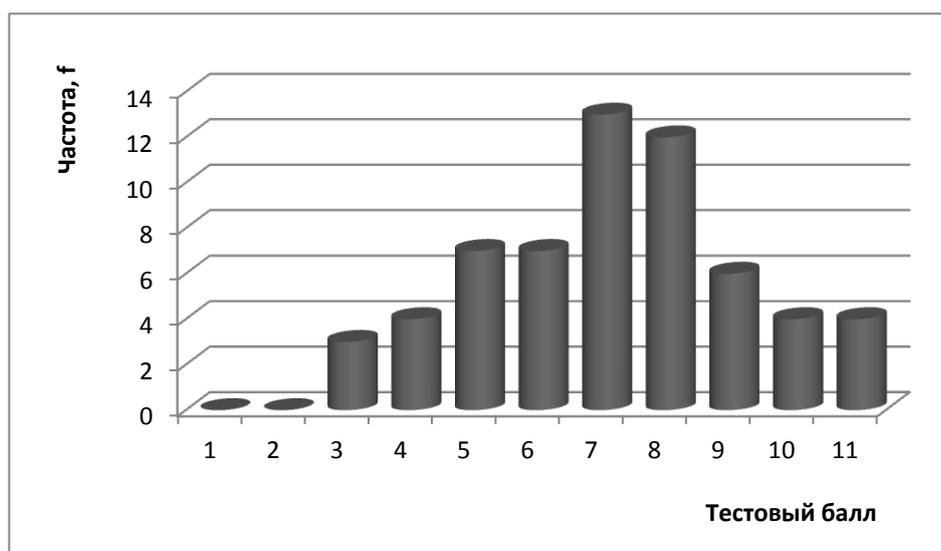


Рисунок 1. Гистограмма плотности распределения тестовых баллов

Следует обратить внимание на то, что полученное частотное распределение соответствует обычному распределению статистических данных, но отличается от теоретического (нормального) распределения некоторым смещением результатов в сторону больших баллов, что интерпретируется как соответствие тестов уровню знаний испытуемых: тесты для данной выборки учащихся не обладают повышенной трудностью.

Для дальнейшего анализа данных были оценены меры центральной тенденции в распределении результатов тестирования, которые предназначены для выявления той точки, вокруг которой в основном группируются все результаты выполнения теста (таблица 3).

Таблица 3

МЕРЫ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ТЕНДЕНЦИИ

№	Статистический показатель	Используемая функция Excel	Вычисленное значение
1	Мода	МОДА()	7,00
2	Медиана	МЕДИАНА()	7,00
3	Средний тестовый балл группы	СРЗНАЧ()	7,19

Таким образом, значение во множестве наблюдений, которое встречается наиболее часто – 7 баллов, так оно повторяется чаще других (13 раз); 7 баллов – это значение, которое делит упорядоченное множество данных пополам так что одна половина значений оказывается больше его, а другая – меньше; средний тестовый балл испытуемых – 7,19. На практике значения моды, медианы и среднего арифметического учитывают при переводе тестовых баллов в традиционную оценку.

По результатам реального распределения частот были вычислены и другие характеристики тестов, которые позволяют оценивать их в качестве инструмента измерения знаний: дисперсия, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс и надежность (таблица 4).

Дисперсия и стандартное отклонение являются показателями изменчивости (разброса) результатов тестирования. Так как средний тестовый балл равен 7,19, а стандартное отклонение по тесту равно 2,076, то в интервале $7,19 \pm 2,076$ находятся баллы, набранные большинством тестируемых.

Таблица 4

СТАТИСТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

№	Статистический показатель	Используемая функция Excel	Вычисленное значение
1	Дисперсия тестовых результатов	ДИСП()	4,308
2	Стандартное отклонение по тесту	СТАНДОТКЛОН()	2,076
3	Асимметрия	СКОС()	-0,06
4	Эксцесс	ЭКСЦЕСС()	-0,47

Дисперсия играет важную роль при разработке нормативно-ориентированных тестов: низкая дисперсия свидетельствует о слабой дифференциации тестируемых по уровню их подготовки, а высокая дисперсия приводит к большому отличию получаемого распределения от теоретической нормальной кривой. Оптимальной считается такая дисперсия, при которой значение среднего арифметического равно утроенному значению стандартного отклонения. В разработанных тестах оптимальное значения дисперсии практически достигнуто, так как отношение среднего арифметического к стандартному отклонению составляет 3,429.

Показателем отклонения распределения тестовых баллов при тестировании от симметричного (характерного для нормальной кривой) распределения служит асимметрия. Положительная асимметрия является показателем облегченных тестов, отрицательная – излишне трудных, а в хорошо сбалансированных по трудности тестах распределение баллов имеет вид нормальной кривой, для которой асимметрия равна нулю. В нашем случае значение асимметрии, равное -0,06 является достаточно неплохим результатом.

Эксцесс характеризует форму кривой распределения тестовых баллов, которая может быть островершинной (положительный эксцесс), средневершинной (нулевой эксцесс), характерной для нормальной кривой, и плосковершинной (отрицательный эксцесс). Из таблицы 3 видно, что в нашем случае эксцесс имеет небольшое отрицательное значение, равное -0,47, что говорит о недостаточном числе испытуемых, получивших при тестировании баллы, близкие к среднему значению.

Оценивая статистические характеристики разработанных тестов можно сказать, что они близки к показателям нормального распределения результатов тестирования. Следовательно, существует возможность шкалирования результатов тестирования, т. е. использования разработанных тестов в качестве инструмента измерения знаний. Однако, в этом случае, тестовые задания должны соответствовать определенным требованиям надежности и валидности.

Надежность теста характеризует степень устойчивости результатов тестирования каждого испытуемого. Для быстрой оценки надежности теста был применен метод расщепления теста пополам. Тест разделили на две равные части, и была подсчитана сумма баллов, набранных испытуемыми по каждой из половин. Коэффициент надежности теста вычислен по формуле Спирмана-Брауна:

$$R_n = \frac{2 \cdot R_{12}}{1 + R_{12}} \quad (1)$$

где R_{12} – коэффициент корреляции Пирсона, характеризующий связь между двумя половинками теста. Его расчет выполнен с помощью функции Excel КОРРЕЛ(чет; нечет). Полученный коэффициент отражает надежность теста при коррелировании его половин и показывает внутреннюю состоятельность теста. Значение $R_n=0,71$ говорит об удовлетворительной надежности составленного теста, поскольку нижним допустимым значением коэффициента надежности, вычисленным по формуле (1), является значение 0,7.

Валидность в теории тестирования означает соответствие формы и содержания теста тому, что он должен оценивать или измерять по замыслу его создателей. Для матрицы (таблица 1) были рассчитаны корреляционные связи между результатами по каждому заданию и суммой баллов для каждого испытуемого, а также попарно между всеми результатами по

всем заданиям. При вычислении коэффициентов корреляции была использована функция приложения MS Excel КОРРЕЛ(). Считается, что тест валиден по способности дифференцировать испытуемых по результатам тестирования, если значение коэффициента корреляции R_j не ниже 0,3. Для всех разработанных тестовых заданий значения коэффициентов корреляции лежат в допустимых пределах.

Таким образом, разработанные тесты для контроля знаний по темам дисциплины «Геометрия» в 11 классе могут быть использованы в практической деятельности учителя. Тесты дают возможность быстро и эффективно контролировать знания: и ученик, и учитель сразу получают информацию о количестве правильно выполненных заданий, о количестве ошибок. Таким образом, учащийся сам может реально оценить свои знания по данной теме. Учитель же, используя результаты тестирования, может быстро и эффективно провести коррекцию знаний учащегося, отработать навыки и умения. Практика применения разработанных тестов для текущего и итогового контроля, а также для подготовки к ВНО, показала их высокую эффективность и объективность оценки знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов В.С. *Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме: Учеб. пособие.* - М.: МГТА, 1995. – 243 с.
2. Беспалько В.П. *Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия).* – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 352 с.
3. Скок Г.Б., Лыгина Н.И. *Как спроектировать учебный процесс по курсу: Учеб. пособие.* - М.: Педагогическое общество России, 2003. – 96 с.
4. Case S., Swanson D, Becker D. *Verbosity, window dressing, and red herrings: Do They make a better test item? Paper presentation? Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Ga, April 1993.* – 200 p.
5. Hofstee, W.K. *The case for compromise in educational selection and grading / In S.B. Anderson & J.S. Helmick (Ed.) On educational testing/ San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1983.*

Об авторах

Кислицына Татьяна Викторовна – учитель математики, Аэрокосмический лицей на базе Национального аэрокосмического университета им. Н.Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт», г. Харьков, Украина.

Лучшева Оксана Вадимовна – учитель информатики, Аэрокосмический лицей на базе Национального аэрокосмического университета им. Н.Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт», г. Харьков, Украина.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЖЕНСКИМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

С.А. Колесов

Каждый коллектив, в том числе и педагогический, обладает специфическими особенностями, от которых зависит успешная работа в целом. Существуют организации, среди сотрудников которых преобладают представители того или иного пола. Внутришкольное управление должно быть ориентировано на управление не только педагогическими процессами, но и на управление деятельностью конкретных людей, с учетом социальных, педагогических и психологических условий их жизнедеятельности [2].

В общеобразовательных учреждениях нашей страны преподавательские составы в основном женские. Не оправдались прогнозы о том, что изменение экономической ситуации и материальная привлекательность привлекут к занятию педагогической деятельностью мужскую часть общества. Профессия школьного учителя в нашей стране остается по-прежнему преимущественно женской. Именно поэтому руководителю для осуществления эффективного руководства коллективом приходится учитывать особенности именно женской психологии.

Необходимо отметить, что проблема управления женским школьным коллективом до сих пор изучена недостаточно подробно. Существуют особенности женского коллектива, связанные с женской психологией.

Итак, психологи считают женский коллектив работоспособным, ответственным, капризным, но весьма отзывчивым. Женщины более трудолюбивы, терпеливы и работоспособны, умеют преодолевать трудности, лучше разбираются в психологии детей и их родителей. Кроме того, для женского коллектива характерна атмосфера сотрудничества и солидарности. Также важны эмоциональные связи с коллегами и благоприятный психологический климат [1].

В женском коллективе очень важны неформальные отношения между коллегами, поэтому большое значение они придают сохранению традиций, совместным чаепитиям и другим сближающим мероприятиям.

При управлении женским школьным коллективом следует учитывать некоторые особенности:

- высокая эмоциональная чувствительность;
- тревожность;
- большая значимость семейных отношений и благоприятного социально-психологического климата;
- совмещение социальных ролей «матери» и «учителя» в процессе основной работы;
- развитость межличностных взаимоотношений «по горизонтали» и др.;
- предметом деятельности являются дети, их воспитание, обучение и социализация;
- ценностное единство и значимость педагогической деятельности являются интегративной характеристикой коллектива и др.

Для успешного управления коллективом необходимо:

- учитывать особенности, интересы и потребности членов женского школьного коллектива;
- создавать благоприятный социально-психологический климат и формировать устойчивую мотивацию;
- стимулировать членов коллектива к личному профессиональному росту.

Также для женщин важны следующие способы мотивации:

- замена авторитарных методов управления на выстраивание индивидуальных отношений с каждой из коллег, то есть повышение психологического статуса подчиненного;
- наличие корпоративного духа в работе и управлении, консультации с подчиненными по тем или иным вопросам, учет мнения сотрудниц; при этом нужно помнить, что женский коллектив уделяет особое внимание личным качествам руководителя, его учету в работе структуры личности каждого члена коллектива;
- регулярно отмечать достижение личностного роста подчиненных, наличие внимания к их работе и одобрения (женщины очень внимательны к деталям, требованиям, ожиданиям), цель – дать сотруднице возможность чувствовать себя на работе уверенно и комфортно;
- развитие системы «горизонтальных связей» с координацией взаимоотношений внутри и между структурными подразделениями, так как женский коллектив легко образует неформальные группы, имеет повышенную требовательность к умению руководителя устранять противоречия между формальными и неформальными отношениями подчиненных.

Кроме того, возможны следующие методы мотивации: неуверенных в себе сотрудниц необходимо эмоционально поддерживать; испытывающих финансовые затруднения – мотивировать возможностью дополнительного заработка; амбициозным коллегам можно поручать организацию какого-либо процесса и управление группами сотрудников.

Таким образом, если руководитель будет учитывать эти сложности и рассматривать их лишь как особенности управления женским коллективом, ему удастся достигнуть взаимопонимания с персоналом, и он сможет рассчитывать на поддержку педагогического коллектива.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахрушева Н.В. Психологические особенности руководства женским коллективом. – URL: <http://nsportal.ru/detskii-sad/upravlenie-dou/upravlenie-zhenskim-kollektivom>.
2. Воробьева Т.А. Социально-психологические и педагогические условия управления женским школьным коллективом: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. – М., 2004. – 205 с.

Об авторе

Колесов Сергей Александрович – директор, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1750», г. Москва.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ

Ж.Г. Кунгуров

Расширение функций школы как важнейшего института социализации – главная задача модернизации современной школы. Современная школа должна создать благоприятные условия для всестороннего развития и эффективной самореализации личности. Выпускники школ должны уметь проявлять социальную мобильность, профессиональную и жизненную успешность. Основным результатом образования должна стать не только система знаний, умений и навыков, а набор современных компетенций. Важен не конечный результат (знания устаревают, подвергаются изменениям), а сам процесс приобретения знаний. Необходимо научить учащихся самостоятельно учиться и добывать необходимые знания, учить умению адаптироваться в жизненных ситуациях и самостоятельно принимать решения, критически мыслить. Задача современного учителя истории и обществознания – не преподносить знания школьникам, а более практичная и приземленная – «создать мотивацию и сформировать комплекс обще учебных умений учить самого себя» [5].

Один из основных вопросов учебного процесса состоит в том, как повысить уровень усвоения учебного материала, т. е. улучшить понимание, запоминание и умение применять на практике полученные знания. Уже давно было установлено, что около 80 процентов информации человек воспринимает через органы зрения, около 15 через слух и оставшиеся 5 процентов через осязание, обоняние и вкус. Но, когда речь идет не только о восприятии, но и о запоминании информации, то повышается роль моторной памяти, т. е. памяти движения. Это значит, что лучше всего человек запомнит материал, когда увидит, услышит и «потрогает», сам что-то воспроизведет (запишет, нарисует и т. п.), применит на практике. Поэтому важно во время урока постоянно предоставлять ученикам возможность самим проделывать действия, относящиеся к излагаемому материалу. Уместно здесь вспомнить китайскую поговорку: «Скажи мне, я забываю, покажи мне, я могу запомнить, позволь мне сделать это, и это станет моим навсегда».

В процессе обучения истории и обществознанию наиболее качественное восприятие и усвоение учебного материала происходит через интерактивные формы, методы и технологии обучения. В этих условиях, качество образования зависит от правильной организации учебной работы и от профессионализма и компетентности учителя. При использовании интерактивной технологии учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания.

В последнее время все больше и больше говорится и пишется о дистанционном обучении. Однако среди пишущих и говорящих на эту тему нет единства во мнении о том, что такое дистанционное обучение, каковы его дидактические функции и методические задачи. Очень мало сведений об использовании дистанционного образования в школьной практике. В данной работе хотим поделиться опытом организации участия обучающихся своей школы во Всероссийских дистанционных ученических олимпиадах, конкурсах и конференциях.

Под дистанционным обучением в средней школе следует понимать образовательную систему, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций с использованием современных педагогических и информационных технологий. Дистанционное обучение – это получение образовательных услуг без посещения учебного заведения с помощью современных информационных технологий и систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Интернет. Проблема дистанционного обучения особенно актуальна для России, с ее огромной территорией и сосредоточием научных центров в крупных городах.

Возможности дистанционного обучения истории и обществознанию позволяют шире и глубже, чем традиционные методы и методики использовать образовательный потенциал учебного предмета. Целью дистанционного обучения является не столько обучение готовым фактам и действиям, сколько принципам ориентации в историческом материале, в первую очередь, с помощью источников.

Анализ материалов сети Интернет показывает, что дистанционным обучением для школьников сегодня занимается целый ряд государственных и коммерческих центров. «Пионером» среди центров дистанционного обучения выступил «Эйдос», который работает под эгидой Российской академии образования. Сегодня в России система дистанционного обучения истории делает первые шаги, продвигаясь вперед методом проб и ошибок.

Наиболее важную часть дистанционного обучения у нас составляет участие во Всероссийских дистанционных олимпиадах, конкурсах и конференциях учащихся, проводимых Российской академией образования, Центром дистанционного образования «Эйдос». Явля-

ясь локальным координатором по организации проведения всероссийских дистанционных олимпиад, конкурсов, конференций в своей школе, отметим, что ребята с удовольствием в них участвуют. Это действительно настоящая школа дистанционного образования. За последние 3 года наши учащиеся участвовали в 18 Всероссийских дистанционных олимпиадах, конференциях и конкурсах и заняли 20 призовых мест, в том числе 12 – стали победителями.

Все дистанционные олимпиады, конкурсы, конференции требуют серьезной подготовки. Особого напряжения сил требуют дни выполнения заданий. Поэтому обязательно нужна тщательная подготовка, в том числе психологическая. Очень полезным является выполнение задания на целеполагание перед началом олимпиады. Подготовку детей к дистанционной эвристической олимпиаде осуществляется по четырем основным направлениям:

- 1) техническая подготовка;
- 2) творческая подготовка (нахождение выхода из нестандартной ситуации);
- 3) психологическая подготовка;
- 4) рефлексивная подготовка.

В конечном итоге необходимо добиться того, чтобы волнение ребят постепенно перешло во вдохновение, а первичное опасение – в хорошее настроение. Важно настроить учеников на раскрытие своих способностей. Очень полезны психологические тренинги, направленные на снятие «зажимов», на освоение способов раскрепощения, выдвижения нестандартных, неожиданных идей. Полезны организованные по разработанным методикам мозговые штурмы, тесты креативности и т. п. В результате подготовительной работы, учащиеся приобретают неоценимый, очень полезный опыт дистанционного образования. Мы приобрели очень большой опыт дистанционного образования. В тоже время мы поняли, что возможности дистанционного образования безграничны, нам предстоит еще многому учиться.

Остановимся на таком конкурсе, как Всероссийская ученическая конференция. В течение 16 дней, включая выходные, необходимо изучить как можно больше работ участников своей секции (и не только своей, большая активность только приветствуется), задавать другим участникам вопросы, вести цивилизованно дискуссию, отвечать на вопросы и т. д. Призеры конференции определяются по итогам работы всех секций, то есть всего 3 призовых места. Победить в этих условиях очень сложно. Наши ученики Антипова Юлия, Бовкунович Нина и Кожарина Дарья стали победителями VII, VIII, XI Всероссийских дистанционных ученических конференций [4].

В заключение добавим, что все ученики, участвовавшие в дистанционных олимпиадах, конкурсах и конференциях приобрели новые знания, необходимые умения, навыки, опыт для дальнейшей учебы и будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аношина О.Г. «Ученики росли на глазах!». Мой опыт дистанционного обучения. – URL:<http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-1.htm>.
2. Кунгуров Ж.Г. Участие в дистанционных ученических олимпиадах, конкурсах, конференциях – одна из форм здорового образа жизни обучающихся. – URL:<http://www.zdorovayashkola.ru/conf/terr0611/#articles>.
3. Озеркова И.А. Факторы успешного участия в дистанционных эвристических олимпиадах // Эйдос. – 2010 от 10 декабря. – URL:<http://www.eidos.ru/journal/2010/1210-09.htm>.
4. Рефлексия участников Всероссийских дистанционных олимпиад, конкурсов, конференций. – URL:<http://eidos.ru/conf/pupil/2010-2/index.htm>.
5. Рыскулова М.Н. Стратегия развития социальных компетенций учащихся на дистанционных мероприятиях ЦДО // Эйдос. – URL:<http://www.eidos.ru/journal/2011/1130-04.htm>.

Об авторе

Кунгуров Жумаиш Галиматович – учитель истории и обществознания, МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5», г. Ершов, Саратовская область.

ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КНИГИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КИБЕРПРОСТРАНСТВА

Н.Г. Николаева,

В.А. Борисейко

Научный руководитель к. п. н. С.В. Панина

Проблема профессионального самоопределения личности сегодня одна из актуальных в науке и практике. Особенно это касается старшеклассников и выпускников школ, поскольку трансформация современного общества создаёт трудности в формировании их социально-профессиональных ориентаций. Затруднителен для них и выбор профессии, так как они слабо информированы о множестве новых профессий. Самоопределение предполагает переосмысление человеком «собственной сущности»: «чем человек может стать» и может ли он реализовать себя как существо самобытное [1].

Формированию профессионального самоопределения способствуют механизмы, характеризующие глубинные основания личности (мировоззрение, самосознание, самопознание, самооценка, рефлексия, мотивация, направленность), механизмы, составляющие основу системы личностно ориентированного образования (обособление, самоограничение, автономность). Осмысление сущности профессионального самоопределения убеждает нас в том, что оно связано с такими понятиями, как, «самоактуализация», «самореализация», которые свидетельствуют о признании самоопределения как планируемого образования, связанного с выбором профессии, и как образования, пронизывающего всю жизнь человека.

Профессиональное самоопределение – это процесс поиска личностью путей гармонизации своих интересов, социальных смыслов и профессии, обусловленный активной деятельностью субъекта на основе потребности в самореализации собственного потенциала в конкретной профессиональной деятельности.

Обращение к проблеме профориентационного потенциала книги на профессиональное самоопределение старшеклассников как ценностной категории не случайно. Это объясняется не только противоречивым характером развития современного общества, для которого характерными стали киберсоциализация, инфо-коммуникационная и техно-цифровая образовательная среда, но также изменения сложившейся дидактики обучения и воспитания, связанных с модернизацией российского образования в целом.

Киберпространство – это некое созданное и постоянно дополняющееся человечеством сетевое информационное воплощение ноосферы, действительно своеобразное новое жизненное пространство. Весьма интересен подход В.А. Плешакова и А.В. Мудрика к раскрытию такого понятия как «киберсоциализация человека» (социализация личности в киберпространстве). Исследователи рассматривают его как процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, компьютерных и цифровых технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности. Определена классификация факторов киберсоциализации: мегафакторы (киберпространство, интернет, сотовая связь); макрофакторы (национальная доменная зона, почтовые сервисы интернет-среды, социальные сети интернет-среды, поисковые системы, файлообменные сети, интернет-реклама, блогосфера, массовая онлайн-игра); мезофакторы (вики-проекты и интернет-словари, интернет-телевидение и радио, IP-телефония, форумы, чаты, интернет-магазины, интернет-аукционы, электронные платежные системы, компьютерная или консольная игра) и микрофакторы (программное обеспечение ПК и сотовых телефонов, персональная зона киберпространства, игровой персонаж в компьютерной игре) [3].

В процессе социализации человека в киберпространстве перестраиваются и изменяются характеристики образовательного процесса. В связи с этим киберпространство должно рассматриваться как «социально-педагогический полигон» для многочисленного и относительно безопасного апробирования разных и выработки оптимальных моделей жизнедеятельности, и в том числе помощь в профессиональном самоопределении. И как справедливо отмечает Д.А. Медведев «единство управления воспитанием российских школьников и студенческой молодежи может быть достигнуто посредством пропаганды в киберпространстве ба-

зовых национальных ценностей и приоритетов России, составляющих государственную идеологию, в центре которой – человек» [3].

Именно педагог должен «войти» в это цифровое пространство и предложить книги в профессиографических целях, взгляд на выбор профессии как выбор социальной роли предполагает высокую активность личности и подводит нас к мысли об индивидуальной иерархии факторов выбора профессии, присущей каждому индивиду. Факторы являются лишь возможностью, а какие из них и в какой последовательности окажут влияние на реальный процесс выбора, зависит от особенностей конкретной личности.

В целях изучения готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению нами проведено анкетирование. Опрос 213 учащихся в возрасте 12-17 лет СОШ № 21 и 23 г. Якутска состоялся в ноябре 2012 г. В анкете сформирован перечень источников информации и факторов, влияющих на выбор профессии, в который вошли: СМИ, книги, Интернет, родители или родственники, учителя, друзья и знакомые, специалисты и практическая деятельность [2].

Результаты анкетирования показывают, что в качестве причин, влияющих на выбор будущей профессии, учащиеся указывают, интересы, способности, советы родителей, СМИ, ресурсы интернета и на последнем месте 19% старшеклассники отмечают книгу, из них 13% учащихся 11 классов и 6% девятиклассников.

Итоги исследования указывают на необходимость эффективного развития читательской деятельности, активность чтения литературы о профессии и соответствующие отрасли производства; значимость для учащихся книг, раскрывающие особенности профессии, осознанное обращение к книге и выбору печатного источника; положительного отношения к чтению литературы о профессии. Именно данные критерии формируют высокий уровень профессионального самоопределения и устойчивый интерес к будущей профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мордовская А.В. *Теория и практика жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников (С использованием материалов этнопедагогике народа Саха)*. – М.: Academia, 2000. – 176 с.
2. Панина С.В. *Социальное партнерство родителей и школы в профессиональной ориентации учащихся // Социосфера*. – № 4. – 2012. – С. 89-92.
3. Плешаков В.А. *Киберсоциализация*. – URL:<http://vapleshakov.livejournal.com>.

Об авторах

Николаева Надежда Гаврильевна – студент, 3 курс, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

Борисейко Валерия Анатольевна – студент, 2 курс, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Е.С. Сенцова

В связи с интеграцией России в мировое экономическое и культурное пространство, с расширением и качественным изменением международных связей владение иностранными языками становится одной из важных компетенций современного человека. Иностранный язык в условиях информационного общества открывает путь к свободному общению людей разных национальностей, сближению культур, взаимопониманию. Вследствие этого возросло внимание к иностранному языку в системе школьного образования. Он превратился в один из значимых учебных предметов современной системы образования.

В базовом документе ФГОС «Фундаментальное ядро содержания общего образования» определена основная цель изучения иностранных языков в школе – формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Далее по-

ясняется, что иноязычная коммуникативная компетенция предусматривает развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности: говорении, понимании воспринимаемого на слух текста (аудировании), чтении и письме [4, с. 16].

Таким образом, компонентами содержания обучения являются:

- 1) предметное содержание речи;
- 2) эмоционально-ценностное отношение (ценностные ориентации);
- 3) коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности (аудировании, чтении, говорении, письменной речи);
- 4) языковые (лексические, грамматические и лингвострановедческие) знания и навыки оперирования ими;
- 5) социокультурные знания и навыки вербального и невербального поведения;
- 6) учебно-познавательные и компенсаторные умения (общеучебные умения и специальные/предметные умения).

К началу седьмого года углублённого изучения английского языка (8 класс) учащиеся уже достигли порогового уровня (B1) владения иностранным языком по общеевропейской шкале компетенций [3, с. 24]. Это означает, что они понимают основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге; умеют общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка; могут составить связное сообщение на известные или на особо интересующие их темы, а также могут описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать своё мнение и планы на будущее.

Дальнейшее развитие коммуникативной компетенции предполагает достижение порогового продвинутого уровня владения иностранным языком (B2) согласно общеевропейской шкалы компетенций, что означает понимание общего содержания сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальных текстов; достаточно быструю и спонтанную речь, позволяющую постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон; умение делать четкие, подробные сообщения на различные темы, изложить свой взгляд на основную проблему и показать преимущество и недостатки разных мнений.

Достичь такого уровня развития коммуникативной компетенции можно только используя коммуникативно-ориентированные методы. Традиционные (аудио-лингвальные) методы преподавания иностранного языка в этом случае не являются достаточно эффективными, так как ограничивают общение, предполагая коммуникацию только после долгих тренировочных упражнений, отрабатывающих языковые явления. Первостепенное внимание при этом уделяется структуре и форме, в ущерб содержательному аспекту речи. Традиционные методы, акцентируя внимание на лингвистической компетенции, не учитывают психологические особенности подростков данного возраста. Следует учесть, что именно возрастные особенности учащихся определяют оптимальность выбора методов и форм обучения. В этом возрасте ведущую роль играет общение со сверстниками в контексте собственной учебной деятельности. Через общение подросток утверждает себя в глазах других. Поэтому именно подростковый возраст открывает большие возможности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Учет возрастных особенностей учащихся 8-9 классов – с одной стороны, и требование развития иноязычной коммуникативной компетенции для овладения иностранным языком – с другой стороны, делает необходимым условием успешности обучения активное использование коммуникативно-ориентированных методов, одним из которых является кейс-технология.

Кейс-технология (англ. Case method, кейс-метод, кейс-стади, case-study, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) – это техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных, профессиональных или бытовых ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

В случае использования кейс-метода учебная деятельность представляет собой вначале индивидуальную самостоятельную работу учащихся с материалами кейса (идентификация проблемы, формирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия). Работа по согласованию видения ключевой проблемы и её решений проходит в малых группах, что соответствует возрастным особенностям учащихся. Затем проводится презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии. При обучении на основе кейсов можно практиковать различные форматы дискуссии. При этом есть возможность высказаться каждому из учащихся.

Кейс-метод успешно используется в высших учебных заведениях в профессионально

ориентированном обучении. Предпринимаются отдельные попытки использовать эту технологию в системе среднего профессионального образования. В доступной нам литературе мы не встретили кейсов, разработанных для обучения иностранному языку в средней школе. Проблема разработки и внедрения кейс-технологии в школьной образовательной среде для развития иноязычной коммуникативной компетенции у школьников подросткового возраста является целью нашего исследования.

При разработке кейсов и использовании кейс-технологии для нас будут важны следующие моменты:

1. Роль учителя в учебном процессе перестанет быть доминантной, главной станет его роль фасилитатора, помощника и советчика, создающего условия для проявления свободы, творчества, автономности, самостоятельности обучающихся.

2. Приоритетным будет являться коммуникативное взаимодействие и интеракция субъектов образовательного процесса, основанные на сотрудничестве и взаимном уважении учителя и учащихся.

3. Данный метод позволит актуализировать субъективность, которая является важным условием взаимодействия, так как учащиеся и учитель будут говорить о себе, демонстрировать интерес друг к другу, проявлять собственные таланты и нераскрытые способности.

4. Парная, командные формы работы, ролевые игры, презентации и драматизации будут важными формами деятельности при использовании кейс-метода.

5. В кейсах будут использоваться аутентичные материалы и темы, интересные и актуальные для подростков.

Предполагаем, что неоднозначное, вероятностное знание, выявляемое при анализе практической ситуации (кейса), приведет к развитию языковой компетенции у учащихся. При использовании кейс-метода оформятся и получат развитие как внутренняя форма коммуникации у учителя и ученика, так и внешние: «учитель-ученик», «ученик-учитель», «ученик-ученик». Таким образом, познавательный и коммуникативный аспекты являются наиболее важными особенностями кейс-технологии, как средства развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Отслеживая с одной стороны компоненты коммуникативной компетенции, которые формируются при изучении иностранного языка, а с другой стороны возможности кейс-метода, представим их соответствие. А.В. Малаевой выявлены основные воздействия кейс-метода на формирование отдельных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), которые представлены в таблице 1 [1].

Таблица 1

ВОЗДЕЙСТВИЕ КЕЙС-МЕТОДА НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ИКК

Компоненты ИКК	Воздействие кейс-метода
Лингвистическая	Владение достаточным количеством языковых и неязыковых средств общения, способность аргументировать и отстаивать свою точку зрения, высказывать свою позицию, способность понимать собеседника
Межкультурная	Способность к межличностным контактам, владение нормами и навыками нравственного поведения в условиях коллективного взаимодействия, способность производить благоприятное впечатление на партнера по взаимодействию, знания культурных особенностей и социальной системы носителей языка
Дискурсивно-стратегическая	Способность выделять логику развития ситуации в кейсе, всестороннее осмысление ситуации, её системный анализ, способность к выработке поведения в изменяющейся ситуации
Информационная	Готовность осуществлять поиск новой информации в процессе анализа ситуации, владение навыками выделения проблем, классификации, группировки, сравнительного анализа, умение работать с различными источниками информации и переводить информацию из одной формы в другую
Мотивация и личностные качества	Достижение мотивации успеха, улучшение социальной адаптации, коммуникативных способностей, самоорганизация, выработка индивидуального стиля саморегуляции, толерантность, инициативность, креативность мышления

Полагаем, что кейс-технология может повысить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности учащихся за счет существенного улучшения лингвистической, дискурсивно-стратегической и информационной компетенции.

Задачей нашего исследования будет определение наиболее значимых влияний кейс технологии на обозначенные компоненты иноязычной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малаева А.В. Кейс-метод в технологии формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов-экологов. *The Emissia. Offline Letters* Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) июнь 2012 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1814.htm> (дата обращения 24 11 2012).

2. Метод кейсов. – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_кейсов.

3. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка* / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

4. *Фундаментальное ядро содержания общего образования* / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011.

Об авторе

Сенцова Елена Сергеевна – учитель, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 57», г. Владивосток, Приморский край.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.П. Алимova

Перемены, произошедшие в нашей стране в конце XX в., не могли не затронуть одну из важнейших социальных сфер – образование. Основные правовые ориентиры и направления развития отрасли определил Федеральный закон «Об образовании», среднее профессиональное образование было закреплено в качестве самостоятельного уровня профессионального образования. Внедрение новых информационных технологий во все сферы деятельности привело к изменениям в сфере ВПО и СПО.

Процесс возрастания объема информации и объема знаний в информационном обществе стремителен и бесконечен, чтобы обеспечить конкурентоспособность специалистов на мировом рынке, необходимо непрерывно осваивать постоянно появляющиеся новые знания и умения. Однако невозможно бесконечно увеличивать сроки обучения. Решение данного противоречия необходимо искать на пути интенсификации процесса обучения. Стремительно развивающиеся изменения в обществе и экономике требуют сегодня от человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми. Задача образовательного учреждения – подготовить выпускника, обладающего необходимыми знаниями, умениями и компетенциями, позволяющими ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни. Традиционное репродуктивное обучение, пассивная подчиненная роль ученика не могут решить такие задачи. Для их решения требуются интерактивные технологии, эффективные формы организации образовательного процесса, активные методы обучения (АМО). Одним из направлений интенсификации обучения является использование более эффективных форм получения, переработки и усвоения информации. Гармоничное встраивание АМО в учебно-воспитательный процесс и эффективное их использование на каждом этапе урока позволяет интерактивная технология – технология модерации [6]. Эффективность АМО доказываются следующими исследованиями. Как показали исследования ученых, человек запоминает только 10% того, что он читает, 20% того, что слышит, 30% того, что видит; 50-70% запоминается при участии в групповых дискуссиях, 80% – при самостоятельном обнаружении и формулировании проблем. И лишь когда обучающийся непосредственно участвует в реальной деятельности, в самостоятельной постановке проблем, выработке и принятии решения, формулировке выводов и прогнозов, он запоминает материал на 90%.

Таким образом, одной из актуальных проблем подготовки специалистов в системе СПО является проблема активности личности в обучении. Эта проблема как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, профессиональной её подготовки требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждает в мысли, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности. Лучшему усвоению учебного предмета, повышению уровня практической направленности способствуют наиболее активные формы, средства и методы обучения: общение, решение ситуационных задач, деловые и ролевые игры, выполнение проектов, дискуссии, диспуты.

Обеспечение качества образования – один из приоритетов современной образовательной политики, в том числе и в системе СПО. Готовность выпускников к успешной трудовой деятельности – один из главных показателей качества профессионального образования. В на-

стоящее время происходят серьезные изменения в системе СПО страны для обеспечения повышения качества образования выпускников и приведения полученных ими компетенций в соответствие с реальными запросами работодателей. Компетенции определяются как «...знания, опыт, осведомленность в какой-либо области» [1]. Сегодняшнее образование ориентировано на компетентностный подход, который рассматривает отношения между работодателем и профессиональным учебным заведением. В стандарте СПО (ФГОС-3) названы требования к реализации компетентностного подхода:

«Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий: метод проектов, метод моделирования и имитационных занятий, в т. ч. с представителями сферы труда, семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги в сочетании с внеаудиторной работой». В настоящее время предъявляются жесткие требования для трудоустройства выпускников. К таким требованиям относятся: «профессиональная мобильность, профессиональная адаптация на рынке труда, конкурентоспособность, предметно-профессиональная и социально-профессиональная компетентность...» [5]. Внедрение компетентностного подхода в современном образовании позволяет сформировать новую модель будущего специалиста, востребованного на рынке труда и полностью отвечающего условиям социально-экономического развития страны [2]. Компетентностный подход позволяет решить важную задачу: актуализировать у обучающихся спрос на образование и обеспечить высокое качество подготовки специалистов в системе развивающегося профессионального образования [4]. Компетентностный подход в профессиональном образовании способствует повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда. «Конкурентоспособность специалиста ассоциируется с успехом как в профессиональной, так и личной сферах. Главное психологическое условие успешной деятельности в любой области – это уверенность в своих силах» [3].

Студент с самого начала обучения должен быть настроен на результат обучения – получение определенных компетенций в результате освоения профессиональных модулей в рамках учебной образовательной программы своей специальности.

Оптимальной технологией реализации компетентностно ориентированного образования является модульная технология, позволяющая гибко строить содержание из блоков, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать из них наиболее подходящие для определенной аудитории обучающихся.

В компетентностной модели специалиста цели образования связываются как с объектами и предметами труда, с выполнением конкретных функций, так и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Таким образом, результат образования будет представлять собой совокупность привычных результатов по становлению и развитию ключевых компетенций, которые являются дополнением к привычным целям образования.

Практикоориентированная направленность обучения включает инструментальные компетенции – способность к анализу и синтезу практических ситуаций, решение ответственных задач на практике, базовые знания в различных областях; межличностные компетенции – способность к критике и самокритике, умение работать в команде, навыки межличностных отношений; а также системные компетенции – способность применить знания на практике, креативность, инициативность и предпринимательский дух, забота о качестве и стремление к успеху.

Таким образом, повысить качество обучения в системе среднего профессионального образования позволяет реализация компетентностного подхода в условиях тесной взаимосвязи будущих работодателей, научно-методического содержания подготовки кадров и высокой мотивации студентов к высокому уровню своей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М.: Поллюс, 2001. – 299 с.
2. Бурчакова И.Ю. Обеспечение современного качества профессионального образования студентов колледжа на основе компетентностного подхода // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 1. – С. 48-54.
3. Корнейченко Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста в условиях рынка труда // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 62-64.
4. Модульно-компетентностный подход и его реализация в среднем профессиональном образовании / под общ. ред. А.А. Скамницкого. – М., 2006. – 276 с.
5. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб. пособие для преп. учреждений СПО. – М.: Мастерство, 2001 – 136 с.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Об авторе

Алимова Наталья Петровна – преподаватель, ГБОУ СПО «Сосенский радиотехнический техникум», г. Сосенский, Калужская область.

КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО-МОБИЛЬНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Е.А. Асланова

Преподаватель – это звено любой педагогической системы, поэтому важным условием совершенствования учебного процесса является повышение его педагогического мастерства. В проблеме формирования мастерства преподавателя необходимо обратить внимание в первую очередь на ее коммуникативную сторону. Высшее проявление мастерства преподавателя – умение говорить. Эффективность речи учителя зависит от того насколько он смог наладить контакт с учениками, главная задача преподавателя, в том, чтобы его слушали и запоминали то, что он говорит. Студенты и преподаватель должны решать одни и те же проблемы, обсуждать одинаковые вопросы: преподаватель ведет урок, а студенты следят за развитием его мысли. Если преподаватель говорит об одном, а студенты думают о другом – контакта нет.

Для возникновения контакта важно испытывать так называемое интеллектуальное сопереживание, т. е. ученики и преподаватель должны испытывать сходные чувства. То есть, если учитель сам заинтересован в предмете своей речи он передает чувство убежденности своим ученикам, его слова вызывают у них ответную реакцию. Для того, чтобы контакт с аудиторией возник, необходимо искреннее уважение к ученикам, как бы признание в них товарищей по общению. Без сомнения приоритетность знаний педагога стоит на первом месте, но так как важнейшей задачей сегодня является, прежде всего, воспитание личности именно правильное выстроенное общение – диалог с учениками позволит достичь конечной цели воспитательного и образовательного процесса. Еще С. Рубинштейн писал: «Людам, избравшим профессию учителя или врача ради денег, власти, престижа, а не любви к детям и сострадания к больным, не стоит удивляться, если их работа кажется или утомительной или мало оплачиваемой; их ждет разочарование» [1, с. 45].

XXI в. – это эпоха всеобщей информатизации и компьютеризации, поэтому наиболее остро становится вопрос о педагоге способном научить сосуществовать и взаимодействовать друг с другом учеников. Умение строить диалог в соответствии с целями учебного занятия – показатель уровня высокого профессионализма учителя. «Общение – единственная роскошь, которая есть у человека» (А. Сент-Экзюпери).

Речь учителя – основное средство, позволяющее приобщить ребят к культурному наследию, обучить их как способам мышления, так и его содержанию. Вместе с тем, общаясь с ребятами, педагог значительную часть (от 50 до 90%) информации о них получает не из слов учащихся, а из их жестов, мимики, интонации, позы, взгляда, манеры слушать. При речевом общении говорящий нуждается в обратной связи с собеседником, ему важно знать, следят ли за ходом его рассуждений. Мы слушаем не речь, а человека, который говорит, – гласит риторика [2]. Образ говорящего, как система свойств личности, складывается из таких свойств личности: обаяние, уверенность, артистизм, искренность, объективность, увлеченность. Обаяние учителя заключается в его умении быть естественным. Речь учителя должна соответствовать его возрасту, полу, национальности, темпераменту.

Следующий показатель это речевой артистизм, который тесно связан с обаянием. Речевой артистизм – это умение общаться с окружающими, соблюдая чувство меры, и с игровой установкой. Т. е. преподаватель должен четко осознавать, что говорить с детьми – радость, воспринимать разговор, как игру, в которой он получает удовольствие и дарит его детям.

Наличие творческой установки в речевом общении преподавателя и учащихся необходимое условие, так как если она отсутствует общение становится механическим и неинтерес-

ным. На уроках «право на речь» целиком принадлежит преподавателю, он либо использует это право сам, либо передает его по своему усмотрению учащемуся – тому, кто захочет и на сколько времени, сколько ему нужно. Таким образом «право на речь» означает власть говорящего над слушающим, возможность управлять аудиторией. Такую возможность учитель должен реализовать. Но для этого нужно уметь играть роль «главного» в речевой ситуации, повести за собой слушателей. Это невозможно было без реального чувства уверенности в себе и владения средствами передачи этого чувства аудитории. Любое сомнение, колебание, проявление неуверенности в поведении учителя «сбивает с толку» учащихся: трудно доверять и довериться человеку, который сам в себе сомневается.

Действенность речи вдвойне усиливается, если в речи присутствует нотка дружелюбия, которое является одним из основных успехов общения с учащимися. Нужно постараться разглядеть в ученике хотя бы одну черту, которая вам импонирует. Одна из самых ценных черт преподавателя – это искренность в речевом общении. Эта черта раскрывается в положении, чтобы заставить поверить учащегося в то, что ты говоришь, необходимо самому в это верить. Искренность с учениками – залог успеха преподавателя.

Важно знать, что даже если ваша цель не будет полностью достигнута, т. е. если студент останется при своем мнении и вам не удастся его убедить, все же ваша искренность сама по себе послужит достижению очень важного результата – ребята почувствуют и сохранят уважение к вам как к личности, будут вам доверять в дальнейшем. Неискренность учителя проявляется не только в его поведении во время речи (интонация, взгляд, мимика), ее легко обнаружить и по более объективным признакам – это бездоказательность суждений, плохая подготовка к уроку. Такая речь выдает незнание учителем темы, некомпетентность, либо намерение представить предмет предвзято, а значит, ввести в заблуждение.

Объективность говорящего – это свойство способствует его искренности. Предположим, что вы говорите по вопросу, который может иметь разные трактовки и решения. Чтобы речь была убедительной, нельзя просто игнорировать те взгляды и концепции, которые противоречат вашим. Чем полнее и доказательнее вы сможете показать, почему именно ваше мнение предпочтительней, правильнее, тем более объективным и разумным будете выглядеть в глазах ребят. Не подтасовывайте слова в свою пользу, постарайтесь, чтобы ребята имели возможность разобраться в ситуации, ведите их последовательно к вашей объективной правоте.

Слушателя надо уважать. Учитывайте противоположные мнения. Соблюдать на практике это трудно. Часто мы явно обнаруживаем презрение, нетерпимость к чужому мнению, что эти эмоции ребята принимают на свой счет. Такое поведение – элементарное нарушение этики речевого общения. Воспитанный человек постарается помнить о ребятах и вести себя не снисходительно (я – единственный специалист), а не равных, не забывая при этом о доступности изложения. Увлеченность предметом речи – это одно из важнейших условий успеха. Без нее даже хорошо построенный урок, прекрасно продуманная беседа теряют всякий смысл и не могут спасти учащихся от скуки. Старайтесь не говорить о том, что вас не интересует. Этот совет сформулирован жестко для реальной жизни. Избирайте, насколько возможно говорить о том, что вам совершенно безразлично. Если все же приходится – постарайтесь, готовясь к уроку, найти ту изюминку, которая делает тему лично важной для вас самих или аудитории.

И, последнее, то, что не нуждается в специальном обсуждении: уверенность, дружелюбие, искренность, объективность, увлеченность преподавателя заразительны, они передаются ребятам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антимонова Л.Н. *Этико-психологические аспекты труда учителя*. – Омск: Интеллектика, 1992. – 37 с.
2. *Требования к поведению говорящего*. – URL: http://www.syntone-kazan.ru/library/index.php?current_book_page=all&item_id=4714&print_version=true§ion=books (дата обращения 4.06.2013).

Об авторе

Асланова Елена Александровна – преподаватель, ГБОУ СПО «Армавирский машиностроительный техникум», г. Армавир, Краснодарский край.

ВОПРОСЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

О.А. Генералова

Адаптация, или приспособление к условиям существования – одно из важнейших свойств человека. В то же время широко известно, что не все студенты, поступившие на первый курс учебного заведения, успешно проходят обучение и получают диплом. Часть студентов по различным причинам отчисляется. Среди различных факторов, влияющих на отчисляемость, выделяют экономические, педагогические, социально-психологические факторы. Последние представляют особый интерес, т. к. именно от них зависит адаптация студента к образовательному процессу.

Учебная адаптация рассматривается как особого рода явление, в ходе которого студент направляет свои усилия не на создание новых учебных форм деятельности и общения, а на уравнивание своего поведения с уже существующими формами образовательной практики» [1]. Иначе говоря, под учебной адаптацией понимается способность человека приспосабливаться к образовательной среде без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой, усвоение знания в той форме, в которой предлагает учебное заведение. «Адаптация к учебе определяется особенностями образовательного процесса с одной стороны и качеством усвоения учебного материала с другой стороны. Последнее связано с особенностями мышления, тренированностью памяти, внимания, способностью к саморегуляции, личностными особенностями студентов» [2].

Студенты колледжа – это, прежде всего, молодые люди в возрасте 15-23 лет. Этот возраст характеризуется сложностью и неоднозначностью психологических характеристик. С социальной точки зрения также очень важно, что студенческий этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома, формированием семьи.

При этом важно иметь в виду, что в этом возрасте человек непрерывно развивается как единое целое, так что ни одну сторону жизни студента нельзя понять в отрыве от других сторон. Как правило, именно в студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства и функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Этот факт позволяет сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Однако, как свидетельствуют данные ВОЗ, именно студенты характеризуются худшими показателями физиологических функций в своей возрастной группе. Они лидируют по числу больных гипертонией, тахикардией, диабетом, нервно-психическими нарушениями. Причины этого, как показывают исследования, кроются в том, что в процессе обучения студенты испытывают сильное психическое напряжение, часто разрушительное для здоровья.

Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в периоды контроля и оценивания. Но именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на оценку личности студента в целом, давая студенту понять, что он неумен, ленив, безответствен и т. п. Заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента.

Учеба в колледже требует больших затрат времени и энергии, что обуславливает некоторую задержку социального становления студентов. Этот факт часто порождает у преподавателей ошибочное представление о студентах как о социально незрелых личностях, нуждающихся в постоянной опеке,нисходятельном отношении. Сам того не осознавая, педагог в этом случае как бы ставит планку, ограничивает уровень, до которого студент, по его представлению, может развить свои личные качества, такие как ответственность, инициативность, самостоятельность. Студент неосознанно воспринимает такую программу и часто принимает ее. В этих условиях способности студента не развиваются, а тормозятся.

Отношение же педагога к студенту как к социально зрелой личности, напротив, как бы отодвигает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой.

В ГАОУ КО СПО «Калужский базовый медицинский колледж» с целью решения проблем социальной адаптации постоянно проводятся социально-психологические исследования

ния, мониторинг социальных навыков студентов. Мониторинг позволяет проанализировать процесс адаптации и индивидуального развития студентов различных социальных категорий. Основными в мониторинге являются разделы:

- развитие навыков самоорганизации и самоконтроля;
- успешность и стабильность в учёбе;
- коммуникативные навыки;
- социально-бытовые навыки;
- участие в общественной жизни;
- трудоустройство.

Данные социальных исследований и мониторинга учитываются в методических рекомендациях социально-психологической службы колледжа для всех участников образовательного процесса. Рекомендации составляются с учётом возрастных и социальных категорий студентов. В зависимости от полученных данных перед участниками образовательного процесса также ставятся конкретные задачи.

Группы первого курса – это еще не сформировавшиеся учебные коллективы, переживающие трудности адаптации к новому учебному распорядку и новым требованиям. Первокурсники – вчерашние школьники – имеют разный уровень подготовки. Большинству из них приходится менять привычные условия семейного проживания на новые. Часть времени и усилий при этом тратится на организацию быта. Другие трудности адаптации связаны с установлением групповой иерархии, межличностных отношений в коллективе. Определенные трудности в учебе возникают у части студентов по причине недостаточности зрелости эмоционально-волевой сферы. Неумение управлять процессами памяти, вниманием, недостаточно развитые навыки учебного труда также создают проблемы при обучении.

Причинами неуспеваемости на первом курсе являются:

- наличие пробелов школьного образования;
- отрицательные переживания, связанные с изменением привычного окружения;
- неопределенность мотивации профессионального выбора, отсутствие внутренних мотивов учения;
- неумение осуществлять саморегуляцию поведения, наладить режим труда и отдыха, быт и самообслуживание;
- несформированность учебных навыков (умения конспектировать, работать с учебной литературой и т. д.).

Преподавателям, работающим со студентами первого года обучения, приходится учитывать психолого-возрастные особенности обучаемых, уровень их подготовки, трудности адаптационного периода. При этом решаются следующие задачи:

- выбор методов и приемов, способствующих адаптации к новым учебным условиям, новому коллективу;
- выравнивание знаний, ликвидация пробелов школьного образования;
- обеспечение условий для развития интеллектуальных способностей;
- целенаправленное развитие у студентов общих и специальных умений, необходимых для выполнения учебных задач по общеобразовательным дисциплинам, а в дальнейшем по дисциплинам специальных циклов;
- формирование осознанной мотивации учения, развитие познавательной мотивации, познавательных интересов как основы последующего формирования интереса к будущей специальности.

Психолого-педагогические особенности работы со студентами базового уровня обучения определяются следующими данными.

В этот период формируется склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Утверждается в разнообразных формах социальное взаимодействие. Завершается период взросления, эмоционально-волевая сфера характеризуется большей устойчивостью. Заметно укрепляются волевые качества – настойчивость, самостоятельность, умение владеть собой. Однако способность к сознательной регуляции своего поведения развита еще не в полной мере.

Второй год обучения – к нему студенты подходят, преодолев трудности адаптации, к этому времени завершается процесс групповой интеграции, окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении.

Владение определенным кругом логических операций и сформированные навыки учебного труда, позволяют студентам справляться с растущим объемом информации, приспособиться к усложненным учебным требованиям. Учебные требования на этом этапе призваны

сформировать и развить профессионально значимые качества и умения: аргументировать свою точку зрения, свой выбор, свое решение; наблюдать, сравнивать, делать выводы и прогнозировать развитие процесса; находить и использовать нужную информацию; рационально организовывать самостоятельную работу; включаться в совместную работу при решении общих задач.

Студенты старших курсов принимают активное участие в коллективных мероприятиях, в общественной жизни колледжа, наглядно демонстрируя социальную зрелость и лояльность. Это период, когда в процессе обучения происходит развитие и углубление профессиональных интересов.

На этом этапе психолого-педагогической подготовки решаются следующие задачи:

- выбор методов и приемов, позволяющих развить специальные способности, такие как готовность, решать поставленные задачи;
- умение планировать работу, анализировать ее результаты, строить отношения сотрудничества, самостоятельно овладевать дополнительными знаниями;
- выбор методов обучения, создающих мотивацию для продолжения образования, самообразования;
- формирование и поддержание профессионально направленных познавательных интересов;
- формирование интереса к исследовательской работе по профилю специальности.

Повышенный уровень специального образования. У студентов этого уровня завершается процесс взросления, укрепляются сознательные мотивы поведения. Окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении в пользу продолжения образования по избранной специальности, формируются установки на будущий род деятельности, на продолжение образования в вузах. Участие студентов в коллективных мероприятиях жизни колледжа становится менее активным.

На этапе повышенного обучения решаются следующие задачи:

- выбор методов обучения, формирующих качества специалиста повышенного уровня. Это умения решать профессиональные задачи диагностического характера, самостоятельно формулировать задачи и определять способы их решения, самостоятельно вести поиск необходимой информации, принимать управленческие решения;
- применение методов обучения, развивающих коммуникативные умения;
- формирование готовности к продолжению образования.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент, – это, собственно, способность учиться, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении, ибо определяет его возможности в непрерывном образовании. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. Еще важнее способность самостоятельного добывания знаний, основанная на творческом мышлении.

Другой вопрос социальной адаптации в период студенчества – вопрос формирования социальной установки, отношения личности к себе, включающей три компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий. Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто противоречивых потребностей юношеского возраста – в общении, уединении и достижениях.

Потребность в достижении, если она не находит своего удовлетворения в основной для студента учебной деятельности, закономерно смещается на другие сферы жизни – в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби или в сферу личных отношений. Но человек обязательно должен найти для себя область успешного самоутверждения.

Конфликт может возникнуть между потребностью в достижениях и познавательной потребностью, удовлетворяемой в ходе творческой и исследовательской деятельности, учитывая часто значительный интервал во времени между реальными прилагаемыми усилиями и признанием успехов в научной деятельности. И здесь ответственна роль преподавателя, выступающего в роли первого эксперта, дающего студенту «обратную связь» результатов его исследовательской работы. Своими оценками можно неосторожно отнять у студента всякую надежду и, соответственно, желание утвердиться на ниве науки и подтолкнуть его к выбору других не всегда желательных сфер жизни для самоутверждения и удовлетворения потребности в достижении.

Благоприятное положение студента в окружающей его среде содействует нормальному развитию его личности. Не должно быть существенного расхождения между самооценкой и оценкой, получаемой студентом от значимых для него людей (референтной группы), к кото-

рым обязательно должен относиться и педагог. В этом случае он может помочь студенту в преодолении неблагоприятного соотношения самооценки, ожидаемой оценки и оценки, исходящей от референтной группы. Это можно сделать, целенаправленно организовав такую педагогическую ситуацию, чтобы студент предстал перед значимыми для него «другими» в выгодном свете и получил положительную оценку, что приведет к повышению ожидаемой оценки, улучшит его психологическое состояние и сделает более благоприятной позицию личности в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М., 1993. – 192 с.
2. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М., 2005. – 480 с.

Об авторе

Генералова Ольга Александровна – социальный педагог, ГАОУ КО СПО «Калужский базовый медицинский колледж», г. Калуга.

ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ

**Е.Е. Глубоковская,
Л.В. Плотникова**

Социально-экономические изменения в России существенно сказались на состоянии системы профессионального образования, являющейся основой подготовки квалифицированных кадров для рынка труда.

Современное профессиональное образование в настоящее время направлено на подготовку специалистов, обладающих динамичной профессиональностью, т. е. подготовленных к выполнению разнообразных социальных и профессиональных функций. Профессиональная компетентность специалиста является составной частью его профессиональной культуры, рассматривается как процесс становления профессионализма, где образование и самообразование является одним целым двустороннего процесса.

В изменяющихся условиях необходимо обеспечить согласованность интересов государства, личности и работодателей, законодательно закрепить новый характер их взаимоотношений.

Государственная политика в сфере профессионального образования опирается на нормативно-правовую базу: Конституцию РФ, Закон РФ «Об образовании», Концепцию модернизации российского образования, Национальную доктрину образования в Российской Федерации, федеральные государственные стандарты. Содержание вышеперечисленных документов регламентирует модернизацию системы профессионального образования.

Однако следует помнить, что качественные преобразования возможны, если эффективность образовательных инноваций была неоднократно апробирована в педагогической практике. В то время как традиционные методики являются тем столпом, на котором держится процесс обучения и воспитания.

Саратовский областной базовый медицинский колледж – одно из старейших учебных заведений России. История колледжа, неразрывно связана со становлением медицинского образования Среднего и Нижнего Поволжья. За почти вековую историю своего развития в образовательном учреждении сложились педагогические традиции, которые являются прочным фундаментом для внедрения инновационных технологий.

В настоящее время в Саратовском областном базовом медицинском колледже сформирована инновационная среда, успешно реализуемая педагогическим коллективом для подготовки специалистов среднего медицинского звена.

С целью объединения усилий достижения этих целей было создано инициативное объединение – «Инновация». Каждый преподаватель создал группу творческих студентов для разработки долгосрочных социальных проектов.

В целях дальнейшего развития проекта, привлечения молодёжи и создания системы взаимосвязи и сотрудничества со всеми заинтересованными службами и учебными заведениями, студенты Саратовского областного базового медицинского колледжа объединились

со студентами Саратовского техникума железнодорожного транспорта, и провели совместное мероприятие – марафон «Поезд Здоровья». С проектом мы занимали призовые места: например в конкурсе «Карьера в инновациях III» в Приволжском федеральном округе при поддержке Саратовского областного Вольного экономического общества. (I место в конкурсе социальных проектов); Международная научно – практическая конференция «От школьного проекта – к профессиональной карьере» при участии Международной кафедры ЮНЕСКО Академии управления «ТИСБИ» г. Казань. (III место).

Применяемая в колледже технология проблемного обучения дает возможность преподавателю вовлечь студентов в активный поиск ответов на поставленные вопросы путем размышления и рассуждения. При изучении клинических дисциплин, в том числе терапии наиболее эффективным методом организации активной познавательной деятельности студентов является case study (анализ конкретных ситуаций). Сталкиваясь с конкретной ситуацией, студент определяет имеющиеся в ней проблемы и пути их разрешения. Это развивает способность к анализу конкретных жизненных ситуаций. Имитировать различные ситуации (прием больного с различной патологией, оказание помощи на различных этапах и т. д.) позволяет и технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр.

Технологии организации самостоятельной работы: оформление записей в рабочие тетради, заполнение диагностических таблиц, работа со словарями и справочниками, нормативными документами, подготовка сообщений к выступлению на занятии, конференции, подготовка рефератов, тематических кроссвордов и др.

Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса:

– технологии модульного обучения (обучение студентов второго курса построено по модульному принципу);

– нетрадиционные уроки: бинарные конференции, консилиумы и др.

Для формирования общих и профессиональных компетенций преподаватели широко используют *информационно-коммуникативные технологии*: мультимедийные лекции, круглые столы, создание презентаций средствами программы PowerPoint, использование интернет-ресурсов с целью информационного и научно-методического сопровождения образовательного процесса, а также как поиск дополнительной информации.

Портальные технологии являются наиболее оптимальной формой самостоятельной работы студентов. Образовательный портал способствует логическому упорядочиванию информации, ее систематизации. На сайте СОБМК (адрес: <http://sobmk.ru>) в рубрике «Дистанционное образование» выложены подготовленные преподавателями колледжа методические материалы, которые активно используются студентами нашего колледжа.

Главное место среди педагогических технологий занимают *здоровьесберегающие технологии*, направленные на сохранение и укрепление здоровья студентов (психического, физического, социального, нравственного, духовного), воспитание у студентов культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни. Данные технологии реализуются на основе лично-ориентированного подхода.

В Саратовском областном базовом медицинском колледже проводится целенаправленная, систематическая работа по формированию здоровьесберегающего образовательного пространства, включающая следующие направления: оптимизацию санитарно-гигиенических условий жизнедеятельности студентов, педагогов; рациональную организацию учебного процесса; организацию физкультурно-оздоровительной работы; просветительско-воспитательную работу со студентами, направленную на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни, профилактику асоциальных явлений; организацию системы просветительской и методической работы с родителями и узкими специалистами. В данной работе, анализе и подведении итогов принимают участие все преподаватели колледжа.

Мониторинг эффективности функционирования здоровьесберегающего пространства ведется по следующим направлениям: здоровье и физическое развитие, физическая подготовленность, знания и умения по формированию ЗОЖ, убеждения, потребности, мотивация студентов, духовно-нравственные ценности. Так, в статье Е.В. Липиной, Л.В. Плотниковой и И.Ю. Томашевской «О духовной культуре студенческой молодежи» (сборник научных статей «Гуманитарные методы исследования в медицине: состояния и перспективы», изд-во Саратовского государственного медицинского университета), изложен анализ анкетирования студентов СОБМК, отражающий духовно-нравственные ценности современной студенческой молодежи. В статье «О возрождении духовно-нравственных ценностей сестер мило-

сердия» (Сборник научных трудов к 100-летию Саратовского государственного медицинского университета «Роль сестринской практики в сфере менеджмента здравоохранения», авторы Н.В. Клочковская, И.Ю. Томашевская) подчеркивается курс на возрождение в учебном заведении духовно-нравственных ценностей сестер милосердия.

В заключении хочется отметить, что в условиях быстро меняющегося мира и формирования нового стиля жизни образовательная система страны должна адекватно реагировать на запросы общества и экономики, внедряя инновации и сохраняя все то ценное, что было разработано не одним поколением русских и советских ученых и педагогов.

Об авторах

Глубоковская Елена Евгеньевна – заместитель директора по инновационно-методической работе, ГАОУ СПО «Саратовский областной медицинский колледж», г. Саратов.

Плотникова Людмила Вячеславовна – методист, ГАОУ СПО «Саратовский областной базовый медицинский колледж», г. Саратов.

Тьюторство как элемент воспитательной системы формирования общих компетенций обучающихся в системе среднего профессионального образования

*А.А. Демьяненко,
И.Е. Гайкалова,
Г.А. Камалтдинова*

В систему среднего профессионального образования приходят обучающиеся после 9 класса. За четыре года образования они должны освоить выбранную профессию, приобрести навыки руководителя среднего звена, т. е. овладеть общими и профессиональными компетенциями. На первом курсе обучающимся трудно адаптироваться. Из-под родительской опеки (большой процент иногородних студентов) и заботы школьных учителей (100% должны получить основное общее образование) – они попадают во взрослую среду. Период адаптации усложняется не только новыми условиями самостоятельной жизни, но и новыми взаимоотношениями с преподавателями. Преподаватель помогает обучающимся понять сущность и социальную значимость своей будущей профессии; выработать к ней устойчивый интерес, т. е. формирует ключевую компетенцию, закрепленную в стандартах нового поколения.

Тьюторство – одна из наиболее эффективных практик создания условий успешной адаптации обучающихся первого курса, обеспечивающая оптимизацию естественного протекания адаптации.

Назначение и функции: трансляция опыта деятельности в «живой» коммуникации в рамках малой (референтной) группы.

Одним из эффективных направлений тьюторства является организация работ по переносу опыта в больших коллективах учащихся. Старшие принимают на себя функции введения младших в совместную деятельность. В данном случае целесообразна работа Совета студенческого самоуправления. Члены совета студенческого самоуправления (студенты 3-х, 4-х курсов) проводят работу с первокурсниками: знакомят их с традициями образовательного учреждения, с преподавательским составом по каждой специальности, организуют конкурсы талантов, привлекают к работе в волонтерском отряде. В нашем образовательном учреждении проводится довольно много мероприятий для первокурсников: День знаний, День Первокурсника, Посвящение в студенты, Конкурс букетов ко Дню Учителя, Новогодние гулянья, А ну-ка парни! (к 23 февраля), Мисс Весна (к 8 марта). Все эти мероприятия, в первую очередь, направлены на сплочение новых коллективов, т. к. в процессе подготовки и участия в каждом из них, обучающиеся знакомятся друг с другом, приобретают первых друзей.

Следующим направлением тьюторства является адаптационное обучение и как следствие, повышение мотивации у обучающихся к изучаемым предметам. В данном случае, тьютором (от англ. tutor – наставник) выступает преподаватель-предметник. Формой организа-

ции взаимодействия обучающихся является совместное выполнение сложных целевых работ, требующих групповой (командной) организации. В данной области накоплен опыт совместной работы преподавателя английского языка и преподавателя информатики по организации внеурочных мероприятий: Хеллоуин, Рождество, День Святого Валентина, День Юмора, День Благодарения.

Например, новогодняя программа «Новый год шагает по планете». Для этого мероприятия одной группе обучающихся было поручено снять новогоднее видеопоздравление от жителей других стран в порядке наступления нового года. Для записи видеоролика под наставничеством преподавателя информатики, используя ресурсы сети Интернет, ребятам потребовалось повторить часовые пояса и выстроить страны в порядке наступления Нового года: Англия, США, Франция, Россия (Москва – Владивосток). Найти в городе любой символ представляемой страны (например, Париж – Триумфальная арка, Краснодар – арка на ул. Красная) и записать на его фоне новогоднее видеообращение на соответствующем языке. Далее, обучающиеся выполнили монтаж ролика средствами программного обеспечения Windows Movie Maker. Данная программа не требует высоких навыков работы и доступна даже новичкам.

Вторая группа студентов, под наставничеством преподавателя английского языка, изучила новогодние традиции каждой представляемой страны и подготовила номера художественной самодеятельности, конкурсы и викторины, которые демонстрировались в промежутках между видеообращениями.

Данный вид совместной деятельности снимает барьер общения учитель-ученик, раскрывает потенциал каждого обучающегося для самого себя и для преподавателя. Интерес к изучаемой дисциплине многократно возрастает: в процессе подготовки к мероприятию, ребята узнали много нового и интересного о разных странах. В результате совместной деятельности наставников и обучающихся были созданы и оформлены творческие альбомы: «Праздники и традиции страны изучаемого языка», «Достопримечательности Великобритании», «Достопримечательности США», «Станы, столицы, жители», «Кубань – моя малая Родина».

Еще одной формой адаптационно-обучающей работы является ежегодный конкурс «Творческий перевод», где обучающиеся могут проявить и показать свои способности в литературном переводе с английского языка на русский и эстетического оформления работы. Цель конкурса: ликвидация пробелов в знаниях обучающихся, сохранение преемственности между различными уровнями образования, создание благоприятного психологического микроклимата в коллективе.

Организация учебного процесса подобным образом, позволяет наблюдать положительную динамику адаптации первокурсников, а именно:

- сокращение отсева;
- активное участие в общих и групповых мероприятиях;
- формирование социальной активности;
- повышение уровня воспитанности;
- формирование элементов ОК.

На наш взгляд, тьюторство – очень эффективная практика педагогического сопровождения современного образования в области формирования следующих видов общих компетенций:

- эмоционально-психологические (ОК 1 Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес);
- регулятивные (ОК 2 Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество);
- аналитические (ОК 3 Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность);
- социально-коммуникативные (ОК 4 Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития, ОК 5 Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности, ОК 6 Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями);
- компетенции самосовершенствования (ОК 7 нести ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий).

Совокупность взаимосвязанных компонентов – комплексная воспитательная работа, совместная учебная деятельность, современная материально-техническая база – являются

целостной социально-педагогической структурой и выступают мощным и постоянно действующим фактором формирования всесторонне развитой личности и компетентного специалиста.

Об авторах

Демьяненко Анна Анатольевна – методист, ГБОУ СПО «Краснодарский архитектурно-строительный техникум», г. Краснодар.

Гайкалова Ирина Евгеньевна – преподаватель, ГБОУ СПО «Краснодарский архитектурно-строительный техникум», г. Краснодар.

Камалтдинова Галина Анатольевна – преподаватель, ГБОУ СПО «Краснодарский архитектурно-строительный техникум», г. Краснодар.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Кравченко

Развитие деятельности человека обуславливается изменением того или иного ее структурного компонента: предмета, цели, содержания деятельности, системы действий, обеспечивающих достижение цели, средств выполнения этих действий. При этом изменение происходит не в каком-либо отдельно взятом звене, а во всей структуре деятельности. В результате преобразуются традиционные и возникают новые формы человеческой деятельности в сфере труда, познания и коммуникации. Современные средства ИКТ стали новым средством, орудием человеческой деятельности.

Использование средств ИКТ в качестве инструмента означает появление новых форм мыслительной, мнемической, творческой деятельности, что можно рассматривать как историческое развитие психических процессов человека и продолжить разработку принципов исторического развития деятельности применительно к условиям перехода к постиндустриальному обществу.

Усвоение знаний предполагает овладение системой обобщений, составляющих основное содержание знаний. Л.С. Выготский отмечал, что «Обобщение есть выключение из наглядных структур и включение в мыслительные структуры, в смысловые структуры. Подлинное усвоение основ невозможно, если обобщения, обладая чувственным наглядным характером, остаются неосознанными, слитыми с предметом и действием; оно невозможно и тогда, когда обобщения, оторвавшись от действительности, которую они отражают, абсолютизируются в сознании. Для полного и сознательного усвоения нужно уметь не только увидеть общее в единичном, но и единичное, и конкретное в общем» [1].

По мере развития производства и научного знания увеличивается доля работников, занятых в информационной сфере – науке, образовании, управлении и планировании.

Трудность заключается в том, что необходимо осуществить интеграцию ИКТ с инфраструктурой образования с учетом исторических, психологических и философских аспектов проблемы, опираться на определенные теоретические концепции учебного процесса.

Природа средств ИКТ вполне определенным образом влияет на формирование и развитие психических структур человека, в том числе мышления. Печатный текст, до последнего времени являвшийся основным источником информации, строится на принципе абстрагирования содержания от действительности и в большинстве языков организуется как последовательность фраз в порядке чтения слева направо, что формирует навыки мыслительной деятельности, обладающей структурой, аналогичной структуре печатного текста, которой свойственны такие особенности, как линейность, последовательность, аналитичность, иерархичность [3].

Другие средства массовой коммуникации – фотография, кино, радио, телевидение – имеют структуру, значительно отличающуюся от структуры печати. Образы и звуки не направляют ход мыслей слушателя или зрителя от А к Б и далее к С с промежуточными выводами,

как при восприятии печатной информации. Вместо этого они создают модели узнавания, обращены к чувственной стороне субъекта.

Подобно тому, как печатные материалы и технические средства массовой коммуникации привели к гигантскому расширению возможностей человеческого познания, фиксации и передачи опыта, компьютер должен увеличить потенциал человеческого мышления, вызвать определенные изменения в структуре мыслительной деятельности. В открытой и дистанционной обучающей среде, созданной ИКТ, основными являются процессы организации и интерпретации информации.

Подобная среда формирует такие характеристики мышления, как склонность к экспериментированию, гибкость, связность, структурность. Эти характеристики соответствуют познавательным процессам, связанным с творческой деятельностью и решением проблем. Так, понимание сущности явлений и тактика решения проблем описываются как способность воспринимать по-новому кажущиеся очевидными факты, находить способ соединения не связанных, на первый взгляд, вещей, устанавливать оригинальные связи между новой и старой информацией.

Условия открытого обучения, создаваемые «электронной средой» должны способствовать развитию мышления учащегося. Ориентировать его на поиск очевидных и неочевидных системных связей и закономерностей. Компьютер является мощным средством оказания помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей.

Простое сообщение знаний, овладение языком программирования, само умение программировать являются лишь первым шагом на пути реализации его возможностей. Действительно эффективным можно считать лишь обучение, при котором студентам прививаются навыки мышления, причем мышления нового типа, определенным образом отличающегося от мышления, сформировавшегося на основе оперирования печатной информацией, пользования средствами массовой коммуникации.

Пересмотру подвергаются представления не только о мышлении; но и о других психических функциях: восприятии, памяти, представлениях, эмоциях и др. Перед психологами и педагогами встают задачи концептуального описания развития человеческой деятельности и психических функций человека в условиях технологизации и использования средств ИКТ в открытом образовании.

Эффективное освоение потенциала средств ИКТ предполагает соответствующую подготовку преподавателя, который должен опираться на следующие положения:

- обучение работе со средствами ИКТ является частью содержания образования;
- средства ИКТ есть лишь инструмент решения проблем, его использование не должно превращаться в самоцель;
- использование средств ИКТ расширяет возможности человеческого мышления в решении проблем;
- обучение работе со средствами ИКТ является методом формирования мышления.

Все это обеспечивает отказ от заучивания фактов и освоения навыков, характерных для индустриальной модели образования, обеспечит формирование взаимосвязанного, взаимосвязанного мышления, направленного на решение образовательных проблем.

Докомпьютерная система образования слишком ориентирована на «рациональное» мышление, не дает простора оригинальным идеям, подавляет попытки поставить под сомнение авторитеты, поощряет стандартное поведение.

В случае использования средств ИКТ в открытом и дистанционном обучении структура знаний формируется в виде некоторой упорядоченной сети, из которой студенты выбирают темы для изучения. Причем, некоторые темы включены во многие группы, образующие файлы. Например, тема «учение» может быть включена в восемь различных групп. Студент может переходить от темы к теме линейным или нелинейным путем, или комбинируя эти две стратегии. Специализированные средства ИКТ могут управлять работой студентов и фиксировать индивидуальную линию поведения каждого. Студенты в ходе работы активно взаимодействуют друг с другом.

В подобную систему может быть включено несколько компьютеров или иных средств ИКТ. Состыкованные в один интерфейс, машины обеспечивают дополнительный контекст в форме интерактивного показа и объяснения каждой из изучаемых тем.

Процесс овладения инструментарием ИКТ, перестройки деятельности человека с введением в ее структуру нового элемента давно интересует психологов. Л.С. Выготский еще в 1937 г. писал о том, что включение инструмента в процесс поведения человека вызывает к жизни целый ряд новых функций, связанных с использованием данного инструмента и

управлением им, делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых теперь выполняет инструмент, видоизменяет протекание психических процессов и их интенсивность, длительность, последовательность, замещает одни функции другими, т. е. перестраивает всю структуру поведения [1].

П.Я. Гальперин, примерно в тот же период, исследовавший психологические различия между инструментом человека и вспомогательными средствами у животных, отмечал, что фиксированный способ применения, который выступает перед человеком как новая объективная действительность инструмента наряду с его естественными свойствами, представляет общественный способ его применения. Система инструментальных операций является продуктом общества, общественного производства, а само орудие является носителем определенного типа деятельности, в нем фиксирован определенный контекст действия: «С самого начала орудие несет в себе печать общественных приемов своего употребления, которые выступают перед отдельным человеком в качестве такой объективной действительности, как самое вещественное бытие орудия. И, конечно, его психологический контекст совсем иной, чем психологический контекст вспомогательного средства у животного» [2].

Инструментарий диктует специфическую логику действия с ним. Для того чтобы овладеть инструментарием, необходимо «подчиниться» его логике. Так, ребенок, который учится пользоваться ложкой, должен включиться в систему орудийных операций, закрепленных за ложкой как культурным средством. Ребенка нужно отучить от естественных приемов захвата ложки кистью руки у самого черпачка, что он пытается проделать в начале обучения, и подчиниться требованиям инструментальных приемов. В начале ложка является для ребенка лишь простым удлинением руки. В этом случае, как считает П.Я. Гальперин, оно не открывает для субъекта никаких новых возможностей и представляет собой только некоторую вариацию уже наличных [2]. Постепенно ребенок отказывается от попыток использовать ложку как простой удлинитель руки, последняя превращается в держатель и двигатель инструмента. Возникает инструмент как новая действительность, включенная между человеком и природой. Инструмент во всем своем историческом и психологическом значении. Ложка и компьютер как инструменты человеческой деятельности несут с собой, конечно, разные возможности. Однако, психологические закономерности их влияния на деятельность и психику человека, пути их освоения и использования принципиально не отличаются.

Основная схема освоения инструментальных средств заключается в том, чтобы вначале подчинить свои действия логике действий, задаваемых этими средствами, а затем подчинить их целям и задачам своей деятельности, получив новые возможности достижения результатов этой деятельности.

На первом этапе компьютер или иное средств ИКТ выступает предметом учебной деятельности, в ходе которой приобретаются знания о работе машины, изучаются языки программирования, усваиваются навыки работы оператора.

На втором этапе этот предмет превращается собственно в средство решения каких-либо учебных или профессиональных задач.

Подобное превращение предмета в средство и обуславливает развитие деятельности и мышления человека, предполагает перестройку привычных действий, форм и способов деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 2005. – 536 с.
2. Гальперин П.Я. Гальперин П.Я., Решетова З.А., Талызина Н.Ф. Психологические проблемы программированного обучения на современном этапе. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 39 с.
3. Информационные и коммуникационные технологии в современном открытом образовании. – URL: <http://www.ido.rudn.ru/open/ikt>.

Об авторе

Кравченко Александр Александрович – мастер производственного обучения, ГБОУ СПО «Политехнический колледж № 39», г. Москва.

Тьюторство как эффективная практика педагогического сопровождения в условиях среднего специального учебного заведения

*М.А. Михайлова,
М.А. Шестакова*

Основываясь на работах исследователей проблемы адаптации студентов к обучению, выделим положения, принимаемые в качестве закономерности этого процесса:

– адаптация к обучению профессии осуществляется лишь на основе активности самого обучающегося, в его взаимодействии с окружающей социальной средой. Решающим фактором следует считать гармонизацию интересов общества и личных интересов студентов при определении целей и задач педагогического процесса;

– единство образования и воспитания. При образовании, направленном на формирование общей культуры человека, происходит развитие индивида, который приобретает социальный опыт, формирующий комплекс необходимых знаний, профессиональных способностей;

– целостность воспитательных влияний среды, обеспечиваемая единством декларируемых социальных установок и реальных действий педагога, непротиворечивостью педагогических требований, предъявляемых всеми субъектами воспитания обучающихся.

Таким образом, адаптация студентов – это адаптация в сфере ведущей деятельности, в сфере общения, адаптация к изменениям в структуре личностных свойств.

Одним из основных направлений адаптации студентов к образованию в средних специальных учебных заведениях является тьюторство.

«Тьютор» – «tutor» в переводе с английского – педагог-наставник, преподаватель-консультант. Этимология этого слова (лат. tueor – заботиться, оберегать) связана с понятиями «защитник», «покровитель», «страж».

Впервые в истории позиция тьютора была введена в Оксфордском, а чуть позднее в Кембриджском университетах Великобритании еще в XII в. с целью противопоставления узконаправленному процессу обучения студента по определенному предметному направлению возможность видеть и использовать весь потенциал богатой университетской среды и формировать собственные образовательные программы. Позиция тьютора была введена как позиция старшего, сопровождающего процесс формирования каждым студентом собственной образовательной программы и оказывающего консультации в ответ на их конкретные образовательные запросы. Оказание помощи, поддержки обучающимся, обеспечение условий для их саморазвития в мировой педагогической практике определяется термином «тьюторство».

Тьюторство как система индивидуальной работы со студентами первого курса направлено на обеспечение их успешной адаптации к обучению, приобщение к организационной культуре техникума, нормам и правилам жизни в ссуз. При этом тьютор выступает как посредник между студентом и социокультурной средой техникума. Главная задача тьюторства – личностно ориентированная помощь первокурсникам.

Исходя из вышесказанного, тьюторская деятельность в ссузе преследует:

– социальные цели: формирование профессиональных намерений, отвечающих запросам личности и общества, коррекция понимания роли избранной профессиональной деятельности в жизни человека и общества, развитие и закрепление устойчивых профессиональных намерений внутри профессиональной области деятельности;

– психологические цели: изучение «Образа Я» с целью соотнесения личностных особенностей с представителями избранной профессии; их образу и стилю деятельности; с целью соотнесения личностных особенностей с требованиями профессии менеджера; с целью успешной адаптации в трудовом коллективе;

– дидактические цели: обеспечение преемственности общеобразовательной и систем обучения в техникуме; обеспечение преемственности общеобразовательной и профессиональной подготовки; закрепление потребности в самообразовательной работе и работе по профессиональному самосовершенствованию;

– воспитательные цели: формирование убеждения в необходимости профессиональной адаптации, воспитание ответственного отношения к работе по избранной профессии менеджера, формирование положительного эмоционального отношения к профессии менеджера.

При разработке программ тьюторского сопровождения системный подход к личности студентов должен стать определяющим. Он включает в себя: максимальное информирование обучающихся и их родителей об условиях предстоящей деятельности с целью формирования положительной установки на предполагаемые изменения в жизни; выявление личностных особенностей студентов путём психологической диагностики с целью их информирования об особенностях нервно-психической деятельности и оказания им своевременной психологической поддержки; организация совместной внеучебной деятельности для сплочения академических групп, выявление студентов со стойкими явлениями дезадаптации; организация индивидуальных и групповых коррекционных занятий.

Ускорение процессов адаптации студентов к новому для них образу жизни и деятельности, исследование особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном это – проблема адаптации первокурсников – нередкая. Если к студентам предъявляются высокие требования, то на первом и втором курсах у многих возникают сложности с успеваемостью. Причина, как правило, не в лени или нежелании учиться, а в различиях школьного подхода и подхода техникума к обучению: школы заставляют учиться, контролируют каждый шаг, а техникумы, напротив, предоставляют студентов самим себе.

В нашем техникуме сейчас рассматривается два варианта тьюторства, первый: когда наставниками становятся студенты-волонтеры со старших курсов и второй вариант – это молодые преподаватели. И те и другие не готовятся к экзаменам вместе со студентами-двоечниками и не водят за руку прогульщиков на лекции, но оказывают им психологическую поддержку. А если нужно, могут вмешаться в конфликт студента и преподавателя и помогают разрешить его.

Они консультируют двоечников по определенным учебным курсам и подсказывают, где найти нужную информацию. Общение идет в основном с помощью дистанционных технологий.

При этом надо заметить, что тьюторы ни в коей мере не заменяют кураторов. Разница в том, что куратор стоит над студентами, а тьютор – рядом с ними.

Тьюторство должно решить проблему с отчислением студентов.

Нами был проведен опрос среди студентов Кыштымского медицинского техникума на тему: Нужны ли студентам тьюторы?

Результаты опроса: Да – 75% (студенты 1-2 курса). Нет – 25% (студенты 3-4 курсов).

Из проведенного опроса видно, что на первых годах обучения студенты нуждаются в помощи тьюторов. По мере взросления студенты становятся более адаптированы к учебному процессу в техникуме и нужда в тьюторах становится не актуальной.

Ускорение процессов адаптации студентов к новому для них образу жизни и деятельности, исследование особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также оптимизация условий образовательной среды, в которой происходит этот процесс, являются чрезвычайно важными задачами, решить которые возможно путем введения в образовательный процесс такого субъекта педагогической деятельности, как тьютор. Следовательно, тьюторство является одним из основных стратегических направлений регулирования процесса адаптации студентов к обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белицкая Е.В. Современное состояние тьюторской системы обучения в университетах Англии // *Alma mater*. – 2012. – № 5. – С. 71-74.
2. Вербицкий А.А., Теслинов А.Г., Чернявская А.Г., Щенников С.А. Открытое дистанционное образование: словарь терминов – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2005. – С. 74.
3. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // *Вопросы образования*. – 2011. – № 2. – С. 163–180. – URL: <http://vo.hse.ru/attachment.aspx?Id=761> (дата обращения: 20.09.2012).
4. Мокрова И.И. Развитие самостоятельной учебной деятельности студентов в условиях индивидуализации образовательного процесса: [тьюторское сопровождение студента] // *Методист*. – 2011. – № 9. – С. 32-33.

Об авторах

Михайлова Мария Анатольевна – заместитель директора по воспитательной работе, ГБОУ СПО «Кыштымский медицинский техникум им. С.Д. Нарбутовских», г. Кыштым, Челябинская область.

Шестакова Марина Александровна – преподаватель, ГБОУ СПО «Кыштымский медицинский техникум им. С.Д. Нарбутовских», г. Кыштым, Челябинская область.

КОНЦЕПЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОТРЕБИТЕЛЯМИ КАДРОВ В СФЕРЕ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

*А.И. Сазанков,
Н.В. Ильина*

Сегодня среднее профессиональное образование (СПО) востребовано обществом и экономикой. Однако руководство страны призывает серьезно ускорить выработку важнейших ориентиров для учебных заведений, которые ответили бы на вопрос, каких специалистов, с какими знаниями и навыками эти учебные заведения должны готовить. Принципиально важно, чтобы в разработке профстандартов принимали участие и работодатели, и бизнес.

Президент России, В.В. Путин, обратил внимание на то, что инвестиции, которые предприятия направляют в образовательную сферу, не должны облагаться налогом на прибыль.

Бизнес-сообщество должно формировать профессиональный заказ на будущих специалистов. Для этого необходимо создать систему обязательной общественно-профессиональной экспертизы, обеспечить рынок высококвалифицированными кадрами, теми кадрами, которые по-настоящему интересны рынку, реально востребованы работодателями и подготовлены для участия в модернизации нашей экономики.

Одной из важных задач является создание так называемых цепочек в сфере образования, а именно цепочки лицей – колледж – университет, участники которой работают в непосредственном контакте с работодателями.

На сегодняшний день наш колледж сотрудничает с ФГОУ ВПО Российский государственный заочный университет (РГАЗУ) и Московской академией ветеринарной медицины и биотехнологий им. К.И. Скрябина. Одним из механизмов, позволяющих обеспечить качественно новую структуру выпускаемых системой профессионального образования кадров, является социальное партнерство, рассматриваемое в качестве организационной формы взаимодействия образовательных и производственных систем.

Современное среднее профессиональное образование не может развиваться как замкнутая система, поэтому сегодня создаются системные связи между учреждениями образования, сферой бизнеса, органами государственной власти и местного самоуправления.

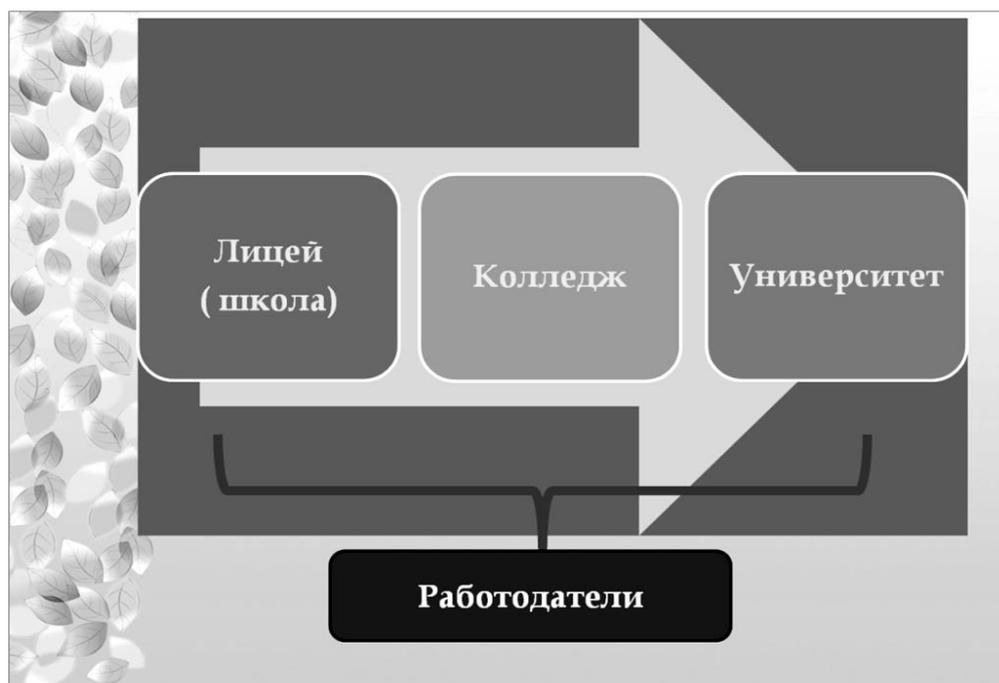


Рисунок 1. Связи в сфере образования



Рисунок 2. Системные связи

Такую возможность образовательные учреждения получили при переходе на образовательные стандарты нового поколения. ФГОС СПО включает в себя 2 части: обязательную и вариативную, где на обязательную часть отводится 70% учебного времени, а на вариативную 30% учебного времени.

Заказчиком кадров выступает работодатель, который устанавливает и согласовывает требования к выпускникам и участвует в распределении вариативной части ФГОС СПО.

С целью подготовки компетентных специалистов в области АПК работодатель в лице директора и ведущих специалистов активно участвует в распределении вариативной части. Заказчик кадров вносит предложения (письмо-запрос) по увеличению объема времени, отведенного на дисциплины и профессиональные модули обязательной части, а также по введению новых дисциплин и профессиональных модулей. **Это позволит обеспечить квалифицированными кадрами предприятия АПК.**

При разработке учебных планов, рабочих программ по новым стандартам совместно со специалистами предприятий определяется диапазон компетенций – совокупность знаний, умений и практического опыта-, которые должны быть сформированы у выпускников.

Перечень компетенций разрабатывается с учетом расширения масштабов производства и внедрения новейшей техники, оборудования и инновационных технологий.

Традиционно диалог с социальными партнерами сводился к организации учебной практики студентов, стажировки преподавателей, участию специалистов в руководстве дипломным проектированием.

Сегодня в дополнение к перечисленным темам сотрудничества добавились новые:

- оказание предприятиям информационных и консалтинговых услуг;
- совместная коммерческая деятельность и реализация проектов;
- совместное участие в конкурсах, ярмарках, выставках;
- укрепление материально-технической базы специальностей;
- участие специалистов в квалификационных экзаменах по профессиональным модулям;
- наставничество над студентами по совершенствованию практических умений и навыков;
- совместное участие в распределении вариативной части ФГОС СПО.



Рисунок 3. Участие работодателей в распределении вариативной части ФГОС СПО



Рисунок 4. Новые темы сотрудничества с социальными партнерами

Организационные формы сотрудничества являются более высоким уровнем взаимодействия с социальными партнерами. Должны быть созданы организационные структуры (советы), наделенные специальными полномочиями и действующие на основе уставных и других регулирующих документов.

Через развитие системы социального партнерства открываются следующие дополнительные возможности:

- упрощается доступ информации о рынке труда;
- обеспечивается учет требований работодателей по содержанию подготовки специалистов;
- упрощается процедура корректировки старых и разработки новых программ, отвечающих требованиям работодателей;
- расширяются возможности для организации практики и трудоустройства выпускников;
- упрощается прохождение краткосрочной стажировки преподавателей с целью ознакомления с новыми типами оборудования и технологических процессов;
- иницируются новые совместные проекты для пополнения внебюджетных фондов образовательных учреждений.

Совместная работа с предприятиями АПК позволит удовлетворить растущий спрос на подготовку и переподготовку специалистов для большого количества работодателей, увеличить мобильность учебного заведения в вопросах организации обучения специалистов агропромышленного комплекса и поможет найти возможные способы их решения с использованием инновационных технологий.

Об авторах

Сазанков Алексей Иванович – директор, ГБОУ СПО «Всероссийский аграрный колледж заочного образования», г. Сергиев Посад, Московская область.

Ильина Наталья Владимировна – заместитель директора по учебной работе, ГБОУ СПО «Всероссийский аграрный колледж заочного образования», г. Сергиев Посад, Московская область.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ЮЖНО-УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

*В.А. Фирсов,
Л.В. Мартынова,
Н.В. Севрюк*

От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить здоровьесберегающие ориентации и стиль поведения, основанный на высоком уровне повседневной двигательной активности, в подростковом возрасте зависит реальный образ жизни человека на всём протяжении его жизнедеятельности. По этому, как ведущий фактор, способствующий сохранению и укреплению здоровья, следует рассматривать реализацию функции здоровьесбережения физического воспитания обучающихся [8]. Исходя из этого коллектив преподавателей физического воспитания активно работает над проектированием форм реализации здоровьесберегающей функции физического воспитания студентов колледжа.

Эффективное обучение подростков напрямую связано с их физическим состоянием, физической выносливостью, под которыми принято понимать определенный уровень показателей отражающей физическое развитие, функциональную и физическую подготовленность, здоровье [8].

Наиболее эффективным направлением и действенным средством, оказывающим влияние на уровень здоровья студентов, является существенное повышение роли физической культуры личности, развитие здоровьесберегающих основ, инициатив по формированию осознанных потребностей в физическом совершенстве, здоровый образ жизни в действительности образовательного учреждения.

В этой связи необходимо использовать наступательную концепцию физически культурного образа жизни Серикова, где важнейшим элементом этого образа жизни будет целенаправленное повышение жизнеспособности систем и функций организма человека через использование средств физической культуры в целостной системе физкультурного образования обучающихся [3]. Здоровьесбережение обеспечивает более качественную реализацию образовательного и высокого уровня физической культуры личности, а здоровый образ жизнедеятельности может стать личной особенностью студента, своеобразным началом семейных традиций и будущей профессиональной деятельности. В качестве структурной единицы человеческой жизнедеятельности специалисты выделяют физкультуру, как исторически применяющуюся обобщенную форму, целенаправленно, воздействующих на физические данные человека, его двигательные способности, влияющие на уровень здоровья [3]. Это может достигаться путем целенаправленных тренирующих воздействий на студента, предусматривающих его включение в физкультурно-спортивную деятельность.

В этом случае система физического воспитания на всех ступенях образования рассматривается, как один из мощных педагогических факторов здоровьесбережения, действенная мера по накоплению резервов здоровья и гармонизации личности в целом.

Физическое воспитание можно представить в виде органического социально-педагогического процесса, направленного на укрепление и сохранение здоровья, гармоническое развитие форм и функций организма, на формирование и совершенствование двигательной сферы, кондиционных способностей, необходимых в повседневной жизнедеятельности человека для сохранения высокой работоспособности и конкурентоспособности в обществе, содействующее, в целом его здоровьесбережению [2]. Физическое развитие нужно понимать как естественный процесс закономерного физиологического формирования организма как единого целого, который совершается за счёт сил, заключенных в самом организме, так и тех внешних условий (социально- педагогических), в которых живет, образовывается и развивается человек. Иначе говоря, физическое воспитание можно рассматривать как педагогическую систему физического совершенствования человека с опорой на его потребности в двигательной активности, направленную на здоровьесбережение [1].

Особая роль в создании резервов здоровья принадлежит двигательной активности, занятиям физическими упражнениями, различными видами спорта, туризмом. Под физической активностью понимается деятельность индивида, направленная на достижение физических кондиций, необходимых и достаточных для достижения и поддержания высокого уровня здоровья, физического развития, физической подготовленности [8]. Следовательно, физкультура, двигательная деятельность, физическая активность являются важными факторами, определяющими образ жизни и поведение человека в целом. Практический опыт убедительно доказывает огромный потенциал физкультурной, двигательной активности, наряду с рациональным питанием, оптимальным психо-эмоциональным фоном и природными факторами, расширение и повышение ресурсов здоровья человека, сохранения на высоком уровне регуляторных механизмов его жизнедеятельности [4].

В основе здоровьесберегающих подходов к физкультуре, направленных на оздоровление студентов, должны лежать принципы, которые способны целенаправленно формировать у обучающихся внутреннюю потребность в занятиях физической культурой [6]. Основным подходом в данном случае является дифференциация и индивидуализация (создание условий для наиболее полного проявления возможностей и способностей студентов в свободно выбранных формах физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности с учетом их ценностных ориентации, потребностей, личностных психофизиологических и физических особенностей).

Деятельностный подход, нацеливающий личность на сознательное выполнение индивидуальных и коллективных программ двигательной активности; переход от подчинения к сотрудничеству, в процессе которого студенты и преподаватели связаны взаимопониманием хода и результатов совместной деятельности; включение в процесс механизмов физкультурного самообразования и самосовершенствования, также направлен на здоровьесбережение обучающихся [1].

Формирование физической культуры студентов предполагается посредством освоения основ физкультурной деятельности с различной направленностью. Освоение учебной дисциплины «Физическая культура» осуществляется в единстве с содержанием таких важных организационных форм целостного педагогического процесса и самостоятельности учащихся, как физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня, спортивные соревнования и физкультурные праздники, занятия в спортивных кружках и секциях, под-

вижные игры на открытом воздухе и др.

Одним из путей реализации здоровьесберегающей функции физкультуры является организация физкультурно-спортивной массовой и досуговой работы со студентами. Она направлена на обеспечение дополнительных возможностей для физического развития студентов, удовлетворения их потребностей в сфере спортивного и физкультурно-оздоровительного досуга. В первую очередь, это такие формы, как военно-спортивные праздники, соревнования по видам спорта и др., рассматриваемые как своеобразный катализатор для разработки и внедрения технологий самооздоровления, самостоятельной тренировки и самоконтроля. Внедрение данных форм позволяет каждой личности прийти к выбору своего способа физического самосовершенствования и выработать в себе (в рамках этого способа) индивидуальный стиль физкультурной деятельности.

Основной формой физического воспитания по прежнему остается урок физкультуры. Однако, планирование и проведение уроков необходимо осуществляем в соответствии с вышеуказанными подходами (деятельностным и дифференцированным) исходя из требований Федеральных государственных образовательных стандартов и с учетом сложившихся спортивных традиций колледжа и индивидуальных особенностей физического развития и физической подготовленности студентов.

Формы реализации здоровьесберегающей функции физической культуры в колледже можно разделить на две группы: физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые. Физкультурно-оздоровительная работа включает в себя следующие составляющие: урок физической культуры, занятия в группе ЛФК.

Урок физической культуры является основной формой физического воспитания студентов. Все уроки помимо обучающей, развивающей, воспитывающей имели и оздоровительную направленность, потому что освоение любого двигательного действия оказывает тренирующее воздействие на костно-мышечную (опорно-двигательную), сердечно-сосудистую, дыхательную, нервную и другие системы [7]. Своей главной задачей в работе мы видели повышение интереса студентов к урокам физической культуры, и именно интерес являлся одним из путей формирования активного отношения к занятиям физической культуры. Одним из путей формирования позитивного отношения к физкультурным занятиям является повышение интереса студентов к занятием физкультурой, что позволяет повысить уровень их физической подготовки (кондиции), укрепить здоровье и, в ряде случаев, уменьшит негативное влияние целого ряда факторов, ведущих к физическому и психическому нездоровью.

Метод упражнения является одним из эффективных и доступных путей повышения интереса студента к урокам физкультуры. Его использование повышает двигательную активность студентов и эффективность процесса воспитания физических качеств. Процесс формирования интереса к урокам будет более эффективным, если соблюдать следующие педагогические условия:

- занятия физкультурными упражнениями вызывают положительные эмоции;
- объективные условия проведения занятий способствуют формированию положительной внутренней позиции студентов к урокам;
- осуществляется целенаправленное и систематическое использование оптимальных методов строго регламентированного, игрового и соревновательного упражнения в содержании уроков физкультуры;
- интерес к урокам подкрепляется занятиями, организованными по принципу состязательности и построенными на основе доверительного отношения между подростком и преподавателем.

На уроках физической культуры использовались физические упражнения, направленные на развитие и совершенствование именно тех физических качеств и двигательных навыков, которые, в большей степени, необходимы для успешного выполнения конкретных видов трудовой деятельности, то есть по специальностям (*профессионально-прикладная физическая подготовка – ППФП*). Разработаны комплексы упражнений на развитие определенных двигательных качеств, которые формировали двигательные действия, необходимые будущим техникам. Это способствовало успешности освоения специальности, а в будущем - повышению профессиональной работоспособности.

ППФП способствует формированию и совершенствованию двигательных навыков, помогающих успешному овладению специальностью, воспитанию специфических волевых качеств, путем использования обычных физкультурных упражнений и видов спорта.

В реализации спортивно-массовой деятельности мы целенаправленно расширяли сферу досуговых, соревновательных форм. Спортивно-массовые мероприятия способствовали активизации не только двигательной, но и познавательной деятельности студентов, форми-

рованию здорового образа жизни. Таким образом, обеспечивалась доступность необходимого минимума спортивно-оздоровительных услуг, создавались условия для введения элементов соревновательности в спортивно-оздоровительные программы двигательной подготовки обучающихся (коллективные и индивидуальные формы деятельности), обеспечение эмоционального удовлетворения от своей деятельности.

Все это позволило усилить здоровьесберегающие аспекты в образовательном процессе, обеспечить достаточно высокий уровень физической подготовленности студентов, активно влиять на укрепление их здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Л.Н. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях. – М.: Изд-во МГОУ, 2004. – 280 с.
2. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Безобразова В.Н. Здоровьесберегающая школа. – М.: Первое сентября, 2006. – 118 с.
3. Вайнер Э.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования // Валеология. – 2004. – № 1. – С. 25-28.
4. Вашилаева Л.П., Панина Т.С. Теория и практика формирования здоровьесберегающей стратегии педагога в условиях повышения квалификации // Валеология. – 2004. – № 4. – С. 114-118.
5. Зенова Т.В. Материалы для подготовки комплексно-целевой программы «Школа здоровья» // Практика административной работы в школе. – 2006. – № 1. – С. 14-19.
6. Карасева Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 29-33.
7. Макеева Д.З., Лысенко И.В. Учебно-методический комплект «Волшебные уроки в стране Здоровье». – СПб.: Образование и культура, 1999. – 116 с.
8. Сократов Н.В., Тиссен П.П. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе школьников. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2007. – 210 с.

Об авторах

Фирсов Владимир Алексеевич – руководитель комиссии физического воспитания, ГБОУ СПО «Южно-Уральский государственный технический колледж», г. Челябинск.

Мартынова Лариса Владимировна – преподаватель, ГБОУ СПО «Южно-Уральский государственный технический колледж», г. Челябинск.

Севрюк Николай Викторович – преподаватель, ГБОУ СПО «Южно-Уральский государственный технический колледж», г. Челябинск.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

КОНВЕРГЕНТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Р.Н. Афонина

В своей основе идея естественнонаучного образования гуманитариев базируется на философско-методологических работах академика Н.Н. Моисеева. Он считал, что современное состояние взаимоотношений Общества и Природы, в которых явно просматривается опасность нарушения биотического равновесия на Земле, возникло из-за длительного разрыва между естественнонаучным и гуманитарным знанием. Ослабление ценностных и нравственных позиций на фоне нарастающей лавины рациональных знаний о фактах, по утверждению Н.Н. Моисеева [3], может быть преодолено посредством кропотливой работы по сближению естественнонаучного и гуманитарного знания.

Введение в учебные планы подготовки специалистов гуманитарных направлений вузов учебной дисциплины «Концепции современного естествознания» начало осуществляться с середины 90-х гг. XX в. Становление естественнонаучного образования, как необходимого элемента общепрофессиональной подготовки студентов-гуманитариев, отражающего новую реальность современного мира – формирование целостной личности, благодаря работам В.И. Аршинова, В.Г. Буданова, В.С. Степина А.Д. Суханова и др. В фундаментальных исследованиях этих ученых обосновывается необходимость подготовки специалистов, обладающих целостным мировоззрением, целостным мировосприятием, мироощущением.

Научно-методологическими работами О.Н. Голубевой и А.Д. Суханова, обосновывается положение, что на современном этапе «становится не столько задача приобретения новых знаний, сколько задача формирования естественнонаучного рационального мышления и представлений об окружающем мире в целом, воплощенных в современной естественнонаучной картине мира» [2].

Переход на двухуровневую подготовку специалистов в системе высшего профессионального образования, введение ФГОС ВПО третьего поколения обусловили изменения в учебных планах. Сегодня на смену учебной дисциплине «Концепции современного естествознания» пришла дисциплина «Естественнонаучная картина мира», название которой более точно отражает мировоззренческую функцию общего естественнонаучного образования.

Понимание единства мира, обуславливает понимание единства культуры, единства знаний и из этого следует, что без взаимодополнения естественнонаучных и гуманитарных знаний невозможно гармоничное развитие личности.

Процесс сближения, гармонизации естественнонаучной и гуманитарной культур и соответствующих систем знаний в современной науке принято называть конвергенцией.

Конвергенция (от лат. «convergens» – сближение, схождение) понимается как процесс сближения на основе общих свойств, имеющих у разных процессов и явлений вследствие длительных и интенсивных контактов, развитию сходных признаков, образованию союзов, заимствование друг у друга позитивных свойств. В связи с этим конвергентный подход понимается нами как принцип обеспечения взаимодействия и взаимосвязи естественнонаучной и гуманитарной систем научного знания и рассматривается в качестве основополагающего условия проектирования, построения и реализации процесса естественнонаучного образования студентов гуманитарных направлений подготовки вуза [1].

Продолжающаяся реформа высшего образования, нацеленная на новое решение вопросов «чему учить» и «как учить» на первое место выдвигает необходимость решения вопроса «для чего учить». Переосмысления целей и ценностей естественнонаучного образования опережает приоритетность построения образования дающего целостное видение природы, человека и общества. Основополагающим условием достижения новых целей образования,

нового качества образованности личности и общества, является преодоление разобщенности естественнонаучной и гуманитарной систем знания.

В центре внимания нашего исследования находится процесс обучения естествознанию студентов гуманитарных факультетов высшей профессиональной школы. Основной замысел проводимого нами исследования заключается в том, что естественнонаучное образование гуманитариев необходимо привести в соответствие с современными тенденциями в культуре, науке и образовании по обеспечению конвергенции естественнонаучных и гуманитарных систем знаний обучающихся.

Концепция педагогического исследования, являясь конкретизацией ведущей идеи исследования, представлена в следующих положениях:

1. Реализация целевой установки современного естественнонаучного образования по формированию у обучающихся целостной научной картины мира определяет перспективность использования конвергентного подхода в качестве основного условия эффективности обучения естествознанию студентов гуманитарного вуза.

2. Использование конвергентного подхода в обучении естествознанию на теоретико-содержательном уровне определяется культурно-антропологической парадигмой образования, теорией содержания образования, процессами конвергенции в науке и образовании, теорией целостности и фундаментализации образования.

3. Построение и реализация процесса и содержания обучения определяется требованиями ФГОСа учебной дисциплины, теорией содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта.

4. Необходимым условием эффективной реализации обучения естествознанию студентов гуманитарных факультетов педагогического вуза является учет психолого-физиологических особенностей восприятия и переработки информации.

5. Решение задач конвергенции естественнонаучных и гуманитарных систем знаний обуславливает применимость холистического подхода, обеспечивающего целостное мышление на основе органического синтеза логического и ассоциативно-образного мышления обучающихся.

6. Методика обучения строится на основе оптимального сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной деятельности, самостоятельной учебной деятельности, обеспечения условий лично-ориентированного обучения, активизации творческой деятельности, использования информационных компьютерных технологий.

7. В основе построения учебных занятий лежит субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, положительный эмоциональный фон, ценностно-смысловая наполненность содержания обучения.

8. Доминирующими аспектами в содержании учебных занятий являются проблемный характер изложения учебного материала, актуализация социальной значимости законов и теорий, введение исторического контекста, обеспечение практической направленности, усиление эмоционально-ценностного компонента содержания обучения.

9. Организационно-методические условия реализации учебного процесса обеспечиваются созданием учебно-методического комплекса, электронного учебно-методического пособия, системой самостоятельных работ и творческих заданий, системой оценки естественнонаучных компетенций обучающихся.

Обобщая вышеизложенное, следует заключить, что качественные изменения естественнонаучного образования гуманитариев представляют собой сложный процесс и связаны, во-первых, с изменением содержания и методики преподавания учебного предмета и, во-вторых, с изменением статуса участников учебного процесса. В образовательном процессе должны доминировать такие научные знания, методы и средства обучения, которые определяют формирование целостного мировоззрения личности будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афонина Р.Н. *Научно-методические основы естественнонаучного образования будущих учителей гуманитарных специальностей в логике конвергентного подхода* // *Гуманитарные и социальные науки* – Ростов-на-Дону, 2012. – № 1. – С. 228-232.
2. Голубева О.Н., Суханов А.Д. *Проблема целостности в современном образовании* // *Философия образования*. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – С. 29-35.
3. Моисеев Н.Н. *Естественнонаучное знание и гуманитарное мышление* // *Общественные науки и современность*. – 1993. – № 2. – С. 63-75.

Об авторе

Афонина Раиса Николаевна – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, ГОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», г. Барнаул, Алтайский край.

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Л.М. Безотечество

В условиях многообразия современного мира взаимопроникновение и столкновение различных культур являются частью объективной реальности. На высшем уровне это выражается в усилении процессов глобализации, в создании общемирового информационного и экономического пространства, в увеличении количества мигрантов, в появлении беспрецедентной возможности для социальной мобильности. Одним из показателей, подчеркивающих многообразие общества, является поликультурность образовательного пространства, в частности, института высшего образования.

Сибирский Федеральный Университет является крупнейшим вузом Красноярска, вторым по России по бюджетному приёму студентов, имеет 171 направление подготовки и специальность (Информация с официального сайта Университета <http://www.sfu-kras.ru>). На территории университета образована поликультурная среда, основанная на многообразии национальностей, жизненных позиций, религий, идеологических представлений студентов, преподавательского состава и прочих участников образовательного процесса.

Одним из условий успешного сосуществования в современном поликультурном мире является развитость такого личностного качества, как толерантность. Она позволяет, избегая «столкновения культур», реализовать их «диалог».

В [1] мы определили *толерантность как общекультурную компетентность, интегративное личностное качество субъекта, являющееся основой его личностного развития, основанное на ценностном отношении к людям, в соответствии с которым человек, имея собственную жизненную позицию, уважает и признаёт право другого воспринимать, мыслить и действовать иначе, видит ценность многообразия, а также готов строить взаимодействие на основе других точек зрения*. Ценным в этом определении компетентная сущность толерантности и интегративность этого качества.

Толерантность как личностное качество проявляется не только в знании основных её теоретических положений, но и в соответствующем поведении и мировоззрении, что позволяет рассматривать толерантность как компетентность. Там же мы доказываем [1], что «толерантность является не просто компетенцией, а ключевой компетенцией, т. к. полностью отвечает требованию метапредметности и согласуется с основными целями образования, структурой деятельности субъекта и сущностью процесса приобретения социального опыта».

Интегративность толерантности предполагает, что предмет, к которому будет применяться толерантность, не влияет на степень её выраженности. Нельзя быть толерантным в религиозном плане и нетолерантным в возрастном – толерантный человек реагирует одинаково на разные аспекты поликультурного взаимодействия.

Так, педагогическая толерантность выделяется как проявление толерантности специфическими субъектами – участниками образовательного процесса. Понятие педагогической толерантности является видовым по отношению к понятию толерантность. В [1] в процессе анализа научной литературы мы определили *педагогическую толерантность как «общекультурную компетентность, интегративное личностное качество и принцип деятельности педагога, являющееся основой его личностного и профессионального развития, основанное на ценностном отношении ко всем субъектам образовательного процесса, в соответствии с которым человек, имея собственную жизненную позицию, уважает и признаёт право другого воспринимать, мыслить и действовать иначе, видит ценность многообразия, а также готов строить взаимодействие на основе других точек зрения»*.

Стоит отметить, что педагогическая толерантность является одним из профессионально значимых качеств (ПЗК) педагога, необходимых ему для успешного выполнения своей работы в поликультурной образовательной среде. Она удовлетворяет следующим критериям, на основе которых определяют ПЗК: социальная востребованность, содействие эффективной профессиональной деятельности и обеспечение гуманистической направленности профессии [2].

Социальная востребованность толерантности вызвана усилением глобализационных процессов в современном мире. Толерантность как одно из адаптогенных качеств личности выступает здесь в двойственной роли: с одной стороны, служит универсальным инструментом, обеспечивающим бесконфликтную деятельность, с другой, является объектом формирования и развития. С этой дихотомией и связано второе свойство толерантности как профессионально значимого качества: успешно сформировать у учащегося некое личностное каче-

ства можно только при развитости этого качества у педагога. Гуманистическая направленность толерантности раскрывается в обеспечении возможности реализовать субъект-субъектные отношения в образовательном процессе, создавать позитивный психологический климат в учебном коллективе.

Таким образом, педагог для эффективной реализации своей профессиональной деятельности должен обладать развитой толерантностью. Исследуем сформированность этого качества у студентов – будущих педагогов. Исходя из теоретических предположений, толерантность у студентов в процессе обучения в вузе должна стихийно формироваться за счет потенциала педагогических и психологических дисциплин. Таким образом, мы можем предположить, что толерантность у студентов 4 курса развита сильнее, чем у студентов первого.

Исследования проводились на студентах 1-4 курсов специальности 051000.62 «Профессиональное обучение» (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии) кафедры Педагогике профессионального обучения института Педагогике, психологии и социологии Сибирского Федерального Университета в первом семестре 2012-2013 учебного года. Объем выборки примерно соответствует количеству студентов, обучающихся на этой специальности и составляет 53 человека.

В качестве инструмента оценивания уровня толерантности нами выбрано два теста: тест-опросник В.В. Бойко и экспресс-опросник «Индекс толерантности» по методике Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой [3].

Тест В.В. Бойко оценивает сформированность коммуникативной толерантности, то есть толерантности, проявляемой в общении, в деятельности. Авторы опросника «Индекс толерантности» рассматривают толерантность как «интегральную характеристику индивида,..» [3], что вполне согласуется с нашим пониманием этого качества личности.

Диагностика сформированности толерантности в этих методиках реализована посредством измерения уровня развития определённых качеств личности. В тесты включены утверждения, раскрывающие отношение респондента к различным группам людей, отличным от него по национальным, половым, имущественным, физическим и проч. признакам и оценивающие его способность коммуницировать с представителями этих групп.

Тест «Индекс толерантности» имеет следующую шкалу оценивания: 22-60 – низкий уровень толерантности, 61-99 – средний уровень и 100-132 – высокий. Результаты тестирования представлены на рисунке 1. В среднем толерантность сформирована на среднем уровне, и падает к четвёртому курсу.

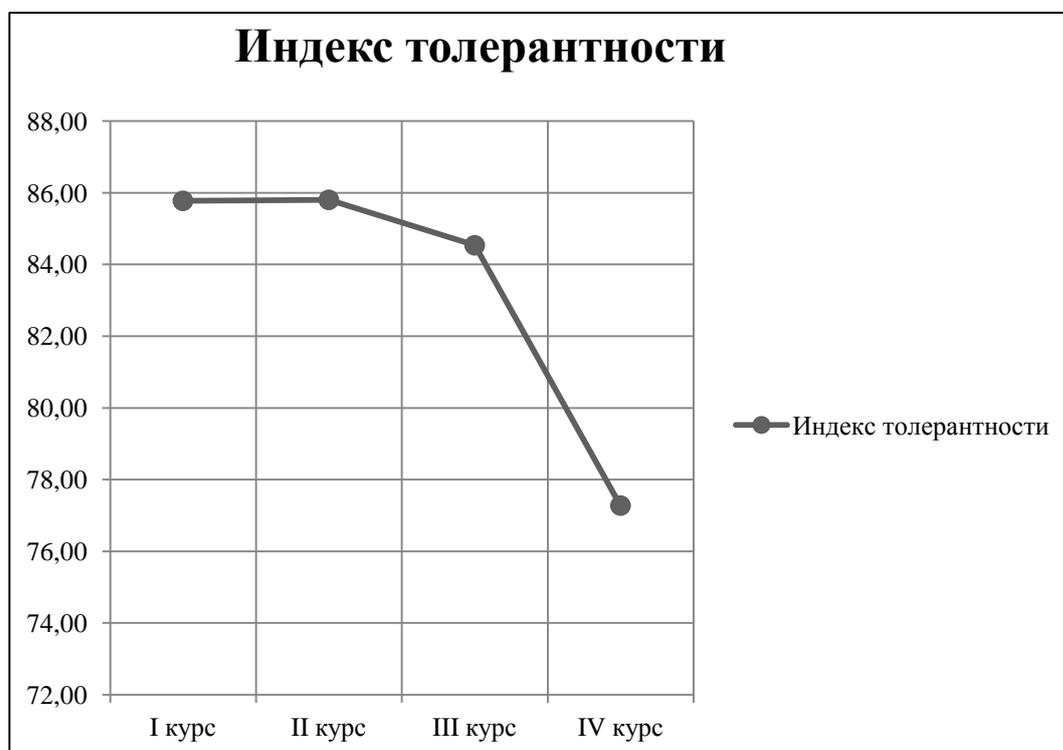


Рисунок 1. Результаты тестирования «Индекс толерантности»
(вертикальная ось – результат в баллах, горизонтальная – исследуемый курс обучающихся)

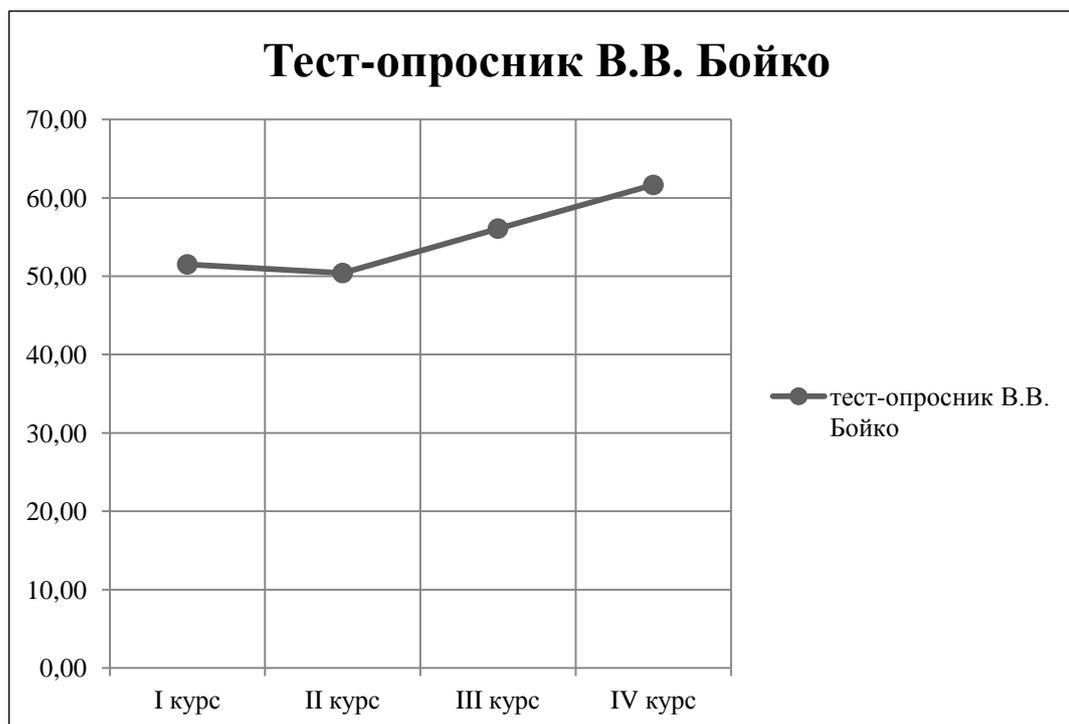


Рисунок 2. Результаты тестирования «Тест-опросник В.В. Бойко» (Вертикальная ось – результат в баллах, горизонтальная – исследуемый курс обучающихся)

Тест-опросник В.В. Бойко имеет следующую шкалу оценки результатов: 0–37 – высоко развитая толерантность, 38–74 – средний уровень сформированности, 75–111 – низкий уровень, 112–150 – почти полное неприятие окружающих. Результаты аналогичны предыдущим. Результаты представлены на рисунке 2.

При анализе результатов тестирования возникают следующую закономерность: в целом уровень сформированности толерантности чуть выше среднего, но к четвёртому курсу наблюдается значимое снижение уровня сформированности толерантности. Это противоречит нашему предположению о стихийном формировании толерантности в образовательной среде университета. Таким образом, мы видим явную необходимость во введении специализированных мер, способствующего формированию толерантности бакалавров – будущих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безотечество Л.М. Толерантность как ключевая компетентность педагога // *Современные проблемы науки и образования*. – 2012. – № 6. – URL: www.science-education.ru/106-7857 (дата обращения: 01.04.2013).
2. *Педагогические проблемы личностно-ориентированного образования: монография* / отв. ред. С.И. Осипова. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 348 с.
3. *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности* / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.

Об авторе

Безотечество Людмила Михайловна – аспирант, ГОУ ВПО «Сибирский Федеральный университет», г. Красноярск.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

*С.М. Дубова,
Л.Г. Скоробогатова*

На фоне интенсивной информатизации всех сфер жизни и деятельности общества вопросы использования информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе приобретают особую значимость. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что традиционные способы, средства и методы преподавания не являются в полной мере достаточными для подготовки современного высококвалифицированного специалиста.

Активное привлечение информационных технологий в процесс обучения позволяют организовать интеллектуальную среду, которая способствует развитию активно-деятельностные формы преподавания материала. В результате реорганизуется взаимодействие в системе «обучающий-обучаемый» активность преподавателя уступает место активности студентов. Это позволяет подготовить студента к быстрому восприятию и обработке больших объёмов информации, вооружить его современными средствами и технологиями работы, сформировать у него информационную культуру [1; 2; 5].

В практику педагогической деятельности активно входит использование различных электронных учебных материалов (рабочие программы, планы-графики лекционных и практических занятий, схемы, рефераты, моделирующие программы для проведения компьютерных деловых игр, программы для проведения контроля качества обучения и развития обучаемых). Внедрение информационных технологии в учебно-воспитательный процесс, позволит:

- интенсифицировать, оптимизировать работу и сэкономить время преподавателя;
- реализовать возможность быстрой и качественной оценки большого количества студентов;
- повысить мотивировку студентов на изучение того или иного предмета, т. е. интерес к дисциплине, тем самым переводя процесс обучения на качественно новый уровень;
- мобилизовать студента путем устранения личностного фактора преподавателя при оценке знаний, т. е. дать возможность для реализации принципа: есть знания – положительная оценка, нет знаний – отрицательная оценка;
- совершенствовать и закреплять знания, умения и навыки работы с современной электронной техникой у студентов [3; 4; 6].

Обучение любому предмету должно включать решение задач, связанных с профессиональной деятельностью, причем профессионально значимый материал должен быть представлен в соответствии с новейшей технологией его получения и обработки, т. е. на уровне самых современных и развитых форм.

Сочетание комментариев лектора с видеoinформацией или анимацией значительно активизирует внимание студентов к содержанию излагаемого учебного материала и повышает интерес к теме лекции. Обучение становится занимательным и эмоциональным, повышая качество излагаемой информации. При этом изменяется роль преподавателя в учебном процессе. Он эффективнее использует учебное время лекции, заостряя внимание на обсуждении наиболее сложных фрагментов учебного материала. Интерактивная лекция сочетает в себе преимущества традиционного способа обучения под руководством преподавателя и индивидуального компьютерного обучения. Наряду с информационно-познавательным содержанием такая лекция имеет эмоциональную окраску за счёт использования компьютерных слайдов [3; 5; 6].

Для проведения семинарских и практических занятий целесообразно использовать мультимедийную программу интерактивного характера. С этой целью желательно на каждой кафедре оборудовать хотя бы один автоматизированный учебный класс, в котором процесс обучения реализуется на основе компьютерного комплекса.

В связи с внедрением новых информационных технологий в образовательный процесс появляются широкие возможности решения многих проблем высшего образования, в том числе повышения его качества:

1. Средства компьютерного моделирования и мультимедиа позволяют наглядно демонстрировать последние достижения различных дисциплин, их значимость на современном этапе развития цивилизации, эффективно стимулировать познавательный интерес студентов.

2. Сопровождение лекций и демонстрационных экспериментов имитационными моделями и интерактивными иллюстрациями значительно облегчает и углубляет проникновение в сущность изучаемых дисциплин.

3. Учебно-методические комплексы, включающие обучающие и контролируемые программы, предоставляют прекрасные возможности организации эффективной самостоятельной работы студентов.

4. Средства автоматической компьютерной диагностики позволяют осуществлять тотальный контроль знаний и умений студентов на всех этапах учебного процесса, постоянно следить за их интеллектуальным развитием, при этом значительно экономить время преподавателя.

5. Обучающие программы, представляющие интерактивный массив информации, дают возможность наглядно работать с большим объемом данных и логическими связями между этими данными. Они служат основой для построения новых траекторий учебного процесса, исключая последовательное «линейное» усвоение материала и включающих многообразие межпредметных связей и междисциплинарных вопросов и проблем [4; 6].

Информационные технологии имеют ряд преимуществ и в структуре личностно-ориентированного подхода: с психологической точки зрения они несут огромный мотивационный потенциал; реализуется принцип скрытого обучения, когда студент развивает свои способности, усваивая новую информацию в процессе игры; обеспечивается интерактивность обучения и индивидуально определяется темп работы студента.

Таким образом, применение современных информационных и компьютерных технологий позволяет существенно повысить качество образовательного процесса и интенсифицировать учебную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронов М.С., Мушта О.П. Некоторые проблемы интенсификации обучения при проведении занятий по тактическим дисциплинам в вузах ВВ МВД России // Межвузовский сборник научных статей «Новые информационные технологии как средство интенсификации образовательного процесса в вузах». – Саратов, СВИ ВВ МВД России, 2004. – С. 4-17.
2. Грохольская О.Г. Основы дидактики безопасности жизнедеятельности. – Одесса: Печатный дом, 2010 – 350 с.
3. Климов В.А. Компьютерная автоматизация учебного процесса // Материалы второй международной заочной научно-методической конференции «Инновационные тенденции в системе высшего и среднего образования». – Саратов, 2005. – Ч.2. – С. 3-6.
4. Кручинин А.А. Инновационные подходы, проблемы и перспективы внедрения информационных технологий обучения в учебный процесс по физической культуре в Михайловском филиале ВГПУ Волгоградской области // Материалы второй международной заочной научно-методической конференции «Инновационные тенденции в системе высшего и среднего образования». – Саратов, 2005. – Ч. 2. – С. 28-30.
5. Поляков А.В. Информационные технологии – основа полноценного образования // Межвузовский сборник научных статей «Новые информационные технологии как средство интенсификации образовательного процесса в вузах». – Саратов 2004: СВИ ВВ МВД России, 2004. – С. 47-48.
6. Посашкова Т.Г. Использование информационных технологий для решения проблемы подготовки педагогических кадров // Материалы второй международной заочной научно-методической конференции «Инновационные тенденции в системе высшего и среднего образования». – Саратов, 2005. – Ч. 2. – С. 138-140.

Об авторах

Дубова Светлана Михайловна – кандидат биологических наук, преподаватель, ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж.

Скоробогатова Лариса Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ ПО ХОККЕЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

М.Б. Иванов

В отечественной системе высшего профессионального образования в последние годы были разработаны и приняты государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения, в которых ведущей целевой установкой обучения в вузах выступает профессиональная компетентность, задаваемым результатом – готовность и способность к эффективному осуществлению профессиональной деятельности.

Переформулирование цели профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту потребовало модернизации ее содержания и процесса на основе разработки и применения компетентностного подхода к образованию.

Анализ состояния проблемы совершенствования профессиональной подготовки показал, что, несмотря на существенную роль дидактической компетентности в профессиональной деятельности тренера, вопросы ее формирования в процессе обучения в вузах физической культуры не были до настоящего времени предметом самостоятельного научного исследования.

Анализ и обобщение педагогической практики и современной научно-методической литературы свидетельствует о существовании противоречий на:

– *социально-практическом уровне*: между потребностями общества и педагогической практики в тренерах, обладающих дидактической компетентностью, и не соответствующим этой потребности уровнем ее сформированности у выпускников вузов физической культуры;

– *на научно-методическом уровне*: между сформулированными в ФГОС ВПО требованиями к уровню развития дидактической компетентности у будущих тренеров и недостаточной научной разработанностью педагогических условий ее эффективного формирования в процессе обучения в вузе.

Необходимость разрешения этих противоречий определяет практическую, социальную и научную актуальность проблемы нашего исследования, которая сформулирована следующим образом: *Каковы педагогические условия формирования дидактической компетентности у будущих тренеров по хоккею в процессе обучения в вузе?*

Цель исследования: выявить и научно обосновать педагогические условия формирования дидактической компетентности у будущих тренеров по хоккею в процессе обучения в вузе.

Для достижения цели исследования нами последовательно решались следующие частные задачи:

1. Раскрыть сущность и содержание дидактической компетентности тренера.
2. Определить критерии сформированности структурных компонентов дидактической компетентности тренера, раскрыть качественное своеобразие уровней сформированности каждого из компонентов и уровней дидактической компетентности в целом.
3. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия формирования дидактической компетентности у будущих тренеров по хоккею.
4. Экспериментально апробировать эффективность реализации этих условий в процессе обучения в вузе.

Для решения этих задач применялся комплекс научных методов исследования, включающий анализ и обобщение научно-методической литературы, анализ законодательных и программно-нормативных документов, теоретическое моделирование, анкетный опрос, педагогическое тестирование, экспертная оценка, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

На основе анализа и обобщения научно-методической литературы нами была уточнена сущность дидактической компетентности тренера, под которой понимается интегральная личностная характеристика человека как субъекта дидактической деятельности, включающая положительное мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, профессионально значимые знания, умения и навыки, которые во взаимодействии между собой обуславливают содержание и результаты обучения спортсменов технико-тактическим приемам хоккея.

В содержании дидактической компетентности выделены мотивационно-ценностный,

когнитивный и операционный компоненты, каждый из которых выполняет специфическую роль в ее функционировании. Мотивационно-ценностный компонент выполняет функции побуждения, направления и смыслообразования дидактической деятельности тренера, когнитивный – функцию ориентировочной основы этой деятельности, операционный – функцию ее практической реализации.

Критериями сформированности мотивационно-ценностного компонента является относительная значимость мотивов дидактической деятельности, когнитивного компонента – полнота и системность теоретических, методических и практических знаний в области хоккея, операционного компонента – степень сформированности и обобщенности дидактических умений.

С учетом этих критериев выделяются три качественно различающихся *уровня* дидактической компетентности:

- репродуктивный, обеспечивающий осуществление тренером процесса обучения на основе воспроизведения заранее известного алгоритма;
- оптимизации, при котором алгоритм действий воспроизводится тренером с учетом конкретных условий педагогической ситуации;
- творческий, при котором тренер вносит конструктивные изменения как на уровне содержания, так и на уровне средств, методов и форм организации процесса обучения технико-тактическим приемам.

Нами был выделен и теоретически обоснован *комплекс педагогических условий* формирования дидактической компетентности у будущих тренеров по хоккею в процессе обучения в вузе:

- организация учебного процесса в социальном и предметном контексте профессиональной деятельности;
- постепенное и последовательное повышение уровня проблемности учебно-познавательной деятельности студентов;
- организация учебно-познавательной деятельности студентов на основе актуализации и интеграции знаний биомеханических, психофизиологических основ движений человека, дидактики, теории и методики обучения двигательным действиям;
- организация учебно-познавательной деятельности студентов на основе коллективного способа обучения.

Для практического обоснования эффективности формирования дидактической компетентности у будущих тренеров по хоккею на основе разработанного нами комплекса педагогических условий нами был организован и проведен формирующий педагогический эксперимент с участием студентов Набережно-Челнинского филиала Поволжской ГАФКСИТ, обучающихся по специальности 032101 «Физическая культура и спорт», специализации «Теория и методика хоккея». Все испытуемые были разделены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. В каждой группе было по 20 студентов. В контрольной группе эксперимент проводился с сентября 2009 г. по июнь 2011 г., в экспериментальной группе – сентября 2010 г. по июнь 2012 г.

Общий объем учебной работы в обеих группах испытуемых составил 438 часов, из них 264 часа аудиторных занятий (28 часов – лекции, 36 часов – семинары и 200 часов – практические занятия) и 164 часа самостоятельной работы.

В начале третьего учебного семестра и после завершения шестого учебного семестра у испытуемых обеих групп измерялись и оценивались показатели дидактической компетентности.

Для измерения и оценки *мотивационно-ценностного компонента* дидактической компетентности применялся разработанный нами анкетный опросник «Мотивы профессиональной деятельности тренера». Суть методики заключается в том, что испытуемому предлагается выбрать одно из двух сравниваемых суждений, которое отражает его предпочтения в мотивационно-ценностных отношениях к отдельным сторонам профессиональной деятельности тренера.

Для измерения и оценки *когнитивного компонента* применялись: тестовые задания первого и второго уровня (по В.П. Беспалько); тест «Определение общего и специфического в содержании сравниваемых объектов».

Для измерения и оценки *операционного компонента* применялись: тестовые задания выполнить дидактические действия, входящие в содержание деятельности по обучению конкретному технико-тактическому приему; *практические проблемные задания* научить определенному технико-тактическому приему другого студента; тестовые задания выполнить изученные технико-тактические приемы.

Учебные занятия по дисциплине «Теория и методика хоккея» со студентами контрольной

группы проводилось в рамках традиционных подходов к организации образовательного процесса, со студентами экспериментальной группы – с учетом комплекса выявленных нами педагогических условий.

Результаты формирующего педагогического эксперимента представлены в таблице 1.

Мотивационно-ценностный компонент. Установлено, что у испытуемых ЭГ группы после завершения эксперимента начинают доминировать профессиональные мотивы (3,48 балла), далее следуют относительно внутренние мотивы (2,07 балла) и мотивы профессионального самоопределения (1,95 балла). У испытуемых КГ, несмотря на происшедшие в ходе эксперимента изменения в мотивационной структуре, сохраняется высокая значимость относительно внутренних профессиональных мотивов (потребность в общении и интерес к хоккею) – 3,03 балла, близким по значимости являются профессиональные мотивы – 2,80 балла, на последнем месте находятся мотивы профессионального самоопределения.

Когнитивный компонент. За время эксперимента у испытуемых наблюдалось существенное повышение показателей полноты теоретических, методических и практических знаний по хоккею.

Таблица 1

**ПОКАЗАТЕЛИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ИСПЫТУЕМЫХ
ДО И ПОСЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА, БАЛЛЫ (X ±Δ)**

Критерии дидактической компетентности	Время	Группы испытуемых		P
		КГ, n=20	ЭГ, n=20	
Мотивационно-ценностный компонент				
Относительно внутренние профессиональные мотивы	до	3,60±1,27	3,60±1,32	> 0,05
	после	3,03±1,15	2,07±1,12	< 0,05
	P	> 0,05	< 0,05	
Профессиональные мотивы	до	2,32±0,98	2,33±0,85	> 0,05
	после	2,80±1,04	3,48±0,90	< 0,05
	P	> 0,05	< 0,05	
Мотивы профессионального самоопределения	до	1,58±0,69	1,57±0,70	> 0,05
	после	1,67±0,89	1,95±0,77	> 0,05
	P	> 0,05	> 0,05	
Когнитивный компонент				
Полнота знаний	до	2,85±1,17	2,70±1,09	> 0,05
	после	3,70±1,43	4,50±0,42	< 0,05
	P	< 0,05	< 0,05	
Системность знаний	до	2,10±0,94	2,15±1,12	> 0,05
	после	2,55±1,52	3,50±1,77	< 0,05
	P	> 0,05	< 0,05	
Операционный компонент				
Качественный биомеханический анализ технических приемов	до	3,40±1,13	3,25±1,07	> 0,05
	после	3,65±1,01	4,20±0,54	< 0,05
	P	> 0,05	< 0,05	
Психологический анализ технических приемов	до	3,20±1,45	3,30±1,00	> 0,05
	после	3,45±1,56	4,15±0,51	< 0,05
	P	> 0,05	< 0,05	
Конструирование содержания и процесса обучения	до	3,45±1,25	3,50±1,21	> 0,05
	после	4,00±0,78	4,55±0,42	< 0,05
	P	> 0,05	< 0,05	
Организация обучения (рассказ, показ, организация деятельности обучаемых, контроль и коррекция)	до	2,75±1,26	2,80±1,48	> 0,05
	после	3,50±1,54	4,60±0,28	< 0,05
	P	< 0,05	< 0,05	
Двигательные умения	до	3,90±0,98	4,00±0,54	> 0,05
	после	4,25±0,65	4,80±0,12	< 0,05
	P	> 0,05	< 0,05	

Показатели полноты знаний повысились у испытуемых КГ от 2,85 до 3,70 балла, ЭГ – от 2,70 до 4,50 балла. Показатели системности (обобщенности) знаний у испытуемых КГ повысились незначительно – от 2,10 до 2,55 балла. Более существенное повышение этих показателей наблюдалось среди испытуемых ЭГ – от 2,15 до 3,55 балла.

Благодаря более высоким темпам прироста испытуемые экспериментальной группы отличались после завершения педагогического эксперимента более высокими показателями полноты (4,50 против 3,70 балла у испытуемых КГ) и системности (3,50 против 2,55 балла) знаний. Это преимущество обусловлено реализацией в обучении студентов экспериментальной группы комплекса выявленных нами педагогических условий – оперативным применением усваиваемой учебной информации в качестве ориентировочной основы квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, усвоением знаний через их открытие в процессе проблемно-поисковой учебно-познавательной деятельности, через оперативный контроль качества их усвоения в процессе взаимообучения в парах сменного состава.

Операционный компонент. За время эксперимента у испытуемых обеих групп наблюдалось повышение уровня сформированности дидактических умений, что обусловлено влиянием учебного процесса по всем дисциплинам учебного плана – биомеханики физических упражнений, педагогики, физиологии и психологии физического спорта, педагогики, теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки, и теории и методики хоккея.

Обращает внимание, что рост показателей дидактических умений у испытуемых КГ не достигает уровня достоверности, т. е. является несущественным. Исключение составляют умения, относящиеся к исполнительной части обучающей деятельности – они существенно улучшились (от 2,75 до 3,50 балла).

Иная картина наблюдается в динамике показателей дидактических умений у испытуемых ЭГ. Показатели умений осуществлять качественный биомеханический анализ технических приемов повысились от 3,25 до 4,20 балла, умений проводить психологический анализ технических приемов – от 3,30 до 4,15 балла, умений конструировать содержание и процесс обучения – от 3,50 до 4,55 балла, умений организовать процесс обучения – от 2,80 до 4,60 балла.

Преимущество в темпах прироста определило более высокий уровень сформированности дидактических умений у испытуемых ЭГ после завершения педагогического эксперимента. Наиболее ярко преимущество испытуемых ЭГ проявилось в дидактических умениях, относящихся к исполнительной части дидактической деятельности тренера по хоккею – 4,60 против 3,50 балла. Испытуемые ЭГ отличались высокими показателями качества практического усвоения способов выполнения технических приемов – 4,80 против 4,25 балла.

Реализация комплекса выявленных нами педагогических условий в учебном процессе обеспечивает существенное повышение уровня дидактической компетентности у будущих тренеров по хоккею. В мотивационной структуре начинают доминировать профессиональные мотивы и мотив личностного саморазвития, профессиональные значимые знания становятся более полными и системно организованными, повышается степень сформированности и обобщенности дидактических умений.

Об авторе

Иванов Михаил Борисович – аспирант, Набережно-Челнинский филиал ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма», г. Набережные Челны, Республика Татарстан.

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

М. Каракоч

В настоящее время в рамках социального и экономического развития общества одним из ключевых вопросов российской общественной мысли становится развитие конкурентоспособной личности со следующими характеристиками: готовность к риску, личная ответственность за свои поступки, способность рассчитывать, прежде всего, на свои силы, желание достичь успеха в профессиональной деятельности, умение приспособиваться к экономической системе рыночных отношений. При этом в СМИ, а также в обыденном сознании, акцент делается на внешнюю сторону социального успеха человека. Возникает ситуация, при которой идеалом профессионала для современной молодежи становится человек высокого социального статуса, авторитетный, с престижной работой, индивидуалистического типа, с ярко выраженной ориентацией на собственную выгоду и свои интересы. Вместе с тем, остается не проработанной проблема влияния данных характеристик личности на степень ее адаптации, гармоничности развития, на эффективность деятельности, выполняемой индивидом, их соотношения с социальными ценностями и ценностями профессиональной деятельности индивида. Таким образом, обнаруживается противоречие между потребностями общества и направленностью личности молодежи. С одной стороны, условия развития общества требуют конкурентоспособных специалистов, ориентированных на социальные ценности, и способных эффективно выполнять профессиональную деятельность. С другой стороны, представления современных молодых людей ориентированы не на внутреннюю, лично-стно значимую сторону конкурентоспособности, а на внешние социальные стороны успеха. Следовательно, необходимо найти такое решение данного противоречия, которое, учитывая все достижения современной отечественной психологической мысли, будет способствовать развитию адекватной, адаптивной, конкурентоспособной личности, ориентированной на достижение успеха на основе системы социальных и профессиональных ценностей. Важнейшей чертой конкурентоспособной личности является наличие оптимально выраженной мотивации достижения. «Мотивация достижения – это вид мотивации, направленной на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности. Ее выраженность взаимосвязана как с успешностью и результативностью деятельности индивида, так и с особенностями его эмоционального состояния» [3, с. 5]. В зависимости от вида основной деятельности индивида, она может находить реализацию в различных сферах: обучение, профессиональная и трудовая деятельность, научные изыскания, сфера досуга и т. д. Анализ мотивации достижения как отдельной психологической категории посвящены работы как зарубежных, так и отечественных ученых (Дж. Аткинсон, Б. Вейнер, А. Бакурадзе, В.И. Ковалев, И.И. Варганова, И.А. Васильев, Е.П. Ильин, А. Маслоу, Г. Мюррей, Ю.М. Орлов, Дж. Райнор, Дж. Ротгер, Х. Хекхаузен, Р. де Чармс, И.А. Зимняя и др.). В зарубежной психологии существует большое количество работ, посвященных анализу мотивации достижения, но полученные в них данные, как правило, являются верными только по отношению к определенным ситуациям и факторам, которые действуют в этих ситуациях. В отечественной психологии изучены особенности влияния мотивации достижения успеха и избегания неудач на особенности результативности и регуляции деятельности (В.И. Степанский, 1981; И.А. Батурич, 1987); созданы динамические модели мотивации достижения и исследованы ее составляющие компоненты (М.Ш. Магомед-Эминов, 1987, 1991; И.А. Васильев, 1991; Т.О. Гордеева, 2002); исследованы отдельные аспекты развития мотивации достижения (Е.В. Козиевская, 1998; А.В. Сальков, 2002); изучены интринсивные и экстринсивные показатели в структуре мотивации достижения (Н.В. Афанасьева, 1999); исследованы особенности психосемантического пространства восприятия образа успешности (В.А. Белых, 2000); рассмотрены тендерные и возрастные различия в структуре мотивации достижения (С.А. Шапкин, 2000). Однако в современной психологической науке остается потребность проанализировать мотивацию достижения как системную характеристику личности и рассмотреть особенности ее взаимосвязи с эффективностью деятельности индивида. Обращение общества к идее конкурентоспособности личности, как основополагающей, предполагает качественные преобразования во всех социальных структурах, способствующих эффективной социализации личности. Особое место среди социальных институтов занимает система профессионального образования, содержание которой часто является зеркальным от-

ражением состояния общества. Большое внимание уделяется особенностям и характеристикам процесса профессиональной подготовки. Анализ научной психологической литературы показал недостаточную разработанность таких вопросов как возможности развития мотивации достижения, особенности ее влияния на эффективность учебной и профессиональной деятельности, выполняемой индивидом, а также создание эффективных методов и технологий усиления и оптимизации мотивации достижения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакурадзе А. Факторы-мотиваторы // *Директор школы*. – 1997. – № 1. – С. 9-13.
2. Вартанова И.И. К проблеме диагностики мотивации // *Вестник МГУ. – Психология*. – 1998. – № 2. – С. 80-87.
3. Васильев И.А. Мотивация и контроль над действием. – М.: МГУ, 1991. – 144 с.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для высш. учеб. завед. – М.: Логос, 2007. – 384 с.
6. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // *Психологический журнал*. – 1985. – № 2. – С. 45-56.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

Об авторе

Каракоч Метин – аспирант, ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань.

СПЕЦИФИКА ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ» В ВОПРОСЕ СТАНОВЛЕНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ В ВУЗЕ МВД

**Т.С. Каримова,
А.А. Каримов**

Профессия сотрудника ОВД – гуманная, глубоко человеческая специальность. Деятельность сотрудника ОВД характеризуется многогранностью социальных связей, повседневными непосредственными разрешениями жизненных ситуаций, возникающих во всех сферах жизнедеятельности людей: в быту, семье, трудовой деятельности, сфере культуры, социального обеспечения и т. д. И нет ничего более непрофессионального для сотрудника ОВД, чем проявление безразличия, равнодушия к судьбе человека. Данная профессия требует от личности объективности, обладания чувством справедливости, сострадания, личной безупречности.

Характеризуя специфику развития личности студента в вузе, М.И. Дьяченко и А.А. Кандыбович отмечают, что формирование личности человека происходит на протяжении всей его жизни, но именно в вузе закладываются основы личностных качеств специалиста, а в последующей профессиональной деятельности происходит «дальнейшая его шлифовка как личности».

В настоящее время среди значительного перечня дисциплин высшей школы существуют гуманитарные предметы, преподавание которых может развить у обучающихся элементы гуманистического воззрения.

По мнению Р.М. Нуриязнова, в рамках гуманизации образования на основе развития интереса у студентов к гуманитарным дисциплинам станет возможным их ценностное и личностное самоопределение. Главной целью данного процесса становится воспитание творческой личности, способной осознать свою значимость, свою позицию в окружающем мире [3].

Поэтому в рамках нашего исследования необходимо выявить, педагогический потенциал гуманитарных дисциплин для реализации идеи гуманизации в вузе МВД. По нашему мнению, у каждой дисциплины есть своя специфика в реализации этой идеи.

Исследуя потенциал дисциплины «Профессиональная этика сотрудников ОВД», в про-

блеме становления и развития гуманистического мировоззрения курсантов и слушателей, мы стремились к тому, чтобы они проделывали внутреннюю работу в поиске собственного «Я» в профессионально-этическом пространстве социальной структуры.

Выполнение моральных норм обеспечивается традициями, обычаями, силой общественного мнения, внутренними убеждениями личности. Моральные нормы получили отражение в моральном сознании в виде соответствующих правил и заповедей.

Но сами нормы и правила профессиональной этики выступают как теоретическое развитие и дополнение морального сознания общества в области выполнения профессиональных обязанностей и составляют основу профессиональной морали формирующейся в результате специфики профессиональной деятельности, своеобразного внутреннего уклада той или иной профессии, присущей ей микросреды. Между профессиональной моралью и моралью всего общества нет жесткой границы. Профессиональная мораль входит в мораль общую. Они диалектически проникают друг в друга.

В результате возникают специфические, профессиональные моральные нормы, действующие в рамках одной профессии. И в отличие от общечеловеческих нравственных норм, которые поддерживаются традициями, обычаями, силой общественного мнения и добровольны для исполнения, профессиональные моральные нормы определены законодательно в различных нормативных документах и носят обязательный характер. Нормы и принципы морали получают в профессиональной этике конкретизацию применительно к профессиональной деятельности и приобретают максимально конкретный смысл. Так понятия «долг», «совесть», «честь», «достоинство» опосредуют сферу личностного исполнения требований морали, фиксируя пределы моральной ответственности и нравственного суверенитета человека. Они опосредуют выбор и мотивацию не только общей линии поведения, но и единичных (ситуативных) поступков.

В процессе преподавания дисциплины «Профессиональная этика сотрудников ОВД» редко обращается внимание на то обстоятельство, что понятие морали многозначно и обладает единством только в качестве слова.

Под моралью, как правило, понимается вся совокупность ценностей и правил действия, которые предлагаются сотрудникам ОВД в процессе их профессиональной деятельности. Именно эти правила и ценности формулируются в виде предмета преподавания. Под профессиональной моралью понимают также и реальное поведение сотрудников ОВД в их отношении к правилам, которые им предлагаются [4].

При этом следует отметить, что моральное поведение сотрудников образуют сложную сеть повседневных элементов, которые компенсируют, а иногда и отменяют друг друга, делая возможными компромиссы и уловки.

Это способы, с помощью которых сотрудники более ли менее полно подчиняют себя тому или иному принципу поведения, способы повиновения или противления запретам или предписаниям, способ почитания или пренебрежения некоторой совокупностью профессионально-нравственных ценностей. Таким образом, всякое моральное действие, без сомнения, предполагает отношение к реальному, где оно осуществляется. И к «кодексу», с которым оно соотносится.

Специфика дисциплины «Профессиональная этика сотрудников ОВД» в вопросе реализации идеи гуманизации в вузе МВД, по нашему мнению, заключается в том, что моральное поведение подразумевает также и некоторое отношение к себе. Это отношение к себе не есть просто «сознание себя». Это создание, сотворение, установление себя в качестве «морального субъекта». Это есть такой тип конституирования, внутри которого индивид очерчивает ту часть самого себя, которая составляет объект моральной практики, определяет свою позицию по отношению к моральной норме, которой он следует, фиксирует для себя определенный способ существования, который обладал бы ценностью морального исполнения себя самого. Для конституирования себя самого как морального субъекта сотрудник ОВД вынужден действовать на себя самого, предпринимая, таким образом, познание себя (контролирует и испытывает себя, совершенствует и преобразует).

Не существует, следовательно, такого отдельного морального действия, которое не относилось бы к некоторому целому морального поведения. Точно так же не существует морального поведения, которое не требовало бы конституирования индивидом самого себя как морального субъекта. Наконец, не может быть конституирования морального субъекта без некоторых «способов субъективации», и, соответственно, – без некоторой аскетике, или без практик себя», на которые эти способы опираются.

Моральное действие, следовательно, неотделимо от этих форм деятельности по отношению к себе, которые от одной морали к другой могут разниться не меньше, чем сама система

ценностей, правил и запретов. Если мы хотим говорить о профессиональной морали, то нужно учитывать, какие различные реальности перекрываются этим словом. Это системы правил и ценностей, но также и те инстанции и аппараты принуждения, которые придают им правилам значимость. Это способы, с помощью которых сотрудники ОВД конституируют себя в качестве субъектов морального действия. Речь идет, о своего рода, моделях, предлагаемых для установления и развития нового отношения к себе для познания и дешифровки себя, то есть для преобразований, которые нужно произвести в отношении себя. Это и есть то, что представляет собой актуализацию этики, этику в практическом смысле, «аскетикку», понимаемую как одну из форм субъективации, практику себя.

Если же в самом деле верно, что всякая «мораль» в широком смысле содержит оба указанных аспекта – и «кодексы» поведения и формы субъективации, и если верно, что они никогда до конца не могут быть разделены (хотя при этом им случается развиваться и относительной автономности друг от друга), то нужно признать также и то, что и преподавании дисциплины «Профессиональная этика сотрудников ОВД» основной акцент делается на этике «кодекса», но не на «этике себя». В центре внимания находится всегда «кодекс» – его системность, богатство, разнообразие, как его способность приравниваться ко всем возможным случаям и перекрывать собой все мыслимые области поведения.

Если в стратегии курса делать смысловой акцент только на «кодексе», то у курсантов поневоле создаётся впечатление, что главное следует не в себе (не посредством или с помощью себя), но в инстанции авторитета, который придаёт «кодексу» значимость, вменяет в обязанность его изучение, наказывает за нарушения и т. д. В этих условиях субъективация (как процесса становления субъектности, создания субъектом самого себя происходит, по М. Фуко, «в квазюридической форме»: моральный субъект лишь «юридически» соотносится с законом или с совокупностью законов, которым он должен подчиниться. Речь при этом идёт о том, что «кодексы» не важны, или что они всегда неизменны.

Однако существуют иные, чем квазюридические» формы субъективации. Это отчужденная интерриоризация будущим сотрудникам ОВД норм профессиональной морали. Профессиональная этика сотрудника ОВД должна мыслиться им как этика себя, как способ существования. С нашей точки зрения, сверхзадача преподавания данной дисциплины заключается в том, чтобы свою профессиональную этику курсанты научились воспринимать неотчуждённо, но именно как «этику себя», как необходимость обжить и открыть в себе новый способ существования в качестве «сотрудника ОВД».

В результате новая полиция станет более гуманной и более профессиональной, готовой решать проблемы современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Братченко С.Л., Рябченко С.А. Авторитарный стиль педагогического общения – А что же дальше? // *Магистр*. – 1996. – № 3. – С. 83-90.
2. Газман О.С. Гуманизм и свобода // *Гуманизация воспитания в современных условиях*. – М., 1995. – С. 35-44.
3. Нуризянов Р.М. Развитие экологической культуры учащихся в учебно-исследовательской деятельности: автореф. дисс. ... к.п.н. – Казань, 2000. – 24 с.
4. Смирнов Е.А., Конова Е.А. Традиции и ритуалы в органах внутренних дел: к проблеме субъективации: Учеб. Пособие для высших учеб. завед. МВД России. – Иркутск: ВСИ МВД РФ, 2002. – 124 с.

Об авторах

Каримова Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГКОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт МВД России», г. Иркутск.

Каримов Альберт Амирович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГКОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт МВД России», г. Иркутск.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

А.В. Керимова

В настоящее время идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Большинство авторов рассматривают образование как процесс целенаправленного педагогически организованного духовного, интеллектуального, физического развития человека. Доминанта в этом процессе – становление личности. Воспитание рассматривается как процесс формирования качеств личности.

Воспитание в узко педагогическом смысле – специально организованная деятельность, направленная на формирование определенных качеств человека, осуществляемая на взаимодействии педагогов и воспитанников.

Содержание образования обогащается новыми профессиональными компетенциями, развитием способностей, оперированием информацией, творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие учителя и ученика.

Цель воспитания – разностороннее развитие человека, опирающееся на его индивидуальные способности. Воспитательный процесс развивается в соответствии с действующими причинами. Диалектика воспитательного процесса раскрывается в его противоречиях: внутренних и внешних.

Воспитание как процесс предполагает наличие не только цели, но и содержания, методов, средств и результатов.

Особенности воспитания зависят от наличия большого числа факторов: особенности природной среды, жизненного пространства, ценности, принятые в общества, семье, школе, вузе, внешкольных организациях, средства массовой коммуникации.

Выделяют две группы факторов, влияющих на результаты воспитания: объективные и субъективные.

Объективные факторы:

- генетическая наследственность и здоровье человека;
- социальная и культурная принадлежность семьи, оказывающая влияние на его окружение;
- обстоятельства биографии;
- культурная традиция, профессиональный и социальный статус;
- особенности страны и исторической эпохи.

Субъективные факторы:

- психологические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы, как воспитателя, так и воспитанника;
- система отношений с социумом;
- организованное воспитательное воздействие на человека со стороны групп, объединений, всего общества.

Процессы обучения и воспитания неразрывно связаны, как их принципы, формы и методы.

Принципы предлагаемые Ш.А. Амонашвили:

1. Целенаправленность педагогического процесса.
2. Связь школы с жизнью, с решением задач ускорения развития страны.
3. Научность содержания воспитания и обучения.
4. Доступность, учет возрастных и индивидуальных способностей учеников.
5. Систематичность и последовательность.
6. Сознательность, активность, самодеятельность, творчество учащихся.
7. Связь обучения и воспитания с общественно полезным, производительным трудом.
8. Наглядность.
9. Коллективный характер воспитания и обучения.
10. Уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему.
11. Выбор оптимальных методов, форм и средств обучения и воспитания.
12. Прочность, осознанность и действенность результатов образования, воспитания и развития.

13. Комплексный подход к воспитанию [1].

Формы обучения и воспитания бываю конкретными и общими – форма, характер, ориен-

тация деятельности. Наиболее частые формы: урок, факультативное занятие, консультации, дополнительные занятия, экскурсии, внеклассная работа.

Важным фактором организации современной формы обучения и воспитания является использование технологий.

Технология – это набор инструментов и правил, которыми может пользоваться любой педагог и при использовании которых результат будет обеспечен.

Одними из востребованных технологий, используемых в обучении и воспитании являются личностно-ориентированные.

Личностно-ориентированные технологии учитывают: особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки воспитанников; от педагога требуется: умение диагностировать реальный уровень развития важных личностных качеств, таких как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и прочее.

Интересными и широко используемыми личностно-ориентированными технологиями являются:

- технология «Дебаты»;
- медиаобразовательная технология;
- технология «Образ и мысль»;
- проектная технология;
- технология портфолио.

Большое значение в воспитании обучающихся имеет выбор метода, который зависит от поставленных целей. Педагог может действовать по-разному, используя методы воспитания:

- воздействовать;
- противодействовать;
- содействовать;
- взаимодействовать.

В 70 гг. XX столетия значительная часть теоретиков педагогики принимала классификацию методов воспитания на основе трех главных направлений деятельности воспитания на основе трех главных направлений деятельности воспитателя:

1. Методы целенаправленного формирования качеств личности.
2. Методы стимулирования естественного саморазвития личности.
3. Методы коррекции развития личности.

В 80-х гг. в педагогике сформировалась концепция деятельностного подхода к воспитанию, педагоги Т.Е. Конникова и Г.И. Щукина предложили классификацию методов воспитания, где главный критерий – функцию метода по отношению к деятельности. В их системе рассматривались три группы методов:

1. Методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности.
2. Методы формирования общественного сознания.
3. Методы стимуляции деятельности.

В.А. Караковский предложил несложную классификацию методов воспитания, в качестве критерия избрав средства воспитания, и выделил группы методов:

- воспитание словом;
- воспитание делом;
- воспитание ситуацией;
- воспитание игрой;
- воспитание общением;
- воспитание отношением.

Из всего разнообразия предложенных методов можно сгруппировать и выстроить систему: Первая группа – методы формирования социального опыта.

Вторая группа – методы осмысления своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения.

Третья группа – методы самоопределения личности.

Четвертая группа – методы стимулирования и коррекции действий и отношений в воспитательном процессе.

Все выше перечисленное и реальные проблемы воспитания обучающейся молодежи, сегодня наталкивает нас на мысль, что необходимо искать выходы из сложившейся ситуации, глобально, системно решать проблему воспитания личности. Учет системного подхода в воспитании, также необходим, как и в процессе обучения.

Большим резервом в процессе воспитания является народная педагогика. Традиционный контекст национального региона предусматривает человекоориентированный подход к про-

цессу образования, в контексте которого культура рассматривается как важнейшее средство общего развития [2].

Помимо современных средств работы с обучающимися в области воспитания, не рационально сбрасывать со счетов, деятельность педагогов-новаторов, народные промыслы, историческое и литературное наследие, подготовку будущих учителей с учетом современных требований к системам обучения и воспитания, повышения научно-практического уровня практикующих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. *Гуманная педагогика*. – М.: Амрита-Русь, 2010. – 500 с.
2. Магомедова З.М. *Образование как условие трансляции культурных ценностей // IV Педагогические чтения «Личность в меняющемся мире» I Международная научно-практическая конференция*. – Махачкала: Алеф, 2011. – С. 26–29.
3. *Педагогика / под ред. С.А. Смирнова*. – М.: Академия, 2003. – 215 с.
4. Турик Л.А., Осипова Н.А. *Педагогические технологии в теории и практике*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 288 с.
5. Фомина Л.П. *Эффективные формы обучения и воспитания школьников // Материалы XII научно-практической конференции*. – Санкт-Петербург, 2009. – 288 с.

Об авторе

Керимова Аида Вагабовна – кандидат педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, Республика Дагестан.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОПЕДЕВТИКИ ПОНИМАЮЩИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРИНИМАЮЩЕЙ СЕМЬЕ

А.Ю. Костечук

Педагогические ситуации успешно применяются в подготовке будущих педагогов, воспитателей с целью формирования определённых педагогических компетенций. В психолого-педагогических исследованиях наряду с понятием «педагогическая ситуация» используются термины «проблемная ситуация», «педагогическая задача», «проблема» и др. По Ю.П. Азарову, педагогической ситуацией считается конкретное положение, сложившееся в сфере взаимоотношений воспитателя и воспитанника и требующее решения [1, с. 48].

Мы рассматриваем педагогическую ситуацию как средство становления и развития понимающих отношений в принимающей семье.

Обратимся к основным понятиям, используемым в статье.

Принимающая семья – это семья, воспитывающая неродных детей. Принято различать типы таких семей: семья усыновителей, опекунская, приёмная или патронатная семья и др. Общим для них является факт отсутствия родства между детьми и родителями, включение в семью нового члена с целью воспитания его как родного в любви и понимании.

Понимающие отношения – встречное понимание субъектов воспитания как процесс и результат поиска и раскрытия смыслов, заложенных в жизненных проявлениях человека (слово, жест, мимика, пантомимика и др.).

Пропедевтика определяется нами как предопределяющий компонент прогнозируемых семейных отношений.

Центральная идея предлагаемого материала состоит в принятии положения о том, что понимающие отношения реализуются каждым компонентом структуры воспитательного процесса. В этом смысле педагогическую ситуацию справедливо отнести к универсальному способу становления педагогического взаимодействия независимо от природы используемой ситуации – естественно возникшей или специально смоделированной в воспитательных целях.

В рамках исследования пропедевтики понимающих отношений в принимающей семье педагогическая ситуация понимается нами как факт, случай, взятый из повседневной жизни принимающей семьи, в основе которого лежит проблема взаимоотношений между прини-

мающим родителем и ребёнком, требующая для разрешения взаимопонимания. В основе используемой педагогической ситуации анализируется проблема понимания, которая ставит перед принимающими родителями конкретные задачи, в результате решения которых они приходят к пониманию себя и ребёнка. Основная задача при анализе и решении педагогических ситуаций заключается в раскрытии смыслов, которые заложены в словах, поступках, поведении участников ситуации с целью их оправдания и подведения под ценность. Поскольку мы исходим из того, что понимание человека – это духовный опыт, который может быть дан только посредством переживаний его жизни и её отдельных проявлений, педагогические ситуации представляют собой смоделированные условия, в которых принимающий родитель может приобрести подобный опыт переживания, сочувствия и соучастия. Педагогические ситуации мы рассматриваем в качестве средства самовоспитания будущих родителей, их способности к пониманию другого человека – ребёнка, к становлению понимающих отношений. В. Дильтей неоднократно подчёркивал, что понимание является плодом индивидуального искусства. И это искусство можно постичь не посредством заучивания правил, а путём проникновения в самую глубину феномена и процесса понимания [2, с. 11]. Чтобы стать способным понять ребёнка, нужно изменить себя, осуществить внутренние преобразования, стать иным. Эти преобразования невозможны без любви и внимания к ребёнку, без которых не может осуществиться и понимание. Оно невозможно и без прилагаемых усилий по самовоспитанию, самореализации, без работы над собой по преобразованию своего духовного мира.

Используя педагогические ситуации необходимо учитывать, что любая отражённая ситуация должна быть актуальной и приближенной к жизни, соответствовать проблемам, с которыми сталкиваются принимающие семьи в повседневной жизни. Поэтому в процессе пропедевтики представляется эффективным анонимно использовать практические ситуации из опыта принимающих семей, которые посещают Клуб принимающих родителей, или иные формы психолого-педагогического просвещения будущих родителей приёмных детей.

При использовании педагогических ситуаций особого внимания требует их изложение. Можно дать краткую предысторию и озаглавить ситуацию. Ситуация должна быть описана во всех деталях, важно воспроизведение диалога между участниками ситуации. Диалог – это метод понимания. В диалогическом взаимодействии предоставляется возможность постижения, проникновения в духовный мир понимаемого, с помощью чего можно извлечь смыслы из его жизненных проявлений. Одним из условий использования ситуации является необходимость излагать событие, действия, описанные в ситуации, обращаясь непосредственно к человеку, который анализирует данную ситуацию. Такой психологический момент позволяет приблизить кандидата в родители к проблеме понимания, создавая условные обстоятельства, участником которых он является.

Например, возможно использование педагогической ситуации под названием «Нежность». Контекст ситуации формулируется следующим образом: «В моей семье Оля появилась полгода назад. Сейчас ей 7 лет. В 5 лет Олю изъяли из семьи, где родители злоупотребляли алкоголем и били девочку». Далее следует ситуация, предлагаемая для анализа кандидату: «Дочка собирается в школу. Я протягиваю руку, чтобы поправить хвостик, а она от меня отворачивается. Это не в первый раз. Недавно хотела погладить её по голове, она втянула голову в плечи, съёжилась всем своим маленьким телом и хотела убежать. Я её остановила и спросила: «Что такое?». Она не ответила и отвернулась. Подобная реакция повторяется каждый раз, когда я хочу её обнять или погладить. Мне больно смотреть, когда глаза моей дочки становятся испуганными, а тело разворачивается в противоположную от меня сторону, при любых проявлениях нежности с моей стороны. Никакие разговоры, что я не собираюсь делать ей больно, не помогают».

При работе с педагогической ситуацией, следует обратить внимание на несколько существенных моментов: двух идентичных ситуаций не бывает, даже при схожих жизненных обстоятельствах. Решению задачи при анализе ситуации могут способствовать или препятствовать наличие многих сопутствующих факторов, особенностей функционирования принимающей семьи. Каждая ситуация и каждое решение предполагает индивидуальный подход, универсальных рецептов или алгоритмов не существует. Понимание – это искусство, в котором правила, процедуры играют не самую главную роль. Поэтому анализ педагогической ситуации, решение педагогической задачи – это всегда творчество. Между тем, в пропедевтике при работе с педагогическими ситуациями предполагается, что будущие родители знакомы с определёнными правилами. В педагогических исследованиях представлены алгоритмы анализа педагогической ситуации [3]. По аналогии, мы предлагаем ряд последовательных процедур, позволяющих анализировать ситуации, решая задачи понимания. В первых, подробное описание ситуации, на основе которого даётся характеристика тех усло-

вий и обстоятельств, в которых ситуация сложилась. Во-вторых, выявление субъектов ситуации, что предполагает воссоздание картины отношений друг к другу участников ситуации, характеристика индивидуальных и личностных особенностей, мотивы их поведения в данной ситуации. Следующий шаг – выделение проблемы, которая лежит в основе ситуации. Далее формулируются конкретные педагогические задачи, которые следует решить. Самый трудный шаг – выбор способов решения задачи, описание своих действий и слов. Последний шаг предполагает анализ предполагаемых результатов, изменений, которые должны произойти, самоанализ и самооценку принятого решения. Прогнозируемые результаты и оценка своих действий позволяет кандидатам в родители усвоить, что понимание служит целям воспитания ребёнка, прийти к самопониманию.

Соблюдение приведённых процедур при анализе педагогической ситуации позволяет будущим родителям осмыслить особые условия, вызвавшие поведение, описываемое в ситуации, принять неслучайный характер поведения и осознать причины проблемы; представить, что скрыто за определённым поведением или словом; что необходимо предпринять, как разрешить непонимание.

Для того чтобы кандидаты в родители осваивали процедуры понимания при анализе педагогической ситуации, предлагается использовать общую инструкцию к каждой ситуации: «Опишите ситуацию, выделите проблему (проблемы) из ситуации, предположите возможные причины их возникновения, дайте психолого-педагогические основания названных причин. Опишите Ваши действия по решению обозначенной проблемы (проблем), спрогнозируйте и оцените вероятные результаты». Анализ ситуации и решение поставленных задач требует развёрнутого ответа, в том числе, какие слова будут сказаны и почему.

В приведённом примере анализ ситуации может выглядеть так: «Приёмная дочь боится любых проявлений нежности с моей стороны, потому что ожидает, что ей причинят боль или ударят. Я переживаю, что ребёнок автоматически пугается и неадекватно реагирует на ласку, что мешает установить с ней контакт. В кровной семье девочка систематически подвергалась побоям, родители злоупотребляли алкоголем, не уделяли ребёнку внимания. Вследствие этого у Оли выработался механизм защитной реакции и страх на любые знаки внимания к ней со стороны взрослого. Ситуация имеет место в адаптационный период, который переживает принимающая семья. В процессе адаптации вторичная привязанность ребёнка к моей семье только формируется. Девочка хорошо относится ко мне, но не доверяет. Главный мотив её поведения, неосознаваемый ею, – страх побоев, поэтому ей необходимо защитить себя. Мои проявления любви и переживания, в свою очередь, говорят о моей привязанности к ребёнку, его принятии, но мне больно и обидно видеть постоянное ожидание ребёнка побоев с моей стороны. Мне приходится бороться с недоверием к себе, с обидой на дочь за это недоверие. В данной ситуации главная проблема – это недоверие ребёнка к взрослому, что вызвано особенностями воспитания в неблагополучной кровной семье и детском доме. Необходимо решить следующие основные задачи: создать условия для формирования у ребёнка доверия и привязанности к принимающей маме; а маме, в свою очередь, справляться со своими эмоциями, обидой и раздражением, адекватно и с пониманием реагировать на поведение дочери. Чтобы дать понять ребёнку, что маме можно доверять, необходимо продолжать вести с ней постоянный диалог, проявлять нежность и ласку, терпение, не показывать раздражения на неадекватные реакции. Можно использовать фразы: «Я здесь, чтобы защищать тебя. Я не дам тебя в обиду и своими действиями хочу показать тебе это, а не причинить тебе боль. Мне хочется тебя обнять, потому что я тебя люблю и др.». В результате по истечении периода адаптации, у ребёнка окончательно сформируется привязанность, она начнёт мне доверять, но возможны провокации с её стороны, что требует особого понимания».

Таким образом, использование педагогических ситуаций в процессе преемственности позволяют актуализировать потребность принимающего родителя в понимании самого феномена понимания человека, необходимости становления понимающих отношений. В ходе анализа педагогических ситуаций активизируется познавательная деятельность кандидатов в родители. Для решения задач и овладения способами понимания требуются знания об особенностях приёмных детей, типичных трудностях адаптации в принимающей семье и т. д. Педагогические ситуации дают возможность расширить самостоятельность принимающих родителей при решении различных задач во взаимоотношениях с ребёнком, при выборе поведения в многообразных ситуациях; приобрести опыт раскрытия смыслов поступков ребёнка, его слов, поведения, переживаний. Всё это способствует развитию эмпатии, рефлексивного сознания принимающих родителей, их нестандартного мышления, индивидуального творческого подхода к тем проблемам, которые постоянно встают перед семьёй, выдвигаются самой

жизнью; создаются условия для формирования умений процедурного характера по извлечению смыслов из различных жизненных проявлений другого человека, их интерпретации.

Пропедевтика понимающих отношений в принимающей семье определяется нами как предопределяющий компонент прогнозируемой модели системы семейных отношений, актуализирующей основополагающие принципы воспитывающего понимания и понимающего бытия. Реализуемая в процессе подготовки кандидатов в принимающие родители, пропедевтика понимающих отношений сводится к тому, чтобы подготовить их к переходу от уровня бытовых представлений о проблеме понимания до уровня осмысления понимания как педагогическом феномене, представить их чувствам, сознанию феномен понимания как метафизическую, гносеологическую и психологическую основу любых форм и методов воспитания, как духовный опыт, помогающий решать проблемы общения, диалога и взаимопонимания. Пропедевтика понимающих отношений в принимающей семье преследует цель создания перспектив в становлении понимающих отношений между родителями и приёмными детьми. Используемые педагогические ситуации становятся средством подготовки принимающих родителей, представляя их сознанию модель системы семейных отношений, реализующих принципы воспитывающего понимания. Будущим родителям открываются пути для работы по самовоспитанию и самосовершенствованию, их рефлексирующему развитию, предоставляется возможность раскрыть сущность феномена понимания человека, вследствие чего понимание становится главным принципом в их взаимодействии с ребёнком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаров Ю.П. *Искусство воспитывать*. – М.: Просвещение, 1979. – 255 с.
2. Лузина Л.М. *Понимание как духовный опыт (о понимании человека)*. – Псков: ПГПИ, 1997. – 166 с.
3. Слостенин В.А. *Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2004. – 576 с.

Об авторе

Костечук Алена Юрьевна – аспирант, начальник отдела социальной защиты, ФГБОУ ВПО «Псковский государственный университет» Управление по молодежной политике, г. Псков.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН ПЕРВОГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА К ЗАНЯТИЯМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

М.Н. Кудяшев

Сложившаяся в последние годы социально-экономическая ситуация привела к существенному ухудшению показателей здоровья всех групп и категорий населения России. Огромные массы людей, несмотря на рекомендации ученых и специалистов, не занимаются самостоятельно физическими упражнениями, продолжают вести нездоровый образ жизни.

С учетом этого основной целью политики государства в области физической культуры провозглашается оздоровление нации, формирование здорового образа жизни населения. Это предусматривает формирование внутренней потребности человека в активных занятиях физическими упражнениями, стремления к физическому совершенствованию.

Интерес является психологическим фактором, детерминирующим самоопределение личности и определяющим активную жизненную позицию человека при осуществлении физкультурно-оздоровительной деятельности.

Между тем, значительная часть населения характеризуется нейтральным, а подчас и отрицательным отношением к занятиям физическими упражнениями.

Эмоционально-ценностное отношение к физкультурно-оздоровительной деятельности не формируется спонтанно и не наследуется. Оно приобретает личностью в процессе самой деятельности и эффективно развивается при освоении знаний и накоплении творческого опыта, связанного с проявлением инициативы и активности.

По мнению ученых и специалистов формирование потребностей в занятиях физическими упражнениями представляет собой наиболее актуальную, узловую проблему развития физ-

культурного движения в России.

В частности, М.Я. Виленский [1] утверждает, что стержневым в структуре физической культуры личности является мотивационный компонент. Возникающие на основе потребностей мотивы и интересы определяют направленность личности, стимулируют и мобилизуют ее на проявление физической активности.

Вопросы формирования интереса к физкультурно-оздоровительной деятельности являются недостаточно разработанными. Поэтому специалисты физической культуры решают эту задачу, исходя из своего опыта, стихийно, и не достигают при этом нужных эффектов.

В целом, анализ и обобщение научно-методической литературы свидетельствуют, что одной из существенных предпосылок вовлечения населения России в занятия физической культурой выступает формирование физкультурно-деятельной личности, стремящейся и способной к самостоятельному присвоению ценностей физической культуры.

Для решения данной проблемы необходимо знать, каковы особенности отношения различных групп и категорий населения к занятиям физическими упражнениями. Поэтому задачей нашей опытно-экспериментальной работы являлось исследование отношения женщин первого зрелого возраста к занятиям оздоровительной физической культурой.

Методы и организация исследования. Для решения этой задачи применялась разработанная нами методика анкетного опроса и методы математической статистики.

Анкетный опросник закрытого типа включал в свое содержание 10 вопросов с возможными вариантами ответов. Испытуемые должны были выбрать тот вариант, который являлся наиболее близким к их реальному отношению к физической культуре и спорту.

Методы математической статистики применялись для определения количества и процентного соотношения испытуемых, выбравших предлагаемые в анкете варианты ответов на поставленные вопросы.

В анкетном опросе приняли участие 133 женщины в возрасте от 20 до 35 лет.

Известно, что здоровье человека обусловлено генетическими факторами, экологией (включая качество питания и психологический климат в среде обитания) и, наконец, образом жизни, который может способствовать или препятствовать реализации генетического и экологического потенциалов в уровне здоровья и продолжительности жизни человека. Управляемым и относительно легко варьируемым и эффективным фактором, оказывающим влияние на уровень здоровья, остается стиль жизни, в котором одним из важнейших компонентов является уровень физической активности. Как повышение, так и снижение функциональных возможностей основных систем жизнеобеспечения организма обусловлено адаптивными процессами к требованиям, предъявляемым к организму. Условия гиподинамии и гипокинезии провоцируют их снижение.

Результаты нашего исследования, приведенные в таблице 1, показали, что респонденты правильно ориентируются в значимости факторов, влияющих на здоровье. Так, 72,9% испытуемых основным фактором, определяющим здоровье, назвали образ жизни, 15,8% – экологические факторы, 9,1% – наследственность, и 2,3% – качество медицинского обслуживания.

Но при этом относительно адекватные ценностные ориентации женщин в отношении физкультурно-оздоровительной активности не реализуются на практике. Установлено, что только 27,1% испытуемых (36 человек) регулярно включают занятия физической культурой и спортом в режим дня, только 25,6% (34 человека) занимаются физическими упражнениями самостоятельно. Только каждая из четверых опрошенных нами женщин систематически занимается в какой-либо спортивной секции.

Наряду с этим доля испытуемых, проявляющих созерцательный интерес (интерес «болельщика») к спорту значительно больше: на вопрос «*Интересуетесь ли Вы спортивными новостями республики, страны, мира?*» 71,4% испытуемых ответили «да».

Непосредственное переживание мышечной радости» от занятий физическими упражнениями, радость человеческого общения во время занятий, хорошее настроение, вся гамма сопутствующих положительных эмоций – все это остается недоступным для большей части женщин. Это препятствует процессу формирования потребности в физической активности. С другой стороны, слабое развитие этой потребности выступает субъективным условием низкого уровня физической активности.

Функциональные возможности организма и его устойчивость к неблагоприятным факторам внешней среды в течение жизни существенно изменяется, поэтому можно говорить о состоянии здоровья как о динамическом процессе, который может улучшаться или ухудшаться, т. е. об укреплении или ослаблении здоровья. Утрачивая здоровье, человек начинает осознавать и чаще всего искать спасение в медикаментах, недооценивая эффективность и силу воздействия на организм таких факторов, как двигательная активность, рациональное питание, закаливание, пол-

ноценный сон, основы массажа и др. Эти и другие значимые факторы представляют собой неотъемлемые компоненты здорового образа жизни. Существует фраза, которая подтверждена жизнью – «... человек, умирает не от определенной болезни, а от своего образа жизни».

Закаливание как раз является одним из таких средств – доступным, дешевым и весьма эффективным, в частности, в профилактике, так называемых, простудных заболеваний и гриппа, на долю которых приходится около половины всех случаев временной нетрудоспособности.

Результаты анкетирования показали, что на вопрос: «*Занимаетесь ли вы закаливанием организма?*», только 29,3% испытуемых (39 человек) дали положительный ответ.

Питание – основная биологическая потребность организма. Оно дает энергию, необходимые вещества для роста и развития организма и регулирования обмена веществ. Рациональное питание обеспечивает правильный рост и формирование организма, сохраняет здоровье, способствует долгожительству.

Наряду с курением и пьянством, факторам, препятствующим сохранению физического здоровья, является переизбыток и его неизбежное последствие – ожирение. Большинство респондентов понимает это: на вопрос «*Вы следуете принципу «мы едим для того, чтобы жить, а не живем для того, чтобы есть?»*» – положительно ответы дали 76,6% испытуемых.

Низкий уровень физической активности большинства респондентов, игнорирование мероприятий закаливания, выступает, на наш взгляд, основной причиной того, что почти каждый четвертый из числа опрошенных (27,1%) часто болеет гриппом, простудой, ОРВИ.

Результаты исследования, приведенные в таблице 1, показывают, что в качестве основной причины, препятствующей занятиям физическими упражнениями, испытуемые называют нехватку свободного времени, что совпадает с мнением А.В. Царика [2] о том, что первым обязательным условием для физкультурно-оздоровительной деятельности является, безусловно, свободное время.

Другим препятствием является недостаточность денежных средств в связи с переводом занятий физической культурой на платную основу.

Процесс занятий физическими упражнениями не может быть достаточно полноценным без материальной базы – соответствующих зданий и сооружений, оснащенных необходимой аппаратурой, оборудованием и техническими устройствами, а также личного инвентаря, одежды и различного рода спортивного инвентаря. Причина «Нет соответствующей материальной базы» ставится респондентами на 3 место. В качестве других причин были названы отсутствие мотивов – 12,1%, телевизор – 5,3%, вредные привычки – 4,5%, лень и утомление – 3,7%, чувство ложной стеснительности – 3,8%.

Задавая вопрос «Какие мотивы побуждают Вас к занятиям физической культурой?», мы выявили, что для 51,9% респондентов основным мотивом занятий физической культурой выступает потребность в здоровье. На второй позиции по значимости находится стремление к улучшению показателей физического развития, на третьей – стремление к формированию черт характера. Только 6,8% респондентов занимаются физическими упражнениями из соображений престижности, следования моде на занятия определенными видами спорта. 10,5% испытуемых использует занятия физическими упражнениями для коррекции недостатков телосложения, формирования красивой фигуры, организации свободного времени.

Обобщая результаты исследования, можно заключить, что большинство женщин считает, что основным фактором, определяющим здоровье, является здоровый образ жизни, включая занятия физическими упражнениями, закаливание, правильное питание. Однако эта позиция чаще всего остается только декларируемой, не подкрепленной реальным включением в физкультурно-спортивную деятельность, а интерес к спорту проявляется на уровне созерцательного отношения к нему как к зрелищу.

В качестве основной причины, препятствующей занятиям физическими упражнениями, испытуемые называют недостаток свободного времени. Вторыми по значимости причинами называются недостаточность денежных средств в связи с переводом занятий в них на платную основу и отсутствие соответствующей материальной базы. Для половины испытуемых основным мотивом занятий физической культурой выступает потребность в здоровье. На второй позиции по значимости находится стремление к улучшению показателей физического развития, на третьей – стремление к формированию черт характера. В целом, результаты выполненного нами исследования говорят об актуальности проблемы формирования положительного действенного отношения взрослого населения к занятиям физической культурой и спортом.

Таблица 1

**ОТНОШЕНИЕ ЖЕНЩИН ПЕРВОГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА К ЗАНЯТИЯМ
 ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ (N = 133 человека)**

Вопросы анкеты и варианты ответов	Распределение вариантов ответов	
	количество человек	%
1. Назовите основной, на Ваш взгляд, фактор, определяющий здоровье человека		
Образ жизни	95	72,9
Экологические факторы	22	15,8
Наследственность	13	9,1
Качество медицинского обслуживания	3	2,3
2. Включаете ли Вы занятия физической культурой в режим дня?		
Да	36	27,1
Нет	87	72,9
3. Занимаетесь ли Вы самостоятельно физическими упражнениями?		
Да	34	25,6
Не всегда	63	47,3
Нет	36	27,1
4. Посещаете ли вы какие-нибудь физкультурные клубы и спортивные секции?		
Да	31	23,2
Нет	102	76,8
5. Интересуетесь ли Вы спортивными новостями республики, страны, мира?		
Да	102	71,4
Нет	31	28,6
6. Занимаетесь ли вы закаливанием организма?		
Да	39	29,3
Нет	94	70,7
7. Вы следуете принципу «Мы едим для того, чтобы жить, а не живем для того, чтобы есть»?		
Да	102	76,6
Нет	31	23,4
8. Часто ли вы болеете такими заболеваниями как грипп, простуда, ОРВИ?		
Да	36	27,1
Нет	97	72,9
9. Назовите причины, препятствующие систематическим занятиям физической культурой		
Отсутствие свободного времени	62	46,6
Нет соответствующей материальной базы	24	18,0
Отсутствие мотивов	16	12,1
Телевизор	7	5,3
Нехватка средств из-за перевода занятий на платную основу	33	24,8
Вредные привычки	6	4,5
Чувство ложной стеснительности	4	3,0
Другие причины (лень, утомление)	5	3,7
10. Какие мотивы побуждают Вас к занятиям физической культурой?		
Здоровье	69	51,9%
Формирование характера	19	14,3%
Мода	9	6,8%
Физическое развитие	22	16,5%
Другие мотивы (фигура, активный отдых)	14	10,5%

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виленский М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 10. – С. 3-5.
2. Царик А.В. О культуре физической и духовной // Физкультура и спорт. – 1989. – № 1. – С. 83-87.

Об авторе

Кудяшев Марат Наильевич – аспирант, Набережно-Челнинский филиал ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма», г. Набережные Челны, Республика Татарстан.

К ВОПРОСУ ОБ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИАОБЩЕНИИ

Е.В. Малая

Модернизационные процессы в сфере высшего профессионального образования привели нас к необходимости изучения возможностей медиапространства как инновационного образовательного пространства, приспособленного к формированию речевой культуры будущих специалистов сферы образования. Следует при этом учитывать интеграцию вузовских масс-медиа с использованием технических средств образовательного процесса и быстрое овладение обучающимися современными медиатехнологиям.

В наши дни практически в каждом образовательном учреждении высшего профессионального образования успешно развиваются журналистские студенческие объединения: редакции вузовских и факультетских газет, телестудии, радио, сайты. Функциональное значение медиасредств в образовательном процессе признают такие ученые, как Г.Г. Плотникова, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.

Высокоинформационное медиапространство вуза располагает неограниченным спектром коммуникативных возможностей, однако приоритетными являются ценностно-смысловые связи. Вузовское медиапространство объединяет управляемые процессы, созданные для формирования положительного имиджа вуза, для пропаганды его традиций и символики, положительного опыта жизнедеятельности университета и т. д.

Так, телеэфир нового выпускного студенческого телевидения сопровождается мелодией университетского гимна, изображением герба вуза, информацией об успехах студентов, анонсы различных мероприятий.

Интернет, как мощный медиаресурс, является средством дистанционного обучения огромной целевой аудитории (студентов, преподавателей, сотрудников вуза, а также потенциальных абитуриентов и их родителей). На сегодняшний день самый мобильный ресурс представляет безграничные возможности для оперативного обмена информацией, оповещения о чем-либо, обмена мнениями и пр.

Университетская медиасреда рассматривается учеными как ценностно-смысловая пространственно-временная реальность, которая обеспечивает творческий процесс личности, может сохраняться и наполняться, обогащать культурно-воспитательную среду университета, а также является частью социального пространства (Максимова Г.П., Юдина Е.Н.).

Такое медиаобщение через университетские печатные издания, радио и телевидение при их совместном использовании преподавателями и студентами в интернет-форумах обладает колоссальными образовательными перспективами, в том числе и в формировании речевой культуры будущих специалистов сферы образования.

При этом важно учитывать, какие существенные признаки культуры речи, выделяемые учеными, «работают» в процессе медиаобщения, и какие из них являются центральными. Так, А. Цукович определяет культуру речи как мотивированное употребление языкового материала; Л.И. Скворцов полагает, что сердцевинной речевой культуры являются такие качества речи, как целесообразность и вариативность; Н.А. Пленкин термином культуры речи обозначает совокупность и систему свойств и качеств речи, говорящих о ее совершенстве; А.Н. Ксенофонтова указывает на «незатруднительное построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения. Правильность, точность, логичность и действительность, выразительность и чистота, выявляемые на основе отношения речи к неречевым структурам, объединяемые понятием «качества речи», позволяют говорить о ее коммуникативном совершенстве» [2, с. 35].

По мнению В.Е. Гольдина и О.Б. Сиротининой, речевая культура «включает в себя язык, формы воплощения речи, совокупность общезначимых речевых произведений на данном языке, обычаи и правила общения, соотношение словесных и несловесных компонентов коммуникации, закрепление в языке картины мира, способы передачи, сохранения и обновления языковых традиций, языковое сознание народа в бытовых и профессиональных формах, науку о языке» [1, с. 175].

Другие ученые (Л.И. Скворцов, Е.Н. Ширяев и др.) выделяют в культуре речи такие компоненты, как правильность (владение нормами литературного языка) и мастерство, что позволяет обеспечить необходимый эффект в достижении поставленных задач коммуникации.

Таким образом, можно утверждать, что понятие «речевая культура» связано с возможно-

стями всей языковой системы, выражающей конкретное содержание в каждой реальной ситуации речевого общения, в том числе и в процессе медиаобщения. Речевая культура вырабатывает умения отбирать и употреблять языковые средства, помогает воспитывать сознательное отношение к их использованию в речевой практике, формирует ценности и смыслы в речевой деятельности.

На основании проведенного анализа мы определили, что одной из ведущих функций речевой культуры специалиста сферы образования является аксиологическая.

Аксиологическая функция речевой культуры обеспечивает такое понимание педагогической деятельности, при котором актуализируется ценностное отношение к личности, национальным истокам, истории родной страны, к родному языку, языковой культуре и вырабатывается стремление к сохранению этих базовых ценностей.

Говоря об аксиологическом аспекте речевой культуры, А.А. Мурашов отмечает: «Культура речи – совокупность выработанных на протяжении исторического развития и сохраняемых в обществе норм, правил, способов и приемов оптимального коммуникативного поведения, один из основополагающих элементов культуры общества» [3, с. 371].

При этом мотивационно-ценностный компонент, включающий в себя систему мотивов, выражающих осознанное побуждение к деятельности (С.Л. Рубинштейн), совокупность всех психических моментов, которыми определяется поведение человека в целом (П.М. Якобсон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), состоит из системы ценностей: личностные, профессиональные и общечеловеческие отношения в педагогической сфере. Данный компонент определяет характер мотивации, их активной речевой деятельности, осознание личной и общественной значимости их будущей профессии. Данный компонент, направленный на реализацию аксиологической функции речевой культуры специалиста сферы образования, ярко проявляется в ситуациях медиаобщения, а именно при постановке задач, целей, способов представления того или иного информационного сообщения в медиaprостранстве вуза.

Разделяя убеждение представителей Волгоградской научной школы (Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), мы считаем, что «самые совершенные ценности человечества должны как бы заново родиться в опыте личности, иначе они не могут быть ею адекватно присвоены, т. е. обрести личностный смысл» [4, с. 30]. Кроме того, «природа современной профессиональной деятельности учителя такова, что требует саморазвития, самонаучения, и в связи с этим стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально-личностном развитии и саморазвитии будущего специалиста сферы образования. Механизм профессионально-личностного развития и саморазвития предстает как специфическая самоорганизация педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект профессионального становления и саморазвития» [5, с. 38].

В качестве профессиональных ценностей педагогов мы рассматриваем ценности связанные с удовлетворением потребности в общении; ценности, связанные с самосовершенствованием; сознание растущей свободы творчества. Признаком сформированности данного компонента служит наличие у студентов стремления включаться в общение, успех и удовлетворенность от совместной речевой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гольдин В.Е., Сиротина О.Б. *Речевая культура* // *Русский язык: Энциклопедия*. – М., 1998.
2. Ксенофонтова А.Н. *Речевая культура – основа речевой деятельности школьников*. – Оренбург, 1999. – 48 с.
3. Мурашов А.А. *Культура речи*. – М.: МПСИ, 2006. – 576 с.
4. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
5. Сергеев Н.К. *Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография*. – Волгоград, 2000. – С. 37-44.

Об авторе

Малая Елена Владимировна – начальник ТВ-центра, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

А.Г. Наврость

В концепции модернизации российского образования на период до 2020 г. отмечается, что России необходимы образованные, люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения, способные к сотрудничеству и обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Изучив философскую, психологическую и педагогическую литературу мы уточнили феномен ответственности с позиции социально ответственного субъекта, которая проявляется в его деятельности, в сотрудничестве с Другим, в развитии личности интегрирующей такие составляющие как самостоятельность, активность, инициативность, рефлексивность (по В.А. Петровскому), общение, предметная деятельность [4].

Д.И. Фельдштейн определяет ответственность как сложное интегральное качество личности, выражающееся в глубокой взаимосвязи объективной необходимости выполнения общественных норм, внутренней готовности нести ответственность за себя и за Других и активной реализации этой готовности в любых жизненных ситуациях [5].

В образующихся сегодня различных сетевых сообществах студенты стремятся максимально проявить себя в социально одобряемой полезной деятельности в роли активно действующего субъекта и в соответствии с собственным интересом стать участником интернет-проекта в виртуальной реальности [1]. Активное формирование самосознания студентов способствует развитию социальной ответственности, которая связана с выполнением им ролевых функций, соблюдением норм и правил общества, поведением в семье, самоутверждением себя как личности, в постоянно усложняющейся деятельности, где он получает удовлетворение от сознания своей социальной ценности.

Интернет-проект как метод обучения предполагает совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности в рамках определенного периода времени, организованную с помощью сети интернет. Учебное взаимодействие проявляется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата в деятельности и общении.

Исходя из возможностей интернет-проекта в контексте развития ответственности, мы рассмотрели степень ответственности перед командой, за общее дело и ценностями команды (исполнительская ответственность); ответственности по отношению к общекомандным ценностям; ответственности за собственный участок работы перед командой; творческая активность (способность к нестандартным подходам и решениям, гибкость и конструктивная инициативность).

Нами в работе разработана и апробирована теоретическая модель на развитие ответственности старших школьников средствами группового интернет-проекта. Она включает следующие компоненты: концептуальный, целевой, содержательный, технологический, результативно-продуктивный. Каждый этап интернет-проекта предполагает творческий характер коллективной деятельности; сознательный выбор членом коллектива своей позиции; неформальные отношения в коллективе (общие интересы, личные симпатии); построение коллективных отношений не только на эмоциональной, но и на ценностно-ориентационной основе; высокую референтность межличностных отношений членов коллектива.

В результате проделанной работы к критериям и показателям понятия «ответственность» можно отнести ответственность за себя в общественном деле, включающую представление студентов об ответственности и мотивационно-потребностную сферу; ответственность за других в общественном деле, представление об иерархии объектов ответственности в системе ценностей студента; способность работать в тесно взаимодействующей группе; ответственность за общее дело: направленность на себя (Я), направленность на общение (О), направленность на дело (Д), стимулирование поиска, рационального использования информации, создание коллективного продукта. Результаты проведенного исследования показывают, что целенаправленное развитие ответственности у студентов за себя за другого, за общее дело средствами интернет-проекта показывает положительную динамику.

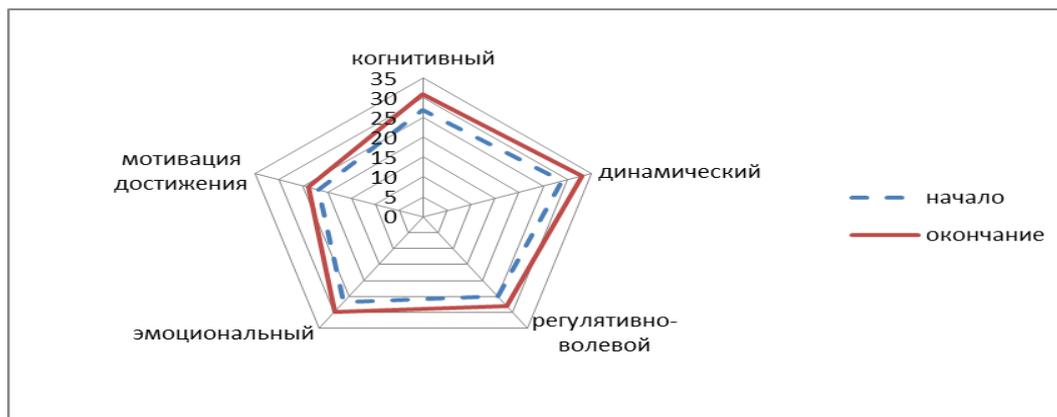


Рисунок 1. Уровень ответственности экспериментальной группы за себя в общественном деле на начало и конец эксперимента

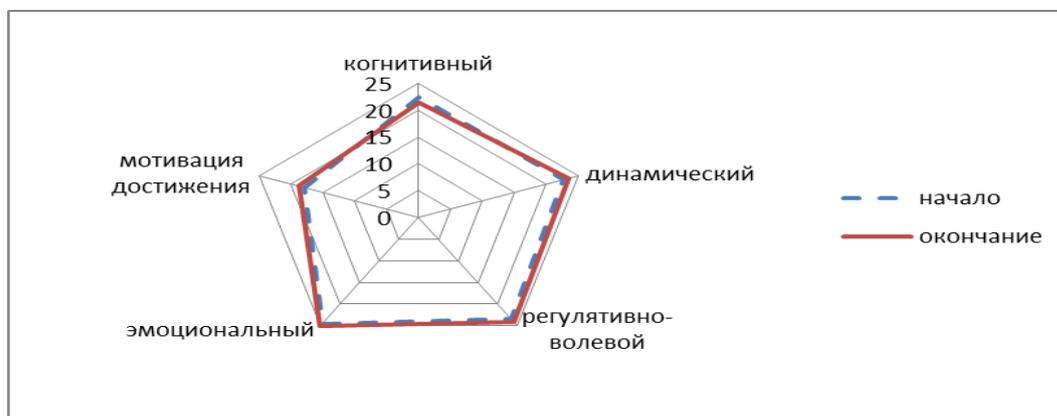


Рисунок 2. Уровень ответственности контрольной группы за себя в общественном деле на начало и конец эксперимента

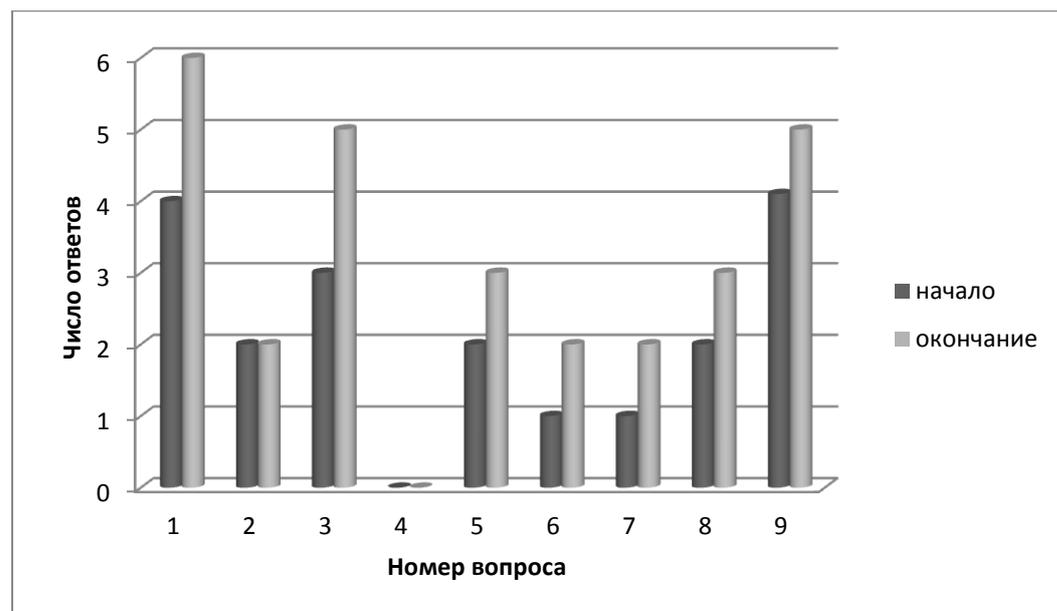


Рисунок 3. Уровень ответственности экспериментальной группы за другого в общественном деле на начало и конец эксперимента

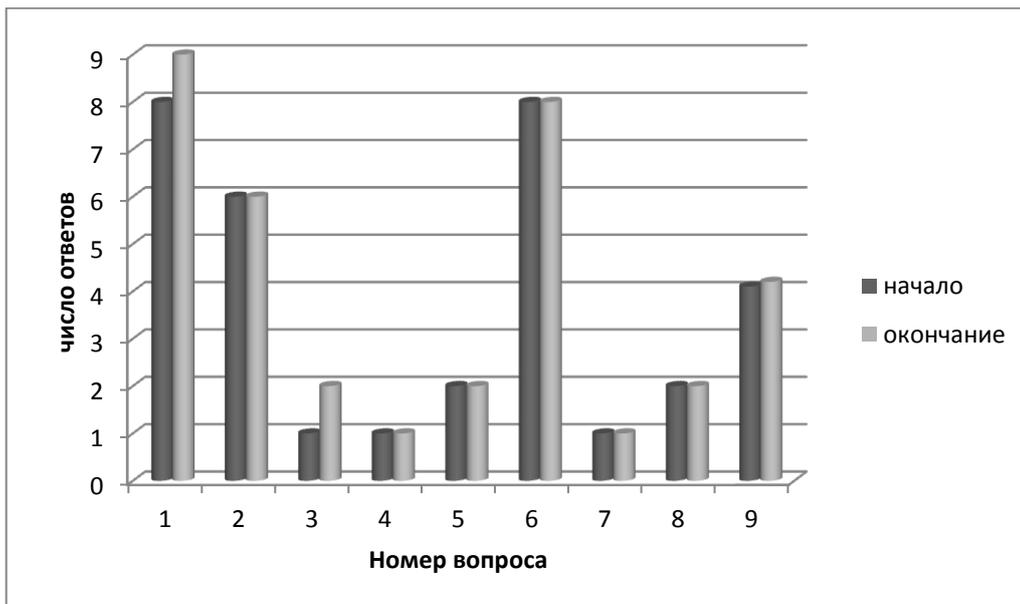


Рисунок 4. Уровень ответственности контрольной группы за другого в общественном деле на начало и конец эксперимента

Вопросы:

1. Готовность отвечать за свои действия перед собою.
2. Выполнение своих обещаний, данных членам семьи.
3. Добросовестное исполнение обязанностей ученика.
4. Собственный контроль над тем, чтобы поступки не противоречили нормам школы.
5. Обязанность приносить пользу общественно-полезным трудом.
6. Выполнение принятых нравственных и правовых норм и правил общества.
7. Несение своего долга перед Родиной.
8. Осознание глобальных мировых проблем и стремление в меру своих сил помогать их решению.
9. Способность работать в тесно взаимодействующей группе.

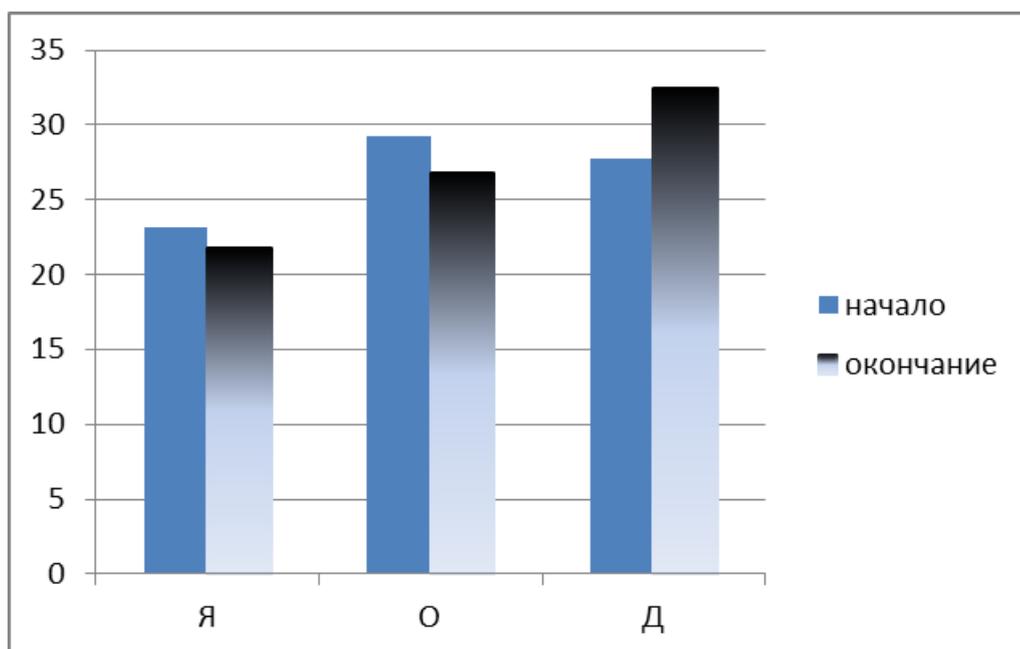


Рисунок 5. Уровень ответственности экспериментальной группы за общественное дело на начало и конец эксперимента

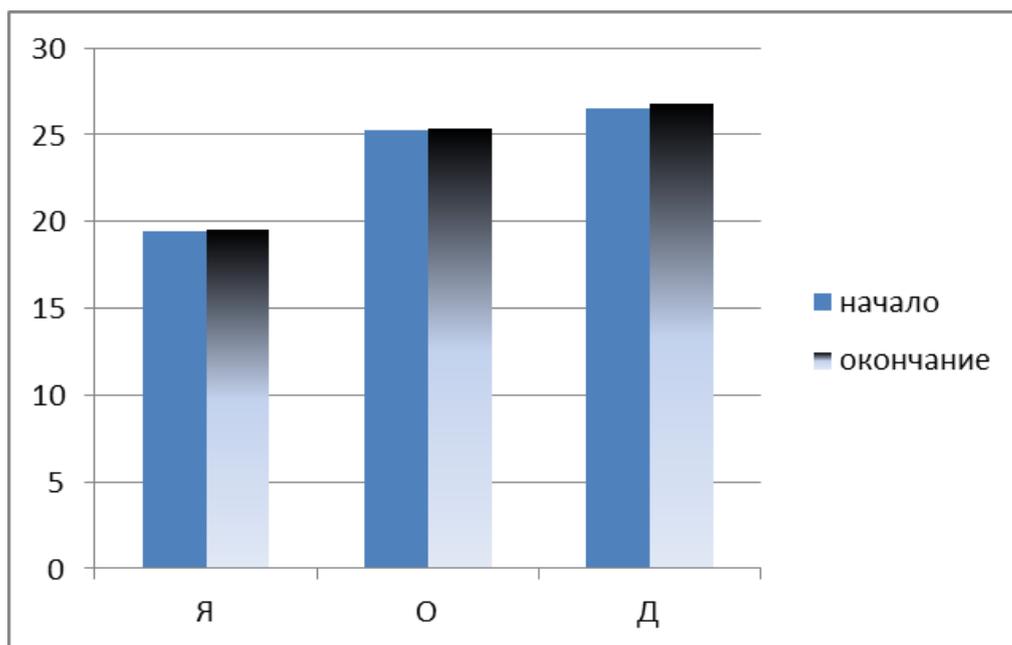


Рисунок 6. Уровень ответственности контрольной группы за общественное дело на начало и конец эксперимента

Участников экспериментальной группы интернет-проекта можно охарактеризовать как самостоятельных, активных, инициативных, не требующих дополнительного контроля, готовых к выполнению трудных, ответственных заданий. Они ответственны за свои действия, уверены в себе, их отличает большая осознанность смысла и целей, они ориентированы на успех, позитивно настроены по отношению к миру и к себе, им свойственна более или менее широкая вариабельность поведения в зависимости от конкретных социальных ситуаций.

Участники контрольной группы с одной стороны считают, что многое зависит от них самих, а с другой стороны, могут терять чувство контроля ситуации. В ряде случаев могут даже отказаться от достижения цели из-за отсутствия у них необходимых способностей.

Таким образом, целенаправленное развитие ответственности у студентов за себя за другого, за общее дело средствами интернет-проекта показывает положительную динамику при соблюдении следующих условий: наличие информационно-коммуникационной насыщенной среды обучения, включающей разнообразные формы интернет общения студентов между собой, с преподавателями, организация совместной творческой деятельности, направленной на стимулирование поиска, рационального использования информации способствует созданию группового интернет продукта, актуализируют мотивационно-потребностную сферу студентов, их индивидуальные интересы, личностный опыт, востребованность портфолио достижений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахаян А.А. Программа учебной дисциплины «Теория и технология дистанционного взаимодействия в международном педагогическом сотрудничестве» // Письма в Emissia.Offline: электронный научный журнал. – 2003, ART 926. – СПб., 2003. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2003/926.htm>.
2. *Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия* / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Акад., 2001. – 368 с.
3. Гузев В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // *Директор школы*. – 1995. – № 6. – С. 39-47.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Основы теоретической психологии*. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 328 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы общественно-полезной деятельности как условия формирования личности подростка // *Вопросы психологии*. – 1980. – № 4. – С. 69-78.

Об авторе

Наврость Антонина Геннадьевна – магистр педагогики, учитель физики, Гимназия ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Приморский край.

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ»

Д.А. Платонова

Согласно федеральному образовательному стандарту высшего профессионального образования реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью (миссией) программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 25% аудиторных занятий (определяется требованиями ФГОС с учетом специфики основной образовательной программы).

В рамках учебных курсов интерактивные формы проведения занятий могут быть реализованы в виде компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, анализа бизнес-кейсов, психологических и иных тренингов, встреч с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классов экспертов и специалистов.

Целью данной статьи является разработка модуля балльно-рейтинговой оценки интерактивных форм проведения занятий по дисциплине «Управление персоналом».

Учебная дисциплина «Управление персоналом» является одной из профилирующих дисциплин при подготовке бакалавров специальности 081100 Государственное и муниципальное управление.

Распределение тем учебной дисциплины «Управление персоналом» по самостоятельной и аудиторной нагрузке в соответствии с рабочим планом и учебно-методическим комплексом представлено в таблице 1 [1].

Таблица 1

РАЗДЕЛЫ (МОДУЛИ) И ТЕМЫ ДИСЦИПЛИН И ВИДЫ ЗАНЯТИЙ

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Л	ПЗ	СРС	Всего
Раздел 1. Основные функции управления персоналом					
1.	Функция отбора и подбора персонала	2		9	11
2.	Функция социализации персонала			10	10
3.	Функция обучения персонала		2	8	10
4.	Функция контроля и оценки персонала	2		8	10
5.	Функция мотивации кадров		2	10	12
Раздел 2. Управление социально-психологическими процессами					
6.	Медиация и управления организационными конфликтами			11	11
7.	Корпоративная культура	2		12	14
8.	Управление социально-психологическими процессами		2	10	12
Раздел 3. Система управления персоналом					
9.	Создание кадрового резерва			14	14
10.	Кадровая политика		2	11	13
11.	Эффективность системы управления персоналом	2		12	14
	ИТОГО:	8	8	119	144

При формировании рейтинговой оценки по дисциплине необходимо:

- общий балл распределить между всеми контролируемыми видами занятий;
- для каждого вида занятий определить относительный вклад каждого контролируемого раздела (темы) в общий балл по виду контроля;
- установить четкие критерии оценки по каждому виду занятий.

Качество и полнота усвоения знаний, работа студента в течение семестра оцениваются в баллах по 100-балльной шкале. Если студент по изучаемому предмету за учебный год набрал менее 60 баллов, то его оценка является неудовлетворительной и подлежит пересдаче в следующем году.

Балльная оценка текущей работы студента по дисциплине:

Общее количество баллов – **100:**

1. Посещение занятий – **10 баллов.**

Примечание:

Балл занятия рассчитывается следующим образом: вес блока (10 баллов) / общее количество аудиторных занятий.

Количество снимаемых баллов = количество пропущенных занятий * балл занятия.

Текущий балл студента по посещаемости = 10 баллов – общее количество баллов, снимаемых за пропуски занятий.

2. Оценка текущей работы студента по дисциплине в семестре (модуле) – **80 баллов.**

Текущая работа студента по дисциплине включает в себя выполнение практических заданий и самостоятельную работу.

Практические задания входят в аудиторную работу в течение всего курса изучения дисциплины «Управление персоналом» и разработаны с использованием интерактивных технологий, представленных в таблице 2 [2].

Самостоятельная работа студентов в ходе изучения дисциплины «Управление персоналом» представлена в таблице 3. Общее количество баллов выделяемых на самостоятельную работу – 40 баллов. В целях повышения учебной мотивации и степени вовлеченности в образовательный процесс студентам предлагается возможность проектировать индивидуальный образовательный маршрут путем выбора заданий для самостоятельной работы.

Для дисциплин с итоговым экзаменом рейтинговая оценка студента может складываться из баллов, набранных по формам текущего (промежуточного) контроля, баллов, набранных за экзамен, и премиальных баллов. В нормативных документах максимальную сумму баллов за текущий контроль по дисциплине с итоговым экзаменом рекомендуется устанавливать не более 60. Для дисциплины «Управление человеческими ресурсами» к текущему контролю относятся: разработка проектов (выполнение практических заданий) – 20 баллов, заполнение рабочей тетради – 22 балла и участие в групповых дискуссиях – 8 баллов. За посещение аудиторных занятий студенту присваивается 10 баллов.

Таблица 2

№ п/п	№ раздела (модуля) и темы дисциплины	Наименование практических работ	Трудо-емкость (часы)	Оценочные средства	Кол-во баллов
1	2	3	4	5	6
1.	Раздел 1 Тема 3	Разработка программы обучения	2	Оценка программы	8
2.	Раздел 1 Тема 5	Проектирование функции мотивации	2	Оценка проекта	8
3.	Раздел 2 Тема 6	Деловая игра «Управление конфликтами»	2	Видео презентация	8
4.	Раздел 2 Тема 8	Тренинг «Управление групповыми процессами»	2	Оценка сформированных компетенций	8
5.	Раздел 3 Тема 10	Анализ бизнес кейсов: «Кадровая политика»	2	Экспертное заключение	8

Таблица 3

Виды работ	Баллы
1. Подготовка докладов и презентаций	10
2. Разработка проектов	20
3. Участие в конференциях	20
4. Написание рефератов	5
5. Анализ бизнес-кейсов	10

За выполнение студентами творческих работ, углубляющих знания по данной дисциплине (эссе, доклады, обзорные рефераты и пр.) могут начисляться дополнительные (премиальные) аттестационные баллы. Премиальные баллы не учитываются в сумме баллов текущего контроля и не превышают 40. По дисциплине «Управление человеческими ресурсами» к премиальным аттестационным баллам относятся: подготовка докладов и презентаций – 5 баллов, участие в конференциях – 20 баллов и написание рефератов – 5 баллов. Зачет работ производится за неделю до проведения экзамена. В случае если студент не набрал за текущий контроль максимальное количество баллов, премиальные работы не зачитываются.

Формирование баллов за итоговый экзамен по дисциплине «Управление человеческими ресурсами» включает выполнение тестов – 10 баллов и устный ответ по билетам – от 10 до 30 баллов.

Минимальное значение рейтинговой оценки, набранной студентом по результатам текущего контроля по всем видам занятий, при которой студент допускается к сдаче экзамена, составляет 40 баллов.

Если к моменту проведения итогового экзамена с учетом дополнительных премиальных баллов (до 40) студент набирает такое количество баллов, которое достаточно для получения оценки «отлично» (86-100), «хорошо» (73-85), они могут быть по его желанию выставлены ему в ведомость и в зачетную книжку без проведения итогового экзамена.

Выставление оценок за экзамен производится в период сессии.

Устранение задолженности по отдельным контролируемым темам дисциплины в рамках текущего контроля (контрольными точкам) проводится в форме контрольного опроса по материалам тем дисциплины, по которым студент имеет задолженность. Контрольный опрос по этим темам проводится в течение семестра преподавателем, который ведет занятия с данными студентами по данной дисциплине, в часы дополнительных занятий или консультаций, установленных в расписании.

Студент, набравший к моменту окончания семестра менее 40 баллов по текущему контролю, аттестуется по дисциплине неудовлетворительно и к экзамену не допускается. Устранение задолженности по текущему контролю для допуска студента на экзамен проводится в дни индивидуальных консультаций преподавателя.

Студент, получивший по результатам текущего контроля и экзамена рейтинговую оценку по дисциплине менее 60 баллов, аттестуется неудовлетворительно, и ему предоставляется возможность ликвидировать задолженность по дисциплине в дни переэкзаменовок или по индивидуальному графику, установленному учебным отделом филиала.

Таким образом, модуль балльно-рейтинговой оценки интерактивных форм проведения занятий по дисциплине «Управление персоналом» включает в себя практические задания и задания для самостоятельной работы студентов. На задания, выполняемые с применением интерактивных технологий, выделяется 80 баллов, распределяемых следующим образом: практические задания – 40 баллов (пять заданий по 8 баллов) и самостоятельная работа студентов – 40 баллов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Платонова Д.А. Внедрение балльно-рейтинговой системы для студентов заочной формы обучения высших учебных заведений // *Методический аспект реализации новой системы оценивания на уроке: Сб. ст.. Вып. 5. – СПб.: Стратегия будущего, 2012. – С. 220-227.*
2. Платонова Д.А. *Основы управления персоналом. Учебно-методическое пособие. – СПб.: ЗФ ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. –115 с.*

Об авторе

Платонова Дарья Алфеевна – кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой менеджмента, АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЕГО ПОДГОТОВКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ*

А.Н. Сергеев

Современное образование немислимо без использования новейших информационных технологий. Информатизация образования имеет фундаментальное значение в условиях динамично меняющегося мира, увеличения роли и объёмов информации, глобальной взаимосвязанности и взаимозависимости. Одно из ключевых направлений информатизации образования связано с возможностями интернет-технологий, организацией доступа к Интернету как к глобальной коммуникационной и социокультурной среде. При этом сама компьютерная сеть из технического и информационного ресурса превратилась в «сеть людей», технологическую основу которой составляют сервисы и технологии сообществ Интернета – социальные сетевые технологии.

Не вызывает сомнений, что современные сетевые сервисы, огромное число образовательных ресурсов Интернета, коммуникативные возможности глобальной компьютерной сети создают принципиально иные условия реализации образовательного процесса. Данное положение, в свою очередь, выдвигает особые требования к профессиональной подготовке педагога, которая должна предполагать формирование особых своих компонентов, нацеленных на эффективное использование современных интернет-технологий в образовательном процессе.

Разработка целостных представлений о целях, содержании и путях профессиональной подготовки педагога опирается на богатые традиции осмысления сути педагогической деятельности. В психолого-педагогических исследованиях представлено множество подходов к определению структуры профессиональной деятельности педагога, которая описывается через такие понятия, как педагогические умения, функции педагога, профессиональные педагогические задачи, профессиональная компетентность педагога. Именно компетентностный подход является в наши дни наиболее актуальным, признанным в научной теории, а также составляющим основу действующих в настоящее время образовательных стандартов.

Профессиональная компетентность рассматривается как интегральная характеристика личностных и деловых качеств специалиста, отражающих уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию, состоящую в готовности ставить перед собой цели и принимать решения, обеспечивающие их реализацию [4, с. 100]. Ведущая идея компетентностного подхода в профессиональном образовании заключается в новом видении результатов образования – это не многообразие узкоспециализированных знаний и умений, а профессиональные компетенции и компетентность как актуальная и оформленная способность эффективно действовать в разнообразных социальных и практических ситуациях [2, с. 12]. При этом набор конкретных компетенций позволяет описать структуру целостной компетентности, так как компетенция – это заранее заданное требование к образовательной подготовке (характеристика должности), а компетентность – владение, обладание субъектом соответствующими компетенциями (характеристика специалиста).

Проведённый нами анализ литературы показал, что существует множество подходов к определению структуры профессиональной компетентности педагога. Наиболее адекватным, отражающим специфику профессиональной деятельности педагога, является подход, предполагающий выделение в профессиональной компетентности педагога трех частей: 1) общей части, инвариантной для самых разных профессий; 2) базовой части, инвариантной для профессии педагога в целом; 3) специальной части, отражающей специфику предметной области конкретного педагога. Наиболее глубоко такая структура компетентности описывается через понятия ключевой, базовой и специальной компетентности педагога (О.В. Акулова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.).

Компоненты *ключевой компетентности*, согласно авторам указанного подхода, являются общими и они необходимы для любой профессиональной деятельности, связаны с успе-

*Исследование проводится в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации. Регистрационный номер НИР: 6.5450.2011.

хом личности в быстро меняющемся мире, приобретают особую значимость и проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникаций, а также социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовая компетентность, как отмечают авторы, отражает специфику профессиональной деятельности педагога, необходима для построения профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определённом этапе развития общества. Базовая компетентность должна отражать современное понимание основных задач профессиональной деятельности, а ключевая – показывать пути их решения.

Специальная компетентность в рамках данной теории, в свою очередь, отражает специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности педагога, реализует базовые и ключевые компетентности в области учебного предмета, применительно к специфике учебного предмета.

Что включают в себя указанные блоки профессиональной компетентности педагога в контексте его подготовки к использованию социальных сетевых технологий в образовательном процессе? Остановимся подробнее на содержательных характеристиках каждого блока в рассматриваемом нами контексте.

Так, рассматривая *ключевую компетентность* педагога в контексте его подготовки к использованию социальных сетевых технологий в образовательном процессе, мы должны вести речь про формирование: 1) ценностно-смысловых компетенций; 2) компетенций социального взаимодействия; 3) коммуникативных компетенций; 4) информационных компетенций.

Ценностно-смысловые компетенции в структуре профессиональной компетентности педагога являются, с нашей точки зрения, основной, системообразующей характеристикой в структуре компетентности педагога в контексте его подготовки к использованию социальных сетевых технологий в образовательном процессе. Ценностно-смысловой компонент является в нашем случае частью информационной культуры педагога, которая представляет собой динамическую систему гуманистических идей, ценностно-смысловых ориентаций, собственных позиций и свойств личности, реализуемую в способах взаимодействий, взаимоотношений, деятельности в информационной среде, её познании и преобразовании [1, с. 142].

Компетенции социального взаимодействия характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом и другими людьми. В нашем контексте данные компетенции приобретают особо важную роль, так как использование социальных сетевых технологий непосредственно связано с групповыми взаимодействиями в компьютерной сети.

Коммуникативные компетенции – это компетенции общения, которые определяют способность человека устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Традиционно в отечественной педагогике коммуникативному компоненту в структуре различных моделей профессиональных способностей, культуры, компетентности педагога уделялось значительное внимание, ведь от уровня развития этого компонента зависит характер связи педагога с обучаемыми, эффективность их общения с точки зрения решения педагогических задач. В компьютерной сети роль общения педагогов и обучаемых не снижается, но во многом предстаёт в качественно новом виде, специфика которого определяется особенностями коммуникаций в интернет-среде.

Информационные компетенции, выделенные нами в структуре ключевой компетентности педагога, следует понимать как компетенции использования информационных технологий (узкая трактовка информационных компетенций), составляющих основу деятельности сообществ Интернета – инструментальной базы социальных сетевых технологий.

Базовые компетенции в структуре профессиональной компетентности педагога определяются перечнем профессиональных педагогических задач. Опираясь на пять групп задач, описанных Н.Ф. Радионовой и А.П. Тряпицыной [3] и в настоящее время по своей сути представленных в образовательных стандартах по направлениям подготовки бакалавров и магистров образования, можно выделить конкретные компетенции профессиональной деятельности педагога, определяющие его подготовку к использованию социальных сетевых технологий в образовательном процессе.

Так, к *первой группе задач* – «видеть» ребёнка (ученика) в образовательном процессе, следует отнести компетенции:

- умеет осуществлять на основе сетевых ресурсов учащегося педагогическую диагностику его развития как личности, оценивать его индивидуальный опыт, который позволяет успешно обучаться и общаться в сети Интернет с использованием социальных сетевых технологий;

- умеет анализировать систему взаимоотношений учащегося в сетевом образовательном сообществе, видеть динамику изменения этих взаимоотношений;

– умеет диагностировать творческую и социальную активность учащегося в сетевых сообществах;

– умеет отслеживать результативность (успешность) освоения учащимся учебного содержания в сетевых сообществах Интернета, выявлять его достижения и затруднения.

Ко *второй группе задач* – строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования, относятся компетенции:

– умеет ставить цели, отбирать содержание учебного материала, тематику и способы реализации учебных проектов, позволяющие позитивно мотивировать ученика к конкретной учебной деятельности с использованием социальных сетевых технологий на основе проведённой диагностики;

– умеет ставить цели, отбирать содержание учебного материала, тематику и способы реализации учебных проектов, позволяющие развивать учебную самостоятельность, творческую и поисковую активность учащихся в сетевых сообществах Интернета;

– умеет выбирать и обосновывать выбор форм и способов рефлексии и оценивания, которые способны обеспечить обучение учащихся самооцениванию и взаимооцениванию, собственной рефлексии в сетевых сообществах Интернета;

– умеет организовывать сотрудничество учащихся и педагогов на основе социальных сетевых технологий, обеспечивающее овладение ребёнком опыта межкультурного взаимодействия при решении им учебных, коммуникативных, социальных и иных задач;

– умеет строить учебный процесс в сетевых сообществах Интернета на основе комплексных тем, в контексте жизненной ситуации ученика.

К *третьей группе задач* – устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнёрами школы, следует отнести компетенции:

– умеет использовать социальные сетевые технологии в сетевых сообществах профессиональной педагогической направленности для решения определённых профессиональных задач;

– умеет проектировать и реализовывать формы и способы взаимодействия в открытых сетевых сообществах Интернета педагогической направленности;

– умеет взаимодействовать с представителями других учебных заведений, общественными организациями и социальными партнёрами для реализации проектной деятельности с использованием социальных сетевых технологий;

– умеет проектировать и использовать различные формы и способы взаимодействия в сетевых сообществах с родителями учащихся.

К *четвёртой группе задач* – создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду, относятся компетенции:

– умеет отбирать и использовать конкретные средства социальных сетевых технологий для организации сетевых образовательных сообществ;

– умеет организовывать сетевые сообщества учащихся и педагогов для решения конкретных педагогических задач.

К *пятой группе задач* – проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, относятся компетенции:

– умеет определять сферу профессиональных интересов, реализуемых с использованием социальных сетевых технологий, выявлять проблемы (затруднения) в осуществляемой профессиональной деятельности и определять способы их решения;

– умеет использовать возможности сетевых сообществ профессиональной педагогической направленности при решении задач профессионального роста.

Описывая содержательные характеристики *специальной компетентности* педагога в контексте его подготовки к использованию социальных сетевых технологий в образовательном процессе, прежде всего следует сказать, что данная компетентность будет напрямую отражать специфику деятельности педагога того или иного учебного предмета. При этом можно выделить два аспекта в определении содержания данного блока компетенций.

Во-первых, различие в описании специальной компетентности для педагогов тех или иных профилей подготовки будет проявляться в необходимости освоения конкретных сетевых сервисов и технологий, актуальных применительно к конкретным научным областям. Например, можно вести речь про освоение сетевых сервисов и технологий, ориентированных на реализацию математической обработки информации, использование геоинформационных систем, лингвистических интернет-ресурсов и др.

Во-вторых, содержание специальной компетентности педагога должно в себя включать владение опытом участия в сетевых сообществах предметной профессионально-педагогической

направленности, реализации предметных учебных проектов, использования социальных сетевых технологий для разработки электронных образовательных ресурсов по своему предмету.

Как видим, подготовка педагога к использованию социальных сетевых технологий в образовательном процессе предполагает формирование целого ряда компетенций, относящихся как к личности учителя, так и к его профессиональной деятельности. Эта подготовка глубоко интегрирована в общую структуру профессиональной подготовки педагога, нацелена на совершенствование ключевых, базовых и специальных компетенций. При этом социальные сетевые технологии определяют не только цель и содержание подготовки педагога, но должны служить и базисом для проектирования средств такой подготовки, так как компетентностный подход предполагает усвоение не только знаний и умений, но и опыта использования социальных сетевых технологий в процессе подготовки педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данильчук Е.В. *Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: дис. ... д-ра пед. наук.* – Волгоград, 2003. – 354 с.
2. Исаев Е.И. *Компетенции и компетентность как новые результаты профессионального образования // Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии: материалы международной научно-практической конференции.* – М.: НОУ ВПО «СФГА», 2008. – С. 12-16
3. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. *Компетентностный подход в педагогическом образовании // Вестник Омского государственного педагогического университета.* – 2006. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-75.pdf>.
4. Шилова О.Н. *Теоретические основы становления информационно-педагогического тезауруса студентов в системе высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук.* – СПб., 2001. – 337 с.

Об авторе

Сергеев Алексей Николаевич – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Волгоградский социально-педагогический университет», г. Волгоград.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

И.В. Угликова

Развитие критического мышления и рефлексии обучающихся является одной из задач, решение которых способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения (что выступает главной целью обучения иностранным языкам в белорусских вузах) [2].

Хотя способность критически мыслить была важна во все времена, в XXI в. развитие критического мышления обучающихся особенно актуально в связи с постоянно увеличивающимся информационным потоком в разных областях знаний. Компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, определены Советом Европы в качестве одной из пяти групп ключевых компетенций, на развитие которых должно быть направлено современное образование [1, с. 38]. Очевидно, что без умения быстро находить нужное в лавине информации, осмысливать ее и применять, рассчитывать в перспективе на успех в профессиональной сфере деятельности вряд ли возможно.

Одной из технологий, позволяющих добиваться таких образовательных результатов, как умение работать с постоянно обновляющейся информацией (принимать, перерабатывать и передавать, используя разные стратегии); умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; умение сотрудничать и выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми, работая в груп-

пе, является *технология развития критического мышления*.

В основе технологии развития критического мышления – трехфазовая структура занятия, которая повторяет процесс восприятия информации: I фаза – вызов (пробуждение имеющихся знаний интереса к получению новой информации); II фаза – осмысление содержания (получение новой информации); III фаза – рефлексия (осмысление, рождение и фиксация нового знания). В методической литературе описано достаточное количество методических приемов и форм организации деятельности реализации каждой ступени.

Рассмотрим подробнее описанную трехфазовую структуру и задачи, решаемые на каждой из них, основываясь на опыте применения технологии развития критического мышления в процессе преподавания иностранного языка на факультете экономики и права Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова. Темой проведенного нами занятия являлась «*Структура власти в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии, Республике Беларусь, Соединенных Штатах Америки*» (в процессе занятия использованы материалы учебно-методического комплекта, разработанного преподавателями кафедры иностранных языков МГУ им. А.А. Кулешова).

В ходе первой фазы – *фазы вызова* – наша основная задача состояла в предоставлении студентам возможности проанализировать то, что им уже известно по изучаемой ситуации, создавая тем самым дополнительный стимул для формулировки собственных целей-мотивов. На этом этапе важно организовать активизацию познавательной деятельности студентов таким образом, чтобы каждый смог принять участие в работе, осуществляя актуализацию собственного опыта. С этой целью нами был применен *метод «мозговой штурм»*. Алгоритм реализации был следующим:

1. Педагог предлагает студентам ответить на вопросы (работа организуется в предварительно сформированных микрогруппах): «What are the branches of power?», «In what country was the model of separation of powers developed?», «What political philosophers were the first to develop the theory of separation of powers?», «In what country separation of powers is associated with a system of checks and balances?».

2. В течение нескольких минут студенты организуют обсуждение в микрогруппах, формулируя ответы, которые далее представляет эксперт от группы.

3. Педагог предоставляет каждой группе возможность дать ответы на вопросы, конспективно фиксируя на доске неповторяющиеся варианты; в случае неверного ответа или его отсутствия вопрос пропускается. Подобное упорядочивание высказанных мнений позволит увидеть противоречия, нестыковку, непроясненные моменты, которые и определяют направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации.

4. Важным аспектом при реализации фазы вызова является систематизация всей информации, появившейся в результате свободных высказываний участников работы. Поэтому далее педагог обобщает и систематизирует все варианты, предлагает сверить с модельными ответами на обороте карточки, расширяя при необходимости представления студентов и осуществляя дальнейшее целеполагание занятия.

Одним из условий развития критического мышления является отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом. Именно данная задача является основной в процессе обучения на *фазе осмысления содержания*. При этом усилия педагога должны направляться не только на создание условий для овладения студентами новой информацией по ситуации, но и на поддержание их активности, интереса и импульса движения, созданных во время фазы вызова. В этом смысле большое значение имеет качество отобранного материала.

На фазе осмысления нами использовался *метод «работа с текстом»* и *методический прием «зигзаг»*. Представим алгоритм реализации:

1. Педагог предлагает создать 3 экспертные микрогруппы; организует их работу, дает установку: каждая группа работает с одним из текстов (читает, обсуждает заполнение таблицы, выбирает 2 экспертов; каждый из экспертов далее будет представлять информацию в одной из других групп в режиме взаимообучения).

2. Студенты в микрогруппах работают с текстовым материалом, осуществляя контакт с новой информацией, сопоставляя ее с уже имеющимися знаниями и опытом, готовясь к последующему представлению, обсуждению и анализу.

3. Эксперты поочередно работают в других группах в режиме взаимообучения. Установка для экспертов: все члены группы должны расширить свои представления о структуре власти в той или иной стране и заполнить соответствующие колонки в таблице.

Основная установка *фазы рефлексии* – создание условий для того, чтобы обучающиеся присвоили информацию, которая ранее была новой, превратив ее в собственное знание. Реализация данной фазы проходила поэтапно. Сначала студентам было предложено выполнить

упражнение «заполните пропуски» на обобщение материала, что обеспечило дополнительный стимул для поиска ответов на возникшие ранее или вновь возникающие вопросы и затруднения. Далее был применен метод «визуализация результатов работы»: студенты в микрогруппах составляют структурно-логические схемы (СЛС) «структура власти в ...»; страна определяется посредством жребия (листы формата А3 и маркеры необходимо приготовить заранее). По окончании работы эксперт от каждой группы выступает с кратким сообщением, представляя СЛС. Реализация данных этапов фазы рефлексии позволяет субъектам технологии отследить сам процесс знакомства с новой информацией, обратить внимание на то, что именно привлекло внимание в первую очередь, и какие аспекты менее интересны и почему.

Следует отметить, что хотя рефлексивный анализ и оценка пронизывают все этапы работы, на фазах вызова и осмысления содержания рефлексия имеет другие формы и функции. На третьей же фазе рефлексия процесса становится основной целью деятельности обучающихся и педагога. Будучи обращенным в словесную или письменную форму (в процессе визуализации и вербализации), рефлексивный анализ позволяет осмыслить, структурировать и превратить имевшийся хаос мыслей в новое знание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.*
2. *Иностранный язык: учебная программа для высших учебных заведений / сост.: Л.В. Хведченя, И.М. Андреасян, О.И. Васючкова. – Минск: РИВШ, 2008. – 32 с.*

Об авторе

Угликова Ирина Валерьевна – старший преподаватель, УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», г. Могилев, Беларусь.

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С.А. Филатов-Бекман

Перед системой современного высшего образования стоит актуальная задача развития творческого потенциала обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Среди абитуриентов российских вузов, в том числе вузов музыкальных, из года в год возрастает количество граждан, страдающих ослабленным слухом, зрением, другими заболеваниями. Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья предполагает применение новых подходов к процессу обучения, позволяющих обеспечить качество профессиональной подготовки, соответствующее образовательным стандартам.

Поступив в музыкальный вуз, работающий по государственным образовательным стандартам, студенты с ограниченными возможностями здоровья нацелены на получение полноценного высшего образования и на дальнейшее применение полученных компетенций, знаний и умений в профессиональной деятельности. Поэтому от содержания, форм, методов и технологий обучения студентов-музыкантов с ограниченными возможностями здоровья зависит в будущем их личностная и профессиональная самореализация.

Учебный процесс для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья отличается сложной динамикой. Модель подобного творческого процесса должна отражать взаимодействие его составляющих, постоянно изменяющихся во времени.

Мы будем формулировать информационную модель как некоторую динамическую структуру. Базис модели составляют эйдетическая триада А.Ф. Лосева [8; 9], а также основные положения системного анализа совместно с некоторыми принципами компьютерного «мягкого моделирования». В модели анализируются особенности творческой личности педагога, а также отражаются основные черты творческой личности студента с ограниченными возможностями здоровья.

Рассматривая структуру модели в традиционном виде «уравнения и алгоритм – программа – исследование поведения» [12], отметим, что в нашем случае данная конструкция должна быть модифицирована: «уравнений» для педагогического творческого процесса не существует. Это переводит обсуждаемую модель в область «мягкого моделирования».

Любая модель должна опираться на логический фундамент. Что послужит «строительным материалом» для логического фундамента в нашем случае? Согласно мнению ряда исследователей, это – уже существующий комплекс компенсационных методик общего и специального характера, который создан в процессе педагогического творчества:

- методики базового процесса обучения (В.И. Андреев, В.И. Петрушин, [1; 10]);
- методики «нестандартного» процесса обучения, связанного с ограничениями возможностей здоровья обучающихся и содержащего элементы, выходящие за рамки программы. Подобные элементы могут быть оформлены в виде творческих заданий (В.И. Андреев, И.И. Зарецкая, Я.А. Пономарев, [1; 4; 11]).

На рисунок 1 логический фундамент представлен прямоугольником в нижней части.

Вторым элементом триады с позиций «мягкого моделирования» выступает идейный базис модели. Это – педагогический «инструментарий» для создания модернизированной методики (или комплекса методик), учитывающих положительные стороны уже существующих методик и содержащих педагогические находки и новые педагогические решения в «нестандартном» процессе обучения (к примеру, четко локализованная направленность методики на раскрытие творческих способностей студентов с тем или иным видом ограничения возможностей здоровья). Подобный инструментарий интенсивно использует средства косвенного и перспективного управления (В.И. Андреев, В.Н. Кулаков, М.П. Семаков, Л.М. Шипицина [1; 7; 13; 14]).

Данный инструментарий включает как «стандартную», так и «нестандартную» компоненту. Стандартная составляющая представляет собой хорошо известные формы подачи учебного материала: лекции, семинары, практические и самостоятельные занятия.

Нестандартная составляющая:

- изменяет стандартную форму подачи учебного материала (замедленный темп лекций и т. п.);
- добавляет новые формы подачи учебного материала (включение элементов из предметов, выходящих за рамки планов обучения; игровые и творческие формы организации обязательного материала и т. п.).

Нестандартная компонента во многом составляет смысл педагогических находок, отраженных в авторских компенсационных методиках. На рисунке 1 идейный базис отображен в среднем прямоугольнике.

Под третьим элементом модельной триады мы будем понимать как процесс, так и результат педагогического творческого процесса. Сюда относятся информационные новообразования в виде знаний и умений, а также процесс раскрытия творческих способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Новообразования в виде знаний и умений содержат различные компоненты:

- приобретение новых знаний (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, [2]);
- формирование новых целей (И.Г. Захарова [5]);
- образование новых способов деятельности (Е.П. Крупник, Я.А. Пономарев [6; 11]);
- формирование ориентировочной основы деятельности (И.И. Зарецкая, [4]);
- появление познавательных мотивов (В.И. Загвязинский [3]).

Первая компонента (приобретение новых знаний) носит глобальный характер: она справедлива для всех обучающихся. Компоненты 2-5 приобретают глубокий смысл по отношению к студентам с ограниченными возможностями здоровья. Так, формирование новых целей и образование новых способов деятельности происходят только том случае, если обучающийся поверил в свои возможности, ощутил себя равноправным членом общества. Эта уверенность, вложенная чутким и тактичным педагогом в результате творческого подхода к процессу преподавания, стимулирует познавательный императив («хочу все знать о выбранной профессии»), а также ориентировочную основу (например, «я в моей профессии в общей системе знаний»).

Раскрытие творческих способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает активизацию интеллектуальных, коммуникативных, мировоззренческих, мотивационных, эстетических способностей, которые формируются в процессе учебной деятельности.

Информационно-психологические новообразования отображены на рисунке 1 в виде отдельного блока, служащего фундаментом для формирования творческих способностей сту-

дентов с ограниченными возможностями здоровья.

Принцип динамики модели, выражающий основное содержание творческого педагогического процесса, обусловлен творческим взаимодействием учителя и ученика. Именно это взаимодействие ответственно за информационно-психологические новообразования.

Ряд исследователей перечисляет следующие характеристики творческой личности педагога (общие, специфические, психологические, профессиональные). Рассмотрим данные характеристики более подробно.

Общие характеристики справедливы практически для любой творческой личности: эрудированность, чувство нового, способность к анализу и самоанализу, широта мышления, гибкость фантазии, трудовая активность, волевые качества, развитое воображение [13].

К специфическим педагогическим характеристикам принадлежат: педагогическая наблюдательность, распределенное внимание, умение понимать точку зрения ученика с ограниченными возможностями здоровья, умение передавать накопленные знания в понятной и доступной для ученика форме, педагогический такт [3].

К психологическим характеристикам в первую очередь следует отнести педагогическую увлеченность как одну из главных предпосылок педагогического творчества. Человек, увлеченный своей специальностью, любящий то дело, которым он занят, может оказать неоценимую помощь своим ученикам, кем бы он ни был: школьным учителем, искусным специалистом, музыкантом, актером, ученым.

Еще одна грань проявления педагогических особенностей выражается в умении организовать педагогическую деятельность оптимальным образом. Это означает возможность достижения необходимых результатов при уменьшении трудовых затрат.

Приведем конкретный пример из собственного опыта. Основы обработки сигналов, читаемые автором для студентов – музыкальных звукорежиссеров с серьезными ограничениями по зрению, требуют понятий тригонометрии, которые являются достаточно абстрактными. Мы применяем следующий подход: базовые определения тригонометрии основаны на функциях «синус» и «косинус». Подобными функциями представляются гармонические колебания, которые при определенной частоте становятся слышны, т. к. образуют музыкальные звуки. Значит, музыка имеет прямое отношение к тригонометрии. А отсюда следует, что хорошо известная студентам музыка – это сложная сумма тех же самых гармонических колебаний. Более того, игра студентов на тех или иных музыкальных инструментах – это те же самые усложненные колебания. Таким образом, опасения перед непонятной абстракцией уступают место простому и хорошо известному – игре на электрогитаре. Тригонометрия в такой редакции имеет шансы быть усвоенной.

Следует отметить, что важной психологической характеристикой является сочетание различных творческих способностей. Подобное сочетание порождает ансамбль, который как гибкая психологическая структура может успешно функционировать в ряде сложных педагогических ситуаций.

К примеру, учитель математики организует поход со школьниками. И школьники убеждаются, что преподаватель не только может научить их решать сложные задачи, но и знает, как развести костер «с одной спички», как быстро поставить палатку, как не промочить ноги в болоте и т. д. Очевидно, что авторитет и самого педагога, и его предмета только выиграет, а желание изучать математику, скорее всего, возрастет.

К профессиональным характеристикам творческой личности педагога относятся конструктивные способности (умение подбора материала и средств достижения педагогической цели), организационные, гностические способности (умение постоянно совершенствоваться в избранной профессии), а также коммуникативные способности (умение устанавливать рабочие взаимоотношения с учениками). Гностические способности рассматриваются рядом исследователей как один из наиболее важных профессиональных факторов при оценке деятельности педагога.

Перечисленные характеристики творческой личности педагога (общие, специфические, психологические и профессиональные) обладают динамизмом и способны развиваться во времени. Их совместное и согласованное развитие порождает процесс формирования творческой индивидуальности педагога. На рисунке 1 данные процесс отображается в левом верхнем прямоугольнике.

Творческая индивидуальность педагога представляет собой конструкцию в виде некоторой суммы общих, специфических, психологических и профессиональных особенностей личности. Однако отличие данной конструкции от простой алгебраической суммы состоит, прежде всего, в том, что составляющие находятся в постоянном взаимодействии. Общие особенности стимулируют развитие специфических педагогических характеристик, психологические особенности активизируют профессиональные качества, а профессионализм

влияет на психологический портрет (проявление обратной связи). Следовательно, вместо простой алгебраической суммы следует говорить о синтезе, базирующемся на сложном взаимодействии. Данный тип обратной связи представлен на рисунке 1 «полукруглой» стрелкой в верхнем левом прямоугольнике.

Творческую индивидуальность можно рассматривать как высшую характеристику педагогической деятельности. Воплощением педагогической творческой индивидуальности является творческий стиль деятельности, т. е. особый, специфический почерк учителя, индивидуальная манера подачи материала. Это – способность создать «режиссуру» урока, иначе говоря, установить творческий контакт с учениками, вовлечь их в освоение нового материала и преобразовать тем самым стандартный школьный процесс в увлекательное путешествие в мир непознанного.

Путь от общих характеристик личности до формирования творческого стиля можно трактовать как процесс педагогической самоорганизации; подобный процесс чрезвычайно естественно совмещается с парадигмой «мягкого моделирования». Следовательно, раздел модели педагогической творческой деятельности, посвященный особенностям творческой личности педагога (левый верхний прямоугольник на рисунке 1), показывает, что педагогическое творчество является результатом педагогической самоорганизации, и творческий стиль деятельности выступает как высшая форма данной самоорганизации. На рисунке 1 процесс педагогической самоорганизации отображен вертикальной стрелкой.

Характеристика творческого потенциала студента с ограниченными возможностями здоровья отображена на рисунке 1 в виде отдельного блока, предшествующего процессу эволюции творческого потенциала.

Отметим, что рассмотренные особенности творческой личности студента (высокое трудолюбие, склонность к игре, высокая концентрация внимания, оригинальность мышления) являются необходимыми для характеристики творческих способностей, однако не являются достаточными для отражения динамики формирования творческого потенциала. Эволюция творческих возможностей может быть отражена на основе классификации типов и уровней развития творческой личности, разработанной В.И. Андреевым [1].

Следует подчеркнуть, что сформулированные автором уровни развития творческой личности содержат различный педагогический смысл. Так, первые три уровня описывают мотивационно-творческую направленность и творческую активность (правый верхний прямоугольник на рисунке 1). Это – чрезвычайно важные особенности, без которых нет креативной личности, однако этим уровням в большей степени соответствует творческая личность студента младших курсов (первый уровень), студента старших курсов (второй уровень), аспиранта (третий уровень). Таким образом, первые три уровня описывают наличие творческого потенциала, который обязан реализовать вдумчивый и одаренный педагог.

Четвертый и более высокие уровни описывают процесс реализации творческого потенциала формирующегося специалиста. Так, четвертый уровень символизирует первые результаты, которые получены начинающим специалистом под руководством более опытных коллег. Пятый уровень отражает ситуацию, когда отдельные результаты начинают складываться в теорию, концепцию, художественный стиль; шестой уровень соответствует состоявшемуся художественному стилю или подтвержденной научной теории, способной ответить не только на прикладные, но и на ряд фундаментальных вопросов.

Таким образом, взаимодействие учителя и ученика состоит прежде всего в том, что первые четыре уровня могут быть реализованы только благодаря чуткому учительскому вниманию, благодарным ответом на которое является упорная и результативная деятельность ученика.

Классификация В.И. Андреева может быть применена к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Среди подобных школьников и студентов присутствует весьма значительное количество способных, одаренных и ярко талантливых личностей. Опыт преподавательской деятельности автора в Государственном специализированном институте искусств свидетельствует о том, что студенты, имеющие серьезные проблемы со зрением, отличаются тонким музыкальным слухом и – нередко – выдающимися музыкальными способностями: многие профессионально владеют несколькими музыкальными инструментами. Музыкальная одаренность позволяет невидящим и слабовидящим, а также слабослышащим студентам создавать и редактировать музыкальные звукозаписи, отличающиеся высоким художественным уровнем.

Иногда самореализация в профессии – единственный выход для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Это означает не только наличие избирательной мотивационно-творческой направленности, т. е. «целевой функции», но и интеллектуально-творческой активности (1-й и 2-й уровни). Таким студентам нет необходимости объяснять,

что следует посещать лекции и т. п. – они сами «рвутся в бой», проявляя огромную работоспособность. Данные качества характера способствуют быстрому достижению третьего уровня – повышенной профессиональной и творческой активности. Следует отметить, что подобная активность проявляется уже на первом – втором курсах.

Творческие возможности третьего уровня настойчиво требуют реализации в виде творческих развивающих методик, созданных и создаваемых для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Применение подобных методик обеспечивает динамику развития творческого потенциала, раскрытия одаренности и таланта.

Специфические педагогические характеристики, а также психологические характеристики (оптимальная организация педагогической деятельности) позволяют сформулировать механизм обратной связи между студентами и преподавателем. Однако по-настоящему действенной и результативной эта связь становится лишь тогда, когда достигается третий уровень развития творческой личности (повышенная профессиональная творческая активность). Наличие обратной связи обеспечивает, с одной стороны, достижение студентом все более высоких уровней развития; с другой стороны, обратная связь выступает главным механизмом процесса педагогической самоорганизации. Таким образом, творческое взаимодействие учителя и ученика вовлекает обоих в процесс постоянного духовного совершенствования, что и является основным результатом весьма динамичной эволюции педагогического процесса. Второй тип обратной связи, соответствующий третьему уровню развития творческой личности, формируется главным образом при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья. На рисунке 1 данный тип обратной связи отображается двумя параллельно расположенными стрелками, позиционированными около третьего уровня.

Таким образом, построенная информационная модель представляет педагогическую деятельность в виде сложной динамической системы, обладающей механизмами саморегулирования и самоорганизации и способной к постоянному развитию и самосовершенствованию.



Рисунок 1. Модель педагогической деятельности по развитию творческого потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Динамика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 238 с.
2. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М., 1993. – 224 с.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
4. Зарецкая И.И. Творчество как фактор социального развития личности // Образование, реабилитация и формирование творческой личности учащихся с ограниченными физическими возможностями средствами культуры и искусства: Материалы научно-практической конференции, Москва, 30 мая 2008 года / ФГОУ ВПО «Государственный специализированный институт искусств». – М.: АПК и ППРО, 2008. – С. 12-14.
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
6. Крупник Е.П. Психологическое воздействие общества. – М., 2001. – 165 с.
7. Кулаков В.Н. О роли компенсаторных факторов при обучении незрячих музыкантов // Научно-методические проблемы преподавания в специализированном вузе искусств. Сборник статей. Выпуск 2. – М., 2000. – С. 222-231.
8. Лосев А.Ф. Хаос и структура / сост. А.А. Тахо-Годи и В.П. Троицкого, общ. ред. А.А. Тахо-Годи и В.П. Троицкого. – М.: Мысль, 1997. – 531 с.
9. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. – М., 1927. – 264 с.
10. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: Учебник для вузов. – М.: Академический проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с.
11. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
12. Самарский А.А., Михайлов А.П. Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2002. – 320 с.
13. Семаков М.П. Формирование творческой личности студента вуза на основе использования театрального метода Е.Б. Вахтангова. – М.: АПК и ППРО, 2008. – 126 с.
14. Шипицина Л.М. Специальное образование в России // Обучение детей с проблемами развития в разных странах мира: Хрестоматия / сост. и научн. ред. Л.М. Шипицина. – СПб., 1997. – 256 с.

Об авторе

Филатов-Бекман Сергей Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Государственный специализированный институт искусств», преподаватель, ФГОУ ВПО «Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского», г. Москва.

Информация о научных мероприятиях,
проводимых НИИ педагогики и психологии, на сайте:

www.ppnii.ru





НИИ Педагогики и Психологии

научно-практические конференции и научные публикации

Нам можно найти



Главная Новости Контакты Конференции Интернет конференции Научные журналы



20 международных научно-практических конференций в год

Научно-практические конференции, образовательные семинары и тренинги для педагогов

Газеты, научные и методические журналы, посвященные проблемам развития науки и образования

Сборники научных статей по материалам международных научно-практических конференций

Новости

08.07.2013
Научный журнал «Научный потенциал», 2013, № 2. подробнее..

08.07.2013
III Международная НПК «Актуальные вопросы подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования» подробнее..

26.06.2013
Журнал "Научный потенциал", №2, 2013 подробнее..

[все новости »](#)

ПОДАТЬ ЗАЯВКУ
на участие в конференции

ОТПРАВИТЬ СТАТЬЮ
публикация в журнале

ПРОВЕРИТЬ СТАТУС
публикации в сборнике

Конференции

9
апреля **Современный урок: теория и методика подготовки и проведения.**
Международная научно-практическая интернет-конференция

23
апреля **VII Международная педагогическая Ассамблея**
посвященная 165-летию со дня рождения И.Я. Яковлева. Интернет-конференция

7
мая **IV Международная молодежная интеллектуальная Ассамблея**
Интернет-конференция

[все конференции »](#)

428021
Россия, Чувашская Республика,
г.Чебоксары, ул. Ленинградская,
36,
офис 710
8 (8352) 22-47-89, 38-16-10

Главная
Все новости
Все конференции
Подать заявку

Издательство
Отправить статью
Для авторов
Контакты

 Мне нравится
 Твитнуть


Почта: info@ppnii.ru | Сайт: www.ppnii.ru | Стр. 12 из 12

Developed by Alexey Volkov. Powered by Google AppEngine. Working on VozzoCMS.
Copyright © 2011 НИИ Педагогики и Психологии

Научное издание

**Актуальные вопросы
современной педагогической науки**

Материалы VIII Международной научно-практической конференции

2 апреля 2013 г.

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

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 10.06.2013 г. Формат 60x84/8
Бумага офсетная. Печать оперативная.

Усл. печ. л. 9

Тираж 700 экз. Заказ № 209

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