НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Чебоксары
25 апреля 2011 г.

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

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Материалы IV Международной заочной научно-практической конференции

25 апреля 2011 г.

Чебоксары
2011

УДК 37.0
ББК 74
А – 43

Редакционная коллегия:
Григорьев Георгий Николаевич, д-р пед. наук, профессор
Сироткин Лев Юрьевич, д-р пед. наук, профессор
Павлов Иван Владимирович**,** д-р пед. наук, профессор
Волкова Марина Владиславовна**,** канд. пед. наук, доцент
Краснова Любовь Александровна**,** канд. пед. наук, доцент

Научный редактор
М.В. Волкова

Компьютерная верстка
А.Н.Гаврилова, О.Н.Максимова

Редакторы
О.Н.Лукашева, О.Н.Максимова

Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы IV Международной заочной научно-практической конференции. 25 апреля 2011 г. / Науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – 240 с.
ISBN 978-5-904752-15-6

Сборник материалов IV Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные вопросы современной педагогической науки» содержит статьи, посвященные вопросам истории образования, методологических оснований организации педагогического процесса, общенаучных и частнодидактических аспектов сопровождения образовательного процесса в условиях современных образовательных систем.

Представленные на конференцию работы способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационно-образовательного пространства современной педагогической науки.

Предназначен для преподавателей высших учебных заведений, учителей, воспитателей и всех, интересующихся вопросами современной педагогической науки.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию.

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

ISBN 978-5-904752-15-6

СОДЕРЖАНИЕ

Абоимова И.С.
Пути развития профессиональной мобильности
студентов – будущих дизайнеров…….. **8**

Атаманова Л.П., Тамбовцева Е.В.
Здоровьесберегающие подходы в решении задач по сохранению
здоровья и развития детей дошкольного возраста……... **11**

Бардина Е.Г.
Воспитательный потенциал курса «Ноксология» для бакалавров
по направлению «Техносферная безопасность»…… **15**

Бездухов В.П., Вдовин С.А.
Гуманизм как характеристика конструктивных межличностных
отношений…… **19**

Власенко Н.Ф.
Роль студенческих организаций в обеспечении гарантии
качества образования (зарубежный опыт)…… **23**

Гаранина М.Р.
Сущность и содержание самостоятельной работы студентов в
высшем медицинском учебном заведении…….. **29**

Геворкянц Ж.А.
Создание билингвиальной среды в дошкольных образовательных
учреждениях Республики Северная Осетия-Алания…… **33**

Георгян А.Р.
Прогностические модели деятельности учителя
в конфликтных ситуациях……... **37**

Данилова М.В.
Реализация антидискриминационных просветительских и обучающих
программ в рамках политики многокультурности Канады…… **46**

Джелоухова В.И., Денисенко А.С.
Коррекционная работа в ДОУ для детей с нарушением зрения…….. **51**

Дюкина Л.А.
Становление и развитие государственных органов управления физической культурой и спортом в СССР…….. **54**

Зволейко Е.В.
Специфика психологического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системах специального и общего образования…….. **60**

Зембатова Л.Т.
Подготовка педагогических кадров для работы в условиях полилингвальной модели в поликультурного образования…… **65**

Игошин В.Ю., Игошина Н.В.
Воспитание скоростных способностей у детей 12-14 лет на уроках физической культуры……. **72**

Игошин В.Ю., Игошина Н.В., Дмитриева О.Н.
Использование информационных технологий в процессе физического воспитания дошкольников…… **76**

Каримова Г.М., Давыдова А.Н.
Лидерство как основополагающая черта конкурентоспособной личности…… **84**

Кирилюк О.Е.
Воспитание будущего учителя в процессе изучения образовательной области «Информатика»…… **90**

Красношлык З.П.
Интеграция усилий дошкольного образовательного учреждения и семьи в целях укрепления здоровья детей……. **94**

Крашенинникова А.Е.
Проблема подготовки и переподготовки педагогических кадров в информационно-образовательной среде вуза……..... **99**

Крылова М.П.
Организация профильного обучения в гимназии…… **102**

Легенчук Д.В.
Современные тенденции развития
многоуровневого профессионального образования в России…… **106**

Максимов Е.В.
Проведение систематической диагностики уровня готовности
будущих экономистов и менеджеров
к предпринимательской деятельности…… **112**

Малышева И.В.
Сохранение и развитие здоровья учащихся в процессе образования
как важная задача деятельности школы……. **117**

Масловская С.В.
Исследовательские стратегии педагога в системе
постдипломного образования…… **122**

Мизинкина Г.В., Кравченко Г.Г.
Средства физического воспитания детей дошкольного возраста…… **130**

Орлов Е.Е.
Развитие волевого компонента у детей и подростков
социально-реабилитационных учреждений через занятия
физической культурой…… **133**

Позднякова О.К., Цепкова А.Н
Личностно-ориентированный и контекстный подходы
к формированию нравственного сознания
студента – будущего учителя…….. **139**

Примм И.Р.
Актуальные вопросы современной учебно-научной коммуникации
и пути их решения: лингвометодический аспект…… **145**

Рыбакова Л.К.
Особенности единственных детей…… **148**

Савчик Е.А.
Развитие исследовательской компетентности учащихся старшего
школьного возраста в зависимости от психолого-педагогической
характеристики…… **151**

Самарская С.В.
Особенности обучения деловому общению на иностранном языке на ступени бакалавриата в системе высшего профессионального экономического образования…… **156**

Сергеева О.Н.
Система диагностики состояния психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения……... **163**

Студеникина С.М., Гаранина А.В.
Педагогическая профилактика нарушений репродуктивного здоровья в студенческой среде…… **169**

Стюарт Ю.В.
Специфика педагогической модели становления эстетической компетенции старших дошкольников…… **174**

Суханова А.А.
Характеристика знаково-символической системы в рамках применения технологии семиотической интерпретации учебных текстов в учреждениях среднего специального образования…… **177**

Сухарев А.И.
Концепция развития непрерывного художественно-педагогического образования…… **182**

Терлеев И.И.
Конкурентоспособность выпускника учреждения среднего специального образования в условиях современного рынка труда…... **187**

Терлеева Т.С.
Научно-педагогическая деятельность И.М. Чередова…… **190**

Федорова Л.А.
Диагностика эффективности работы с классными руководителями… **194**

Хортиева З.А.
Проблемы осуществления мониторинга качества профессионального образования…… **198**

Черноярова О.А.
Формирование интереса у студентов второго курса
факультета физической культуры к дисциплине «Плавание»……... **201**

Черткоева В.Г.
О развитии творческих способностей учащихся посредством
художественно-изобразительной деятельности…… **206**

Шадрин В.А.
Исследование возможностей преемственного образования детей
с ограниченными возможностями здоровья…… **213**

Шмелѐва Н.Г.
К вопросу о реализации принципа дифференциации в обучении…… **219**

Юнусова Г.Р.
Информатизация образования как основа развития
компьютерной культуры…… **224**

Юнусова Е.Б.
Значение партисипативного подхода в становлении
хореографических умений дошкольников…… **229**

ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

И.С. Абоимова

Актуальность проблемы инновационных процессов в дизайн-образовании неоспорима. В настоящее время быстро меняется содержание профессиональной деятельности дизайнеров и также быстро происходит обновление имеющихся знаний будущих специалистов в области дизайна, поэтому необходимо развитие таких личностных качеств и компетенций выпускников, которых обеспечили бы их конкурентоспособность.

В связи с этим можно определить задачу современного дизайн-образования как качественное обновление системы подготовки специалиста к работе и жизни в совершенно новых, стремительно меняющихся в общественных условиях. Необходимость разработки инновационных подходов к подготовке специалистов дизайнеров связана еще и с тем, что в настоящее время почти во всех национальных образовательных концепциях и доктринах употребляются такие понятия как «мобильная личность», «мобильный специалист», «профессиональная мобильность».

Обострение основного противоречия современной системы образования – быстрый темп приращения знаний в обществе и ограниченные возможности их усвоения отдельно взятым человеком, привело к тому, что педагогическая теория перешла к новому идеалу – максимальному развитию способностей и качеств человека. Именно эти составляющие могут рассматриваться как ведущие субъективные условия успешного осуществления дизайнерской деятельности и предпосылки профессиональной мобильности специалистов в области дизайна, поскольку они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности [1].

В последние годы в профессионально-педагогической литературе достаточно много внимания уделяется разработке модели личности специалиста, выстраивается соответствие между развитием личностного, образовательного, профессионального потенциала и будущей профессиональной деятельностью человека (А.П. Амирова). По отношению к дизайн-образованию это оказывается наиболее насущным и особенно необходимым, так как дизайн активно вторгся в нашу жизнь. Мобильность личности в таких условиях выступает не просто как декларируемая образовательная стратегия, она есть порождение времени и выражение мировых образовательных тенденций.

Мобильность специалистов является как условием, так и следствием происходящих сегодня в мире интеграционных процессов. Мобильность можно определить как ориентацию личности, представленную в ее структуре в виде ценностно-смыслового конструкта, создающего в определенные моменты жизни виды, типы, уровни мобилизации, адекватные требованиям среды. Понятие «профессиональная мобильность» достаточно емкое и неоднозначное, имеющее сложную структуру. В психологическом словаре оно определяется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности. Д.В. Чернилевский указывает на необходимость уточнения определения профессиональной мобильности, представляя его как многогранное понятие, объединяющее в себе различные отрасли человеческого знания и очень обобщенные умения и навыки [6].

Исследователи М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович также отмечают, что основой профессиональной мобильности, прежде всего, является высокий уровень обобщенных профессиональных знаний, владение системой обобщенных профессиональных приемов [1]. Совершенно очевидно, что обобщенные профессиональные знания являются основой для выработки таких навыков и умений, которые профессионально и психологически подготавливают специалиста к смене и освоению новых специальностей и профессий, обеспечивают готовность к инновациям в профессиональной деятельности (А.П. Беляева, С.М. Маркова, Е.П. Седых и др.).

Профессиональная мобильность специалиста дизайнера при организации соответствующего образовательного процесса профессионального образования может трансформироваться в интегративное качество личности. Специфическая сфера деятельности специалистов в области дизайна предполагает владение ими системой проектно-художественных умений, которые должны иметь обобщенный характер. Исследователи отмечают, что педагогические системы профессионального образования не могут быть решены без соответствующих форм интеграции различных знаний, умений и навыков. Для решения проблемы профессионального образования будущих дизайнеров существенное значение имеет «опережающее моделирование» (А.П. Беляева), поэтому насущно актуальной становится проблема создания интегративно-модульной системы подготовки дизайнеров в условиях вуза [3].

Интеграция специальных дисциплин «Проектирование», «Художественное проектирование предметно-пространственной среды» в единый интегративный курс «Проектирование интерьера», осуществляемая на общенаучном, общегуманитарном, общетехническом, общехудожественном, общепроектном уровнях позволяет в педагогическом процессе вуза формировать у студентов обобщенные проектно-художественные умения, ко-

торые реализуются в частнопроектном блоке, включающем вариативные модули, конкретизирующие частные технологии проектирования объектов различного назначения.

Обновление теоретических основ и технологии обучения будущих дизайнеров проектно-художественной деятельности в целях формирования у них комплекса проектно-художественных умений рационально проводить через педагогическую технологию, которая учитывает методологию проектирования и способы реализации эффективных и управляемых дидактических систем обучения, воспитания и развития студентов. В любой дидактической системе дизайн-образования, необходимо применять теорию поэтапного формирования проектно-художественных умений, где очень важным становится этап формирования обобщенных проектно-художественных умений на основе готовых алгоритмов и схем проектно-художественной деятельности.

Такая технология поэтапного формирования у студентов-дизайнеров проектно-художественных умений обеспечивает формирование обобщенных умений на основе проблемно-алгоритмического подхода. При этом важным средством организации деятельности студентов и управления ею является система заданий, построенная в соответствии с типологией познавательных задач, формирующих познавательные и творческие способности студентов [5].

Процесс формирования у студентов-дизайнеров обобщенных проектно-художественных умений может включать в себя четыре типа познавательных задач, к которым даются алгоритмические описания обобщенного характера по их решению – это задачи на анализ исходной ситуации проектируемого объекта; задачи на разработку гипотез проектного решения; задачи на моделирование эскиза проекта и задачи на выполнение демонстрационного материала дизайн-проекта в различных техниках подачи. Такая технология поэтапного формирования у студентов-дизайнеров проектно-художественных умений с использованием познавательных задач способствует формированию профессиональной мобильности как качества личности.

Подготовка специалиста в области дизайна требует постоянного и активного поиска путей формирования у студентов системы ценностных ориентаций, умения моделировать свое будущее, представлять образ будущей профессии. Именно на этапе обучения очень важно сформировать у будущего специалиста дизайнера внутреннее осознание многовариантности возможностей развития и саморазвития, умение воспринимать мир в движении, приспосабливаться к стремительно меняющимся условиям в кризисные периоды развития общества, понимание необходимости быть профессионально мобильным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ...д. п. н. – Уфа, 2009. – 44 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1997. – 254 с.
3. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб.: Радом, 1997. – 225 с.
4. Маркова С.М., Седых Е.П. Проектирование модели личности специалиста. – Н. Новгород: ВГИПА, 2004. – 58 с.
5. Новиков А.М. Проектирование педагогических систем // Специалист. – 1996. – № 3. – С. 3-8.
6. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: уч. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Об авторе
Абоимова Ирина Сергеевна *– кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет», г. Нижний Новгород.*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.П. Атаманова, Е.В. Тамбовцева

Дошкольный возраст – это период, когда происходит становление физических и психических важных функций организма, закладывается фундамент его здоровья и развития на долгие годы (Т.Л. Богина, Н.И. Бочарова, Е.Н. Вавилова, В.В. Зеньковский, Ю.Ф. Змановский, Э.Я. Степаненкова и др.) [2;3;4;5].

В исследовании О.А. Ахвердова, В.А. Машна дается определение культуры здоровья, которая рассматривается как интегративное личностное образование, являющееся выражением гармоничности, богатства и целостности личности, универсальности ее связей с окружающим миром и людьми, а также способности к активной творческой жизнедеятельности. Л.В. Абдульманова определяет содержание понятия «культура здоровья» как осознание ребенком себя как части природы, своего уникального и совершенного создания, выполнение определенных правил, движений, действий, способствующих сохранению целостности системы «человек – природа» и сигнализирующих окружающим свою эмоциональную расположенность и открытость миру [1].

В.И. Ковалько отмечает, что здоровье – это процесс сохранения и развития биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни [9]. В современных исследованиях Л.Н. Иваницкой, Г.А. Кураева, М.И. Ледновой, Г.И. Морозовой большое значение придается психофизиологическим показателям здоровья.

Современные исследования свидетельствуют о том, что «сегодняшние» дети в большинстве своѐм испытывают «двигательный дефицит», то есть количество движений, производимых ими в течение дня гораздо ниже возрастной нормы.

Так как дети большинство времени проводят в сидячем положении (за столами, у телевизора, компьютера и т.д. и т.п.) увеличивается статическая нагрузка на определенные группы мышц, что вызывает их утомление и снижение работоспособности скелетной мускулатуры. Всѐ это влечет за собой нарушения осанки, искривление позвоночника, плоскостопие, задержку возрастного развития быстроты, ловкости, выносливости, гибкости и физической силы. А это в свою очередь, означает, что идут нарушения обменных процессов, что способствует заболеванию детей ожирением.

У детей, имеющих избыточный вес (по данным исследователей эту категорию детей составляют 30-40% от общего количества детей соответствующей возрастной группы) травмы и заболевания у таких детей в 3-5 раз встречаются чаще. Таким образом, интенсивность физического развития детей, из здоровья зависит от двигательной активности.

В настоящее время большое внимание ученых привлекает проблема стрессов, которые влекут за собой различные нервные расстройства и повышенную заболеваемость. Многие исследователи (М.Ю. Кистовская, П.К. Анохин, Л.З. Шеверович и др.) отмечают, что детские стрессы нарушают нормальное течение функциональных процессов растущего организма ребенка, что неизбежно ведет к ухудшению его здоровья.

По мнению академика Н.М. Амосова, ребенок сталкивается с тремя пороками цивилизации: накапливание отрицательных эмоций без физической разрядки, переедание и гиподинамия. Два последних обстоятельства ведут, по мнению ученых, к акселерации – ускоренному развитию организма ребенка и в первую очередь, увеличению роста и веса тела. Внутренние же органы в своѐм развитии отстают от роста, поэтому возникают различные отклонения и заболевания. В связи с этим, основными задачами дошкольного образовательного учреждения являются:

− охрана и укрепление здоровья детей;

− формирование жизненно необходимых умений и навыков ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями;

− воспитание потребности в здоровом образе жизни;

− обеспечение физического и психического благополучия.

Усиленное решение поставленных задач можно осуществить при условии комплексного использования всех средств физического воспитания. Это и рациональный режим, и закаливание и движение. На улучшение здоровья малышей, их благоприятное физическое развитие влияет весь уклад жизни ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Результаты физического развития детей зависят, прежде всего, от профессиональной подготовки педагога. Руководителю дошкольного образовательного учреждения необходимо продумать систему методической работы по совершенствованию мастерства педагогов в сочетании с контролем за организацией воспитательно-образовательного процесса.

В своем инновационно-образовательном проекте «Интеграция здоровьесберегающих подходов в решении задач по сохранению здоровья и развития детей дошкольного возраста» на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения Центра развития ребенка детского сада первой категории № 2 «Буратино» г. Аксай Ростовской области, мы разработали этап основной целью, которого является проектирование и реализация модернизации образовательного процесса на основе здоровьесберегающих подходов и технологий для коллективного и индивидуального развития детей дошкольного возраста. В своей работе кроме традиционных форм и методов работы с педагогическими кадрами (педсоветы, консультации, семинары) мы используем нетрадиционные формы педагогической учебы, когда сам педагог решает творческую задачу в виде творческих клубов, педагогических «рингов», педагогических чтений, коллоквиумов и др.. Так же, в рамках реализуемого нами образовательного проекта мы неоднократно применяем такой вид работы, как «Недели педагогических идей». Одной из тем являлась проблема: «Формирование культуры здорового образа жизни детей в дошкольном учреждении». Необходимо отметить, что темы мероприятий предлагаются самими педагогами дошкольного образовательного учреждения, что свидетельствует о существующей необходимости нашей работы.

Мы создали систему совместной работы специалистов дошкольного образовательного учреждения и семей детей, посещающих детский сад, которая является составной частью целого этапа «Физкультурно-оздоровительная работа на основе здоровьесберегающих технологий». Цель этого этапа: актуализация психолого-педагогических знаний, взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Предлагаемая система взаимодействия ДОУ с семьей по физическому воспитанию и охране здоровья детей и взрослых доказывает эффективности проводимой экспериментальной деятельности и способствует решению следующих задач:

– Приобретение теоретических и практических знаний, чтобы в домашних условиях родители могли закрепить приобретенные ребенком двигательные умения и навыки.

– Повышение эффективность работы по физическому воспитанию;

– Приобретение родителями воспитанников ДОУ необходимых знаний о физическом развитии ребенка, о возможностях профилактики и формирования культуры здоровья ребенка, что обеспечивает преемственность методов и приемов воспитания детей в семье и в ДОУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдульманова Л.В. Здоровый образ жизни как ценность культуры здоровья. Теоретические и прикладные проблемы детской антропологии // Материалы международной научно-практической конференции 3-4 декабря 2003 года. Часть 2. Ставрополь, 2003. – 49 с.

2. Аветисов Э.С. Физкультура при близорукости / Аветисов Э.С., Курпан Ю.И., Ливадо Е.И. – М.: Сов. спорт, 1993. – 80 с.

3. Богина Т.Л. Определение комплекса показателей физического развития и состояния здоровья детей 4-7 лет // Физическая подготовленность школьников. – М., 1988. – С. 4-21.

4. Бочарова Н.И. Воспитание у дошкольников привычки к здоровому образу жизни // Современные проблемы дошкольного образования. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию А.В. Кенеман 10-11 апреля 1996. – М., 1996. – С. 145-147.

5. Вавилова Е.Н. Укрепляйте здоровье детей. – М., 1986. – 128 с.

6. Васильева О.С. Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пос. – М.: Академия, 2001. – 352 с.

7. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург. 1995. – 348 с.

8. Змановский Ю.Ф. Воспитываем детей здоровыми. – М., 1989. – 127 с.

9. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1-4 классы. М.: ВАКО, 2007. – 296 с.

10. Колодяжная Т.П., Чекунова Е.А. Сохранение здоровья детей и педагогов в условиях детского сада, М.Перспектива, 2010. – 240 с.

11. Петрова Н.А. Отрицательное влияние микросреды на ребенка в современном мире. // Ребенок в социокультурном пространстве современного города: Материалы IX международной конференции «Ребенок в современном мире. Дети и город». – 2002. – С. 55-59.

12. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. – М., 2001. – 197 с.

13. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. – М., 1993. – 31 с.

Об авторах

Атаманова Лариса Петровна *– заведующая ДОУ № 2, г. Аксай.*

Тамбовцева Елена Васильевна *– старший воспитатель ДОУ № 2, г. Аксай.*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУРСА «НОКСОЛОГИЯ» ДЛЯ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОСФЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

Е.Г. Бардина

Ориентация на выполнение конкретных производственных задач, на решение проблемы конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда является характерной чертой компетентностного подхода в современном образовании.

Поэтому именно компетентностный подход (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) поставлен во главу угла при формировании содержания курса «Ноксология» (Учение об опасностях) по направлению 280700.62 «Техносферная безопасность» [1; 2; 6].

Компетенция сохранения здоровья (ОК-1), владение культурой безопасности и риск-ориентированным мышлением (ОК-7), исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (ОК-12), наряду с готовностью использовать знания по охране окружающей среды и безопасности в чрезвычайных ситуациях (ПК-13) – главные (ключевые) компетенции, которыми должен овладеть бакалавр в процессе изучения курса «Ноксология».

Вместе с тем курс «Ноксология» обладает богатым воспитательным потенциалом, при котором положение воспитателя наполняется весьма актуальным содержанием, образовательно-воспитательный процесс не раздроблен на отдельные фрагменты, а обладает внутренним единством и логической завершенностью.

Проследим воспитательные аспекты по некоторым разделам авторской рабочей программы курса «Ноксология» (форма обучения очная – очная, год набора 2011).

Первый раздел содержит пункты «Современная структура вселенной», «Эволюция техносферы», понятие «Ноксосфера».

При изучении этих понятий педагог ставит цели формирования естественно-научной картины мира, научного мировоззрения и социально-экономической картины мира, которые органично взаимосвязаны через понятие «техносферы».

Второй раздел посвящен системам «человек – среда обитания» и «природа – техносфера», где на первый план выдвигается задача воспитания чувства бережного отношения и любви к родной природе, желания оберегать природу от варварского, чисто потребительского отношения к окружающей среде.

В третьем разделе разбираются источники генерации опасностей (естественные, антропогенные и техносферные) и дается классификация опасностей.

Данный раздел хорошо согласуется с такими личностно-ориентированными ситуациями, как «осознание своей ответственности за явления природной и социальной действительности», «препятствие, требующее проявления воли и переживания радости собственного открытия», «ощущение собственной значимости для других людей».

Много возможностей для усиления воспитательного эффекта предоставляют и остальные разделы авторской программы курса «Ноксология», когда проблемы оценки антропогенного или техногенного воздействия на окружающую среду можно напрямую связать с проблемами личностно-ориентированного обучения:

− развитие эмоциональных, волевых и ценностно-смысловых качеств личности;

− развитие способностей к социальной адаптации, коммуникативности и толерантности;

− воспитание расовой, национальной и религиозной терпимости;

− привитие навыков творческой, поисковой и научно-исследовательской деятельности.

При организации воспитательной работы по курсу «Ноксология» педагог должен учитывать то обстоятельство, что студенческий коллектив дифференцируется по склонности к риску, этой важной учебной категории: среди студентов есть противники риска, нейтрально настроенные к риску и склонные к риску субъекты. Учет этого обстоятельства особенно важен с точки зрения планирования мероприятий воспитательного характера. Желательно предварительно провести ознакомительную работу по выявлению взглядов студентов на различные виды рисков, сделать разбиение коллектива на указанные три группы («противники», «нейтральные» и «склонные к риску»), чтобы потом более удачно распределить роли в деловой игре, уроке-диспуте или за круглым столом.

С точки зрения теории пассионарности Л.Н. Гумилева, люди делятся на три класса: пассионарии, гармоничные и субпассионарии. По оценке экономистов, около двух третей составляют гармоничные работники, которые не склонны к риску; подобная пропорция (два к трем), вероятно, справедлива и в отношении состава студенческой группы. В опоре, главным образом, на контингент «гармоничных» и следует планировать большинство воспитательных мероприятий. Например, живой отклик в студенческой среде могут найти следующие темы дискуссий:

1. Являются ли военные конфликты необходимым элементом разрешения территориальных споров между государствами?

2. Каково значение альтернативных способов получения энергии?

3. Насколько надежны и оперативны современные научно-технические средства оповещения населения о приближающихся природных катаклизмах и стихийных бедствиях?

4. Как избежать острых конфликтов в семье, на производстве, в студенческой среде?

5. Возможно ли спрогнозировать поведение населения в период стихийных бедствий, техногенных катастроф?

6. Каковы морально-этические нормы поведения работников МЧС на производстве и в быту?

7. Как совмещаются требования «рентабельности предприятия» и «экологическая безопасность производства»?

Как следует из формулировок вышеперечисленных дискуссионных тем, простых ответов на поставленные проблемы не существует. Для того чтобы обосновать свою точку зрения, студенту придется основательно потрудиться в поисках литературных источников, пропустить имеющуюся информацию через систему собственных представлений о способах решения проблем или конфликтных ситуаций и, в конечном итоге, занять свою нишу в социальном устройстве общества, определить свою гражданскую позицию. Роль педагога в этом сложном процессе принятия ответственных решений не только заострить постановку проблем рискового характера, но и, главным образом, указать пути оптимального, с морально-этической точки зрения, выхода из кризисной ситуации.

К примеру, педагог может и должен помочь студенту сформировать научное мировоззрение. В начале третьего тысячелетия резко обострились противоречия между человеком и природой, которые трудно разрешить в рамках модернизма или постмодернизма. Один из возможных путей выхода из духовного кризиса – русский космизм с его идеями активной эволюции и космический экспансии [3]. Можно порекомендовать студентам ознакомиться с тремя течениями в русском космизме: философско-естественнонаучное (В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский); поэтически-художественное (В.Ф. Одоевский, А.В. Сухово-Кобылин, С.П. Дьячков); религиозно-философское (С.Н. Булгаков, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров, П.А. Флоренский). Учения отечественных ученых позволяют сформировать целостную картину мира, преодолеть противоречия между природой и человеком, заменить западный индивидуализм с его доминирующей ценностью техногенной культуры на идею органического единства человека и космоса (К.Э. Циолковский), на идею равноправия и социально-экономической и политической интеграции (В.И. Вернадский), когда социальные риски и вражда между людьми сменяются отсутствием эгоизма и творческим созиданием.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

– компетентностный подход в высшем профессиональном образовании может и должен органично сочетаться с личностно-ориентированным подходом в образовании [4; 5; 7];

– курс «Ноксология» для бакалавров по направлению «Техносферная безопасность» позволяет реализовывать широкий спектр воспитательных мероприятий: воспитание гражданственности и ответственности за сохранение окружающей среды, развитие риск-ориентированного мышления, направленного на принятие нестандартных решений в проблемных ситуациях;

– для реализации воспитательной функции в курсе «Ноксология» можно использовать систему докладов (курсовых проектов), позволяющих студентам овладеть компетенциями, инвариантными по отношению к области деятельности (в первую очередь мировоззренческой, проектной и инновационно-исследовательской), цикл деловых игр, диспутов, круглых столов, участвуя в которых студент может проявить организационно-управленческие и предметно-преобразовательные компетенции, а педагог – сформировать у обучаемых общественно значимые идеи, чувства и отношения в русле так актуальной сегодня проблемы техносферной безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

3. Николаенко Н.М. Космизм и посткосмизм / Н.М.Николаенко // Вестник Омского университета . – 2000. – № 1. – С. 39-41.

4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В.Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д.Смирнов. – М.: «Академия», 2001. – 304 с.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.

7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1996. – 96 с.

Об авторе

Бардина Екатерина Геннадьевна – *кандидат ветеринарных наук, доцент, ГОУ ВПО «Омский государственный технический университет, г. Омск.*

ГУМАНИЗМ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА КОНСТРУКТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В.П. Бездухов, С.А. Вдовин

Формирование такого понятия как «гуманизм» подвержено влиянию социокультурной ситуации. На теоретическое определение категории, которая употребляется как в специальной, так и художественной, публицистической и научно-популярной литературе, влияют общекультурные традиции эпохи. Начиная с момента, когда гуманизм стал объектом специального научного изучения, и вплоть до настоящего время развитие представлений о гуманизме постоянно испытывало на себе влияние социокультурных образовательных процессов, происходящих в обществе.

Образец того, к каким выводам можно прийти относительно сущности гуманизма, если изучать и осмысливать его в социокультурном и образовательном пространстве эпохи Возрождения, мы находим у Д. Реале и Д. Антисери [3, 212-224].

Собственно, само понятие «гуманизм», как отмечают Д. Реале и Д. Антисери, ссылаясь на Ф. Ниетхаммера, появилось совсем недавно и было использовано с целью указания на ту область культуры, которая связана с изучением классики [3, 212].

Понятие «гуманист» появилось в XV веке. Этим словом называли преподавателей гуманитарных дисциплин («studia humanistatis», «studia humanora»): философию, риторику, мораль, грамматику... (Например, учитель-гуманист в произведении Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль»).

Слово «гуманитарный» имело значение «воспитание и образование человека».

В эпоху Возрождения, когда научная мысль обратилась к прошлому, открыла прошлое, считалось, что гуманитарные дисциплины являются наиболее пригодными для развития духовности человека, для его воспитания и образования. Древность для эпохи Возрождения (Древняя Греция и Древний Рим) была образцом для культурной и педагогической деятельности.

В спектре всех философских воззрений эпохи Возрождения, существующих в настоящее время, как считают Д. Реале и Д. Антисери, можно выделить две самые известные его интерпретации.

Согласно первой точке зрения, принадлежащей П.О. Кристеллеру, понятию «гуманизм» надо оставить технический смысл, ограничивающийся сферой риторико-литературных дисциплин. П.О. Кристеллер ограничивает

и даже исключает философское и теоретическое значение гуманизма. С его точки зрения, гуманисты не занимались философией, а следовательно и не были истинными реформаторами философской мысли.

«Гуманизм эпохи Возрождения, – пишет П.О. Кристеллер, – не был философской системой, это была скорее культурная и педагогическая программа, которая разрабатывала важный, но ограниченный сектор знаний... кроме того, гуманитарное знание включает философию и этические дисциплины, но исключает логику, философию природы, а также математику...» [3, 214].

Согласиться с тем, что гуманисты эпохи Возрождения (не только Италии, но и других стран Европы) не были философами нельзя. Другое дело, что у них не было законченной философской системы. Их научное наследие многогранно. В частности, Т. Мор, Э. Роттердамский развивали гуманистический взгляд на риторику и как на практическое искусство, и как философию, воздействующую на социальную практику; обосновывали идею красоты и совершенства риторического искусства как источника познания и просвещения, как средства для распространения нравственных ценностей; полагали, что проблема счастья является главной в этике.

Подтверждение этой точки зрения мы находим у Э. Гарэна, отстаивающего наличие философской проблематики у гуманистов. «Гуманисты, – пишет Э. Гарэн, – выносят приговор тому типу философии, который господствовал на протяжении четырех веков (схоластике. – В.Б., С.В.), являясь тормозом свободной мысли» [3, 216].

Чувство истории и исторической размеренности – одна из характерных черт в философствовании гуманистов нового типа. Они создали известную культуру.

Сущность гуманизма эпохи Возрождения состоит в способе познания прошлого, в отношении к прошлому. «Отношение к культуре прошлого, – читаем у Э. Гарэна, – ясно определяет сущность гуманизма. И особенность такого отношения заключается... в определенном историческом сознании... В гуманизме не различается открытие древнего мира и открытие человека, потому что это все одно; обнаружить древний мир как таковой – значит соразмерить себя с ним, и отделить, и установить отношение с ним. Определить время, и память, и направление человеческого созидания, и земные дела, и ответственность» [123, 217].

Итак, трактуя гуманизм эпохи Возрождения, мы видим, что два значения представляющие собой подходы к анализу одной и той же проблемы, раскрывают онтологию ренессансного гуманизма.

Понятие «гуманист» указывает на профессию (учитель, преподаватель), вовлекающую гуманистов в активную жизнь и совмещающую «новый тип философствования» – новый дух жизни – в историческом измерении.

Гуманисты, обратившись к прошлому, не пытались вдохнуть жизнь в погибшие цивилизации. Они хотели новой жизни. Эпоха Возрождения есть возрождение той жизни, где люди пользовались гуманитарными науками для обновления и совершенствования человеческой природы. Гуманизм эпохи Возрождения выполнял миссию очеловечивания посредством гуманитарных наук, которые воспитывают и образовывают человека.

Гуманизм эпохи Возрождения – это культурное движение, это явление общественной жизни. Подход к гуманизму как к культурному движению, явлению общественной жизни данной эпохи раскрывает бытие Ренессанса. А это и есть онтология ренессансного Гуманизма, сущность которого может быть понята только в рамках и в единстве с эпохой Возрождения.

Онтологию гуманизма нельзя рассматривать, соотнося с каким-либо одним понятием, например свободой, как бы значима она ни была для человека и общества. Это обедняет смысл ренессансного Гуманизма. Гуманизм данной эпохи есть Возрождение человеческого духа, есть возвращение человека к себе, обретение человеком новой действительности, благодаря своим познавательным интересам и поискам смысла жизни.

Гуманизм эпохи Возрождения утверждал духовное начало в человеке, придавал смысл индивидуальной жизни, открывал возможность человеческих взаимоотношений среди людей. «Человек же, – писал Т. Кампанелла, – лучшее и высшее существо, высшее, нежели мир и элементы» [2, 19].

Открещивание от духовного может привести (и приведет) к опасным последствиям. Человечность требует духовной «революции». Если даже и соотносить гуманизм со свободой, то речь должна идти о свободе «для», а не о свободе «от». Свобода «для» – это и есть духовная свобода человека как личности. На этом уровне может сбыться идея Н.А. Бердяева, что не человек есть часть мира, а весь мир есть лишь часть человека. Гуманизация человека как раскрытие его человечности приведет к гуманизации социальной и природной среды. «Человечность, – писал Н.А. Бердяев, – есть раскрытие полноты человеческой природы, то есть раскрытие творческой природы человека. Эта творческая природа человека должна обнаружить себя и в человеческом отношении человека к человеку» [1, 319].

Человек должен делать общество гуманным, потому что он свободен духовно.

Критика гуманистического опыта, неверие в гуманизм, с одной стороны, ведет и приведет к отрицанию человечности в человеке. С другой, как критика, так и такое отрицание приводят к смешению понятий «человеческое» и «человечное». «Человеческой массой, – писал Н.А. Бердяев, – управляли и продолжают управлять, бросая хлеб и давая зрелища, управляют посредством мифов, пышных религиозных обрядов и праздников, через гипноз и пропаганду и всего более кровавым насилием. Это человеческое, слишком человеческое, но не человечное» [1, 317].

Сквозь призму человечности можно непредвзято, изнутри увидеть не только всю нашу реальную социальную жизнь, но и духовно-культурные корни современной власти, разглядеть, кто есть кто в жизни, каков дух конкретного руководителя и власти в целом.

Наряду с рассмотрением гуманизма как явления общественной жизни, бытия (онтологический аспект) важно философское осмысление ценности человеческого бытия, отношений между людьми (аксиологический аспект).

Анализ понятия «гуманизм» с аксиологической точки зрения, то есть как ценности, позволяет раскрыть ту систему отношений, которую он фиксирует, а качества и свойства человека – это уже результат этих отношений.

Гуманизм как характеристика конструктивных отношений выражает отношение человека к человеку, отношение между людьми, человеком и обществом, обществом и человеком. Специфика гуманизма как ценности проявляется в субъект-субъектных отношениях, в которых он реализуется.

Человечность как свойство человека есть результат гуманистических отношений между людьми как субъектами деятельности и общения. Человечность (отзывчивость, гуманность, доброта...) реализуется в гуманистических отношениях, которые и могут быть поняты только как субъект-субъектные отношения.

Там, где насилие, попрание свободы другого человека, где свобода «от…», там не может быть и речи о субъект-субъектных отношениях. Это будут уже субъект-объектные, к тому же превращенные, отношения, не отвечающие их действительному назначению.

Подтверждение нашей точки зрения, что гуманизм как аксиологическая категория фиксирует субъект-субъектные отношения, мы находим у Г.П. Выжлецова. «Специфика ценностей, – пишет автор, – их проявление и функционирование в обществе определяются не субъектно-объектными, а прежде всего и именно межсубъектными отношениями, и в них же, в свою очередь, реализуются. Отношение же субъекта к объекту с точки зрения его значимости определяет специфику оценки, а не ценности. Это позволяет четко различать понятия оценки как субъектно-объектного отношения, и ценности, фиксирующей наиболее общие типы отношения между субъектами любого уровня от личности до общества в целом, исполняющие обратную нормативно-регулирующую роль в обществе» – в образовательном пространстве, в педагогической деятельности [2, 36].

Субъекты образования (учитель, ученик) выполняют нормативно-регулирующую роль по отношению друг к другу. Там, где есть нормативность, регуляция со стороны одного субъекта другим субъектом, там есть и объект регуляции, педагогического воздействия.

Рассмотрение гуманизма как ценности, регулирующей межсубъектные отношения, ставит вопрос о субъекте и объекте образования, обуче-

ния, воспитания. Если есть объект, то правомерно ли говорить о гуманизме, фиксирующем субъект-субъектные отношения? Не вступает ли это в противоречие с тем, о чем речь шла выше. Нет. Никакого противоречия в этом нет. Говоря о ценностях, реализация которых может быть понята только в системе субъект-субъектных отношений, мы, тем не менее, имеем в виду, что ученик может быть и объектом педагогического воздействия и педагогического руководства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1.Бердяев, Н.А. О назначении человека [Текст] / Н.А. Бердяев. – М.: Республика. – 384 с.
2.Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры [Текст] / Г.П. Выжлецов. – СПб.: Изд-во СПб. Ун-та, 1996. – 152 с.
3.Реале, Д. Западная философия от истоков до наших дней [Текст] / Д. Реале Д. Антисери. – СПб.: Петрополис, 1995. – 368 с.

Об авторах
Бездухов Владимир Петрович *– доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой педагогики, ГОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», г. Самара*
Вдовин Сергей Александрович *– преподаватель кафедры боевой и тактико-специальной подготовки, ФГОУ ВПО «Самарский юридический институт ФСИН России», г. Самара.*

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Н.Ф. Власенко

Студенты могут участвовать в деятельности по обеспечению качества образования с различным уровнем вовлеченности. Самая распространенная форма участия – это заполнение опросников с целью проведения внутреннего оценивания в рамках процедур внутреннего обеспечения качества вузов. На втором уровне эксперты консультируются у студентов в ходе проведения внешних проверок вузов. На третьем уровне студенты могут принимать участие во внешних проверках вузов или учебных программ, либо в составе экспертных групп в статусе наблюдателей, либо на стадии принятия решений. На заключительном четвертом уровне

студенты могут участвовать в управлении государственными агентствами по обеспечению качества.

Рассмотрим роль студенческих организаций в обеспечении качества учебного процесса на примере ряда зарубежных стран.

Одна из самых важных задач университетов Финляндии – это повышение качества обучения студентов. Добиться этого можно только при активном участии студентов. В Финляндии под вовлечением студентов всегда понимается их полное участие в процессе.

В финских университетах все студенты первого курса автоматически становятся членами местного студенческого союза, который представляет интересы студентов и таким образом может действовать от их лица. Положение студента в студенческом союзе зафиксировано в Университетском Акте.

В университетах распространена практика участия студентов не только в работе студенческих союзов, но и в ассоциациях по предметным областям. В каждой ассоциации есть человек, ответственный за решение проблем, касающихся образования. Такая работа студенческих ассоциаций способствует развитию более доверительных отношений между студентами и преподавателями.

Основные участники процесса гарантии качества в Финляндии – это университет, студенческий союз, студенческие ассоциации, персонал и отдельные студенты. Проблемой постоянного вовлечения студентов в процесс гарантии качества является постоянная смена студенческого состава; студенты поступают в университет и заканчивают его, соответственно уходят из студенческой организации. Для студенческих союзов и ассоциаций характерна смена представителей каждый январь.

В каждом университете Финляндии представители студентов обеспечены обучающими и инструктивными материалами. Кроме того, существует практика организации разных тематических дней и мероприятий для информирования студентов и персонала о развитии событий в области гарантии качества.

Немаловажной является мотивация студента или группы студентов – это выделение ежегодной премии «Ad Fontes» за новые разработки и за значительный вклад в улучшение преподавания. Получатель премии выбирается на основе рекомендаций студенческой ассоциации и рабочей группы преподавателей [3].

Агентство по гарантии качества в системе высшего образования Каталонии, AQU Catalunya рассматривает студентов в качестве основных пользователей университета, заинтересованных в процессах гарантии качества.

С самого начала деятельности Агентства мнения студентов принимались во внимание во время процедуры оценивания, а в состав всех комиссий по внутренней оценке входили, по крайней мере, два студента. Агентство занимается периодической оценкой уровня трудоустройства выпуск-

ников вузов, проводит исследования и публикует его результаты (жалобы и просьбы студентов, оценка уровня образованности студентов) в форме статистических данных.

Несмотря на то, что участие студентов в управлении вузом регламентируется законом, в университетах Каталонии имеются и проблемы: вовлечение студентов в процессы гарантии качества минимально, количество студентов, принимающих участие в выборах ректоров и в студенческих мероприятиях и ассоциациях, ограниченно, они пассивны при голосовании, и таким образом, не проявляют интереса к участию в оценочных процессах.

Подобную ситуацию можно объяснить существующей в настоящее время в обществе склонностью к индивидуализму, который ослабляет коллективное участие. Студенты придерживаются убеждения, что они всего лишь «временно учатся» в университете и не могут повлиять на процессы внутри него. Более того, академическая жизнь занимает большую часть свободного времени студентов, что приводит к снижению политической активности в университетах. Для студентов, вовлеченных в процесс, важно, чтобы в них видели больше партнеров, нежели потребителей высшего образования, с тем, чтобы они стали значимыми участниками в планировании и управлении университетами и перестали играть роль пассивных получателей образования [3].

В Шотландии представительные органы студенчества участвуют в подготовке учебным заведением Аналитического отчета (Reflective Analysis or RA). В Англии, Северной Ирландии и Уэльсе представительные органы студенчества составляют Письменное студенческое представление (a Student Written Submission, or SWS), которое подается отдельно от представляемого учебным заведением документа по самообследованию (self-evaluation document, or SED).

«Голос студенчества» отдельных учебных заведений, который складывается как из встреч с группами студентов и представительными органами студенчества дает важную информацию для группы экспертов/аудиторов при вынесении решения о гарантии качества внутри вуза. Прислушиваться и реагировать на мнения своих студентов, в интересах каждого учебного заведения.

Студенты на основании Устава студентов или Основных правах студентов участвуют в процедурах принятия учебным заведением решения через свое участие в соответствующих выборных органах и комитетах. Однако некоторые учебные заведения говорят о низком уровне участия представителей студенчества. Проблема активного участия представителей студенчества связана не только с их личными качествами; это происходит и вследствие особенностей и существующей практики, которые находятся под контролем самого учебного заведения [3].

Студенты Бельгии участвуют как во внутренней, так и во внешней оценке качества. В соответствии с Болонской декларацией, с 2003 года в комиссии по внешней оценке гарантии качества обязательно участие одного студента. Это закреплено юридически. Студент имеет те же самые права и обязательства, что и другие участники комиссии, как и другие, студент получает денежное вознаграждение.

Внешняя оценка гарантии качества в Бельгии организована через организации: Фламандская ассоциация университетов (Vlir) и Совета фламандских университетских колледжей/политехникумов (Vlhora). VVS – Национальный союз Студентов во Фландрии ответственен за поиск и отбор студентов для внешних групп качества. VVS выбирает группу студентов из университетов и политехнических институтов. Для принятия на работу вакансия широко рекламируется в местных студенческих советах, учреждениях, студенческой прессе. На основе резюме и заявления делается первый выбор. Включенные в окончательный список студенты приглашаются для собеседования. Для каждой предметной области выбирают двух лучших студентов-участников и несколько запасных кандидатов.

На этом роль VVS заканчивается. Дальнейшее общение, обучение, инструктаж и оплата студентов задачи Vlir и Vlhora. Это должно гарантировать независимость членов комиссии. Студенты не могут быть связаны ни с одним из посещаемых учреждений. Это означает, что студенты не могут посетить свое собственное учреждение; поэтому необходим второй студент из другого учреждения.

Однако имеется определенная проблема: на некоторые предметные области невозможно найти достаточное количество компетентных кандидатов. Это оказывает влияние на качество отобранных кандидатов. Чем меньше студентов соревнуются за участие в группе по оценке качества, тем меньше возможностей избавиться от некомпетентных кандидатов. Причины кроются в различии между университетским образованием и образованием в политехнических институтах. Первая причина – у студентов политехникумов более высокая рабочая нагрузка, поэтому они боятся, что будут не в состоянии справиться с рабочей нагрузкой, если будут отсутствовать на занятиях. В некоторых случаях, родители отговаривают студента от участия во внешней экспертизе и советуют им сконцентрироваться на учебе. Вторая причина – сроки обучения по степени бакалавра в университетах и политехнических институтах разная. Студенты-первокурсники политехникумов еще боятся брать определенные обязательства, а в течение последнего года обучения интернатура занимает большую часть их времени. Только второй год в вузе остается для участия в гарантии качества. Этого времени недостаточно для эффективного участия во внешней экспертизе. Третья причина заключается в том, что часто студенты политехникумов не слышат об их возможности участия в гарантии качества, пока не прочитают об этом в рекламе и не все политехникумы готовы мотиви-

ровать своих студентов или позволить им быть активнее на национальном уровне [2].

В Совет по аккредитации Германии входят два представителя студенчества. В принятии решений, Агентства по аккредитации учитывают мнения студенческих представителей как участников с полными избирательными правами. Студенты должны быть квалифицированными и иметь необходимый опыт. Студенческое Объединение по Аккредитации проводит обучающие семинары, которые открыты для всех заинтересованных студентов. Учебные семинары знакомят участников с необходимым знанием об учебных реформах, Болонском Процессе и процедурах Систем Аккредитации. Благодаря интерактивным методам, участники получают практические знания по содержанию и процедуре коллективной работы. Большинство студенческих организаций делегирует представителей в Совет по аккредитации только после того, как они прошли учебные семинары или получили сопоставимую степень знаний иначе.

Студенческое Объединение по Аккредитации проводит Генеральную Ассамблею дважды в год, предоставляя возможность студентам, имеющим дело с высшим образованием, обсудить недавние события в Системе Аккредитации и обменяться их представлениями и опытом.

Но и здесь имеются проблемы. Число студентов из университетов прикладных наук (Fachhochschulen) в Объединении сравнительно низко. Финансовая ситуация Объединения развита слабо. Это серьезно ограничивает возможности действий связи с общественностью и кампаний, способствующих участию студентов в Аккредитации среди сообщества высшего образования и среди самих студентов [2].

Главная миссия ARACIS – Agency for Quality Assurance in Higher Education – Румынского Агентства Гарантии качества в Высшем образовании – внешняя оценка качества румынского высшего образования.

Студенческие союзы, которых довольно много в Румынии, пытались привлечь внимание высших чиновников, администрации вузов, прессы к проблемам качества образования, но не были услышаны. И только ARACIS сделало некоторые важные шаги к изменению ситуации, поддерживая включение студентов в процесс гарантии качества. Чтобы улучшить положение студентов в высшем образовании проводились следующие мероприятия: студенты посещали ARACIS встречи, была создана база студенческих оценщиков качества образования, организовано обучение для студентов.

В эти союзы выбираются студенты, которые прошли обучение и представляют студенческие интересы, соблюдая законность. Таким образом, причастность студентов к усовершенствованию системы высшего образования, имеет и воспитательный компонент. Молодые люди учатся быть ответственными, чувствовать личную причастность к усовершенствованиям и понимать, что все это не происходит за одну ночь.

Поскольку румынские студенческие союзы объединяют студентов с различными политическими взглядами, разных университетов, занимающихся разными областями исследований, они облегчают процесс развития личностного и коллективного студенческого развития [4].

NOKUT – Nasjonal organ for kvalitet i utdannigen – Норвежское агентство по обеспечению качества в образовании представляет собой независимую государственную структуру, созданную для осуществления надзора за качеством в системе высшего образования Норвегии посредством оценки, аккредитации и признания качества систем, учебных заведений и курсов.

С начала своего основания Норвежское агентство гарантии качества практиковало участие студентов в составе большинства экспертных групп по внешней оценке. Студенты являются полноправными членами экспертных комиссий по аккредитации образовательных учреждений. В Совете NOKUT есть представитель студентов. Во-первых, представитель студентов – это в первую очередь студент – единственный, кто способен увидеть ситуацию с точки зрения студента и учащегося. Во-вторых, в Норвегии у студентов, которых выбирают в состав экспертной комиссии, как правило, уже есть опыт такой работы либо на уровне вуза, либо на национальном уровне. Они понимают и знают систему высшего образования, что является очень важным, и способны воспринимать ситуацию глазами студентов, что нельзя сказать о других членах комиссии. Третья функция студентов заключается в том, что они являются заинтересованными в высшем образовании лицами, вкладывая в образование время и деньги [1].

Как показывает опыт, чем активнее студенты принимают участие во внутренней и внешней оценке гарантии качества, тем очевиднее результаты по повышению качества обучения. Студенты в экспертных комиссиях имеют богатый опыт работы в качестве членов Советов по гарантии качества на разных институциональных уровнях, они уже знакомы с процедурами, системой правил и терминологией гарантии качества. Это участие перерастает в надежное партнерство и таким образом происходит более открытый диалог.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Норвегия. Воплощение в жизнь элементов Болонского процесса. https: //www.hse.ru/data/2010/05/12/1217370860/15.pdf

2.Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance. https:// www.eua.be

3.Hanna Alaniska, Esteve Arboix Codina, Janet Bohrer, Rachel Dearlove, Suvi Eriksson, Emmi Helle, Lene Karin Wiberg, Student involvement in the processes of quality assurance agencies, ENQA, Helsinki, 2006, http://www.enqa.eu/files/Student%20involvement.pdf [2007-04-05]

4.Koen Geven. Quality Assurance is a Process of Growing Up Quality Assurance Review, Vol. 2, Nr. 1, Aprilie 2010, p. 30 - 31

Об авторе
Власенко Наталья Федоровна *– специалист по учебно-методической работе кафедры Менеджмента и маркетинга, ГБОУ ВПО «Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт», г. Набережные Челны.*

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ МЕДИЦИНСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Р.М. Гаранина

Одной из основных задач реформирования и преобразования российской высшей школы является задача повышения эффективности и увеличения продуктивности организации самостоятельной работы студентов.

Проблема организации самостоятельной работы студентов существовала всегда и давно волнует преподавателей высшей школы, ибо глубокие прочные знания и устойчивые умения могут быть приобретены студентами только в результате самостоятельной работы.

Надо отметить, что организация данного вида учебной деятельности спряжена с рядом достаточно сложных педагогических проблем. Прежде всего, это отсутствие целостности и системности в понимании самого понятия и сущности самостоятельной работы. Недостаточно разработанным остается вопрос четких методик, инструкции, рекомендаций по привитию и развитию навыков самостоятельной работы, своевременной коррекции планов и способов контроля, по определению реального бюджета времени студентов и его рационального использования, по выявлению путей оптимального сочетания учебно-познавательной и научно-исследовательской работы студентов в целостном образовательном процессе высшей профессиональной школы. Очень часто в образовательном процессе вуза отсутствует дифференциация характера самостоятельной работы в зависимости от специфики учебной дисциплины. Мало акцентируется внимания на подготовку преподавателя, способного путем применения современных инновационных методов обучения организовывать творческую самостоятельную работу студента, направлять его в выборе профессиональных ориентиров, стимулировать его личностный рост. И это лишь часть проблем современной высшей школы по организации самостоятельной работы.

Следует отметить, что до настоящего времени не найдено однозначного решения по вопросу определения, содержания, сущности, структуры и особенностей организации самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа интерпретируется современными исследователями как целенаправленная, активная, эволюционирующая учебно-познавательная деятельность. Вместе с тем, самостоятельная работа, призванная способствовать активизации познавательной деятельности студентов, повышению качества обучения, раскрытию личностного потенциала и, в перспективе, становлению грамотного специалиста, является одним из наиболее слабых направлений в практике вузовского образования.

Можно утверждать, что исследования в этой области продолжаются, поскольку понятие «самостоятельная работа» является многогранным и сложным. В.И. Загвязинский дает следующее определение: «Это деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им» [2].

Можно определить сущность самостоятельной работы как специфической педагогической конструкции, определяемой особенностями познавательных задач, воплощенных в конкретное содержание типов и видов самостоятельных работ.

О.В. Долженко и В.Л. Шатуновский рассматривают ее как средство организации познавательной деятельности, организуемое преподавателем на основе формирования и активизации приемов и методов самоуправления и самоконтроля, как основную и ведущую форму учебной деятельности студента, на обеспечение которой направлена дидактико-методическая деятельность преподавателя [1]. В этом определении самостоятельная работа по сути дела предстает синтезом средств и форм учебной деятельности студентов.

П.И. Пидкасистый считает, что «самостоятельная работа» в высшей школе является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе».

А.В. Петровский во многом дополняет предыдущие понятия. Он отмечает, что «самостоятельная работа, прежде всего, завершает задачи всех других видов учебной работы. Никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием человека». Как видно, здесь самостоятельная работа студентов – средство приобретения знаний [3].

Кроме того, самостоятельная работа имеет большое воспитательное значение, так как формирует самостоятельность студента и является фактором развития его личности. Мы считаем, что самостоятельная работа обладает такими признаками, как самостоятельный поиск, самостоятельное приобретение и глубокое осмысление новых знаний, анализ полученной информации, установление самим студентом ритма работы и бюджета времени на изучение выдвинутых вопросов и поставленных задач.

Именно в процессе самостоятельной работы проявляется творческая мотивация студента, целеполагание и целенаправленность, индивидуализация стиля учебной и учебно-исследовательской деятельности, самоактуализация, самоорганизация, самостоятельность, самоконтроль, самоуправление и другие личностные качества.

Понятие самостоятельной работы на современном этапе вузовского образования предполагает постоянный мониторинг процесса самостоятельной деятельности студента. Активность протекания самостоятельной работы полностью зависит от личностных особенностей студента, сформированности его профессиональной направленности и уровня развития познавательного интереса [4]. Самостоятельная работа студента может служить основой формирования профессионально-личностных качеств.

Как уже отмечалось, единого мнения по поводу определения, названия понятия, эквивалентом которого в научно-педагогической литературе является «самостоятельная работа», не существует. В первую очередь это связано с тем, что в качестве движущих механизмов процесса самостоятельной работы рассматриваются разные виды мотивационной сущности личности. Так, в зарубежной научно-исследовательской литературе часто встречаются понятия: «самонаправляемого обучения» (Р. Брокетт, Л. Олди, Д. Гроу, Х. Лонг, М. Ноулес и др.); «саморегулируемого обучения» (Э. Дичи, Б. Зиммерман, Д. Шунк. Ф. Кэнди, Л. Корно и др.); «самообучение» (П. Кэнди); «самообразование» (Л. Рувински, Д. Филипс, М. Гиббонс и др.).

Необходимость и значимость самостоятельной работы воспринимаются исследователями как общепринятая норма, а интерес представляют внутренние самопроцессы, определяющие эффективность самостоятельной деятельности, – внутренняя мотивация, личностные преобразования, потребность в самообразовании. Мы полагаем, что самостоятельная работа, рассматриваемая как деятельность, представляет собой многостороннее, полифункциональное явление. Она имеет не только учебное, но и личностное, и общественное значение.

Принимая во внимание психологическую характеристику самостоятельной работы как учебной деятельности, мы все же хотели бы дать более полное описание этого процесса с позиции самого субъекта деятельности. С этой точки зрения, самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность.

Мы полагаем, что стремление к самостоятельности – фундаментальная потребность личности к самообучению, самоуправлению. Мы также считаем, что самостоятельная работа студентов – это метод обучения, при котором познавательная деятельность протекает в полном соответствии с индивидуальными потребностями, уровнем базового образования, опытом,

с одной стороны, и с другой, – специально созданными для этого организационными условиями. Самостоятельная работа студентов позволяет снять противоречие между средним уровнем восприятия и усвоения учебного материала в группе и индивидуальными возможностями студентов. Наше исследование показало, что эффективность реализации самостоятельной работы зависит от заинтересованности студента в достижении результата, то есть от устойчивой мотивации личности.

Таким образом, самостоятельную работу следует рассматривать, скорее как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической, психологической и педагогической организации. И, как любое средство, самостоятельная работа должна содержать четко сформулированную задачу и вполне конкретное отношение к характеру познавательной деятельности.

Анализ философской, психологической, лингвистической, социологической, юридической и педагогической литературы показал, что на современном этапе развития общества происходит дальнейшее углубление и расширение понятия «самостоятельная работа». Наше определение расширяет понятие «самостоятельная работа» и позволяет интерпретировать его как многозначную открытую систему осознанной самостоятельной учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей неуклонный рост индивидуально-личностного развития и саморазвития личностного потенциала студента: интеллектуального, мыслительного, исследовательского, рефлексивного, коммуникативного, психологическую самомотивацию и саморегуляцию.

Мы считаем, что самостоятельная работа – это осознанная активная познавательная творческая деятельность студента, направленная на самостоятельное приобретение способов познания окружающего мира, это способ развития творческих способностей, это форма сотрудничества преподавателей и студентов в образовательном учебном процессе.

Студент в такой ситуации выступает как субъект, который стремится овладеть ключевыми компетенциями, опираясь на ранее полученные знания, стремятся к совершенствованию. Основная задача самостоятельной работы состоит в том, направить процесс активизации самостоятельности студента по пути развития профессиональных навыков.

Самостоятельная работа студентов как дидактическая форма обучения представляет собой систему организации педагогических условий, способных обеспечить самоуправление учебной деятельности студентов.

Правильно организованная самостоятельная работа непременно сопровождается усложнением и увеличением трудоемкости, обеспечивает развитие познавательных способностей студентов, содействует выработке практических навыков, повышает культуру умственного труда, развивает интеллектуальные возможности, создает условия для осмысления и углубления знаний.

Конечная цель самостоятельной работы определяется возрастающими потребностями общества, значит, на современном этапе развития мы должны стремиться к получению нового типа специалиста – творческую личность, готовую к непрерывному пополнению своих знаний и успешному внедрению их в практику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. – М.: Высшая школа, 1990. – 191 с.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
3. Основы педагогики и психологии высшей школы. / Под ред. Петровского А.В. – М.: Изд. МГУ, 1986. – 304с.
4. Черниченко В. И. Дидактика высшей школы: История и современные проблемы. – М.: Вузовская книга, 2002. – 136 с.

Об авторе
Гаранина Резеда Мухаррамовна *– старший лаборант, соискатель, ГОУ ВПО «Самарский Государственный Медицинский Университет», г. Самара.*

СОЗДАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ-АЛАНИЯ

Ж.А. Геворкянц

Республика Северная Осетия-Алания – многонациональная республика с общей численностью населения 705 тысяч человек (по данным на 2002 год), из них 58% составляют осетины – 446 тысяч человек, русские – 165 тысяч человек, ингуши – 22 тысячи человек, армяне – 17 тысяч человек, кумыки – 13 тысяч человек, грузины – 11 тысяч человек, украинцы – 5 тысяч человек, чеченцы – 4 тысячи человек, кабардинцы – 3 тысячи человек и 19 тысяч – представители других национальностей. Формирование личности ребенка дошкольного возраста протекает в поликультурной социальной среде, поэтому условия билингвизма, а порой и полилингвизма, являются естественной средой для развития устной речи детей дошкольного возраста в национальной республике.

Под билингвизмом чаще всего понимается способность человека одинаково свободно общаться на двух языках. Хотя, как отмечает В.И. Абаев:

«Как бы велико ни было субъективное желание овладеть новым языком в точности и в совершенстве – это желание не реализуется полностью» [1].

В Республика Северная Осетия-Алания статус государственного имеют русский и осетинский языки, поэтому чаще всего в дошкольных учреждениях действуют русско-осетинская и осетино-русская образовательные модели.

Если государственные языки не являются для ребенка родными по этнической принадлежности, то свой родной язык дети имеют возможность освоить не только в условиях семейного воспитания, но и в воскресных школах, действующих при 15 национально-культурных обществах, которые активно заявляют себя в образовательном пространстве республики.

По данным на 2010 год в Республике Северная Осетия-Алания действуют 212 детских дошкольных образовательных учреждений, в том числе 72 – в городе Владикавказ, что обеспечивает охват дошкольными образовательными услугами до 53 % детей дошкольного возраста. Анализ образовательной среды дошкольных учреждений показывает, что в них создаются условия для билингвального развития детей. Предметно-развивающая среда возрастных групп формируется с учетом этнокультурного компонента содержания образования: уголки, отражающие национальных быт, культуру народов республики, историю родного края; в воспитательном процессе используются народные игрушки, подвижные народные игры; предусматривается знакомство с народным изобразительным и музыкальным искусством, с литературным творчеством осетинских писателей. В штатное расписание многих дошкольных образовательных учреждений включена единица воспитателя по обучению осетинскому языку, что способствует сохранению и развитию государственных языков общения в равной степени.

Проблема развития билингвизма в дошкольном возрасте, его положительные и отрицательные стороны, педагогические условия формирования находятся в центре внимания исследователей дошкольного детства во многих национальных республиках. Накоплен интересный опыт педагогического сопровождения ребенка-билингва в республиках Татарстан, Казахстан, Беларусь, Коми и др. [2, 5]. Детский билингвизм рассматривается как объективная реальность нашего времени, требующая пристального изучения всех его аспектов.

Следует затронуть вопросы, которые требуют своего рассмотрения в связи с необходимостью совершенствования речевой подготовки детей в условиях билингвальной социальной среды окружения. Так, для насыщения процесса образования билингвальным содержанием необходимо пересмотреть технологию обучения детей языку таким образом, чтобы ребенок имел возможность погружаться в освоение двух языков общения. Решение данной проблемы находится в центре исследований кафедры ЮНЕСКО

Северо-Осетинского государственного педагогического института, которая видит его в реализации полилингвальной модели образования детей дошкольного возраста [3, 4]. Создание полилингвальной образовательной модели потребовало обеспечения учебно-методического сопровождения для организации обучения детей всех возрастных групп как владеющих, так и не владеющих осетинским языком. Разработка и апробация дидактических материалов происходит по образовательным областям. Дидактические материалы создаются как на русском, так и частично на обоих вариантах литературного осетинского языка. Это обеспечивает условия равных стартовых возможностей для детей, владеющих и русским и осетинским языками.

Идеальным условием для организации воспитательного процесса в возрастных группах является представление ребенку возможности общаться на двух языках с воспитателями дошкольного учреждения в нерегламентированных видах деятельности. Возникает потребность в воспитателях-билингвах, в равной степени владеющих двумя языками. Решения данного вопроса в определенной степени, по-нашему мнению, возможно, если будет организованно специальное обучение осетинскому языку сотрудников дошкольного учреждения через курсы повышения квалификации, позволяющие улучшить лингвистическую подготовку кадров. А также, при подготовке специалистов дошкольного образования должна быть усилена билингвальная составляющая. Воспитатель национального дошкольного учреждения в условиях полилингвальной модели образования должен владеть словарем-минимумом лексики осетинского (русского) языка, который бы позволил ему свободно вступать в коммуникативное общение с ребенком – дошкольником в условиях билингвальной среды. Руководители дошкольными образовательными учреждениями республики, решая эту проблему, часто при комплектовании возрастной группы подбирают воспитателей таким образом, чтобы один из них в достаточной мере владел русским, а другой – осетинским языком.

Не менее важным является объединение возможностей педагогов и родителей в создании билингвальной развивающей среды ребенка. Изучение лингвистической среды в семье ребенка позволяет ответить на ряд вопросов, определяющих дальнейшее лингвистическое сопровождение ребенка в дошкольном учреждении: родной язык матери и отца ребенка; язык общения семьи; язык общения родителей с ребенком; язык ближайшего окружения ребенка; язык предпочитаемый ребенком; выбор родителями языка обучения ребенка в дошкольном учреждении.

Результаты анкетирования родителей дошкольников в базовых дошкольных учреждениях показывают, что проблемы речевого развития осознаются семьей как определяющие дальнейшее личностное, познавательное, коммуникативное, социальное развитие ребенка и мало кого оставляют равнодушными в выборе модели его осуществления. Если еще не-

сколько лет назад при выборе языка обучения родители отдавали предпочтение русскому языку, то сегодня большинство родителей даже не титульной национальности предпочитают, чтобы их ребенок освоил как минимум два языка, а иногда и три, если дошкольное учреждение предоставляет услуги по освоению иностранного языка (чаще всего английского).

В условиях современного дошкольного образования с билингвальной образовательной средой не может не измениться позиция родителей в образовательном процессе. Они все чаще выступают ни как сторонние наблюдатели воспитательно-образовательного процесса речевого развития ребенка, а проявляют стремление активно в нем участвовать. Следовательно, сегодня требует особого внимания со стороны педагогов дошкольного учреждения оказание лингвистической поддержки семье, и это не только традиционные формы взаимодействия с родителями – проведение родительских собраний на соответствующие темы, консультирование и беседы с родителями, но и обеспечение печатной продукцией (буклеты, тематические публикации в средствах массовой информации), создание телевизионных передач, адресованных детям дошкольного возраста и помогающих погружению в билингвальную языковою среду; школы для родителей с различной степенью владением языком при дошкольных образовательных учреждениях; создание дидактических рабочих тетрадей для родителей, позволяющих поднять уровень познавательного развивающего общения с ребенком в условиях семьи.

Таким образом, дошкольное образование Республики Северная Осетия-Алания развивается в соответствии с приоритетами российского законодательства и нацелено на развитие системы национального образования, обеспечивающей реализацию этнокультурных потребностей и языковых прав всех участников образовательного процесса. Полилингвальная модель поликультурного дошкольного образования рассматривается как основа выстраивания современного образовательного пространства.

Данная статья подготовлена при финансовом сопровождении Совета Европы и Европейского Союза, изложенные в ней взгляды отражают мнение автора и не могут рассматриваться как отражающие официальную позицию Совета Европы и Европейского Союза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Абаев В.И. Осетинский язык и фольклор. Т 1. – М.-Л., 1949.

2.Бутко Л.А, Артюшина И.А, Абдульхаликова И.В. Алгоритм деятельности дошкольного учреждения по созданию билингвальной среды // Детский сад от А до Я. – № 5 (47)2010. – С. 144-153.

3.Камболов Т.Т. Полилингвальная и поликультурная модель как базис качественного образования // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия: сборник научных трудов // Под ред. канд. пед.наук, доц. Р.П. Бибиловой; Сев.-Осет. гос.ун-т им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2010. – 280 с.

4.Камболов Т.Т. Полилингвальная образовательная модель в системе образования РСО-Алания // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. Материалы международной конференции. – Владикавказ, 2008. – С. 152-157.
5.Строкина Ю.Ю. Билингвизм: особенности формирования устной речи татарских детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – № 5 (47)2010. – С. 110-113.

Об авторе
Геворкянц Жанна Амазасповна *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт Министерства образования и науки Республики Северная Осетия-Алания», г. Владикавказ.*

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

А.Р. Георгян

Для педагогической деятельности общение представляет собой кардинальную категорию, являясь важной профессиографической характеристикой. Действительно, важнейшей чертой профессионализма учителя является то, что кроме специальных знаний в определенной области науки и владения методикой учебно-воспитательной работы, ему необходимо овладеть знаниями, умениями и навыками продуктивного взаимодействия с людьми. «Система общения в педагогической деятельности представляет собой тот социально-психологический привод, через который организуется педагогическое воздействие [3, 98].

Многое зависит от того, что будет представлять собой учитель как личность, как мастер-профессионал. И здесь на первый план выступает умение педагога, особенно педагога, работающего в начальных классах, общаться с детьми, сотрудничать с ними. Без этого невозможно развитие гуманизации и демократизации школы, как и всего нашего общества. В психолого-педагогической литературе показана роль готовности учителя к педагогическому общению, которая необходима для его успешной профессиональной деятельности.

Цели педагогического процесса служат критериями воспитания личности, они описаны А. Комбсом, Д. Сниггом, К. Роджерсом, Э. Келли, А. Маслоу и др. и представлены в следующих характеристиках: 1) адекватное восприятие себя и других, 2) умение общаться с другими, 3) спо-

собность действовать самостоятельно, творчески, 4) умение жить гибко, постоянно изменять, адаптируясь и развиваясь, самого себя [1, 33].

Среди основных аспектов (моделей) деятельности учителя в школе выделилось 4 группы: I – основные факторы, определяющие профессиональную сторону жизни учителя – (43,3% - 22,7%), II – взаимоотношения в коллективе учителей – (25,3% - 13,2%); III – фактор мнения учителя о различных аспектах взаимоотношения учителей и родителей – (20,4% - 10,7%); IV – фактор мнения о материальной базе учебного процесса – (10, 8% - 5,6%).

Основные факторы, определяющие профессиональную сторону жизни учителя.Таких факторов в группе 6. Речь идет о: 1. Различных аспектах профессионализма учителя (58,3% -13,2%). 2. Значении и выполнении учителем своих прав и обязанностей – (11,1%-2,5%). 3. Возрастании в профессиональной деятельности значения субъективного фактора – (8,3% - 1,8%). 4. Профессиональных претензиях учителя к своим коллегам – (7,5% - 1,6%). 5. Случаях неудач учителя – (6,3% - 1,4%). 6. О том, что у учителя нет времени подготовиться к уроку – (5,5% - 1,2%).

Различные аспекты профессионализма учителя. В научном исследовании не принято высказывать свои эмоции, своего отношения к исследуемой проблеме, однако, в данном случае, хотелось бы нарушить это правило. Говоря о способах преодоления конфликтных ситуаций, учителя говорили о профессионализме, о различных сторонах профессионализма педагога. Причем, самое главное, что это говорили люди, выносящие, сейчас на своих плечах одну из самых трудных общественных нагрузок, воспитывающих подрастающее поколение.

Только учитель может понять, что значит воспитывать современных детей и подростков. И, несмотря на все сложности, хочется отметить грамотное, профессиональное отношение учителя к своим обязанностям, веру в себя, в важность и нужность профессии учителя.

Учителя говорили о значении энтузиазма, жертвенности, артистизма в профессии учителя. То есть, несмотря на все сложности и морального и материального плана, в целом, в учительской среде, по данным исследования, сохраняется бодрое, оптимистическое настроение, хотя и сложностей, в работе учителя, много. Перейдем к анализу конкретного материала.

Основные профессиональные умения учителя. К этим умениям (43,3% - 22,7%) учителя относят: 1) умение организовать, создавать нужную атмосферу в классе (57,1%), 2) умение сдерживать свои эмоции (43%).

Умение организовывать, создавать нужную атмосферу в классе. Главным в профессиональных умениях учителя, респонденты считают не сам урок, его построение, знание материала, а правильное понимание учеников в классе. Этими отношениями должен управлять учитель («от учителя все исходит, он задает такт и от того, насколько он психолог, на-

сколько сможет организовать класс, зависит не только урок, а отношение»).

Управлять коллективом нужно не жесткими командами, а главное, через знания отношений (понятие «отношения» мы используем в русле идей В.Н. Мясищева, I949, I960 в коллективе, которые могут быть разными, противоречивыми). Эти противоречия учитель должен учитывать и направлять в единое русло.

Главное в профессиональной работе учителя на уроке – это не собственно знания, а чисто психологический интерес учеников к изучаемому предмету. Этот интерес, активность детей – основной двигатель урока. Если же учитель «не разбудил в детях интереса», то он не овладел профессионализмом в достаточной степени. И вся цепочка неприятностей, которая следует за отсутствием интереса учеников на уроке, детерминирована неумением, незнанием адекватных способов объяснения предмета. (Мы полагаем со своей стороны, что именно способам объяснения учебного материала, способам организации внимания учеников нужно учить студентов педагогических вузов в первую очередь А. Г.).

Собственно, человеческие отношения между учителем и учеником являются определяющим фактором в процессе учения, причем абсолютное лидерство в формировании этих отношений принадлежит учителю. Доминирующим моментом в этих отношениях является эмоциональная сторона, чувство любви ученика к учителю. Это чувство сознательно создается и формируется учителем. Если есть это чувство, то задача обучения решается успешно («насколько он учитель сможет влюбить в себя учеников, наладить дружеские отношения»). Будучи сформированным, это чувство управляет поведением ученика и вне шкалы («невыполнение домашнего задания – зачастую это зависит от учителя»). Таким образом, учитель должен уметь управлять эмоциональным состоянием учеников, уметь создать определенный эмоциональный настрой – это одна из главных профессиональных задач учителя. С другой стороны, учителя считают необходимым в своей профессии быть сдержанными в проявлении, своих эмоций.

Умение сдерживать свои эмоции. Учитель в классе не просто человек со своими привычками, эмоциями (43%), симпатиями, а человек ограниченный определенными требованиями, причем за исполнением этих требований никто в классе (кроме учеников) не следит. Поэтому, эту функцию, функцию контроля над самим собой должен исполнять, сам учитель (Учитель (**сам**) должен предъявлять: требования к педагогическому процессу). Очень часто учитель не понимает настроение ученика, класса и пытается навязать свое решение, свои взгляды в жестко волевом порядке. Но как подчеркивают учителя, подобный подход малопродуктивен в младших классах, а в старших он заведомо создает конфликт с учениками. Учитель должен максимально сдерживать свои эмоции, хотя в современных условиях – это очень сложно, в особенности, если ученик или класс

начинает грубить учителю. «Учитель должен вести себя мудро», считают педагоги, то есть, не отвечать грубостью на грубость. Если сдержать эмоции, то «конфликтов не будет». Здесь иногда создается, достаточна сложная ситуация: понять ученика учитель, может, только эмоционально, сопереживая ему, но трудно сопереживать человеку, который грубит.

Сами учителя считают, что нужно «не дать проявить свои эмоции», иными словами эмоции гнева, например, раздражение, не нужно проявлять, но они продолжают существовать в сознании учителя. Учитель должен уметь управлять эмоциями. Мы помним классическое высказывание А.С. Макаренко об умении в педагогических целях проявлять свой гнев. Но в современных условиях возможно более релевантным является подход Н.В. Цзена, который говорил о ненужности современному человеку эмоций вообще. И по настоящему великая любовь к детям должна проявляться в заботе о них, в доверчивости, правдивости, простоте и искренности, в той доброте, которая всегда найдет отклик в детской душе. Такое отношение к детям не означает, что учитель теряет право на педагогический гнев [6,138]. Совершенно недопустимы раздражительность, крикливость и грубые окрики, которых воспитанники не прощают учителю, но справедливое, требовательное слово всегда покоряет детей, и они поймут законные вспышки гнева учителя, так как в негодовании, говорил Антон Семенович, «вы проявляете себя как гражданин, вы отстаиваете что-то большое» [4, 246]. Такое негодование сделает даже больше, чем ласка, и если вы мастер, то ваш гнев никогда не примет антипедагогических форм. «Это будет искреннее проявление вашего настоящего человеческого чувства ... » [4, 244].

Вера в себя - необходимое качество в профессии учителя. К одним из основных сторон профессионализма учителя, респонденты относят веру в себя (25,5% - 3,7%), Вера, уверенность в себе базируется на знаниях, профессионализме учителя. Если эти составляющие, присутствуют, то в этом случае ученик обязательно уйдет с урока, получив знания («У меня все проще – был на уроке – должен знать»). Безусловно, эта кажущаяся простота, вобравшая в себя и знания и многолетний опыт (15 лет) работы с детским коллективом. Только профессионал может говорить о простоте профессии учителя. В случаи владения предметом и отношениями в классе, учитель не думает о нарушениях дисциплины («она не будет нарушена, если у руля стоит Учитель», обратим внимание на то, что в этом анонимном ответе слово «Учитель» написано заглавной буквой – А. Г). Последнее обстоятельство явно свидетельствует о гордости учителя своей способностью управлять ученическим коллективом, управлять так, что не может быть и речи о нарушении дисциплины учениками (напомним, что этот источник конфликтов для учителей самый болезненный). Главное в работе учителя – его желание учить, но это желание не возникает самостоятельно. Оно должно быть создано самим учителем, им нужно научиться управлять («надо захотеть»). В этом случае, любые объективные трудности не суще-

ственны. Главное, что есть доска, мел, таблицы, то есть, самые простые атрибуты урока. Учитель не может быть источником конфликта («Учитель источник конфликта» – эта причина конфликтов в учительской среде ставится на 6 место в общем ряду конфликтов), так как «Учитель должен в себе нести позитивный характер», несмотря ни на что, учитель должен быть оптимистом. Оптимизм учителей базируется на высоком общественном статусе учителя, несмотря на сверхнизкую материальную компенсацию профессии учителя, и ощущение этой поддержки обществом дозволяет учителю сохранять уверенность в себе. Уверенность в себе не появляется самостоятельно, неизбежен этап вхождения в профессию, который никогда не бывает гладким, говорят опытные педагоги. Обязателен этап потрясений, этап глубоких переживаний, которые учитель запоминает на всю жизнь. Но без этого этапа вхождения в профессию («Новый, молодой учитель должен пройти «боевое крещение») не обходится практически, ни один учитель. Содержание этой подгруппы близко с содержанием следующей подгруппы.

Третьим фактором (23,8%) профессионализма учителя, респонденты считают собственно, поведенческие профессиональные навыки педагога («Учитель должен правильно, грамотно вести учебный процесс, учитель просто не может быть, выступать в качестве источника конфликта...»), но этот тезис постоянно связывается с уже упомянутым тезисом, об отношениях с учениками («А самое главное – взаимоотношения с учеником взаимопонимание»). Учитель – профессионал не может допустить конфликтных ситуаций («Я считаю, что это так далеко от меня»), – это высказывание принадлежит сравнительно молодому учителю, который проработал уже два года в различных школах.

По нашим данным, а мы старались проверить в отношении соответствие с фактом высказывание каждого учителя, у данного учителя конфликтов нет. Она старается понять детей и на многое не обращает внимания, сосредотачиваясь на главном – на отношениях. Учитель знает правильные способы преодоления сложностей в профессии учителя, но его знания очень часто не востребованы и это рождает некоторый пессимизм у учителя («Учитель – это та бездонная емкость, из которой можно и нужно черпать информацию, другой вопрос – насколько этого хочет сам учитель»). Последнее обстоятельство достаточно тревожно, его отмечают практически все опытные педагоги, никто не интересуется размышлениями учителя, находками, той системы, которой каждый талантливый учитель вырабатывает самостоятельно, хотя информации у каждого учителя много («бездонная емкость»). Настолько непривычно внимание к учителю, внимание к его профессиональным интересам, что он может и не откликаться, не поверить в искренность желания узнать что-то о его профессиональной жизни. Мы полагаем, что это невнимание, отчасти является причиной излишней болезни самостоятельности учителя, его тяготения к перекладыва-

нию ответственности на администрацию («Стараюсь вовремя и своевременно поставить в известность администрацию»).

Значение энтузиазма, артистизма, жертвенности в работе учителя. По количеству это достаточно незначительная группа высказываний (14,2% - 1,8%), но она имеет, как и предыдущая огромное значение для характеристики современного учителя. В учительской профессии неизбежны самоотверженность, жертвенность. Например, качественной работе учителя мешает отсутствие оборудования («Компьютеров ничтожно мало»). Это достаточно обидно для учителя, об этой обиде, о желании работать качественно говорит неспокойная реакция на плохие условия работы. «Я умудряюсь проводить занятия. А что делать», то есть, даже, несмотря на отсутствие условий работы, в этом проявляется жертвенность, беззаветность служения учителя своему делу. Причем необходимость не, только, просто работать всегда – требование учительской профессии, но и работать, всегда хорошо («Учитель, всегда готов дать свой урок, он, же актер»). Характерно, что последний ответ как и подавляющее большинство других, не связан с формулировкой вопроса, вызвавшего этот ответ. В данном случае, нужно было прокомментировать причину конфликта «Невыполнение единых требований, касающихся учителя». Здесь нужно было говорить о конфликтных ситуациях, но в ответе прозвучала гордость учителя своей профессией, прозвучала необходимость для учителя быть артистом, мастером своего дела.

Необходимость высказать самое главное, сокровенное психологу, исследующего конфликты в школе, видимо явилось причиной этого общего феномена не ответа на поставленный вопрос.

По такой же схеме появились ответы, говорящие о том, что учителю нужно постоянно желание работать, желание воспринимать новое, учиться («Будь молодой учитель, Я тоже у него поучусь»).

Знание и выполнение учителем своих прав и обязанностей. В этой группе (11,1% - 2,5%) доминируют негативные оценки. С одной стороны, речь идет о том, что «не все учителя добросовестно относятся к своей работе», то есть, не все выполняют те «единые требования», которые должен выполнять учитель. Требования эти относятся как к собственно профессиональной стороне работы, так и к этической, во взаимоотношениях с учениками, причем, последнее обстоятельство особенно подчеркивается. Недисциплинированность учителя, неточность, неаккуратность, не полное соблюдение им нравственных норм – все это «отражается на детях, в первую очередь влияет нравственность учителя» («Учитель должен быть нравственным»).

Педагоги считают, что учитель своим поведением формирует ученика, что отклонения в поведении детей – это отражение отклонения в поведении учителя. Эту точку зрения учителей мы полностью разделить не мо-

жем, потому что на нравственный облик детей оказывает влияние и семья, и улица и об особенностях этого влияния будет так же сказано далее. В некоторых случаях учителя считают свои права недостаточными, и оправдывает превышение власти учителем. Это оправдание имеет, как правило, завуалированный вид («Я никогда не спекулировала своими полномочиями»…) так как, видимо, сложно учителю говорить о превышении своих полномочий по отношению к ученикам, хотя это превышение совершается «для их же (учеников) блага».

Администрация школы, как правило, старается уйти от прямого ответа на вопрос о том, почему конфликты возникают из-за «не выполнения единых требований, касающихся учителя» (формулировка одной из причин конфликтов между учителем и ученикам), говоря о том, что «учитель хорошо знает свои права и обязанности». Подобный ответ частично снимает обвинения в невнимательности и с самой администрации, хотя как мы увидим далее, именно невмешательство в дела коллектива является причиной того, что неформально принятые законодательно нормы и правила определяют жизнь коллектива, а внутренняя, самостоятельна складывающаяся в коллективе учителей структура отношений».

Возрастание в профессиональной деятельности учителей значения субъективного фактора. Логически содержание данной группы (8,3% - 1,8%) тесно коррелирует с содержанием предыдущей. Где речь, в частности, шла о невыполнении учителями всего, определенных правилами спектра своих обязанностей. Субъективизм учителя – это тоже нарушение педагогического процесса: («…Каждый учитель по-разному реализует свой потенциал, то есть, одни и те же требования, которые предъявляет педагогический процесс, выполняются по-разному», это приводит к «непониманию двух сторон – учителя с учениками», «не все учителя добросовестно выполняют свои обязанности». Субъективизм в нашем понимании надо отграничить от личностного начала, личностной, субъективной составляющей профессии учителя. Последнее – необходимая составная часть профессии учителя, но свои личностные качества (открытость, сдержанность и т.п.) учитель реализует в рамках единых для всех учителей правил. Отступление же от этих правил, забвение их ведет к субъективизму, о котором говорят учителя, когда можно под каким-либо предлогом выйти в коридор, дав задание ученикам, или переложить часть своих «обязанностей на плечи практикантов». Субъективизм ведет к размыванию системы единых требований к ученикам, то есть, к отсутствию воспитания и обучения учеников по единым требованиям.

Таким образом, обучение и воспитание не совершаются по единообразным, отработанным десятилетиями правилам, а определяется личностным пониманием того или иного вопроса каждым конкретным учителем. А поскольку не весь ученический коллектив поставлен в одинаковые условия разнобоем в требованиях учителей, то этот разнобой способствует диффе-

ренциации, расслоению ученического коллектива, появлению того обстоятельства, что в ученическом коллективе появляется феномен жизни учеников «по понятиям».

Профессиональные претензии учителя к своим коллегам. Влияние вышеупомянутого разнобоя проявляется и в собственно профессиональной области, поскольку в учительской среде возникают взаимные профессиональные претензии («Не все учителя добросовестно относятся к своей работе»). Эти претензии внешне как будто бы обращены к детям («дети не научены культуре обращения с чертежным материалом», «Дети могут позволить себе придти на урок неподготовленными» и пр.), но фактически речь идет о претензиях к коллегам («дети не научены») и на первый взгляд точка зрения учителя именно в том, что он считает, что обязанность детей осознается самими детьми и эта обязанность может выполняться ими самостоятельно.

Абсурдность этого тезиса очевидна: общество, школа, побуждают детей учиться именно в сенситивный для обучения период развития детей. Без внешнего социального давления, сами дети учиться не пойдут.

Переход начала обучения с 6 к обучению с 7 лет уменьшил число детей с кризисной симптоматикой. Сейчас считается, что многие дети уже к шестилетнему возрасту готовы к школьному обучению. Их интеллектуальная сфера не только достигла определенной готовности к систематическому обучению, но и требует его. У ребенка появляется обостренная чувствительность (сенситивность) к усвоению знаний, нравственных норм и правил поведения. Можно сказать, что у него возникает состояние, которое называют обучаемостью. Если упускается время начала систематического обучения, то дальнейшее обучение протекает заметно сложнее [8, 107]. Работа ребенка в системе учебных ситуаций начинается с 1 класса, но умение самостоятельно ставить перед собой учебные задачи, предваряющие решение конкретно-практических задач, возникает у него гораздо позднее.

Когда ребенок стремится получить не просто тот или иной конкретный и частный результат, а найти общий способ получения всех результатов данного типа, то эго говорит о его желании понять существенные связи и отношения изучаемого предмета. Такое стремление лежит в основе желания и способности учиться [7, 80].

Г.А. Цукерман проанализировала психолого-педагогические условия возникновения у ребенка умения учиться. Она показала, что при научной организации учебной деятельности, при специальном конструировании учебных предметов ребенок в младшем школьном возрасте овладевает не только общими способами действий с понятиями, но и общими для всех участников совместной деятельности способами взаимодействия. «Специфика учебного взаимодействия состоит в появлении учебной инициативы школьника, который сам указывает взрослому на противоречия между ус-

ловиями поставленной взрослым задачи и теми способами действия, которыми располагает ребенок» [5, 278].

Интересно, что зачастую сама форма построения ответа, его содержание так же дают основания для вывода о претензиях именно к учителям. Например, начиная ответ с характеристики детей («Дети могут позволить себе»), учитель не заканчивает этот тезис, а говоря о детях же, подходит к тезису об учителях («так как … учителя» недобросовестны), совершая при этом логическую ошибку «метабазис айс алло генос» («переход в другой род») и обнаруживая тем самым свое недовольстве профессиональной работой коллег.

Таким образом, мы видим, что это недовольство коллегами высказывается, открыто достаточно редко («Конечно, не любой учитель может носить имя «Учитель»), как правило, оно несколько замаскировано.

Деятельность педагога несет в себе много специфических особенностей. И самой существенной особенностью профессионально-педагогической деятельности является то, что это есть взаимная деятельность учителя и ученика; деятельность учителя есть деятельность по управлению деятельности ученика. И мастерство учителя, главным образом, проявляется в том, как и в какой мере, он оказывается способным поставить ученика в позицию субъекта деятельности. Существенной специфической особенностью является и то, что эта деятельность осуществляется через взаимодействие личностей учителя и ученика, а значить такое взаимодействие является совместной деятельностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Володарская И.А., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной педагогике. – М ., 1989. – 368 с.

2.Георгян А.Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель-ученик»: дис… к. п. н., Владикавказ, 2008. – 160 с.

3.Кан - Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987. – 190 с.

4.Макаренко А. С. О воспитании молодежи. – М., 1951. – 336 с.

5.Орлова Э.А., Филонов Л.Б. Взаимодействие в конфликтной ситуации // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., Наука, I976. – С. 319 - 342.

6.Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск, 1986. – 351 с.

7.Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально психологический тренинг. – М., 1889 – 224 с.

8.Семчук Л.А. Понимание учителем ученика и самого себя в конфликте: дис…. к. психол. н. – Гродно, 1992. – 185 с.

Об авторе

Георгян Агваник Рафиковна *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический инсти-*

тут Министерства образования и науки Республики Северная Осетия-Алания», г. Владикавказ.

РЕАЛИЗАЦИЯ АНТИДИСКРИМИНАЦИОННЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ И ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ В РАМКАХ ПОЛИТИКИ МНОГОКУЛЬТУРНОСТИ КАНАДЫ

М.В. Данилова

Многокультурность канадского общества, проявляющаяся в многообразии этнических групп, обусловливает приоритет в создании различных программ антидискриминационной направленности, ориентированных на поддержку межэтнического взаимодействия, в том числе вновь прибывших иммигрантов.

Принятие концепции многокультурности в качестве официальной политики канадского правительства было связано с приходом к власти в 1968 г. администрации либералов во главе с П. Трюдо. Утверждая существование двух официальных языков – английского и французского – признавалось отсутствие доминирующей этнической культуры. Считалось, что каждая составляющая канадской этнокультурной мозаики вносит свой неповторимый вклад в развитие страны; ни одна из этнических групп не занимает превосходящее положение над другими [2, 81].

Основными направлениями политики были обозначены:

– поддержка этнических групп, которые проявляют желание и прилагают усилия сохранять и развивать собственную культуру;

– помощь представителям всех групп по преодолению культурных барьеров на пути к полному участию в жизни канадского общества;

– содействие контактам и культурному взаимодействию членов различных групп в интересах обеспечения национального единства;

– помощь иммигрантам в изучении, по крайней мере, одного из официальных языков с целью стать полноправным членами канадского общества [5, 342].

– Реализация политики многокультурности подразумевала:

– осуществление за счет государственных средств специальных проектов, например создание многокультурных центров;

– стимулирование деятельности молодежных организаций и культурных обменов между группами;

– исследование связи языка и культурного развития;

– написание работ по истории различных культурных групп Канады, их вкладу в развитие страны и их проблемам;

– предоставление федеральной помощи в обучении детей иммигрантов французскому и английскому языкам;

– систематическое изучение канадского многоэтнического общества и стимулирование деятельности музеев, Национальной киностудии, Национальной библиотеки и публичных архивов по сбору и распространению материалов по этническим культурам [3, 88].

Для выполнения поставленных новой политикой задач в 1973 г. было создано Министерство по делам многокультурности.

В 1988 г. был принят Закон о многокультурности, в котором речь идет не только об индивидуальных, но и групповых правах этнокультурных сообществ. Закон запрещает расизм и дискриминацию, содействует сохранению своеобразных черт этнических групп, предусматривает обеспечение равного доступа и полноценного участия всех канадцев в социальной, политической и экономической жизни канадского общества [4, 52-53].

С момента создания закона публикуются ежегодные отчеты, в которых освещены проделанная работа и успехи в этой области со стороны канадского правительства, федеральных институтов. На основании отчетов можно судить о содержательном изменении их деятельности. Если первый годовой отчет на 1988-1989 гг. представлял собой доклад о состоянии проблемы, степени осведомленности федеральных учреждений, на которых возлагалась реализация этой программы, о законе, понимании политики, анализировались первые шаги, предпринимаемые в этой области. То каждый последующий доклад, представленный на рассмотрение в парламенте, демонстрировал изменение подходов в решении проблем, связанных с этнокультурным многообразием Канады и необходимостью содействия в интеграции вновь прибывших иммигрантов. Программы, ориентированные на многокультурное общество, также претерпевали изменение, реагируя на первостепенные проблемы канадского общества.

В 2008 г. реализация политики многокультурности была передана в ведение Департамента гражданства и иммиграции (Citizenship and Immigration Canada – CIC). Эти изменения способствовали улучшению координаций действий в осуществлении программам по интеграции иммигрантов в канадское общество.

Ежегодно Департамент гражданства и иммиграции Канады публикует отчеты по реализации политики для слушаний в парламенте. В докладах содержится перечень организаций, которые действуют в соответствии с обязательствами в рамках закона о многокультурности, и анализ программам многокультурной направленности, в которых участвуют представители общин всех национальностей канадского общества.

В докладах указываются следующие перспективные направления:

– создание социально сплоченного общества;

– оказание содействия тому, чтобы деятельность институтов отвечала потребностям канадского разнообразного общества;

– создание межнациональной дискуссии по многокультурности и разнообразию [1, 29].

В отчете за 2007-2008 гг. представлен анализ работы 114 организаций в экономической, социальной, образовательной, культурной и других областях. Среди них – Департамент гражданства и иммиграции (Citizenship and Immigration Canada – CIC), Министерство по вопросам наследия Канады (Canadian Heritage), Фонд межрасовых отношений Канады (Canadian Race Relations Foundation), Статистическое управление Канады (Statistics Canada) и др. Деятельность федеральных учреждений, реализующих политику многокультурности, призваны содействовать реализации различных программ на основе глубокого понимания и уважения растущего разнообразия канадского общества, проводить просветительскую деятельность, поощрять равные возможности для трудоустройства и продвижения по службе, предоставлять консультации и осуществлять сотрудничество с общинами в установлении партнерских отношений, проводить и распространять результаты исследований по вопросам этнокультурного многообразия.

Остановимся более подробно на анализе некоторых программ.

Программа урегулирования (Settlement Program) Департамента гражданства и иммиграции (CIC),являясь составной частью иммиграционной политики Канады, выполняет первостепенную задачу, ориентированную на поддержание культурного многообразия, двуязычия и социальную интеграцию иммигрантов. На протяжении многих лет данная программа формировалась вместе с изменяющимися потребностями представителей разных национальностей. В 2008-2009 гг. под руководством молодежного отдела Департамента гражданства и иммиграции стартовал пилотный проект, направленный на оказание поддержки в получении канадского опыта работы для потенциальных иммигрантов (Young Newcomers Internship program – Программа стажировки молодежи). Проект реализовывался в рамках программы для студентов-беженцев канадской всемирной университетской службы (World University Services Canada’s Student Refugee Program). Все стажеры окончили университет и получили степень бакалавра или магистра и прошли четырехмесячную стажировку в Департаменте. Учитывая успех пилотной программы, Департамент продолжил развивать данную инициативу [1, 39-40].

Министерство по вопросам канадского наследия реализует и поддерживает культурно-образовательные проекты информационно-пропагандистской направленности посредством учебных материалов, презентаций значимых событий для повышения осведомленности граждан о различных общинах Канады, в том числе иммигрантских.

При поддержке Фонда межрасовых отношений Канады были организованы семинары по вопросам национальной идентичности, культурного многообразия и влияния средств массовой информации на социальное самочувствие различных этнокультурных слоев общества. Фонд ответственен за исследовательскую деятельность: сбор информации и статистических данных, развитие национальной информационной базы для дальнейшего изучения проблем расизма и расовой дискриминации; обеспечение общества необходимой информацией для эффективного обучения этике межрасовых отношений, разработку профессиональных стандартов [4, 54].

Статистическое управление Канады устанавливает и поддерживает отношения с этнокультурными организациями и этническими средствами массовой информации, посредством различных информационно-просветительских мероприятий. Непосредственной обязанностью управления является распространение результатов переписи населения и других важных исследований в отношении членов этнокультурных общин.

Особое внимание уделяется мероприятиям, ориентированным на молодое поколение канадцев.

Национальный видео-конкурс «Остановить расизм!» проводится среди молодых людей в возрасте от 12 до 18 лет. На конкурс представляются видеосюжеты, тематика которых посвящена устранению расизма. В 2007-2008 гг. в конкурсе участвовали 1956 молодых людей, которые предоставили 503 видеозаписи [1, 16].

Широкое распространение получили праздники наследия. Black(отмечается каждый февраль) и Asian Heritage Month (празднуется в мае) предоставляют возможность узнать и признать ключевую роль, которую играют канадцы африканского, карибского и азиатского происхождения в истории страны. Всем желающим предлагается принять участие в мероприятиях (фотовыставках, исторических инсценированных представлениях, образовательных турах с показом тематических фильмов), раскрывающих вклад общин в создание многокультурного гражданского общества.

Одним из направлений политики многокультурности является поддержка гражданского общества. Для этого на основе проектного финансирования (система грантов, вкладов) осуществляется укрепление экономической, социальной и культурной интеграции всех граждан страны. Эти проекты ориентированы на решение вопросов, касающихся этнокультурных и расовых общин с целью содействия их активному участию в жизни общества.

Например, в 2007-2008 гг. в провинции Остров принца Альберта был разработан франкоязычный образовательный комплект, состоящий из трех частей с учетом возраста учеников. Брошюры ориентированы как на детей, так и на родителей, проживающих в сельской местности. Содержание буклетов предлагает информацию об этнокультурном многообразии страны,

проблемах интеграции иммигрантов, учит ценить различия. В провинции Новая Скотия был проведен трехмесячный проект, направленный на повышение этнокультурной компетентности членов франкоязычных общин. Это было достигнуто путем оценки многокультурных потребностей сообщества, проверки наличия имеющихся ресурсов по культурному многообразию, укрепления ключевых партнерств, а также разработки плана действий сообщества. Согласно отчету по мультикультурной политике за 2007-2008 гг. ожидается, что оба проекта приведут к увеличению осведомленности об этнокультурном многообразии и проявлениях расизма, будут содействовать межкультурному взаимопониманию среди сельских франкоязычных общин и усилят способности противостоять нетерпимости и дискриминационному поведению. В целом эти программы будут направлены на содействие более полной интеграции франкоязычных новичков и повышение жизнеспособности общин франкоязычного меньшинства [1, 22].

Совет по вопросам гражданства (Thompson Citizenship Council), расположенный в г. Томпсон провинции Манитоба, реализуется проект «Укрепление лидерства и расширение возможностей молодежи», который направлен на ликвидацию последствий расизма в отношении коренных народов и этнокультурных меньшинств в школах и общинах в районе Томпсон. Совет разработал 18 интерактивных локально ориентированных семинаров для вовлечения молодежи, преподавателей, представителей общественности в антирасистскую практику. Семинары прошли в начальных и средних школах, университетах и местных общинах, охватив около 400 участников [1, 23].

В Торонто провинции Онтарио реализуется трехгодичный проект, нацеленный на молодежь из среды национальных меньшинств. Проект осуществляется в беднейших районах города, где в среднем бедных слоев населения сконцентрировано больше на 26%, иммигрантов – на 19%, а также жителей по признакам расового меньшинства – на 42%, чем в городе в целом. Цель проекта заключается в развитии у молодых людей лидерских навыков и сознательного участия в общественной жизни города, провинции и страны. В рамках проекта проводятся тренинги социальных навыков, межкультурной коммуникации, разрешения конфликтных ситуаций; организуются обучающие поездки на молодежные сборы [1, 24-25].

Анализ реализации многокультурной политики показал новые приоритеты, сфокусированные на интеграции молодежи в ситуации риска в канадское общество, расширении межкультурного понимания. Популяризация политики многокультурности охватывает инициативы, способствующие повышению осведомленности, понимания и информирования общественности о диалоге культур и искоренению всех форм расизма. В сотрудничестве с государственными и частными партнерами в сфере образования, а также общественными группами происходит распространение

учебных материалов, организуются мероприятия, направленные на укрепление межкультурного взаимопонимания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Владимирова, М.А. Канадская самобытность и политика многокультурности [Текст] / М.А. Владимирова // США Канада. – 2004. – № 6. – С. 45-56.
2. Евтух, В.Б. Концепции этносоциального развития США и Канады. Типология. Традиции. Эволюция [Текст] / В.Б. Евтух; отв. ред. В.А. Тишков. – Киев: наук. думка, 1991. – 180 с.
3. Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ [Текст] / под ред. В.С. Малахова, В.А. Тишкова. – М.: ИЭА РАН, 2002. – 356 с.
4. Annual report on the operation of the Canadian Multicultural Act 2007-2008 [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.cic.gc.ca./english/recources/publications/ multi-report2008
5.Bhatnagar, J. Multiculturalism and education of immigrants in Canada // Educating immigrants [Текст] / ed. by J. Bhatnagar. – London: Croom Helm, 1981. – P. 69-95.

Об авторе
Данилова Марина Владимировна *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет», г. Владимир.*

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В ДОУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В.И. Джелоухова, А.С. Денисенко

В настоящее время в дефектологической науке понятие коррекционно-воспитательной работы рассматривается как система психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психофизического развития детей.

За последние годы в проблеме разработки понятия коррекции произошли значительные изменения и дополнения за счѐт нейрофизиологических, психофизиологических, клинических, а также психолого-педагогических исследований. Таким образом, коррекционная работа предстаѐт как самостоятельный субъект, имеющий свою сущность, характерные свойства и самостоятельное проявление.

Вместе с тем вопрос о том, что является содержанием коррекционного обучения в дефектологической науке, остаѐтся очень актуальным. И это вызвано многими причинами: увеличением состава детей с нарушением зрения, изменениями, происходящими в нашем обществе, активной перестройкой современного специального образования, которое до недавнего

времени ставило своей задачей – подогнать отстающее психофизическое развитие под так называемое «нормальное». Появление муниципальных и частных детских садов, школ, центров для детей с особыми потребностями, пропаганда опыта зарубежных стран по проблеме интегрированного обучения детей-инвалидов заставляет дефектологическую науку заново пересмотреть принципы и подходы с точки зрения детерминированности психического развития детей с отклонениями в развитии и дифференциации при подходе к их воспитанию и обучению.

Стимуляция психического развития и продвижения ребѐнка, таким образом, зависит от коррекционной работы по преодолению первичных и вторичных отклонений, как средства, а также метода психолого-педагогического воздействия на ребѐнка с нарушением зрения.

Тенденция ранней интеграции ребѐнка с нарушением зрения в массовые дошкольные образовательные учреждения лишает его возможности получить специальную помощь, так как там отсутствуют педагоги, знающие своеобразие развития этих детей и методы и средства коррекционной работы.

В исследованиях В.П. Гудониса, обращается внимание на важность учѐта двух, определяющих цели интеграции детей с нарушением зрения, факторов:

– потребность в медицинской помощи;

– необходимость психолого-педагогической коррекции [4].

Для интеграции в общество ребѐнку необходима специальная коррекционно-компенсаторная психолого-педагогическая помощь, построенная на основе, сложившихся в дефектологии принципов, игнорирование которых при подходе к образованию ребѐнка со своеобразием в развитии, приводит к трудностям социальной адаптации детей с нарушением зрения. Об этом говорят исследования: Н.Л. Белопольской, Е.С. Слепович, что без специальной коррекционной работы по формированию социально-адаптивных знаний, навыков и умений путь интеграции детей с проблемами в развитии остаѐтся проблематичным [1; 7]. Поэтому остаѐтся весьма актуальным один из ведущих принципов дефектологии – обусловленность психофизического развития первичным дефектом, временем его наступления, характером и степенью выраженности дефекта и соответствие ему социальных условий (воспитание, обучение, лечение).

Л.С. Выготский писал, что «дефект есть не только слабость, но и сила. В этой психологической истине альфа и омега социального воспитания детей с дефектами» [3]. Данная концепция получила своѐ широкое развитие в дефектологии, ибо вся история теоретических дефектологических исследований и практика специального образования являют собой яркую картину оправданности теории коррекционно-компенсаторного развития аномального ребѐнка.

Л.И. Плаксина показала, что процесс компенсации более успешно осуществляется в специально организованных условиях формирования познавательной и общественно-трудовой деятельности ослепших [5].

В своих исследованиях Р.М. Боскис, Н.Л. Белопольская, В.П. Гудонис, и другие показали, что степень выраженности первичного дефекта может быть различной, что обусловливает как количественное, так и качественное своеобразие детей с проблемами в развитии [2; 1; 4].

Содержание коррекционной работы обусловлено тем, на что оно направленно. Таким образом, по утверждению И.М. Соловьѐва, сущность психолого-педагогических мероприятий определяется как «создание новых условий для развития» [6]. Это образование новых каналов взаимодействия со средой и устранение отрицательного влияния первичного дефекта. Только в этих условиях возникает возможность поворота отклонѐнного развития в сторону сближения с нормальным.

Таким образом, теоретическое осмысление проблемы коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения зрения, необходимо основывать на анализе внутренних условий, психолого-социальных факторов развития такого ребѐнка сквозь систему коррекционно-компенсаторного воздействия. При организации коррекционного воздействия необходимо учитывать уровень обучаемости ребѐнка, на котором он находится, как отправную точку для коррекционно-компенсаторного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Белопольская Н.Л. Личностные особенности детей с задержкой психического развития в системе дифференциально-психологической диагностики: автореф. дисс… д. психол. наук. – М., 1996. – 47 с.

2.Боскис Р.М. Аномальные дети. – В кН.: Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М.: Просвещение, 1965. – С. 22-48.

3.Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1955. – 524 с.

4.Гудонис В.П. Социальные и психолого-педагогические основы интеграции лиц с нарушением зрения: автореф. дис. … д. психол. наук. – М., 1995. – 46 с.

5.Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах. – М., «Город», 1998. – 262 с.

6.Соловьѐв И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. – М.: Просвещение, 1996. – 222 с.

7.Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте: дис. ... д. п. н. – М., 1994. – 37 с.

Об авторах

Джелоухова Валентина Ивановна – *дефектолог, ДОУ №11, г. Батайск.*

Денисенко Алеся Сергеевна *– студентка 5 курса, ФГОУ ВПО Педагогический институт ЮФУ, г. Ростов-на-Дону.*

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕНЫХ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В СССР

Л.А. Дюкина

После победы Октябрьской революции партия большевиков и советская власть принимают соответствующие меры, чтобы развитие физической культуры и спорта было направлено на закрепление достигнутой победы. Первостепенное значение для становления и развития социалистического физкультурного движения имели декреты советской партии: «Об уничтожении сословий и гражданских чинов», «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», «О единой трудовой школе», «Об обучении военному искусству», и др., создавшие все необходимые предпосылки для коренных преобразований в области физической культуры и спорта.

22 апреля 1918 г. был принят декрет «Об обязательном обучении военному искусству» всех граждан мужского пола, не эксплуатирующих чужого труда. В республике были созданы органы Всеобуча, на которые возлагались функции военного обучения трудящихся, допризывной подготовки молодежи и организации физкультурной работы среди населения.

Учитывая возрастающие масштабы работы по физической культуре и спорту, а также рекомендации I Всероссийского съезда по физической культуре, спорту и допризывной подготовке, в августе 1920 г. при Главном управлении Всеобуча был создан Высший совет физической культуры (ВСФК). На ВСФК возлагались следующие функции: разработка положений о соревнованиях, программ, справочников, уставов, проведение соревнований между различными организациями. Председателем ВСФК был утвержден Николай Ильич Подвойский – член Коммунистической партии, один из организаторов штурма Зимнего дворца.

С начала 20-х гг. более широко стала проводиться спортивно-массовая работа. В 1922 г. состоялись соревнования по лыжному и конькобежному спорту, легкой атлетике, футболу и некоторым другим видам спорта. Большой интерес вызвали I и II Всесоюзные праздники физической культуры, состоявшиеся в 1923 и 1924 гг. Состав участников, особенно на II Всесоюзном празднике был многочисленным (до 800 человек), а программа разнообразной (легкая атлетика, баскетбол, футбол, велоспорт и другие виды спорта). Праздник показал, что физическая культура и спорт охватывают все более широкие слои трудящейся молодежи. В те годы большой популярностью пользовались всевозможные походы и пробеги, дальние лыжные переходы.

Многочисленные спортивные соревнования и праздники поставили вопрос о необходимости научно-методического обоснования процесса занятий физическими упражнениями. В начале 20-х гг. особое внимание уделялось внедрению врачебного контроля в практику физкультурной работы, развитию теории и методики физического воспитания и спорта. Плодотворно продолжал свою деятельность профессор В.В. Гориневский. Под его руководством впервые было применено массовое врачебное обследование участников первенства РСФСР по легкой атлетике в 1922 г. Он подробно изучал влияние занятий футболом, боксом, борьбой, тяжелой атлетикой, фехтованием и другими видами спорта на организм спортсмена. Группа ленинградских ученых занималась изучением физиологии физических упражнений (Л.А. Орбели, А.Н. Крестовников и др.), биомеханики спортивных движений (Е.А. Котикова), гигиенических основ и врачебного контроля в физическом воспитании (Л.И. Чулицкая). Их трудами создавалась богатая естественнонаучная база советской системы физического воспитания.

Поддерживая инициативу комсомола, Всероссийский Центральный Исполнительный Комитет (ВЦИК) РСФСР 27 июня 1923 г. принял постановление о создании Высшего совета физической культуры (ВСФК) при ВЦИК и его местных органов. На ВСФК возлагалось согласование и объединение научной, учебной и организационной деятельности различных ведомств и организаций по физическому воспитанию и развитию трудящихся. Председателем ВСФК был утвержден народный комиссар здравоохранения, крупнейший специалист в области социальной гигиены Николай Александрович Семашко. Ему принадлежит выдающаяся роль в научном обосновании советской системы физического воспитания. Высшие советы физической культуры, созданные в 1920 г., не имели достаточных прав, чтобы контролировать деятельность отдельных организаций и ведомств, проводивших работу по физической культуре. Отсутствие единого органа всесоюзного руководства физкультурным движением в стране отрицательно сказывалось на организации и методике физкультурной и спортивной работы. ЦК ВКП(б) указал, что «без усиления государственного централизованного руководства, с одной стороны, и без участия в физкультурном движении широкой рабочей общественности – с другой, сдвинуть дело развития физкультурного движения нельзя» [1].

Во исполнение решения ЦК ВКП (б) Президиум Центрального Исполнительного Комитета Союза ССР 1 апреля 1930 г. принял постановление об учреждении Всесоюзного совета физической культуры при ЦИК СССР. ВСФК наделялся правами государственного органа руководства и контроля в области физической культуры и спорта. С созданием Всесоюзного совета физической культуры устанавливалась единая, общесоюзная система государственного управления физкультурным движением в СССР.

Это значительно укрепило государственные основы советской системы физического воспитания.

В июне1936 г. ВСФК и местные советы физической культуры были упразднены. Вместо них был образован Всесоюзный комитет по делам физической культуры и спорта при Совете Народных Комиссаров СССР. Комитеты по делам физической культуры и спорта были образованы в союзных и автономных республиках, краях и областях, городах и районах всей страны.

Образование комитетов по делам ФК и С значительно укрепило административно-командные основы советской системы физического воспитания. В начале 30-х гг. большое внимание уделялось укреплению самодеятельного физкультурного движения. В ноябре 1930 г. Всесоюзная конференция профсоюзов по физической культуре приняла решение о переходе от клубно-территориального принципа построения физкультурной работы к производственному. Взамен кружков физкультуры при рабочих клубах были созданы коллективы физической культуры на заводах, фабриках и в учреждениях. Коллективы физкультуры стали основным звеном советского физкультурного движения. Широкую популярность получил лозунг: «Каждый физкультурник – ударник и каждый ударник – физкультурник!», что было важным в борьбе за перевыполнение пятилетних планов индустриализации и коллективизации всей страны [2]. В течение 1935-1936 гг. в СССР была создана система добровольных спортивных обществ (ДСО). Учитывая положительный опыт работы «Динамо» (1923), «Спартака», «Локомотива», «Красного знамени» (все 1935), в 1936 г. по решению ВЦСПС в стране были организованы 64 ДСО при центральных комитетах соответствующих профсоюзов. Образование системы ДСО способствовало укреплению коллективов физической культуры, повышению дисциплины и самодеятельности физкультурников. В основу работы ДСО был положен принцип демократического централизма и широкого привлечения общественности к руководству самодеятельным физкультурным движением. Создание ДСО дало возможность вовлечь новые массы трудящейся молодѐжи и взрослых в физкультурное движение [6].

Одной из тенденций в развитии физической культуры и спорта в 30-е гг. стало усиление их связи с политикой и обороной государства. Важным шагом на этом пути явилось создание комплекса «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО). Предстояло найти новые содержание, формы, средства и методы физического воспитания. Год работы по комплексу ГТО I выявил необходимость установления более высоких требований к всесторонней физической подготовленности. В связи с этим в январе 1933 г. был введѐн в практику работы комплекс ГТО II ступени, состоявший из 22 норм и 3 требований. С января 1940 г. был введѐн в действие новый комплекс ГТО, утверждѐнный Советом Народных Комисаров СССР. Комплекс состоял из обязательных норм и норм по выбору. В обязательные входил: гимнасти-

ческие упражнения, преодоление полосы препятствий, плавание, лыжный, спорт, бег, стрельба, знание основ гигиены и основ советской физической культуры и спорта. Нормы по выбору включили в себя 7 групп по признаку тех качеств, развитию которых они способствуют.

В годы Великой Отечественной войны советское государство понесло исключительно большие людские и материальные потери, огромный ущерб был нанесѐн советскому физкультурному движению. Вместе со всеми перестраивалась на военный лад работа коллективов физической культуры, добровольных спортивных обществ, физкультурных учебных заведений, коллективов по делам физической культуры и спорта. Их основные задачи состояли в том, чтобы готовить резервы Красной Армии, проводить массовую военно-физическую подготовку населения, воспитывать у людей выносливость и силу, смелость и решительность, необходимые в боевых условиях.

К сентябрю 1941 г. было введено всеобщее военное обучение трудящихся. Физкультурные организации совместно с организациями Осовиахима и Красного Креста помогали органам Всевобуча готовить воинов разных прикладных специальностей [5].

23 сентября 1941 г. Всесоюзный комитет по делам физической культуры и спорта при СНК СССР издал приказ «О работе физкультурных организаций в связи с введением всеобщего военного обучения», обязывавший физкультурные организации предоставлять спортсооружения подразделениям Всеобуча, частям народного ополчения и сандружинам для проведения занятий по военно-физической подготовке. Комитеты по делам физической культуры и спорта, советы ДСО должны были организовать в КФК военизированные игры, оказывать помощь неполным средним и средним школам, ремесленным училищам и школам ФЗО в проведении внешкольных спортивных соревнований и секционных занятий по лыжному и мотоциклетному спорту, гимнастике и рукопашному бою, а в горных районах оказывать всемерное содействие органам Всевобуча, добиваясь одновременно массового вовлечения их в добровольные занятия по горной подготовке (пешие и конные горные походы, горовосхождения, военно-тактические игры на местности) [4].

Вместе с восстановлением советской власти возобновили свою работу комитеты по физической культуре и спорту, добровольные спортивные общества, коллективы физической культуры. Из руин и пепла возрождалась спортивная жизнь. В это время происходит смена руководства физкультурным движением в стране. В период с 1938 г. по 1945 г. Всесоюзный комитет по делам физической культуры и спорта при СНК СССР возглавлял В.В. Снегов. Он много сделал для развития физической культуры и спорта накануне и в трудные годы Великой Отечественной войны. В этих условиях, по мнению И.В. Сталина, старое руководство физкультурным движением могло не справиться, тем более что предстояла большая

работа по подготовке физкультурного парада в честь Дня Победы. По предложению членов Политбюро ЦК ВКП (б) К.Е. Ворошилова, Л.М. Кагановича и М.А. Суслова новым руководителем физкультурным движением был рекомендован второй секретарь ЦК ВЛКСМ Н. Н. Романов [7, 143]. Он около 15 лет возглавлял высший руководящий орган в стране по физической культуре и спорту (с 1945 по 1948 и с 1948 по 1962 гг.). При нѐм была создана стройная модель подготовки спортсменов высокого класса, усовершенствована Единая всесоюзная спортивная классификация, отработана система воспитания резервов в детских спортивных учреждениях. Советский спорт вышел на мировую спортивную арену. Спорт стал орудием большой политики. При Романове вошли в практику спортивной жизни грандиозные Спартакиады народов СССР [7, 145].

Важным моментом в жизни физкультурного движения явилось партийное Постановление от 27 декабря 1948 г. «О развитии массового физкультурного движения в стране и повышении мастерства советских спортсменов». Главным в физкультурной работе, говорилось в Постановлении, должно стать развитие массового физкультурного движения, повышение спортивного мастерства и развертывание борьбы за мировое первенство по важнейшим видам спорта.

В условиях административно-бюрократической системы в стране, господства командно-приказных методов, волюнтаризма и субъективизма, характерных для послевоенных лет, необоснованно менялись органы государственного руководства физкультурным движением и проходила смена их руководителей [3]. Так, в конце 1948 г. после одного неудачного выступления мужчин на чемпионате мира по конькобежному спорту вместо Н.Н. Романова на должность председателя Комитета по делам физической культуры и спорта по личному указанию Сталина был назначен А.Н. Аполлонов. Но дело с развитием в стране физической культуры и спорта не улучшилось. Поэтому в декабре 1950 г. Романова вновь назначили председателем Всесоюзного комитета. Ещѐ более необоснованным явилось упразднение 15 марта 1953 г., после смерти Сталина, Комитета по делам физической культуры и спорта при Совете Министров СССР и образование Главного управления по физкультуре и спорту в составе Министерства Здравоохранения СССР. Но вскоре выяснилось, что Минздрав СССР, имея свои сложные специфические проблемы, не мог справиться с возложенными на него задачами ещѐ и по развитию физкультуры и спорта в стране. Не прошло и года, как снова был создан (11февраля 1954 г.) Комитет по физической культуре и спорту при Совете Министров СССР.

В январе 1959 г., исходя из чисто субъективных побуждений Н.С. Хрущѐва, утверждавшего, что «в коммунизм мы не пойдѐм с платным инспектором по физкультуре», Всесоюзный комитет как орган государственного руководства физкультурным движением был упразднѐн и вместо него был создан Союз спортивных обществ и организаций СССР на обще-

ственных началах [3]. Союз спортивных обществ и организаций СССР как общественная организация не имел достаточных прав для того, чтобы успешно решать возросшие задачи в области физической культуры и спорта. Создание союза спортивных обществ и организаций было следствием проявления субъективизма в области физической культуры и спорта в те годы, недооценки объективно возросшего социального значения их во внутренней жизни нашего государства и на международной арене. И, как показала история, Союз не справился с теми задачами, которые должен был решать. Просуществовав 9 лет, он был ликвидирован. Советское правительство 17 октября 1968 г. вновь приняло решение о создании комитета по физической культуре и спорту при Совете Министров СССР и его местных органов. Комитет был наделѐн всеми необходимыми правами для руководства физкультурной и спортивной работой в стране. Председателем Комитета был утверждѐн С.П. Павлов. Для исправления создавшегося положения по инициативе С.П. Павлова был разработан единый сводный план подготовки спортсменов высокого класса, в котором были чѐтко расписаны задачи спортивных обществ, клубов целых регионов. В этот период советские спортсмены одержали убедительные олимпийские победы на Зимних играх в Саппоро, Инсбруке и Лейк-Плэсиде и Играх Олимпиад в Мюнхене, Монреале и Москве. Спортсмены ему симпатизировали. Он был доступен и демократичен.

На посту председателя Комитета С.П. Павлова сменил М.В. Грамов, пришедший руководить физкультурой и спортом в стране с поста заместителя заведующего отделом пропаганды ЦК КПСС. Грамов оказался совсем случайным человеком, совершенно не знавшим не только специфики, но и вообще физкультурной работы, особенно в системе большого спорта. Именно при нѐм была допущена политическая ошибка, когда в 1984 г. спортивная делегация СССР отказалась от участия в Играх XXIII Олимпиады в Лос-Анджелесе (США), хотя, говоря объективно, это был ответный бойкот на неучастие американской олимпийской команды в Играх XXII Олимпиады в Москве. М.В. Грамов был председателем Олимпийского комитета СССР (1983-1990) и членом МОК для СССР (1988-1992) [5].

С апреля 1985 г. и до распада СССР страна, в том числе и физкультурное движение, находилась на путях перестройки, когда не только подчѐркивались наши достижения в большом спорте, но многое критиковалось, в частности, неэффективное использование материальной базы спорта, наличие недостатков в работе среди учащейся, студенческой и рабочей молодѐжи, чрезмерное увлечение большим количеством спортивных соревнований в ущерб повседневной массовой физкультурной работе, слабый контроль со стороны государственных органов управления физической культурой и спортом, недостаточная деятельность научных учреждений и т.п. В эти годы предпринимались серьѐзные попытки справиться с недостатками, но они не привели к положительным сдвигам.

Перестройка коснулась государственных и общественных органов управления физкультурным движением, форм и методов физкультурной работы. Так, Указом Президиума Верховного Совета СССР от 11 апреля 1986 г. Комитет по физической культуре и спорту при Совете Министров СССР был преобразован в союзно-республиканский Государственный комитет СССР по физической культуре и спорту (Госкомспорт СССР). Новый орган управления, наделѐнный правами министерства, был призван усилить контроль за выполнением программ физического воспитания, как в государственных учреждениях, так и в общественных организациях. Госкомспорт СССР стал конституционным органом и наделялся большими правами в сфере своей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валентинова Н.Г. Общество и спорт. – М.: ФК и С, 1976. – 298 с.

2. Гуськов С.И. Государство и спорт. – М., 1996. – 48 с.

3. Гуськов С.И., Соколов А. С. Местные органы власти и спорт. Государство, физическая культура и спорт: депутаты и специалисты размышляют // Материалы «круглого стола» от 23.05.1966 г. и парламентских слушаний от 9.07.1996 г. – М., 1996.

4. Каневец Т.М. Из истории советского физкультурного движения. – М.: Знание, 1972. – 56 с.

5. Кулинко Н.Ф. История физической культуры и спорта. – Оренбург, 1997. – 374 с.

6. Столбов В.В. История физической культуры. – М., 1989. – 288 с.

7. Столбов В.В., Мельникова Н.Ю. История физической культуры и спорта. – М.: ФК и С, 2000. – 423 с.

Об авторе

Дюкина Лариса Александровна *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.*

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМАХ СПЕЦИАЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Зволейко

Согласно Закона РФ «Об образовании» (24.04.2008 № 50 ФЗ) под сопровождением понимается система профессиональной деятельности специалистов образовательного учреждения (психолога, дефектоло-

га, логопеда и др.), направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития обучающихся в рамках образовательного процесса. Сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения, помимо решения задач преодоления трудностей в обучении, должна включать в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья.

Выделяют самостоятельные направления по психологическому сопровождению детей с ОВЗ: обучающихся в специальных школах, в системе коррекционно-развивающего обучения, в условиях интегрированного обучения. Выделение этих направлений обусловлено необходимостью решения специфических задач сопровождения детей разных категорий, имеющих разные степени нарушений в развитии, находящихся в разных образовательных системах. Если в специальном образовании психологическое сопровождение образования ребенка с ОВЗ как процесс и метод лишь видоизменяет свою форму и содержание в связи с социально-экономическими преобразованиями в обществе, изменением отношения членов общества к лицам с ограниченными возможностями, то для системы массового образования сопровождение образования и развития ребенка с нарушениями является новым явлением.

Выбор той или иной модели психологического сопровождения должен осуществляться психологом на основании объективных факторов – вида образовательного учреждения и тех задач, которые оно призвано решать (очевидно, что в условиях специальной или массовой школы будут реализовываться разные модели служб), статуса психолога, запроса образовательного учреждения, а также с учетом субъективных факторов – уровня профессиональной компетентности психолога, отрефлексированной профессиональной позиции, опыта, индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Содержание психологического сопровождения также различается в зависимости от уровня (ступени) получаемого ребенком образования, вида и степени отклонения в развитии, индивидуальных особенностей ребенка, имеющихся в учреждении материально-технических условий.

Работа психолога в учреждениях специального и массового образования характеризуется следующими особенностями (таблица 1):

Специфика работы специального психолога в учреждениях специального и массового образования

Таблица 1.

Специальная школа	Общеобразовательная школа
Осуществляет профессиональную деятельность в образовательном учреждении, в котором созданы условия, удовлетворяющие особые образовательные потребности обучающихся (специально организованная предметно-развивающая среда, наличие специальных программ, учебников, аппаратурно-технических устройств)	Осуществляет профессиональную деятельность в образовательной среде, которая мало приспособлена для удовлетворения специальных образовательных потребностей детей с ОВЗ
Взаимодействует с детьми, имеющими, как правило, один тип нарушенного развития. В процессе работы он учитывает возраст воспитанника, наличие дефектов, осложняющих развитие, индивидуальные особенности ребенка и его социальную ситуацию развития	Взаимодействует не только с детьми, имеющими «классические» нарушения в развитии, но и с многочисленной категорией детей, испытывающих трудности в обучении, отстающих от возрастной нормы или плохо адаптирующихся к школьным или социальным условиям
Взаимодействует с педагогическим коллективом, подготовленным к работе с определенной категорией детей	Взаимодействует с педагогическим коллективом, который в массе своей не владеет дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями

Бакалавр, подготовленный по профилю «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии» должен уметь организовать работу по сопровождению учащихся в системе специального, а также общего образования – интегрированного, в системе классов КРО; его деятельность в различных структурах будет иметь свою специфику.

Концепцией Службы специальной психологической помощи в системе образования определена цель ее деятельности – выявление, устранение и предотвращение дисбаланса между процессами обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями и их индивидуальными возможностями, создание условий для социально-психологической адаптации, включая дальнейшее профессиональное самоопределение [1].

Содержательная направленность психологического сопровождения детей с нарушениями в развитии в системах специального и общего образования может быть определена как деятельность психолога, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту ребенка. Согласно М.М. и Н.Я. Семаго, главное содержание процесса сопровождения заключается в постоянном поддержании оптимальной адаптированности ребенка в образовательной среде [2, 42]. В связи с этим традиционные задачи должны решаться с этих позиций.

Общими задачами психологического сопровождения ребенка в специалной школе являются: определение наиболее адекватных путей и средств коррекционно-развивающей работы с ребенком; прогнозирование развития ребенка и возможностей обучения на основе выявленных особенностей развития; реализация собственно психологической коррекционно-развивающей работы на протяжении всего периода обучения в школе [2, 9]. Эти задачи конкретизируются в видах деятельности психолога:

1. Диагностической*:*

– определение актуального уровня развития и состояния ребенка, индивидуальных показателей оптимально-допустимых образовательных воздействий

– дифференциальная диагностика, направленная на выявление психологической структуры нарушения, определение сохранных зон развития

– индивидуализация образовательного маршрута

– выявление детей групп риска по дезадаптивному состоянию

– контроль за состоянием адаптивности на всем протяжении обучения

– оценка эффективности проведенных мероприятий

2. Коррекционно-развивающей*:*

– определение перечня психологических мероприятий, «специально организованного «доразвития»» (по М.М. Семаго)

– формирование и реализация индивидуальной коррекционной программы, встроенной в целостный процесс психолого-медико-педагогического сопровождения развития ребенка (работа по развитию когнитивных функций и эмоционально-волевой сферы, коррекция поведенческих проблем, профилактика вторичных отклонений и пр.)

3. Консультационной:

– рекомендации педагогу в отношении учебной нагрузки, параметров и формы оценки результатов обучения с учетом индивидуальных особенностей ребенка, оказание помощи педагогу в организации и развитии взаимодействия между учениками в учебном процессе и за его пределами

– обеспечение психологической поддержки родителей и лиц, их заменяющих; психологическое консультирование семей, направленное на формирование адекватного воспитательного подхода к ребенку с ОВЗ, улучшению эмоционального контакта с ним, соотнесение возможностей ребенка с требованиями учебного процесса.

В сравнении с функционалом психолога, работающего в специальных учреждениях, в работе психолога в интегрированных структурах должен быть сделан акцент на различных формах взаимодействия с родителями воспитанников и педагогическим коллективом. Цель работы психолога с родителями – активное включение их в процесс обучения и воспитания ребенка. Задачи работы с родителями – обучение их педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методам

воспитания и обучения, а также оказание им психологической поддержки. Цель работы с педагогами – формирование готовности к работе с детьми, имеющими нарушения развития, адекватного отношения к ребенку. Задачи работы с педагогами – формирование ясных представлений об особенностях психофизического развития той или иной категории детей, раскрытие потенциальных возможностей обучения «нестандартных» детей, обучение конкретным методам и приемам коррекционной поддержки ребенка в системе интегрированного обучения.

Содержанием деятельности психолога становятся:

В области диагностической деятельности:

– ответственный отбор детей, которым может быть рекомендовано интегрированное обучение, подбор его форм с учетом их возраста, особенностей интеллектуального и личностного развития, перспектив овладения цензовой программой, характером социального окружения (возможностью родителей участвовать в процессе обучения ребенка, сотрудничать со школой)

– проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

В области коррекционно-развивающей деятельности:

– организация адекватной коррекционной помощи каждому интегрированному ребенку

– обеспечение родителей детей с ОВЗ необходимыми знаниями об особенностях их ребенка, обучение оптимальным формам взаимодействия, методам оказания помощи.

В области консультационной деятельности:

– оказание информационной и методической помощи педагогам с целью овладения ими дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями

– помощь классным руководителям, воспитателям, испытывающим трудности при организации воспитательной работы с детьми с ОВЗ.

В области психопрофилактической деятельности: систематический контроль за развитием и состоянием здоровья ребенка и эффективностью его интегрированного обучения.

В области просветительской деятельности:

– формирование у педагогов, учащихся массовых классов и их родителей толерантного отношения к детям с особенностями в развитии, преодоление отрицательных установок и стереотипов по отношению к ним

– ведение разъяснительной работы с родителями учащихся с ОВЗ в целях повышения качества и доступности образовательных услуг (помощь в выборе модели интеграции).

В области экспертной деятельности: экспертиза образовательных проектов, программ, технологий, дидактических средств на предмет их психологической безопасности и целесообразности в работе с детьми с

ОВЗ.

В области организационно-методической деятельности: осуществление поиска и апробации форм эффективного взаимодействия с учреждениями здравоохранения, социального обеспечения, дополнительного образования, выстраивание на этой основе эффективно действующих междисциплинарных команд.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Концепция специальной психологической помощи в системе образования // Школьный психолог. – 1999. – № 17

2.Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования – М.: АРКТИ, 2005. – С.9,42.

Об авторе

Зволеко Елена Владимировна – *кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г.Чернышевского», г. Чита.*

ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Т. Зембатова

Актуальность поликультурного образования подрастающего поколения связана с неоднозначностью существующей в стране социально-политической ситуации, которая с одной стороны проявляется в росте национального самосознания граждан, возрождении и развитии межкультурного, межконфессионального и межэтнического диалога между народами страны, а с другой стороны – в, пока имеющей место, усиленно нагнетаемой межнациональных неприязни и враждебности. Данная ситуация приводит к неопределенности в детском сознании выбора взглядов на отношения с соседними народами, проявление интереса и уважения к их истории и культуре. Как результат, это влечет к развитию детской враждебности к «чужим» и неустойчивой гражданской позиции. Все это должно учитываться школой в организации образовательного процесса, главной задачей которого должно стать формирование осознанной системы представлений об окружающем мире, развитие ценностей социальных и межличностных отношений, способствующих

формированию у детей гражданской и этнической идентичности и толерантности в общении в условиях поликультурной среды.

В последние годы в педагогической науке и практике в стране и за рубежом рассматриваются вопросы поликультурной направленности образования, проблемы овладения учащимися поликультурными знаниями, опытом, нормами поведения. Переосмыслены концептуальные подходы к обучению и воспитанию учащихся национальной школы, их социальной адаптации. Однако утверждающиеся в образовании тенденции поликультурного образования реализуются не всегда успешно. Прежде всего, это касается монодидактизма образовательного процесса в начальных классах. При этом, часто не учитывается основная суть поликультурного образования, которое может быть реализовано лишь на основе осмысления феномена формирования индивидуального своеобразия личности школьника, его гуманных качеств, глубокого знания его врожденных свойств, динамических тенденций развития, способностей, потребностей, возможностей к саморазвитию, самоорганизации, самоактуализации, представлений о том, как он сам воспринимает себя, как воспринимают его другие. Таким образом, цель поликультурного образования состоит в становлении личности, обладающей качествами, обеспечивающими ее адекватную жизнедеятельность в многонациональной и поликультурной среде, понимание и уважение других культур и народов, способность жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и вероисповеданий. Основу поликультурного образования составляют процессы формирования мировоззрения и ценностного сознания личности, способствующие гармонизации общественных процессов в духе взаимного диалога и толерантности.

Решение данной проблемы представляется концепцией полилингвальной модели формирования поликультурной личности в системе школьного образования с учетом специфики каждой его ступени (начального, среднего и полного общего образования). Основная идея модели выражена в стремлении сохранения и развития национального языка в поликультурной среде региона и страны, как условие развития национальной культуры и единственно возможной основы эффективного политического, экономического и социального развития народа. Суть полилингвального обучения как механизма реализации модели состоит в том, что русский, родной и иностранный языки, рассматриваются в ней не только в качестве изучаемых предметов, но и языков обучения [3].

В реализации целей поликультурного образования в данной модели важное место отводиться периоду начальной школы. Проблемы поликультурного образования, как процесса усвоения учащимися знаний о различных культурах, осознания общего и особенного в образе жизни и ценностных ориентирах разных народов рассматриваются в исследованиях Л.И. Алексеевой, Д. Бенкса, Г.И. Гайсиной, Н.С. Гончаровой, Ф.Н. Зиатди-

новой, Р. Хенви и др. По мнению исследователей, младший школьный возраст – это наиболее важный этап в этнической социализации ребенка, когда наиболее активно идут процессы формирования его национального характера, норм поведения, вкусов и культурных традиций своего народа. В этом возрасте дети открыты и для взаимодействия с другими народами, легко усваивают их языки и национальные особенности. Задача школы закрепить эти природные качества ребенка и создать прочную основу для их дальнейшего развития

В начальных классах поликультурное воспитание может успешно осуществляется на материале разных учебных дисциплин, в том числе на предметах естественно-математического цикла (окружающем мире и математике). В процессе их изучения у учащихся формируется целостная картина мира о природе, обществе и мышлении; изучаются закономерности и механизмы существования и развития человека. Эти знания очень важны в становлении гражданских взглядов и убеждений учащихся, а также достижении главной цели поликультурного образования: воспитание в каждом из них представителя своего этноса, гражданина своей страны, жителя мира [2].

Внедрение данной образовательной модели в широкую практику требует ряда условий, главным среди которых является готовность педагогических кадров к ее реализации на личностно-мотивационном, профессионально-педагогическом и технологическом уровнях. Речь идет о необходимости формирования у современного учителя гражданской и поликультурной компетентности, которая с нашей точки зрения, характеризуется следующей структурой и содержанием.

Феноменологическая составляющая гражданской и поликультурной компетентности включает внутреннее убеждение учителя в становлении гражданственности и поликультурности в нашем обществе, признание необходимости проявления каждым его членом патриотизма, устойчивой гражданской позиции и толерантности в условиях нестабильности и напряжения межнациональных и межконфессиональных отношений, проявление им уважения прав и достоинств каждого человека, не зависимо от национальной и религиозной принадлежности, знание и почитание культуры своего народа и народов, живущих рядом, а также потребность в формировании гражданственной идентичности и поликультурности у подрастающего поколения [1].

Гносеологическая – отражает осмысленное освоение и целенаправленное применение знаний, умений и навыков, приобретение опыта в проявлении патриотизма, гражданственности, поликультурности и формировании этих качеств у младших школьников.

Аксиологическая – определяет освоение и развитие ценностей, личностных смыслов по отношению к становлению в стране гражданского

общества, создание атмосферы уважения и дружбы между народами в регионе и стране, защиты прав и достоинств каждой личности.

Психолого-педагогическая – представляет собой интегральную характеристику учителя, характеризует степень его теоретической и практической подготовленности в области поликультурного образования школьников, как основы формирования гражданской идентичности, представляет возможность системного проектирования целей и содержания поликультурного и гражданского образования, педагогических технологий.

В связи с вышеизложенным, целью данной программы является профессиональная подготовка специалистов начальной школы, а также повышение квалификации и переподготовка учителей-практиков по поликультурному образованию школьников, как основы формирования российской гражданской идентификации (формирование гражданской и поликультурной компетентности учителя), и оказание помощи педагогическим кадрам в адаптации полилингвальной модели поликультурного образования к условиям своего региона.

Задачи программы:

1. Изучение и анализ теории и моделей поликультурного образования школьников в российской и мировой практике и его особенностей в преподавании предметов естественно-математического цикла начальной школы.

2. Освоение концептуальных основ и технологий полилингвальной модели поликультурного образования школьников.

3. Анализ теоретических и технологических подходов к процессу поликультурного образования младших школьников на уроках естественно-математического цикла в рамках экспериментальной модели.

4. Определение специфики формирования российской гражданской идентичности учащихся на уроках математики и окружающего мира.

5. Ознакомление со структурой и содержанием экспериментальных УМК по математике и окружающему миру и их использование в учебном процессе.

6. Изучение приемов организации мониторинговой деятельности для оценки эффективности полилингвальной модели поликультурного образования в ходе обучения математике и окружающему миру. В результате освоения программы обучающиеся должны знать:

– сущность и содержание понятий: «поликультурное» и «полилингвальное» образование, «гражданская идентичность», «этническая идентичность»;

– психолого-педагогические и технологические особенности моделей поликультурного образования в отечественной и зарубежной практике;

– основные идеи и положения концепции осетинского национального образования;

– основные принципы и методические подходы к формированию естественно-математических знаний в условиях поликультурного образования;

– общую и частную специфику обучения математики и окружающему миру в начальной школе в условиях полилингвальной модели поликультурного образования.

Уметь:

– использовать технологии поликультурного и полилингвального образо-вания младших школьников на уроках математики и окружающего мира в условиях своего региона;

– проводить мониторинг результативности поликультурного образования младших школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин;

– творчески подходить к процессу формирования поликультурной личности средствами естественно-математических дисциплин в части формирования российской гражданской идентичности;

– проектировать содержание и конструировать технологии поликультурного образования младших школьников с учетом культурно-исторических и природно-климатических особенностей региона. Основное содержание программы:

1. Теоретические основы поликультурного образования младших школьников как основы формирования российской гражданской идентичности.

Сущность и содержание поликультурного образования, его цели и задачи. Анализ различных подходов к раскрытию сущности понятий: «поликультурное образование», «полилингвальное образование», «этническая идентичность», «российская гражданская идентичность». Модели поликультурного образования в отечественной и зарубежной практике. Требования и условия реализации полилингвальной модели поликультурного образования в начальной школе.

2. Предпосылки, теоретико-методологические основы и сущность полилингвальной модели поликультурного образования, как технологии формирования российской гражданской идентичности младших школьников.

Концептуальные позиции полилингвальной модели поликультурного образования. Цели и приоритеты полилингвальной модели поликультурного образования. Структура и содержание модели гражданской идентичности ученика начальной школы. Принципы отбора содержания поликультурного образования в начальной школе. Практическая составляющая процесса формирования российской гражданской идентичности. Система поликультурного воспитания.

3. Возможности естественно-математического образования в контексте становления гражданской идентичности учащихся в этническом, государственном и мировом аспектах.

Образовательные, развивающие и воспитательные задачи математики и окружающего мира. Принципы отбора содержания поликультурного образования в курсах естественно-математического цикла. Формы, средства и методы поликультурного образования на уроках математики и окружающего мира, во внеурочной и внеучебной деятельности.

4. Компоненты содержания дисциплин естественно-математического цикла по формированию российской гражданской идентичности учащихся младших классов и ее уровни.

Когнитивный (познавательный) компонент – знания о власти, правовой основе организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях, о выборах в своем регионе, стране, о политических лидерах, партиях; знания о культурном разнообразии народов своего региона, России и зарубежных стран.

Эмоционально-оценочный компонент – рефлексивность знаний и представлений, наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, способность четко выражать и аргументировать свою точку зрения и суждения;

Ценностно-ориентировочный компонент – уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, признание права на свободный и ответственный выбор каждого человека, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни; принятие и уважение правовых основ государства и общества;

Деятельностный компонент – участие в общественной жизни образовательного учреждения; желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям; ответственность за принятые решения, действия и их последствия.

Развитие российской гражданской идентичности предполагает освоение личностью различных уровней ее гражданского бытия: группового гражданского действия (освоение норм и ценностей поведения), уровень нации и национальной культуры (национально-региональная идентичность), всемирный или глобальный уровень (идентичность «гражданина мира»).

5. Структура и содержание учебно-методического комплекса по предметам естественно-математического блока в поликультурной модели.

Соответствие предметного содержания и структуры учебно-методического комплекса по математике и окружающему миру требованиям нового Госстандарта и концепции осетинского национального образо-

вания. Основные особенности комплектов: единство структуры учебников; единство сквозных линий учебных заданий, единство подходов к организации учебной и внеучебной деятельности.

Учет индивидуального темпа развития ребенка и построения его личной траектории движения в образовательном поликультурном пространстве. Выделение уровней дифференциации в учебно-методическом комплексе: деление учебного материала во всех учебниках и рабочих тетрадях на инвариантную и вариативную части; система заданий, дифференцированные задания, проверочные работы и задания для самостоятельной работы; проектная деятельность.

Формирование у учащихся общеучебных умений и навыков: умение решать творческие задачи, работать с учебными, художественными и научно-популярными текстами, владение умениями поиска необходимой информации; самостоятельно устанавливать последовательность действий для решения учебной задачи; определять способы контроля и оценки деятельности, причины возникающих трудностей и пути их устранения, умения договариваться, распределять работу в группах, оценивать свой вклад и общий результат деятельности.

6. Формы и методы поликультурного образования на уроках математики и окружающего мира в рамках модели.

Организация учебной деятельности в условиях реализации модели. Словесные, практические, наглядные методы. Исследовательская и проектная деятельность.

7. Технология оценки эффективности реализации поликультурной модели в процессе естественно-математической модели.

Методы диагностики учебных достижений младших школьников. Виды контрольно-измерительных материалов. Система анализа результатов.

Формы реализации программы:

– лекционно-практические занятия;

– круглые столы;

– мастер-классы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобылева Л.А. Пути формирования поликультурной личности // Вестник Университета (государственный университет управления), № 2, – 2009. – С. 21-23.

2. Зембатова Л.Т. Национально-региональный компонент как средство приобщения младших школьников к национальным корням // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: материалы междунар. конференции. – Владикавказ, 2006. – С. 157-159.

3. Камболов Т.Т. Полилингвальная образовательная модель в системе образования Республика Северная Осетия-Алания // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: материалы II междунар. конференции. – Владикавказ, 2008. – С. 152-157.

Об авторе
Зембатова Лариса Тамерлановна *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», п. Заводской, Северная Осетия-Алания.*

ВОСПИТАНИЕ СКОРОСТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 12-14 ЛЕТ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В.Ю. Игошин, Н.В. Игошина

В соответствии с современными представлениями быстрота понимается как специфическая двигательная способность человека к высокой скорости движений, выполняемых при отсутствии значительного внешнего сопротивления, сложной координации работы мышц и не требующих больших энергозатрат. Физиологический механизм проявления быстроты, связанный прежде всего со скоростными характеристиками нервных процессов, представляется как многофункциональное свойство центральной нервной системы (ЦНС).

В вопросе о природе этого качества (быстроты) среди специалистов нет единства взглядов. Одни высказывают мысль, что физиологической основой быстроты является лабильность нервно-мышечного аппарата. Другие полагают, что важную роль в проявлении быстроты играет подвижность нервных процессов. Многочисленными исследованиями доказано, что быстрота является комплексным двигательным качеством человека.

Встречаются утверждения, что быстрота – качество врожденное, что нельзя, например, стать бегуном на короткие дистанции, если нет соответствующих природных данных. Однако практика подтверждает, что в процессе систематической многолетней тренировки спортсмен может развить качество быстроты в очень большой мере.

Воспитание быстроты движений, повышение скорости выполнения целостных двигательных актов тесно связаны с повышением функциональных возможностей организма спортсмена, обусловливающих скоростные характеристики в различных формах двигательной деятельности. В методике воспитания быстроты существует два направления: целостное воспитание быстроты в определенном движении и аналитическое совершенствование отдельных факторов, обуславливающих максимальную скорость движения.

Для воспитания способности выполнять движения более быстро, для повышения достигнутого уровня скорости можно рекомендовать разные пути. Первый из них – повторное выполнение движения или действия с сознательным и весьма сильным стремлением сделать их с рекордной быстротой. Такой путь требует чрезвычайной концентрации психических возможностей спортсмена и огромной волевой вспышки. Эффективному выполнению подобных упражнений помогает использование ускорения.

Другой путь сходен с первым, только стремление более быстро выполнить действие имеет конкретную, предметную цель (например, прыжок в длину через рейку, положенную близко к отметке рекордного результата).

Эффективен и третий путь, когда для воспитания способности проявлять волевые усилия, направленные на «мгновенное» движение, применяются, время от времени скоростные упражнения в затрудненных условиях и сразу же в обычных условиях.

Развитие такого качества, как быстрота зависит от лабильности нервно-мышечного аппарата, эластичности мышц, подвижности в суставах, согласованности деятельности мышц-антагонистов при максимально частом чередовании процессов возбуждения и торможения, степени владения техническими приемами.

Наиболее благоприятными периодами для развития скоростных качеств, как у мальчиков, так и у девочек считается возраст от 7 до 11 лет.

Несколько в меньшем темпе рост различных показателей быстроты продолжается и до 14-15 лет. К этому возрасту фактически наступает стабилизация результатов в показателях быстроты простой реакции и максимальной частоты движений. Целенаправленные воздействия или занятия разными видами спорта оказывают положительное влияние на развитие скоростных способностей: специально тренирующиеся имеют преимущество на 5-20% и более, а рост результатов может продолжаться до 25 лет.

Половые различия в уровне развития скоростных способностей невелики до 12-13-летнего возраста. Позже мальчики начинают опережать девочек, особенно в показателях быстроты целостных двигательных действий (бег, плавание и т.д.).

Основными средствами развития быстроты движений в нашем исследовании служили упражнения, выполняемые с предельной либо околопредельной скоростью: 1) собственно скоростные упражнения; 2) общеподготовительные упражнения; 3) специально подготовительные упражнения.

Собственно-скоростные упражнения характеризуются небольшой продолжительностью (до 15-20 с). Они выполняются с небольшой величиной внешних отягощений или при отсутствии их (так как внешние проявления максимумов силы и скорости связаны обратно пропорционально).

В качестве общеподготовительных упражнений мы использовали спринтерские упражнения, прыжковые упражнения, игры с выраженными

моментами ускорений «например, баскетбол по обычным и упрощенным правилам, мини-футбол и т.д.

При выборе специально подготовительных упражнений с особой тщательностью соблюдали правила структурного подобия. В большинстве случаев данные упражнения представляют собой «части» или целостные формы соревновательных упражнений, преобразованных таким образом, чтобы можно было превысить скорость по отношению к достигнутой соревновательной.

Основными методами развития скоростных способностей в нашем исследовании являлись:

1) методы строго регламентированного упражнения;
2) соревновательный метод;
3) игровой метод.

Методы строго регламентированного упражнения включали в себя: а) методы повторного выполнения действий с установкой на максимальную скорость движения; б) методы вариативного (переменного) упражнения с варьированием скорости и ускорений по заданной программе в специально созданных условиях.

При использовании метода вариативного упражнения мы чередовали движения с высокой интенсивностью (в течение 4-5 с) и движения с меньшей интенсивностью – вначале наращивали скорость, затем поддерживали ее и замедляли. Это повторялось несколько раз подряд.

Соревновательный метод применяли в форме различных тренировочных состязаний (прикидки, эстафеты, гандикапы – уравнительные соревнования) и финальных соревнований. Эффективность данного метода очень высокая, поскольку учащимся различной подготовленности предоставляется возможность бороться друг с другом на равных основаниях, с эмоциональным подъемом, проявляя максимальные волевые усилия.

Игровой метод предусматривал выполнение разнообразных упражнений с максимально возможной скоростью в условиях проведения подвижных и спортивных игр. При этом упражнения выполняются очень эмоционально, без излишних напряжений.

Для исследования уровня и динамики развития скоростных способностей у детей 12-14 лет на уроках физической культуры нами был проведен педагогический эксперимент с сентября 2009 г. по май 2010 г., в котором принимали участие 24 учащихся «Чутеевской СОШ» Янтиковского района Чувашской Республики. Все испытуемые были разделены на контрольную и экспериментальную группы по 12 человек в каждой.

В качестве средств контроля оценки скоростных способностей применяли тестовые упражнения:

1. Бег 60 м. сек., с высокого старта.
2. Челночный бег3×10 м.
3. Бег на месте с максимальной частотой.

В урок физкультуры экспериментальной группы были включены общеразвивающие гимнастические упражнения с частичным изменением структуры и методики их применения, подвижные игры, эстафеты, упражнения из игровых видов спорта, акробатические упражнения.

В контрольной группе уроки физкультуры проводились по традиционной методике. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Динамика показателей скоростных способностей у детей 12-14 лет

Группа испытуемых	До эксперимента	После эксперимента	Прирост	P
Бег 60 м., сек. с высокого старта				
Контрольная	9,4±0,2	9,1±0,3	0,3	≤ 0,05
Экспериментальная	9,6±0,3	8,8±0,2	0,8	≤ 0,05
P	≥ 0,05	≤ 0,05	≤ 0,05	
Челночный бег 3 × 10 м.				
контрольная	8,8±0,2	8,3±0,2	0,5	≤ 0,05
экспериментальная	8,9±0,2	7,7±0,2	1,2	≤ 0,05
P	≥ 0,05	≤ 0,05	≤ 0,05	
Бег на месте с максимальной частотой (10 сек.)				
контрольная	53±3	56±3	3	≤ 0,05
экспериментальная	51±4	59±5	8	≤ 0,05
P	≥ 0,05	≤ 0,05	≤ 0,05	

В обеих группах улучшились показатели скоростных способностей во всех тестовых упражнениях. Экспериментальная группа улучшила результаты в беге на 60м., прирост составил 0,8с. против 0,3с. у испытуемых контрольной группы.

Значительно улучшила результаты экспериментальная группа в челночном беге 3×10м., прирост составил 1,2с. против 0,5с. у испытуемых контрольной группы.

В упражнении «Бег на месте с максимальной частотой» прирост у экспериментальной группы составил 8 беговых шагов, против 3 беговых шага в контрольной группе.

Различия между показателями скоростных способностей во всех тестовых упражнениях у испытуемых контрольной и экспериментальной группы после эксперимента достоверны (P≤0,05).

Обобщая результаты исследования, можно заключить, что применение специальных упражнений в процессе учебных занятий по физической культуре позволили существенно повысить уровень скоростных способностей у детей 12-14 лет экспериментальной группы по сравнению с показателями контрольной группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Апокин В. В. Научно-технологическое обоснование стандартной учебно-тренировочной программы стимулируемого развития быстроты у детей подросткового возраста // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 4. – С. 49-51.
2. Баранцев С. А. Возрастные изменения кинематики скоростного бега детей младшего и школьного возраста // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 5. – С. 15-19.
3. Горшков В. М. Развитие физических качеств: Внеурочная программа общей физической подготовки и развития физических качеств юношей-старшеклассников // Физическая культура в школе. – 2003. – № 8. – С. 58-61.
4.Филин В. П. Воспитание физических качеств у юных спортсменов. – М.: Физкультура и спорт. 1974. – 232 с.

Об авторах
Игошин Валерий Юрьевич *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.*
Игошина Нелли Витальевна *– кандидат педагогических наук, доцент, кафедра спортивных дисциплин, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Игошина, В.Ю. Игошин, О.Н. Дмитриева

Актуальность исследования. Использование информационных технологий обусловлено социальной потребностью в повышении качества физического воспитания детей дошкольного возраста, практической потребностью в использовании в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) компьютерных обучающих, диагностирующих программ и программ, способствующих сохранению и укреплению здоровья детей. Отечественные и зарубежные исследования в области использования компьютера в дошкольных образовательных учреждениях убедительно доказывают не только возможность и целесообразность этого, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта и в целом личности ребенка. Самым веским доводом в пользу применения компьютера в дошкольном образовании вполне может стать тот факт, что программное обеспечение позволяет индивидуализировать обучение, соединяет все его компоненты.

Однако значительные потенциальные возможности современных информационных технологий в системе физического воспитания детей дошкольного возраста еще не нашли своего должного применения. При этом обнаруживается недостаточная разработанность методики использования информационных компьютерных технологий в физическом воспитании дошкольников.

Проблема исследования заключается в изучении условий использования информационных технологий в процессе физического воспитания в ДОУ.

Цель исследования – выявить эффективность использования информационных технологий в процессе физического воспитания в детском саду.

Объект исследования – процесс физического воспитания в дошкольном образовательном учреждении.

Предмет исследования – использование информационных технологий в процессе физического воспитания дошкольников.

Гипотеза исследования – процесс физического воспитания у дошкольников будет проходить наиболее успешно, если:

1. Определить роль и место использования информационных технологий в физическом воспитании дошкольников.

2. Разработать методику использования информационных компьютерных технологий на физкультурных занятиях в детском саду.

Задачи исследования:

1. Раскрыть процесс физического воспитания в дошкольном образовательном учреждении.

2. Выявить особенность использования информационных технологий в процессе физического воспитания в дошкольном образовательном учреждении.

3. Разработать дидактический материал для физкультурных занятий с использованием информационных технологий.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической, медико-биологической литературы по проблеме исследования, нормативных документов ДОУ, наблюдение, педагогический эксперимент.

Для того чтобы выявить наиболее эффективные формы использования информационных технологий в физическом воспитании детей дошкольного возраста, на базе МДОУ Детский сад № 176 «Золотой петушок» г. Чебоксары была организована экспериментальная группа, в которой приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста.

Дети экспериментальной группы наряду с традиционной программой по физическому воспитанию дошкольного образовательного учреждения занимались по предложенному курсу обучения с использованием компьютера.

Рисунок 1. **МДОУ Детский сад № 176**

Рисунок 2. **Спортивная площадка и зал**

Рисунок 3. **Групповые спортивные уголки**

Рисунок 4. **Методы закаливания в ДОУ**

Рисунок 5. **Спортивные праздники и развлечения**

Рисунок 6. **Спортивная жизнь ДОУ**

Компьютер естественно вписывается в жизнь детского сада и является еще одним эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно разнообразить процесс обучения. Каждое занятие вызывает у детей эмоциональный подъем. Применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, осуществлять индивидуализацию обучения, объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов. Развивающий эффект зависит от дизайна программы, доступности ее для ребенка, соответствия уровню его развития и интересу. Компьютерные технологии позволяют ставить перед ребенком и помогать ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность и ведущую для этого возраста деятельность – игру. Вместе с тем уже сейчас можно выделить основные перспективные направления использования компьютера в профессиональной деятельности специалистов по физической культуре дошкольных образовательных учреждений. К ним можно отнести создание и использование:

– программ контроля знаний по различным разделам физической культуры;

– обучающих мультимедиа-систем;

– баз данных;

– автоматизированных методов функциональной диагностики.

Использование информационных компьютерных технологий на занятиях по физической культуре способствует быстрому усвоению детьми изучаемого материала, а знания и навыки становятся более прочными и стойкими. Общение с компьютером вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем и как учебная.

Рисунок 7. **Использование информационных систем на физкультурных занятиях**

На начальном этапе нашего исследования детям было предложено занятие тренировочного типа «Морское путешествие». Нами были поставлены задачи в соответствии с программой, разработан дидактический материал с использованием информационных технологий, а также разработан

сюрпризный момент и проблемная ситуация. Занятие направленно на развитие двигательных и функциональных возможностей детей. Включает большое количество циклических, музыкально-ритмических движений, элементы акробатики, дифференцированные двигательные задания на развитие быстроты реакции, ловкости и выносливости.

Рисунок 8. **Тренировочное занятие «Морское путешествие»**

Также нами были разработаны дидактические материалы к сюжетно-игровым занятиям, например «Такие разные насекомые». Занятие направленно на формирование двигательного опыта ребенка, приобретение знаний из окружающего мира. Занятие содержит целостную сюжетно-игровую ситуацию, отражающую в условной форме окружающий мир ребенка. Состоит из разнообразных имитационных движений и упражнений общеразвивающего воздействия.

Рисунок 9. **Сюжетно-игровое занятие «Такие разные насекомые»**

Игровое занятие «Светофорик» направленно на формирование двигательного воображения и построено на основе разнообразных подвижных игр, игр-эстафет, игр-аттракционов.

Рисунок 10. **Игровое занятие «Светофорик»**

Открытое занятие «Забочусь о своем здоровье» было направленно на приобщение педагогов, родителей и их детей к ценностям здорового образа жизни, получение представления о своем теле и своих физических возможностях. Обучение приемам расслабления, самомассажу, проведению закаливающих и гигиенических процедур. Был показан комплекс упражнений для профилактики плоскостопия «Прогулка по зоопарку».

Рисунок 11. **Открытое занятие «Забочусь о своѐм здоровье»**

Таким образом, проведѐнное нами исследование позволяет утверждать о том, что использование информационных технологий в процессе физического воспитания дошкольного образовательного учреждения спо-

собствует воспитанию интереса к обучению и повышению познавательной активности детей; формированию у них гибких, подвижных представлений и образов, которые служат основой для перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению; целостному восприятию дошкольниками физического воспитания как системы здорового образа жизни; углубленному изучению некоторых вопросов общеобразовательных и специальных дисциплин и их интеграции в физическом воспитании; оздоровлению детей и формированию двигательных умений. Целенаправленное, методически-продуманное руководство использования информационных технологий значительно совершенствует, активизирует деятельность детей. Развитие двигательного творчества формирует пытливый ум ребенка, заряжает его весельем, радостью, формирует стремление быть здоровым и крепким, готовым к решению сложных задач. Во время пребывания в детском саду дети стали отдавать предпочтение занятиям по физической культуре, поставив их на первое место, в то время как до эксперимента занятиям по физической культуре отводилось лишь четвертое место по степени важности. Результаты наших исследований нашли подтверждение в том, что использование информационных компьютерных технологий в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста является эффективным средством воспитания и развития у них творческих способностей, формирования их личности, обогащения интеллектуальной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданов Н., Чубаров М.М., Жуковский Ю.Т. Обучение предмету «физическое воспитание» с использованием персонального компьютера // Теория и практика физической культуры – 1990. – № 7. – С 46-50.

2. Глушкова Е.К., Леонова Л.А. и др. Компьютер в детском саду // Дошкольное воспитание. 1990. – № 10. – С 44-49.

3. Гурьев С. В. Информационные компьютерные технологии в физическом воспитании дошкольников: методология, теория, практика: монография. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – 144 с.

Об авторах

Игошина Нелли Витальевна *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.*

Игошин Валерий Юрьевич *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.*

Дмитриева Ольга Николаевна *– инструктор по физической культуре, МДОУ «Детский сад № 176», г. Чебоксары.*

ЛИДЕРСТВО КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ЧЕРТА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

Г.М. Каримова, А.Н. Давыдова

С переходом Российского государства к экономике рыночного типа возникает необходимость подготовки конкурентоспособной личности, то есть человека, обладающего универсальными знаниями, которые помогут ему самостоятельно, критически и творчески мыслить, вырабатывать убеждения и защищать их, независимо от избранной им профессии уверенно вступать в социальные отношения, грамотно вести хозяйство, добиваясь высоких результатов при минимальных затратах времени и средств, способного к самосовершенствованию, самоизменению, активной адаптации на рынке труда.

Требование времени вносит постоянные коррективы в учебно-воспитательный процесс школы. Приоритетной стала личностно-ориентированная модель образования, которая имеет целью всестороннее развитие личности школьника.

Личность человека развивается и формируется в системе отношений в зависимости от условий его жизни и деятельности, но прежде всего в процессе деятельности и общения, и каждая из этих сфер предъявляет особые требования к личностным качествам. Конкурентоспособная личность включает в себя три основные сферы развития: сферу деятельности, сферу общения и сферу личности и ее самосознания.

Для исследования мы определи лидерские качества – как основополагающую черту конкурентоспособной личности.

Качества лидера:

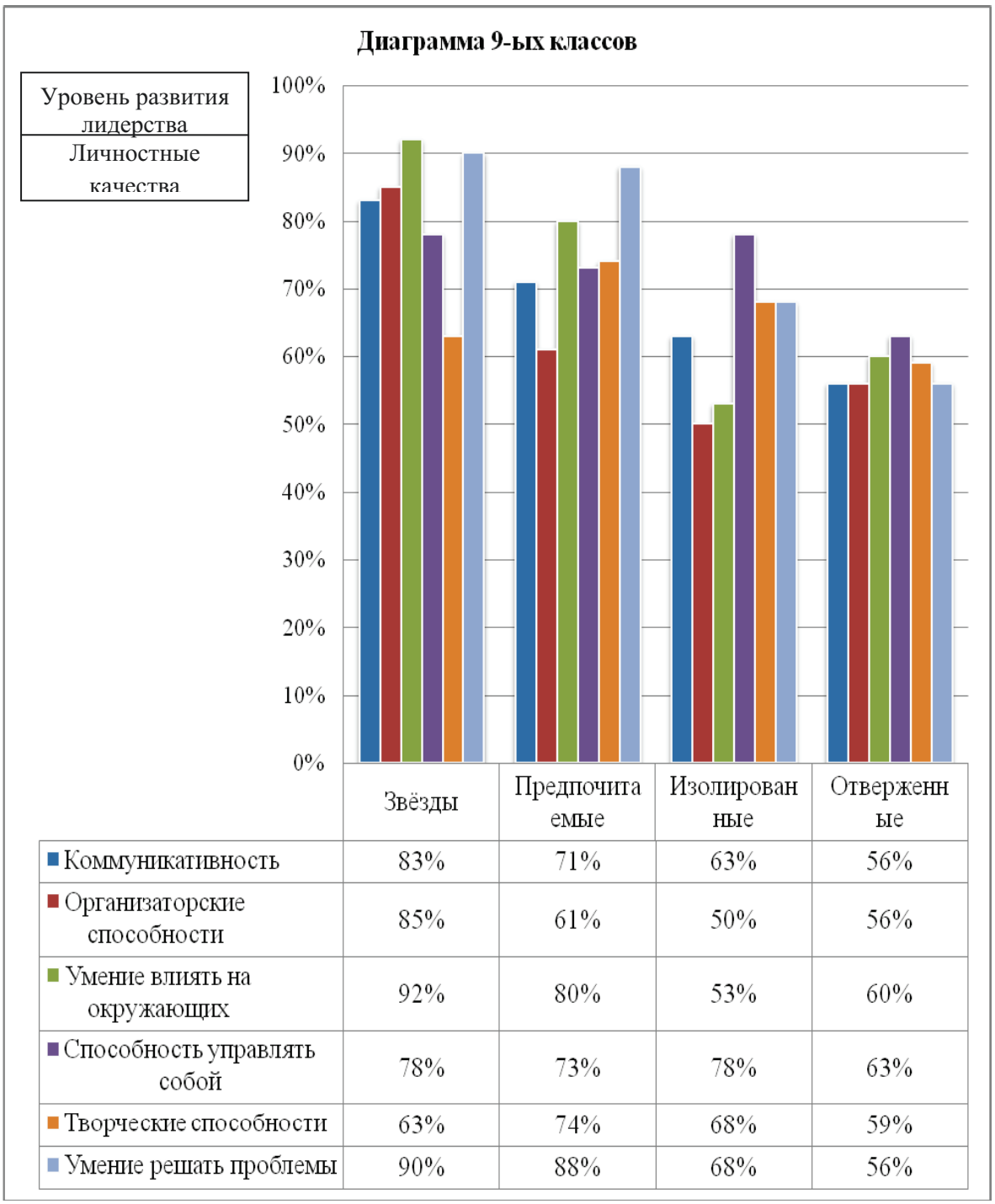
1. Коммуникативные умения (общительность);
2. Организаторские способности (умение организовать людей, активность);
3. Умение влиять на окружение (настойчивость, внушение);
4. Способность управлять собой (саморегуляция, самообладание);
5. Творческие способности (изобретательность);
6. Умение решать проблемы (компетентность, сообразительность, ум).

Мы исследовали у всех учащихся 9-х, 10-х, 11-х классов школы №60 все вышеперечисленные качества.

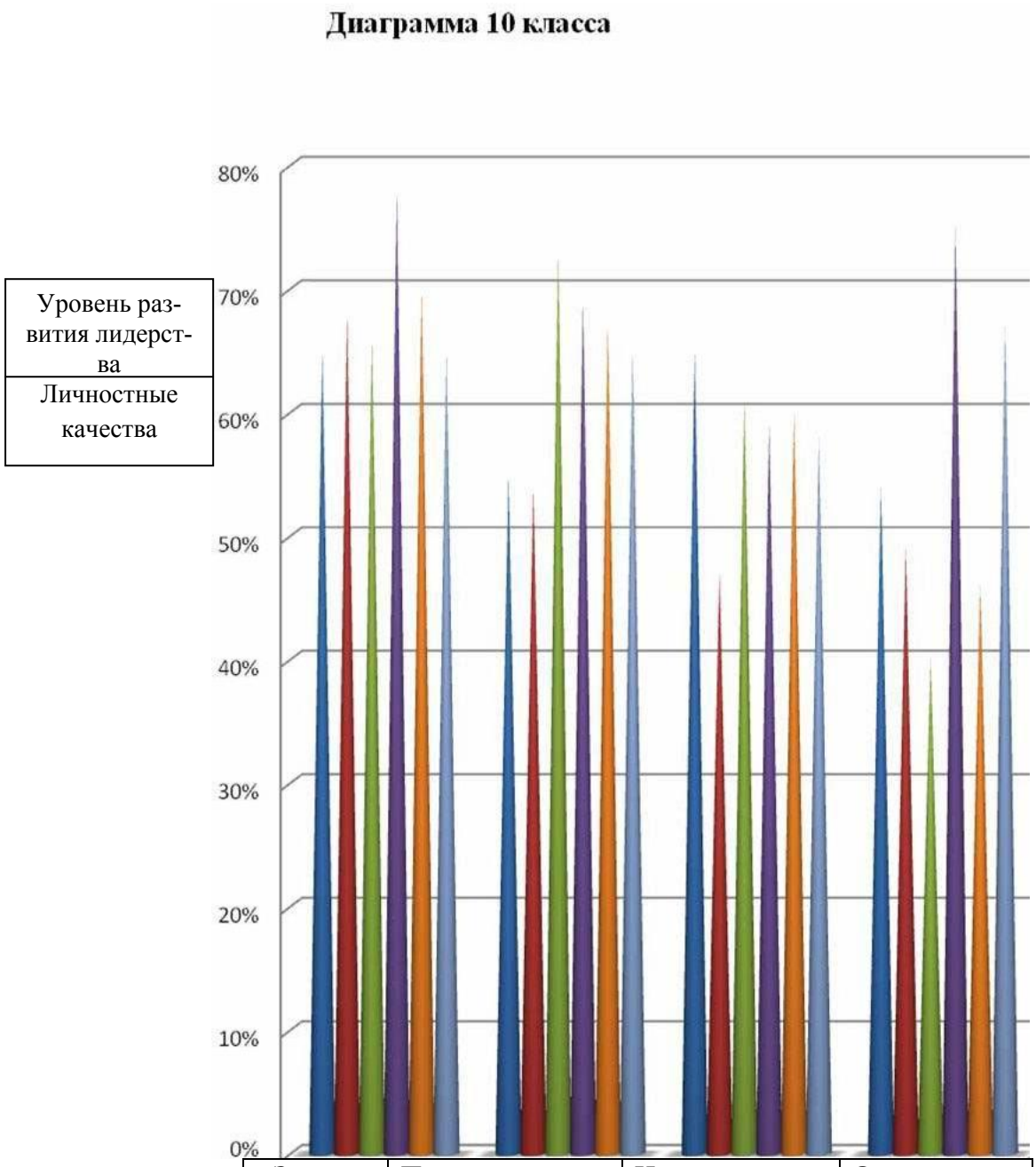
С помощью социометрии в каждом классе выявили следующие группы: «звѐзды» (то есть лидеры), предпочитаемые, изолированные и отверженные. И в каждой из этих групп рассматривали, как развиты у учащихся все вышеперечисленные лидерские качества.

Гипотеза: Чем выше уровень развития лидерства, тем более сформированы такие личностные качества как коммуникативные умения, организаторские способности, умение влиять на окружающих, способность управлять собой, творческие способности и умение решать проблемы.

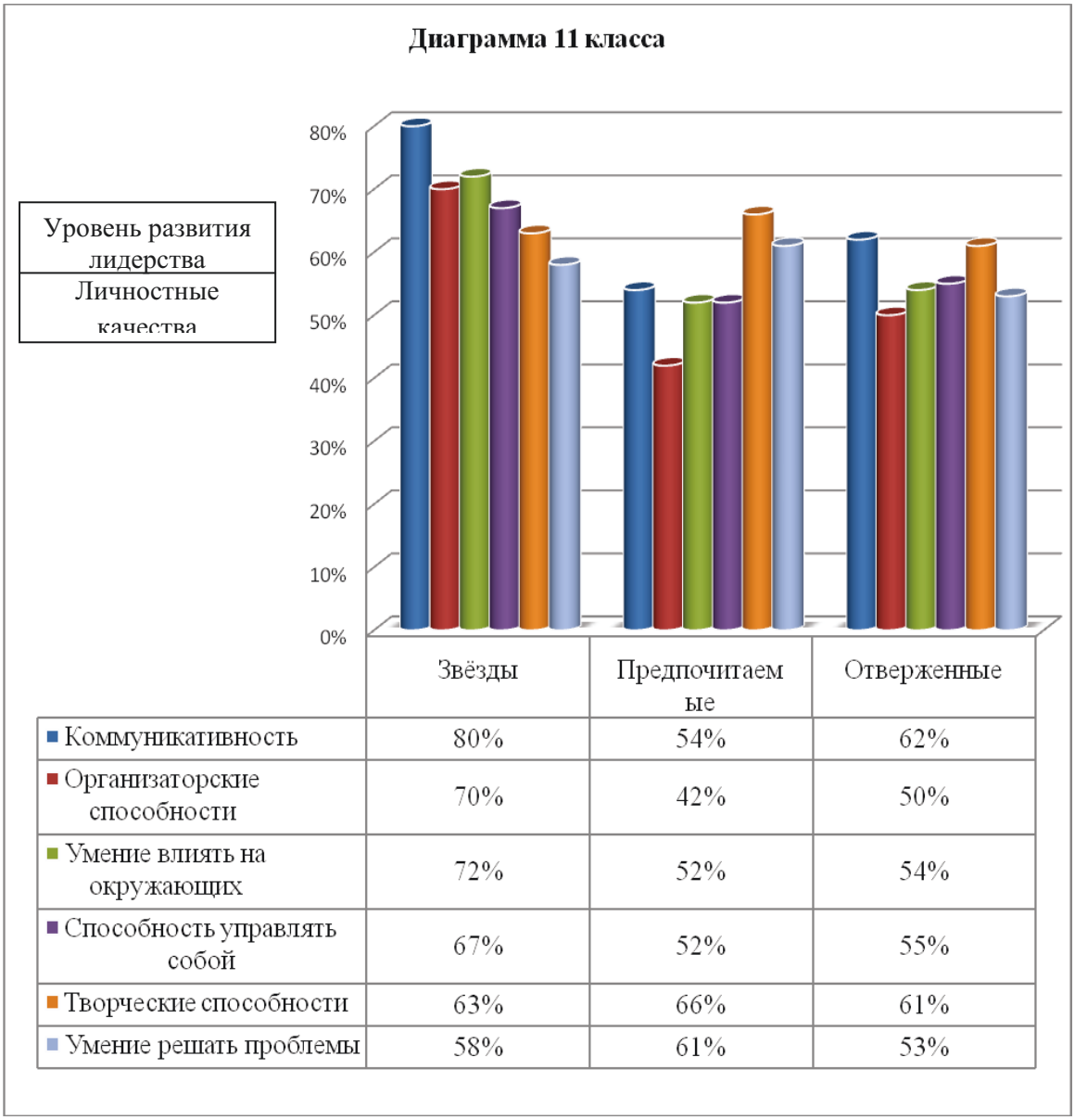
Результаты исследования представлены в виде диаграмм и таблиц.



Личностные качества	Звёзды	Предпочитаемые	Изолированные	Отверженные
Коммуникативность	83%	71%	63%	56%
Организаторские способности	85%	61%	50%	56%
Умение влиять на окружающих	92%	80%	53%	60%
Способность управлять собой	78%	73%	78%	63%
Творческие способности	63%	74%	68%	59%
Умение решать проблемы	90%	88%	68%	56%



	Звезды	Предпочитаемые	Изолированные	Отверженные
Коммуникабельность	65%	55%	65%	54%
Организаторские способности	68%	54%	47%	49%
Умение влиять на окружающих	66%	73%	61%	40%
Способность управлять собой	78%	69%	59%	75%
Творческие способности	70%	67%	60%	46%
Умение решать проблемы	65%	65%	58%	67%



	Звёзды	Предпочитаемые	Отверженные
Коммуникативность	80%	54%	62%
Организаторские способности	70%	42%	50%
Умение влиять на окружающих	72%	52%	54%
Способность управлять собой	67%	52%	55%
Творческие способности	63%	66%	61%
Умение решать проблемы	58%	61%	53%

Сравнительный анализ результатов исследования, представленных в диаграммах и таблицах, показал наличие следующих качеств личности по всем четырѐм группам, выявленных в ходе социометрии:

Коммуникативность: В 9-х классах самый высокий уровень развития коммуникативности у «звѐзд» (83%). У предпочитаемых – чуть ниже (71%), ещѐ ниже у изолированных (63%). И самый низкий уровень развития у отверженных.

У 9-х классов хорошо видно, что уровень развития коммуникативности понижается при переходе из одной группы в другую.

Та же тенденция понижения уровня развития коммуникативности наблюдается в 10-ом классе, но с небольшим повышением у изолированных.

В 11-ом классе резкое понижение уровня развития коммуникативности у предпочитаемых по сравнению с третьими. Небольшое повышение у отверженных.

Организаторские способности: У 9-х классов уровень развития организаторских способностей самый высокий в группе «звѐзд». В группе предпочитаемыхуровень развития ниже, ещѐ ниже у изолированных и небольшой подьѐм у отверженных по сравнению с изолированными.

У 10-ого класса – та же тенденция понижения при переходе из группы в группу, но с небольшим подъѐмом у отверженных. Но, всѐ равно, это ниже чем у «звѐзд», изолированных и предпочитаемых.

У 11-ого класса резкое понижение уровня развития уровень развития организаторских способностей у предпочитаемых и отверженных по сравнению со «звѐздами». Как видно из диаграмм, самый высокий уровень развития организаторских способностей у «звѐзд» и далее при переходе из группы в группу наблюдается тенденция понижения (с небольшими отклонениями).

Умение влиять на других: У 9-ых и в 11-ом классах уровень развития умения влиять на других самый высокий у группы «звѐзды» и далее при переходе из группы в группы наблюдается тенденция понижения.

В 10-ом классе тенденция понижения начинается с группы предпочитаемых. И очень низкий процент (40%) в группе отверженных по сравнению с группой «звѐзд» и предпочитаемых. Данным качеством обладают меньше половины класса. Это самый низкий процент в нашем исследовании.

Способность управлять собой. У 9-ых и 10-ом классах в группе «звѐзд» одинаковый уровень развития – 78%, у 11-ого класса – 67%. В группе предпочитаемых во всех классах уровень развития данного качества падает. И далее в 9 классе – небольшое повышение уровня развития у изолированных, и спад у отверженных. В 10-ом классе спад идет до группы изолированных, и в конце небольшое повышение.

Творчество. Самый высокий уровень развития наблюдается у 9 класса в группе предпочитаемых, и далее наблюдается спад кривой линии.

Умение решать проблемы. У «звѐзд» очень высокий уровень развития данного качества в 9-ом классе – 90%. Но общая тенденция при переходе в последующие социометрические группы сохраняется – уровень развития падает. И лишь у 10 класса в группе отверженных – небольшой подъѐм до 67%.

Исходя из целей и задач данного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Гипотеза подтверждена: Чем выше уровень развития лидерства, тем более сформированы такие личностные качества как коммуникативные умения, организаторские способности, умение влиять на окружающих, способность управлять собой, творческие способности и умение решать проблемы. Существует достаточно выраженная корреляционная связь между ними.

2. Определены основные характерные черты личности лидера. По степени выраженности у обследуемых лидеров их можно расположить в следующем порядке:

1.Коммуникативность – 77%

2.Умение влиять на окружение – 76%

3.Организаторские способности – 74%

4.Способность управлять собой – 74%

5.Умение решать проблемы – 71%

6.Творческие способности – 65%

3.Определено отличие уровня сформированности личностных качеств лидеров и отверженных у учащихся 9-х – 11-х классов.

4.Анализ уровня лидерства по полу показал, что лидерство у девочек значительно выше, чем у мальчиков.

На основании полученных результатов определены основные направления коррекционной работы:

1.Организация самовоспитания учащихся. Так как каждый старшеклассник получил свою психограмму, где наглядно видны уровни развития его личностных качеств, то зная их, ученик может повысить свою эффективность, опираясь на свои достоинства, изживая недостатки и развивая недостающие качества. Поэтому полученные результаты могут служить толчком для составления индивидуальной программы развития.

2.Проведение психологического тренинга по развитию лидерских качеств «голосуйте за меня».

3.Рекомендации классным руководителям по построению воспитательной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гинзбург М.Р. Путь к себе. – М.: Педагогика, 1991. – 270 с.
2. Кон И. Психология ранней юности. – М., 1989. – 255 с.
3. Бор Г.В. Я уже взрослый. – М.: Молодая гвардия.1986. – 336 с.

Об авторе

Каримова Гульсина Магсумовна *– психолог, МОУ «СОШ № 60», Казань.*
Давыдова Анна Николаевна *– учитель физики, МОУ «СОШ №60», г. Казань.*

ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ИНФОРМАТИКА»

О.Е. Кирилюк

Проблема эффективного синтеза обучения и воспитания в условиях педагогического вуза решалась и решается в рамках различных идеологических и методологических подходов. При этом спектр мнений педагогов-исследователей достаточно широк: от постулирования необходимости воспитывать студента постоянно, в каждый момент общения студента и преподавателя, до полного отрицания полезности любого вида воспитывающей деятельности в процессе обучения.

Информационное общество накладывает свой отпечаток на основные процессы в области культуры и образования. В информационном обществе студентам приходится реализовывать свои потребности в системе производства, обработки, хранения и передачи информации в любом ее виде. В связи с этим формируются свои законы социально-информационых отношений, закладываются правила и нормы поведения в информационном пространстве, знание которых становится необходимым элементом информационной культуры личности и приобретает особую актуальность для будущего учителя как ретранслятора ценностей информационного общества.

При этом воспитательные процессы в школе и вузе, которые еще в конце XX века можно было считать относительно автономными и проектировать без учета воздействий со стороны окружающего мира, становятся все более открытыми – учащиеся и студенты имеют возможность расширять круг своего общения неограниченного, используя ресурсы сети Интернет, в том числе различные социальные сети. В этих условиях попытка догматичного, жесткого воспитания может вызвать лишь протест со стороны субъектов учения. Как следствие – существенно возрастает необходимость раскрытия аксиологического потенциала образовательной области «Информатика» как среды для эксплицитного освоения и интериоризации ценностей информационного общества.

Заметим, что необходимо учитывать межпредметные связи образовательных областей «Информатика» и «Право» при изучении основных законодательных актов, определяющих информационное пространство РФ (Закон Российской Федерации «О безопасности» (1992 г.), Конституция Российской Федерации (1993 г.) (ст. 2 и 7), Закон Российской Федерации «Об информации, информатизации и защите информации» (1995 г.), и т.п.).

Эффективный синтез воспитывающей и обучающей деятельности на лабораторных работах по информатике требует проведения комбинированных занятий, целью которых является не изучение отдельного программного продукта, а решение практико-ориентированной задачи с применением необходимых информационных технологий и учетом правовых и моральных норм социума.

Рассмотрим пример подобного занятия, сконструированного вокруг проблемы интенсивного использования молодежью социальных сетей.

По данным института Гэллапа аудитория широко известного сайта **ВКонтакте** на 42% состоит из школьников, студентов и молодых специалистов (до 25 лет, см. рис. 1). Все больше педагогов, психологов среди опасностей для школьников называют формирование Интернет-зависимости, снижение уровня коммуникативности за пределами виртуальности, падение интереса к гуманитарному знанию (чтению, литературе, истории). Это не мешает интенсивному развитию социальных сетей, увеличению количества пользователей (см. рис. 1-2) и интенсивности обмена информацией. Нынешнее поколение студентов находится в уникальной позиции – они сами являются активными пользователями социальных сетей (по данным интервью студент ПГСГА проводит около часа ежедневно, общаясь при помощи этих сервисов) и при этом должны быть, подготовлены к консультированию школьников и их родителей, то есть знать как позитивные, так и негативные стороны виртуального общения.

ВКонтакте – это сетевой проект, который помогает людям высказываться и находить слушателей. Вы можете общаться с широким кругом интересных людей или поддерживать связь с друзьями и близкими. Задача **ВКонтакте** – в каждый отдельно взятый момент оставаться наиболее современным, быстрым и эстетичным способом общения в сети.
ВКонтакте – самый посещаемый ресурс русскоязычного сегмента сети Интернет.
На долю сайта приходится более половины интернет-трафика СНГ
На сайте зарегистрировано более **100 миллионов** пользователей.
Более **23 000 000** пользователей заходят на сайт каждый день
Более **2 500 000 000** страниц открываются ежедневно.
Около **65%** посетителей проживают в России.
25% посетителей – из Москвы, 18% – из Санкт-Петербурга
58% посетителей старше 25 лет

Рисунок 1.**Выдержки из описания сайта В Контакте ссылка (http://vkontakte.ru/help)**

Сайт http://www.facebook.com/
Дата создания February 4, 2004
О нас Giving people the power to share and make the world more open and connected.
Краткое описание компании Millions of people use Facebook everyday to keep up with friends, upload an unlimited number of photos, share links and videos, and learn more about the people they meet.
Цель Facebook's mission is to give people the power to share and make the world more open and connected.

Рисунок 2. **Выдержки из описания сайта Facebook**

Тема занятия: «Социальные сети: педагогическая экспертиза».

Цель занятия: обучение технологиям сбора и анализа информации; выявление положительного и отрицательного влияния социальных сетей на студентов педагогического вуза (Интернет-ресурсы и ЭТ MS Excel).

Ход занятия: Вначале работы преподаватель предлагает студентам список наиболее распространенных сайтов социальных сетей. Студенты должны составить опросник, позволяющих проанализировать роль социальных сетей в жизни студента педагогического вуза.

Таблица 1.

Наиболее часто используемые студентами социальные сети

www.facebook.com	www.Vkontakte.ru	www.Odnoklassniki.ru
www.Webkrug.ru	www.Mirtesen.ru	www.Privet.ru
www.Limpa.ru	www.lightspeak.ru	www. Twitter.ru
www.Friendster.ru		

Таблица 2.

Примерный бланк опроса студентов

Графа 1	**Графа 2**
В графе 2 поставьте **1** – если ваш ответ на вопрос положителен (да) и **0 –** если ваш ответ на вопрос отрицателен (нет)	
Считаете ли вы, что использование сокращений и ошибок в словах при общении в социальных сетях увеличивает безграмотность среди молодежи?	
Всегда ли получаемая вами информация из социальных сетей является достоверной?	
Используете ли вы социальные сети для расширения круга ваших знакомств?	
Возможно ли найти достойную работу, используя социальную сеть?	
Используете ли вы социальную сеть для получения интересующей вас информации и обсуждении интересующей вас темы?	
Считаете ли вы возможным размещение конфиденциальной информации в социальной сети?	
В графе 2 укажите числовой ответ на вопрос	
Как часто в течение дня вы заходите в социальную сеть?	
Сколько по времени занимает ваше общение с друзьями в социальной сети?	
Дайте развернутый ответ на указанные вопросы	
Каким образом влияет посещение социальных сетей на смену вашего эмоционального состояния?	
К каким последствиям в плане здоровья приводит постоянное нахождение в социальных сетях?	

Полученные результаты оформляются в табличном процессоре Excel, в виде сводной аналитической таблицы. Коллективная работа по подготовке опросника, сам процесс экспертизы позволяет решить важную воспитательную задачу – формирование критического отношения к информации, получаемой из различных источников. Более того, озвученная вслух позиция сокурсников (а для значительного числа обучающихся сокурсники, безусловно, выступают в качестве референтной группы) по отношению к социальным сетям может позволить некоторым студентам пересмотреть свою точку зрения. Отметим, что преподавателю в ходе проведения занятия следует сосредоточиться на технических аспектах педагогической экспертизы, не навязывая свое мнение студентам, а лишь направляя их необходимыми вопросами.

Об авторе

Кирилюк Ольга Евгеньевна *– старший преподаватель, ГОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», г. Самара.*

ИНТЕГРАЦИЯ УСИЛИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В ЦЕЛЯХ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

З.П. Красношлык

Не будет преувеличением сказать, что семья и детский сад – это те социальные структуры, которые в основном определяют уровень здоровья ребенка. Мы уверены, что ни одна, даже самая лучшая оздоровительная программа не сможет дать полноценных результатов, если в дошкольном образовательном учреждении не создано сообщество «Дети – родители – педагоги». Семья – весьма важное значимое звено в системе социального воспитания. Именно родители, часто не замечая того, вырабатывают у детей с самого раннего возраста комплекс базовых ценностей, потребностей и привычек. Мы убеждены, что семейное воздействие уникально по результативности и интенсивности. Совместная работа с семьей выстраивается нами на следующих основных принципах, определяющих ее содержание:

1. **Единство.** Оно достигается в том случае, если цели и задачи в воспитании ребенка понятны родителям, если семья знакома с основным содержанием, методами и приемами оздоровительной работы в детском саду, а педагоги используют лучший опыт семейного воспитания.

2. **Систематичность и последовательность.** Работа проводится в соответствии с конкретным планом в течение всего года и всего периода пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении.

3. **Индивидуальный подход.** Каждый ребенок уникален и неповторим.

4. **Взаимное доверие и взаимопомощь педагогов и родителей.** Укрепление авторитета педагогов в семье, а родителей – в дошкольном образовательном учреждении.

В соответствии с этим в работу с семьей мы включаем:

– целенаправленную просветительскую работу, пропагандирующую закаливание, оптимальный двигательный режим, здоровый образ жизни и т.д.;

– ознакомление родителей со всем объемом оздоровительной работы в дошкольном образовательном учреждении, направленной на физическое, психическое и социальное развитие ребенка;

– участие родителей в составлении индивидуальных программ оздоровления детей;

– обязательное ознакомление родителей с результатами диагностики состояния ребенка;

– обучение родителей конкретным методам и приемам оздоровления (ЛФК, дыхательная гимнастика, самомассаж и др.);

– ознакомление родителей с лечебно-профилактическими мероприятиями, проводимыми в дошкольном образовательном учреждении, обучение нетрадиционным методам оздоровления детского организма (физиотерапия, ароматерапия и др.);

Отсутствие у родителей теоретических сведений о физической культуре, начальных знаний о пользе занятий физическими упражнениями отмечается, на наш взгляд, как одна из основных причин физкультурной безграмотности. Если мы хотим приобщить дошкольников к ценностям физической культуры, то, прежде всего, необходимо повысить уровень физкультурной образованности родителей.

Известно, что движение является основным стимулятором жизнедеятельности организма человека. Еще С.П. Боткин отметил, что ни усиленный труд, ни форсированные, утомительные походы сами по себе не в состоянии вызвать расстройства здоровья, если нервные аппараты работают хорошо. И, наоборот, при недостатке движений наблюдается ослабление физиологических функций, понижается тонус и жизнедеятельность организма.

Тренировки активизируют физиологические процессы и способствуют обеспечению восстановления нарушенных функций у человека. Поэтому физические упражнения являются средством неспецифической профилактики ряда функциональных расстройств и заболеваний. Физические упражнения следует рассматривать как метод восстановительной терапии. Они воздействуют на все группы мышц, связки, которые делаются крепкими, увеличивается объем мышц, их эластичность, сила и скорость сокращения. Силами только медицинских работников проблему активизации двигательной активности детей, начиная с дошкольного возраста, не решить. Значительную часть работы в этом направлении должно взять на себя образовательное учреждение.

С целью изучения участия родителей в формировании двигательной активности детей было проведено анкетирование. В данном опросе приняли участие 199 родителей, что составило 79,6% от общего контингента родителей. Анкетный опрос проводился педагогами и воспитателями. В анкету было включено десять самых различных вопросов:

– «Как Вы оцениваете двигательную активность своих детей?»

– «Какое физкультурное оборудование имеется в Вашей семье?»

– «Как используется физкультурное оборудование для детей в Вашей семье?»

– «Принимаете ли Вы участие в двигательной активности Вашего ребенка?»

– «Какие виды двигательной активности сына (дочери) осуществляются в Вашей семье?»

– «Как часто, в какие дни и в какое время в Вашей семье осуществляется двигательная активность детей?» и др.

Мнения респондентов по первому вопросу «Как Вы оцениваете двигательную активность своих детей?» распределились следующим образом: 32,2% родителей (79 человек) ответили, что двигательная активность детей высокая; 54,8% (95 человек) – средняя; 3,5% (3 человека) – низкая; 2% (4 человека) – затруднились с ответом.

В анкете был поставлен вопрос и о том, какое физкультурное оборудование имеется в вашей семье. Анализ показал, что, несмотря на сложности нынешней экономической ситуации, в большинстве семей все же имеется хотя бы элементарное оборудование. Так, резиновые, теннисные, футбольные мячи имеются в 95,5% опрошенных семей, санки – в 77%, велосипеды – в 70%, скакалки – в 69%, обручи – в 50%, гантели – в 29%, коньки – в 9%. И, тем не менее, опрос показал, что более сложное оборудование, такое как шведская и гимнастическая стенки, имеются лишь в 5% семей. В перечень предполагаемых вариантов ответов не могло быть включено все оборудование, имеющееся в семьях. Поэтому на вопрос «Что имеется у Вас?» респонденты написали следующее: ролики, гимнастические кольца, качели, турник, бадминтон, настольный теннис и т.д.

Ответы на вопрос «Как используется физкультурное оборудование для детей в Вашей семье?» распределились следующим образом: постоянно – в 18%, время от времени – в 75%, совсем не используется – в 7%.

Представляет интерес и анализ ответов на вопрос «Принимаете ли Вы участие в двигательной активности своего ребенка?» Ответы распределились так: лишь 11% родителей являются инициаторами двигательной активности ребенка; 59% опрошенных принимают участие по инициативе ребенка; 30% вообще не принимают участие в двигательной деятельности.

Какие же виды двигательной активности сына (дочери) осуществляются в семьях? Анализ показывает, что наибольшей популярностью в семьях пользуются подвижные игры (в 130 семьях), что составляет 65% опрошенных; затем совместные прогулки с детьми в парк, дендрарий, на стадион (104 семьи) – 52,3%; ходьба босиком в квартире, саду (101 семья) – 51%. Другие же виды двигательной активности применяются в гораздо меньшем количестве семей. Например, спортивные упражнения в 25% (50 семей); утренняя гимнастика – 18% (36 семей); оздоровительный бег – 7 семей, что составляет 3,5%; закаливание водой – 6% (12 семей). Но есть и другие виды двигательной деятельности, практикующиеся в семьях. Это борьба, лечебная физкультура, езда верхом на лошади, игры на тренажере, ритмика, плавание в бассейне, занятия хореографией.

Анализ ответов на вопрос «Как часто, в какие дни, и в какое время в Вашей семье осуществляется двигательная активность детей?» распределились так: ежедневно (в 94 семьях) – 47%; по субботам и воскресеньям (в 83 семьях) – 41,7%; во время отпуска родителей (в 44 семьях) – 22%; в

праздничные дни (в 22семьях) – 11%; никогда не осуществляется двигательная активность – 7% (13 семей).

Современные родители испытывают трудности при формировании двигательной активности детей в условиях семьи. Они заключаются в следующем: большинство квартир малогабаритные, в которых сложно разместить игровое и спортивное оборудование; не хватает средств, времени, нет возможности посещать бассейн всей семьей, а иногда родители не знают, как преодолеть противостояние детей. Испытывают родители и недостаток знаний, поэтому им необходимы консультации, встречи со специалистами.

По результатам анкетирования были намечены мероприятия по улучшению работы в данном направлении. Это и проведение родительского собрания на тему: «Двигательная активность детей дошкольного возраста», и организация консультационного пункта для родителей. Кроме того, для решения данной проблемы была организована «Школа для родителей» с использованием различных форм работы.

Цель данного раздела – вооружение родителей элементарными теоретическими знаниями и практическими умениями в области здоровья и двигательной активности. Работа строится на принципах преемственности семьи и детского учреждения.

Предлагается решение следующих задач:

– распространение педагогами ДОУ знаний о здоровье, физической культуре и спорте в процессе оздоровления и укрепления здоровья дошкольников;

– установление единства педагогических воздействий и оказание помощи семье в овладении родителями элементарными основами здоровьесберегающих технологий. Примерная тематика занятий включает следующие направления:

1. Основные периоды развития детей от рождения до 7 лет.

2. Особенности физического воспитания мальчиков и девочек в семье. Показатели физического развития дошкольников.

3. Гигиенические нормы и требования к режиму дня, питанию, одежде и обуви ребенка.

4. Особенности влияния физических упражнений на детский организм.

5. Закаливание – способ адаптации к окружающей среде.

6. Как помочь ребенку привить любовь к физическим упражнениям. Возможные результаты реализации программы.

7. Овладение различными способами двигательных действий и умение целесообразно их применять в различных условиях.

8. Организация первой доврачебной помощи при травмах и несчастных случаях.

В этих целях нами широко используется:

– информация для родителей на стендах, папках, в методическом центре дошкольного образовательного учреждения;

– консультации – индивидуальные и групповые;

– устные журналы и дискуссии с участием психологов, медиков, специалистов по физкультуре и плаванию, а также ознакомление родителей с ценным опытом воспитания;

– семинары-практикумы;

– тренинги и деловые игры с прослушиванием бесед с детьми, разбором проблемных ситуаций (видео), решение педагогических кроссвордов и т.д.;

– дни открытых дверей для родителей с просмотром занятий в физкультурном зале, бассейне, закаливающих и лечебных процедур и т.д.;

– физкультурные праздники и досуги с привлечением семьи и т.д.

Родители открыто и доброжелательно идут на содружество с педагогами, заинтересованы в педагогических знаниях, готовы к развитию родительской рефлексии. Образование родителей в большей степени направлено на оказание помощи им в становлении полноценной здоровой личности ребенка.

Таким образом, физкультурное образование основано на специально достигнутом уровне интеграции физкультурной образованности педагогов, детей и их родителей, что позволяет приобщить выпускников дошкольного учреждения к двигательной культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Абдульманова Л.В. Движение как способ жизни ребенка // Ребенок в мире культуры. – Ставрополь, 1998. – С. 187-225.

2.Волосникова Т.В. Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях. – М., 2001. – 194 с.

3.Воспитатели и родители. Из опыта работы/сост. Загик Л.В., Иванова В.М.- М.: Просвещение, 2005. – 98 с.

4.Гиль Г.И. Здоровый малыш. Здоровьесберегающая педагогическая система. – Томск: Изд-во ТГУ, 2005. – С. 96 -102.

5.Красношлык З.П. Система оздоровительной работы в дошкольных образовательных учреждениях по программе «Истоки здоровья». – Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2008. – 173 с.

6.Пастухова И.О. Создание единого пространства развития ребѐнка. Взаимодействие ДОУ и семьи. М., 2007. – 48 с.

7.Технологии формирования здоровья, основ здорового образа жизни, условий безопасности и жизнедеятельности детей дошкольного возраста: проблемы, опыт, перспективы. – Ставрополь, 2002. – 148 с.

Об авторе

Красношлык Зинаида Петровна *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический*

институт Министерства образования и науки Республики Северная Осетия-Алания», г. Владикавказ.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

А.Е. Крашенинникова

В условиях внедрения информационных технологий во все сферы нашей жизни информатизация образовательной сферы стала одной из определяющих тенденций развития современного образования.

Информатизация образовательной сферы невозможна без создания информационно-образовательных сред (ИОС), которые в свою очередь предоставляют возможность для самореализации интеллектуально развитой личности, обладающей необходимыми профессиональными качествами. Поэтому формирование информационной образовательной среды за последние годы является одной из основных стратегических задач каждого вуза.

Существуют различные подходы к определению информационно-образовательной среды учебного заведения. В различных источниках информационно-образовательной средой называют:

– информационно-коммуникационную предметную среду, обеспечивающую компьютерную поддержку процесса обучения (Н.Н. Курова);

– открытую систему, объединяющую интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы (И.Г. Захарова);

– системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком, как субъектом образовательного процесса (О.А.Ильченко).

Рассмотрев приведенные трактовки данного понятия, ИОС можно определить как педагогическую систему, объединяющую в себе информационные образовательные ресурсы, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально-развитой социально-значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков [1].

Для успешного функционирования ИОС решается целый комплекс учебно-методических, психолого-педагогических, организационных, тех-

нических и технологических, программных, социально-экономических проблем. Однако, часто получается так, что в первую очередь стремятся оснастить образовательное учреждение современными компьютерами, объединить их в сеть, подключиться к Интернету, поставить современное программное обеспечение, а на второй план ставят участников образовательного процесса, и прежде всего подготовку преподавателей как в области средств информационных и коммуникационных технологий, так и педагогики современных информационно-образовательных сред. Таким образом, необходимо отметить, что информационно-образовательная среда как педагогическая система определяет новую роль преподавателя. В этой связи создание комплексной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавательского состава в области информационных технологий, является одной из основных задач вуза. Работа преподавателя в ИОС требует от него наличие комплекса умений, а именно видеть технологические, организационные, социально-экономические и социально-психологические возможности получения максимального педагогического результата. Именно на преподавателя возлагаются такие функции как: координирование познавательного процесса; корректировка преподаваемой дисциплины; консультирование при составлении индивидуального учебного плана; руководство учебными планами, учебными проектами [2].

Только специально обученные преподаватели способны разрабатывать учебные курсы нового поколения, организовывать и реализовывать учебный процесс в современных ИОС. В зависимости от целей использования информационных технологий выделяют три категории преподавателей: авторы учебных материалов – преподаватели-предметники; преподаватели-консультанты, сопровождающие процесс обучения; преподаватели-методисты или технологи – педагогические дизайнеры, работающие с авторами по подготовке сетевого учебно-методического комплекса (УМК), с использованием педагогически оправданных информационных технологий, организации групповой и индивидуальной работы посредством Интернет.

Они должны иметь специальную подготовку, владеть навыками и умениями проводить индивидуальную и групповую работу, иметь опыт работы в информационно-образовательной среде. Кроме того, средства информатизации процесса обучения требует использования и разработки методических подходов, целью которых является повышение эффективности учебного процесса. Педагоги отмечают, что нередко применение информационных технологий в обучении имеет негативный эффект и не лучшим образом сказывается на эффективности обучения. Отсюда можно выделить еще одну проблему – проблему уместной и оправданной информатизации обучения. Одним из наиболее важных аспектов подготовки и переподготовки педагогических кадров является не просто обучение использования информационных средств, а обучение использования педаго-

гически оправданных информационных технологий и методов наиболее эффективной интеграции данных технологий в процесс обучения. Таким образом, необходима комплексная программа действий по решению проблемы подготовленности педагогических кадров к вхождению в ИОС. Необходимо провести анализ отечественного и зарубежного опыта в области проектирования, разработки, и использования программ подготовки педагогических кадров в области ИКТ; разработать компетенции педагогических кадров и технических специалистов системы распределенного электронного обучения, учебные планы программы подготовки педагогических кадров и технических специалистов; разработать методические рекомендации по использованию активных методов обучения и новых технологий обучения [3]. Кроме того информатизации образования нужно учить не только настоящих, но и будущих педагогов.

Однако помимо проблемы переподготовки кадров и их интеграции в ИОС, существует вопрос мотивированности преподавателей. Стоит отметить, что преподаватели в условиях недостаточного финансирования на развитие работ по созданию ИОС мало мотивированы на довольно большие усилия по освоению новых технологий. Но известно, что значительным стимулом для преподавателя служит общественное мнение, сформированное в преподавательской среде университета: чем более распространены и употребляемы в этой среде те или иные технологии, тем более мотивировано их освоение. Таким образом, нужны организационные меры, позволяющие не только знакомить университетскую общественность с имеющимися разработками в данной области, но и предоставлять возможность постоянного повышения квалификации, а также интенсивно привлекать к работе группы ведущих специалистов.

В заключении необходимо отметить, что ИОС определяет совершенно иную роль преподавателя, требуя от него качественно новых знаний, умений и навыков. В связи с этим специально подготовленные и высоко мотивированные преподаватели являются одним из основных условий успешного функционирования ИОС вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.*Андреев А.А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 98-113.*
2.Горячова М.В. Формирование информационной компетентности и информационно-образовательная среда вуза. // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 6. – С. 10.
3.Назаров С.А. Педагогическое моделирование личностно-развивающей информационно-образовательной среды вуза // Научная мысль Кавказа. – № 2. – 2006. – С. 69-71.

Об авторе

Крашенинникова Анастасия Евгеньевна *– преподаватель, ГОУ ВПО «Сибирский Государственный Аэрокосмический Университет им. Академика М.Ф. Решетнева», г. Красноярск.*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ГИМНАЗИИ

М.П. Крылова

Сегодня в большинстве школ России старшие классы являются профильными. Профильное обучение направлено на достижение следующих целей:

– Углубленное изучение отдельных предметов

– Подготовка старшеклассников к освоению программ высшего профессионального образования

– Повышение конкурентоспособности выпускников к современным рыночным условиям.

В своей школе мы стремимся проанализировать и максимально удовлетворить запросы учащихся в изучении отдельных предметов на углубленном уровне для подготовки к профильному обучению. Это проходит в несколько этапов:

Изучение литературы, нормативно-правовой базы и издание локальных актов, организующих профильное обучение и предпрофильную подготовку:

– приказ о назначении куратора профильного обучения;

– приказ о комплектовании профильных классов;

– положение о приеме в профильные классы;

– положение о портфолио;

– положение о психолого-педагогическом сопровождении учебного процесса в профильных классах;

– положение о спецкурсах;

– положение об элективных курсах.

Предпрофильная подготовка – это гибкая система, зависящая от множества факторов. Основной ее целью является самоопределение учащихся в выборе будущей профессии, а значит в выборе профиля обучения на старшей ступени образования. Она может проводиться в различных вариантах. С целью подготовки учащихся и родителей к выбору профиля обучения в нашей гимназии проводится система мероприятий:

1) изучаются предпрофильные курсы: экономика, черчение, мир социально-гуманитарных профессий, английский (бизнес-курс), психология;

2) проводится психологическое сопровождение учащихся: анкетирование, тестирование. Иногда выявляются результаты, показывающие, что выбор неосознанный, под влиянием престижа профессии. Например, ученик говорит, что не любит работать с документами, и при этом хочет стать юристом;

3) ведется активная работа с родителями:

– знакомство с результатами тестирования

– знакомство и обсуждение особенностей организации учебно-воспитательного процесса на старшей ступени обучения (родительские собрания, родительские конференции);

4) индивидуальные собеседования с учащимися и родителями в конце 9-го класса.

Такая система создает условия для самоопределения школьников, предоставляет право самостоятельно выбрать профиль обучения, формирует готовность нести ответственность за сделанный выбор, повышает мотивацию на обучение по избранному профилю.

При определении профилей во внимание принимаются:

– социальный заказ (желание родителей и детей);

– соответствие статусу школы (приоритет отдается гуманитарным профилям);

– возможности собственных ресурсов;

– возможности сетевого взаимодействия: связь с ВУЗами, трехсторонний договор между КГТУ им. Туполева, Казанским вертолетным заводом и гимназией.

Благодаря такой сложившейся системе работы по данному направлению в гимназии широко распространены следующие направления: гуманитарное, филологическое, социально-экономическое.

Вот уже много лет в школе выпускаются классы гуманитарного профиля с педагогической направленностью:

– один класс в параллели 10 и 11 классов – педагогический. В учебном плане предусмотрены предметы: психология, педагогика, спецкурс «теория и методика воспитательной работы». Учащиеся данного направления проходят педагогическую практику в пришкольном лагере. (Обобщение опыта гимназии постоянно проходит на республиканских совещаниях, на республиканской выставке «Образование и карьера»)

– последние два года гимназия сотрудничает с КГТУ им. Туполева и ОАО «Казанский вертолетный завод», такое сотрудничество позволило в рамках эксперимента открыть профильный физико-математический класс.

Такие предметы как физика и математика ведутся учеными-преподавателями КГТУ, ОАО «КВЗ» являются спонсором и оплачивает работу ученых из КГТУ, а также дополнительные спецкурсы учителей гимназии. После обучения лучшие ученики получат целевое направление для поступления в КГТУ, а затем будут проходить производственную практику на Казанском вертолетном заводе.

Это позволило учащимся, желающим обучаться по данному профилю и планирующим поступать в технические ВУЗы, остаться в 10 классе нашей гимназии (т.е. не произошло оттока лучших выпускников).

В процессе работы встречаются и проблемы:

– особенности учебного плана для гуманитарных профилей: недостаточное количество часов на изучение предметов естественнонаучного цикла. Возникают опасения у учителей, родителей, учеников по поводу результативности сдачи экзаменов. Мы стараемся компенсировать недостатки учебного плана за счет элективных курсов. Например, из-за отсутствия в базовом компоненте информатики, часть часов из компонента образовательного учреждения отдаем на этот предмет. В локальных актах прописываем, что оцениваться элективные курсы могут по зачетной и балльной системе

– психологический аспект: переход от оценивания по четвертям к оцениванию по полугодиям. Ученики расслабляются, не всегда могут рационально организовать свой рабочий график. В гимназии разработали локальный акт, по которому у учащихся 10 и 11 классов осуществляется промежуточная аттестация

– приоритет всех предметов – успешная сдача ЕГЭ. Для этого – часть спецкурсов выделена на подготовку к экзаменам. Эти спецкурсы ведут преподаватели ВУЗов и учителя школы.

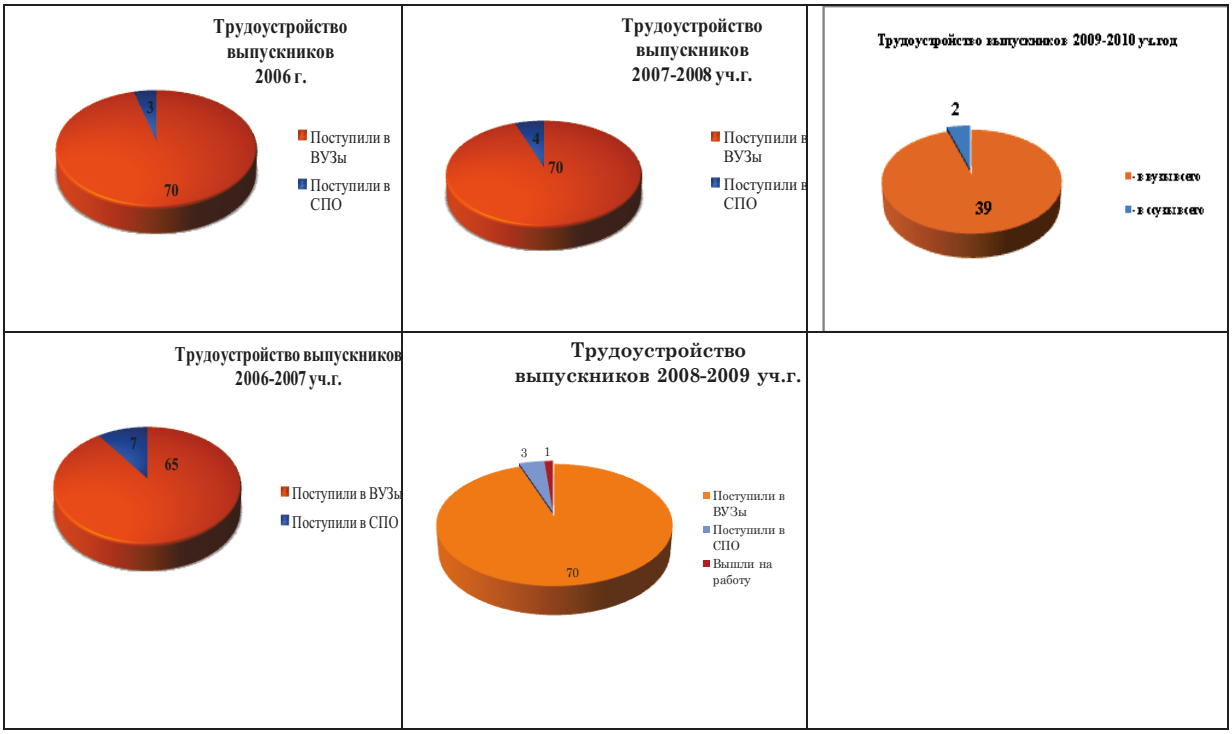
Подготовка к ЕГЭ тесно связана с профильной подготовкой учащихся 10-11 классов. К концу 10 класса около 80% учащихся определяются с экзаменами по выбору, благодаря этому с сентября учащиеся 11 классов начинают готовиться к ЕГЭ. Такая организованная работа позволяет учащимся успешно подготовиться и пройти ЕГЭ в независимой форме.

Результаты ЕГЭ (средний балл по гимназии) представлены в таблице:

Название предмета	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
русский язык	52,2	53,9	63,5	64,7	59,2
математика	61,7	57	45,5	52,7	47
обществознание	-	50,8	60,4	63,1	55,5
физика	-	42	49,5	48,9	51,6
история	-	44	50,9	56,5	53,1
биология	-	69	67	61,5	52,8
химия	-	41	39,3	42,6	46
литература	-	-	-	76	83,5
география	-	-	-	74	59
информатика	-	-	-	54,3	60,5
английский язык	-	-	-	80	-

А в последующем поступить в высшие учебные заведения по соответствующему профилю.

Ниже представлен мониторинг трудоустройства старшеклассников после окончания школы:



В завершении всего хочется добавить, профильное обучение на старшей ступени образования приводит учащихся к собственной успешности. Даже, несмотря на то, что их будущая деятельность не будет связана с тем профилем, по которому они обучались, изучаемые ими предметы не помешают для дальнейшего определения в жизни. Скорее этот выбор наоборот поможет в дальнейшем профессиональном самоопределении и становлении. А в возрасте 15-16 лет приятно сделать выбор, прислушавшись к собственным потребностям и интересам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Профильное обучение в школе: модели, методы, технологии. Пособие для руководителей образовательных учреждений. – М.: Классик Стиль, 2006. – 592 с.

2.Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Кн.1. Система профильного обучения старшеклассников. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 73 с.

Об авторе

Крылова Марина Петровна *– заместитель директора по учебной работе, МОУ «Гимназия №8», г. Казань.*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Д.В. Легенчук

Основной причиной глубоких трансформационных процессов, через которые проходит сегодня большинство цивилизованных стран, является резко ускорившийся прогресс знаний и вследствие этого – постепенный переход к новой технико-экономической парадигме общественного развития. Основные характеристики, которой: информация как предмет, а не только как средство труда, всеохватность эффектов новых технологий, их сетевая логика, гибкость процессов, организаций и институтов, порождаемая гибкостью информационных технологий, технологическая конвергенция, – приводят к тому, что производственные процессы и продукты во многих отраслях становятся все более сложными и высокотехнологичными.

Важность научных знаний в этом процессе настолько велика, что две ранее самостоятельные сложные системы «наука» и «производство» объединяются в единую более крупную систему «наука – производство» – сложную эволюционирующую систему с высокой интенсивностью накопления и применения новых знаний. В подобной системе участникам экономической жизни необходимо все более интенсивно учиться, поскольку растет уровень требуемых от них трудовых способностей и потребность в высококвалифицированных работниках, обладающих разносторонними навыками и повышенными способностями к быстрому обучению и адаптации. Причем возникла необходимость «постигать сам процесс обучения и снова и снова адаптироваться и созидать». От работников требуются все большие познавательные способности, экономика становится все менее «машинно-интенсивной» и все более «знание-интенсивной» [3].

В подобной экономике происходит сдвиг от технических навыков к интеллектуальным, что закономерно приводит к возрастанию роли образования и образовательной системы, в результате чего возникает новая большая и сложная система «наука – производство – образование». Однако объединение всех трех составляющих происходит на основе описанных выше системных принципов, без уничтожения уникальности каждой из подсистем, но в их тесном взаимодействии.

В результате традиционная концепция обучения и образования, базирующаяся на передаче суммы знаний умений и навыков, сменяется новой выдвигающей на первый план формирование компетенции обучающихся на основе их самостоятельного творчества. Таким путем обучение соеди-

няется с производительным трудом и поисковой деятельностью, а процесс образования продолжается постоянно на протяжении всей человеческой жизни. Так возникли и развиваются две тенденции профессионального образования, характерные для эпохи перехода к постиндустриальному обществу, – интеграция всех его уровней, развитие системы многоступенчатого профессионального образования.

Система образования органически связана с фундаментальными основами общественного устройства, его социально-экономической и политической организацией, с характером и доминирующей направленностью общественной жизни. Проведенный нами анализ развития профессионального образования до наших дней подтвердил, что до 1990-х гг. XX столетия существовала жесткая система профессионального образования, отвечающая социально-экономическому развитию общества и его экономике и практически исключающая инициативу и творчество учащихся и обучающих их педагогов в изменении, как содержания образования, так и в организационных формах обучения и типологии образовательных учреждений.

Созданная на протяжении многих десятилетий единая государственная система профессионального образования позволила нашей стране не только совершить культурную революцию, но и достигнуть высокого и общепринятого в мире уровня профессиональной подготовки. При этом многие годы профессиональное образование было сориентировано на производство, а не на удовлетворение запросов и интересов отдельной личности, С появлением понятия непрерывного образования, как образования через всю жизнь, в центр новой парадигмы образования поставлена личность с ее интересами и возможностями.

Переход России на рыночные отношения поставил перед системой профессионального образования новые цели, решение которых мы видим в глубоких преобразованиях системы профессионального образования. Эти преобразования целесообразно представлять в виде двух взаимосвязанных процессов: совершенствование существующей образовательной системы и формирование новых концептуальных подходов и условий ее развития на основе прогнозных оценок и стратегических направлений, в соответствии со структурными сдвигами в экономике и социальной политики государства. Новая система профессионального образования предполагает развитие и становление личности человека как профессионала в течение всей жизни и поэтому должна:

− предоставить отдельной личности свободу в выборе образовательных траекторий в соответствии со своими способностями, запросами и возможностями;

− учитывать потребности заказчиков профессиональных кадров в подготовке ориентированных на рыночные отношения специалистов;

− способствовать развитию демократических свобод в деятельности

профессиональных образовательных учреждений, выстраивающих свои оригинальные образовательные программы.

Не осталась в стороне от мировых тенденций и Россия, реформы 90-х годов в которой были направлены на формирование рыночных отношений в экономике. При реформировании отечественного профессионального образования с учетом вхождения России в мировое экономическое пространство необходимо учитывать следующие основные тенденции:

− в условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда, свободно распоряжающимся своим капиталом – своей квалификацией;

− в условиях рыночной экономики в силу чрезвычайно высокой подвижности ее конъюнктуры каждому человеку приходится не только часто менять место работы, но и неоднократно менять профессии;

− при переходе к рыночной экономике существенные изменения происходят в инфраструктуре и управлении экономикой: увеличение доли сферы обслуживания при сокращении индустриальной сферы, сокращение уровней и иерархической структуре управления, главным образом, путем сокращения менеджеров среднего звена, преимущественное развитие малого и среднего бизнеса, ориентация на самозанятость при создании рабочих мест и др. [8, 21].

Система профессионального образования должна приспособиться к новым условиям осуществления образовательной деятельности, которые предполагают постоянное изменение технологий, экономические и социальные перемены, что требует нового ценностного подхода к образованию на основе перехода от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь». Замена концепции «Образование на всю жизнь» концепцией «Образование через всю жизнь» имеет своим организационно-методическим базисом принцип непрерывности профессионального образования, который, должен осуществляться на основе преемственности и информационной совместимости различных иерархических образовательных уровней.

В имеющейся педагогической литературе большинство авторов исследуют проблему непрерывного образования на высоком теоретическом междисциплинарном уровне системного изучения социально-экономических, психолого-педагогических и других факторов, предопределяющих общественную необходимость становления и развития единой системы непрерывного образования во взаимодействии, в основном, общеобразовательной, профессиональной, средней специальной и высшей школы (А.А. Вербицкий, А.М. Новиков, В.Г. Онушкин и др.).

На современном этапе развития производства в условиях рыночной экономики возникли противоречия между содержанием профессионального образования и требованиями, предъявляемыми промышленностью, обществом и государством к личности и уровню профес-

сиональной компетентности специалиста.

Задачи непрерывного образования и их реализация на практике заставляют совершенно по-иному подойти к системе учебных заведений профессионального образования, сложившейся в нашей стране, к работе традиционных ее звеньев, к выполняемым ими функциям.

Среднее профессиональное образование (СПО). Уровень среднее профессионального образования (техникумы, колледжи) предусматривает подготовку специалистов с четырехлетним сроком обучения на базе неполного среднего образования или с трехлетним циклом на базе общего среднего образования. Подготовка осуществляется по 252 специальностям, объединенным в 28 групп (без учета военных специальностей) [4].

Высшая школа – это ступень профессионального образования. Здесь подготовка к непрерывному образованию включает потребность в образовании и умение его получать применительно к профессиональной сфере. В высшей школе внимание должно быть сосредоточено на умениях специфических, адекватных данной профессиональной деятельности. Однако при этом необходимо учитывать условия научно-технической революции, быстрые темпы развития всех сфер человеческой деятельности, что означает: студентов следует вооружать фундаментальными знаниями и умениями, которые помогут им самостоятельно ориентироваться в новых, изменившихся ситуациях.

В структуре ВПО 3 уровня подготовки: бакалавриат, подготовка специалистов и магистратура.

Бакалавриат предусматривает подготовку бакалавров с высшим образованием по 95 направлениям, разделенным на 5 групп [5]. Срок обучения – 4 года.

Подготовка специалистов производится по 476 специальностям, объединенным в 15 групп (кроме военных специальностей). Кроме того, 292 специальности группы «Техника и технологии» поделены на 77 направлений, 2 специальности группы «Лингвистика и информациология» – на два же направления (но с другими наименованиями), 5 специальностей группы «Искусство и архитектура» – на 2 направления и 10 специальностей группы «Сельское хозяйство» – на 3 направления. Остальные 11 групп специальностей ВПО обошлись без направлений [5].

Магистратура, как и бакалавриат, предусматривает подготовку по 95 направлениям, разделенным на 5 групп [5].

Послевузовское профессиональное образование (ППО – аспирантура и докторантура). ППО предусматривает подготовку по 19 отраслям наук, которые содержат 509 специальностей, объединенных в 52 группы [5].

Кроме того, имеется уровень дополнительного профессионального образования (ДПО), предусматривающий повышение квалификации специалистов после уровней ВПО и ППО или одновременно с ними.

Усложнение техники, технологий производства, ухудшение экологической обстановки в мире ставят перед образовательными учреждениями всех ступеней еще одну трудную задачу – формирование у обучающихся ответственности за принятие решений и их выполнение, за результаты любой своей деятельности.

Решение задач непрерывного образования может во многом облегчить компьютер, система ИНТЕРНЕТ, телекоммуникационные сети, их использование в системе обучения. Электронные средства позволят специалистам повышать свою квалификацию без выезда в другие города, а возможно, и без отрыва от производства.

Создание условий для осуществления непрерывного образования населения – самая гуманистическая из задач, стоящих перед обществом, потому что это вклад в человека, в раскрытие его потенциальных возможностей, в формирование важнейшего стратегического ресурса страны.

Вопросы интеграции образовательных структур, проблемы разработки технологии переноса базовых знаний, формирование на их основе новых знаний являются ключевыми в осуществлении непрерывности процесса образования, создании динамичной педагогической системы.

В качестве нового этапа в развитии системы непрерывного образования В.П. Беспалько видит переход к персонифицированному образованию: «Развитие техники персональных компьютеров вместе с ростом психолого-педагогических знаний позволяет ставить вопрос о персонифицированном образовании». Согласно его представлениям, в педагогической системе стрелка социального заказа направлена на дидактическую задачу (требования к исходным личностным характеристикам обучающихся вместе с диагностичной целью подготовки и соответствующим содержанием обучения), и это не случайно: образование всегда служит потребностям общества, и оно осознанно или интуитивно, раньше или позже подстраивается под эти потребности [6, 14]. Персонифицированное образование рассматривается им как программное управление индивидуальной познавательной деятельностью, осуществление которого предполагается интеграцию всех видов образования (общего среднего образования, начального, среднего и высшего профессионального образования) в единую систему воспитания, образования и совершенствования личности [6, 14-15].

В России сложилась и функционирует определенная система профессиональной подготовки кадров. В эту систему входят учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования, где реализуются образовательные программы соответствующего уровня и профиля подготовки. Образовательная траектория молодого человека в рамках этой системы формируется за счет механического приращения элементов образования. Профессиональное образование – это « ... овладение определенными знаниями и навыками по конкретной профессии и специальности. В Российской Федерации основной путь получения профессионального об-

разования – обучение в профессионально-технических, средних специальных учебных заведениях (на базе полного или неполного среднего образования) и в вузах (на базе полного среднего образования) [2].

А.М. Новиков выделяет три общие цели профессионального образования:

1. Создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации или, в необходимых случаях – переквалификации для включения человека в общественно-полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Причем, для каждого отдельного человека его профессиональное образование выступает в двух ипостасях:

− как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в труде и в первую очередь – в профессиональном труде;

− как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

2. Воспитание граждан – социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, участию в управлении; обладающих чувством гражданской ответственности за результаты своего труда, деятельности предприятия, фирмы, учреждения, где они работают, за охрану природы, за судьбы страны и мира.

3. Удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства в экономической, социальной, культурной и других сферах, в квалифицированных специалистах, соответствующих требованиям гуманитарного, социального и научно-технического прогресса, обладающих широким общеобразовательным и профессиональным кругозором, профессиональной мобильностью.

Новая система профессионального образования является многоуровневой: в рамках среднего профессионального образования выделяют базовый и повышенный уровни подготовки; в рамках высшего образования – бакалавриат, специалитет, магистратуру. Смысл многоуровневой системы состоит в том, чтобы предоставить человеку возможность самому выбирать образовательную траекторию – путь, по которому он считает целесообразным достигнуть намеченных результатов. Выбор образовательной траектории зависит от разных обстоятельств: самооценки способностей, учета материальных возможностей, интереса к разным по ориентации уровням подготовки и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Аверичев Ю.П., Поляков В.А. Применение дидактических принципов в трудовом и

профессиональном обучении // Школа и производство. – 1994. – № 3. – С. 6 -13.
2.Батышев А.В. Преемственность в дидактических приемах обучения // Советская педагогика. – 1987. – № 4. – С. 71-74.
3.Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
4.Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2000. – № 6.
5.Бюллетень Государственного высшего аттестационного комитета Российской Федерации. – 2000. – № 3.
6.Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец – Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
7.Легенчук Д.В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: Монография. – Курган, 2008. – С. 25-70.
8.Реформирование образования в России: Некоторые итоги, проблемы, задачи (по материалам выступлений министра образования Российской Федерации Е.В. Ткаченко в 1993-1994 гг.). – М.: МО РФ, 1995. – С. 155.

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

ПРОВЕДЕНИЕ СИСТЕМАТИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ И МЕНЕДЖЕРОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Максимов

Многочисленные исследования ученых и опыт высшей школы по подготовке будущих специалистов показали, что эффективную работу можно осуществлять лишь при организации систематической диагностики достигнутых результатов и проведение, по мере необходимости, ее корректировки. Следует заметить, что оптимальным является проведение исходного, текущего и итогового мониторинга. Исходная диагностика, как правило, связана с планированием предстоящей работы и направлена на изучение стартового состояния исследуемого явления (в рамках нашего исследования – уровня готовности студентов к предпринимательской деятельности, состояние общепрофессиональной подготовки обучающихся, готовность преподавателей к совершенствованию своей деятельности в этом направлении и т.д.). Текущая (корректирующая) диагностика проводится в ходе работы, направленной на совершенствование того или иного направления деятельности вуза (кафедры, преподавателя, самого обучающегося). Она ориентирует педагогический коллектив в ходе

реализации запланированной деятельности. Одновременно с этим происходит и оценка правильности ранее принятых решений. Полученные в результате текущей информации данные способствуют руководителям вуза и педагогам быстро, точно и с минимумом ошибок корректировать свою работу. На рис. 1 представлена структурно-функциональная модель диагностики личности обучающегося и формы ее организации. Итоговая диагностика направлена на подведение общих результатов проведенной работы. Сравнение итоговых данных с результатами, полученными на начальном этапе работы позволяют определить эффективность проведенной работы и выявить ее слабые места, проблемы и т.д.

Изучение, сложившейся в вузе системы подготовки будущих экономистов к предпринимательской деятельности, позволяет понять реальную картину, наметить перспективы ее дальнейшего развития. Ее диагностика является своего рода «обратной связью», которая позволяет действовать не наугад, а осознанно и осмысленно, на основании ясного понимания как реальных достижений, так и имеющихся проблем и путей их решения.

К основным функциям диагностики ученые относят:

– проясняющую (выявление существующих тенденций в работе по подготовке студентов к предпринимательской деятельности вуза, определение проблемных вопросов и др.);

– формирующую (связанную с профессиональной подготовкой будущих специалистов, формирование личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психологической и педагогической науки и т.п.);

– развивающую (выявление возможностей учебных дисциплин и внеаудиторной работы и создание условий для развития соответствующего потенциала у будущего бизнесмена);

– оценочную (необходимая функция любой экспертизы) [1; 313].

Как показало наше исследование, диагностика будет тем эффективнее, чем полнее будут реализованы все ее функции и методы обследования.

В ходе нашего диагностического обследования ключевыми точками образовательного пространства являлись:

– студенты: личностная зрелость и ее развитие (включая такие направления личностного роста, как принятие себя и других, понимание себя и других, ответственность, целостность, динамичность, социализированность и др.), нравственная и гражданская зрелость; социокультурная компетентность (сотрудничество и лидерство; нравственно-волевая готовность и толерантность; коммуникативная компетентность и т.д.);

– преподаватели: уровень профессионального мастерства, готовность к работе по подготовке будущих экономистов к предпринимательской деятельности в ходе профессионального образования и т.д.;

– учебно-воспитательный процесс, организуемый на занятиях по всем учебным дисциплинам (цели и ценности; личная значимость и осмысленность; ведущая активность; соотношение ролей студента и преподавателей; технологичность; вариативность; интегрированность; критерии и способы оценивания; стиль общения и др.).

Диагностика, последовательно проводимая на всех этапах исследования, позволила принимать обоснованные решения по управлению системой подготовки будущих экономистов и менеджеров к предпринимательской деятельности и своевременно осуществлять ее коррекцию (табл. 1).

Таблица 1.

Диагностические методы для определения уровня готовности студентов к предпринимательской деятельности

Основные направления диагностики	**Диагностические методы**	**Диагностируемые показатели**
Изучение сформированности мотивации и отношения к предприниматель-ской деятельности	– Методика ценностных ориентаций М. Рокича – Анкета для определения ценностных ориентаций личности в сфере бизнеса и предпринимательства – Методика изучение мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной – Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов А.А. Реана, В.А. Якунина – Методика изучения мотивации к успеху Т. Элерс – Методика изучения направленности личности В. Смекайла и М. Кучера и др.	– ценностные ориентации; – ценностные ориентации; – мотивационная сфера; – мотивационная сфера; – мотивационная сфера; – направленность личности
Изучение сформированности качеств личности	– Методика наблюдения для оценки волевых качеств А.И. Высоцкого – Тест обобщенной характеристики силы воли Н.Н. Обозова – Опросник для самооценки терпеливости Е.П. Ильина, Е.К. Фещенко	– волевые качества; – волевые качества; – нравственно-волевые качества; – нравственно-волевые качества;

Основные направления диагностики	**Диагностические методы**	**Диагностируемые показатели**
	– Опросник для оценки упорства Е.П. Ильина, Н.Н. Фещенко – Опросник для оценки настойчивости Е.П, Ильина, Н.Н. Фещенко и др.	– нравственно-волевые качества
Изучение сформированности соответствующих умений и навыков коммуникативного порядка	– Метод социометрических измерений (социометрия) – Определение индекса групповой сплоченности Сишора – Тест описания поведения К. Томоса (КОС) – Школа экстравертированности и интервертированности Л.Н. Лутошкина – Оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского) – Тест на оценку самоконтроля в общении –Тест на оценку коммуникативных умений – Тесты на исследование эмпатии и др.	– внутригрупповые отношения; – взаимоотношения в коллективе; – индивидуальные свойства, влияющие на общение; – коммуникативные и организаторские способности; – коммуникативность в общении; – умение воспринимать других людей, сочувствовать и сопереживать им и др.

Изучение материалов исследований ученых и собственное исследование позволили выделить критерии (мотивационный, когнитивный, операциональный и личностный) и показатели уровня готовности студентов экономического факультета вуза к предпринимательской деятельности.

Они в своей совокупности позволяют оценить уровень подготовленности выпускников вуза к предпринимательской деятельности.

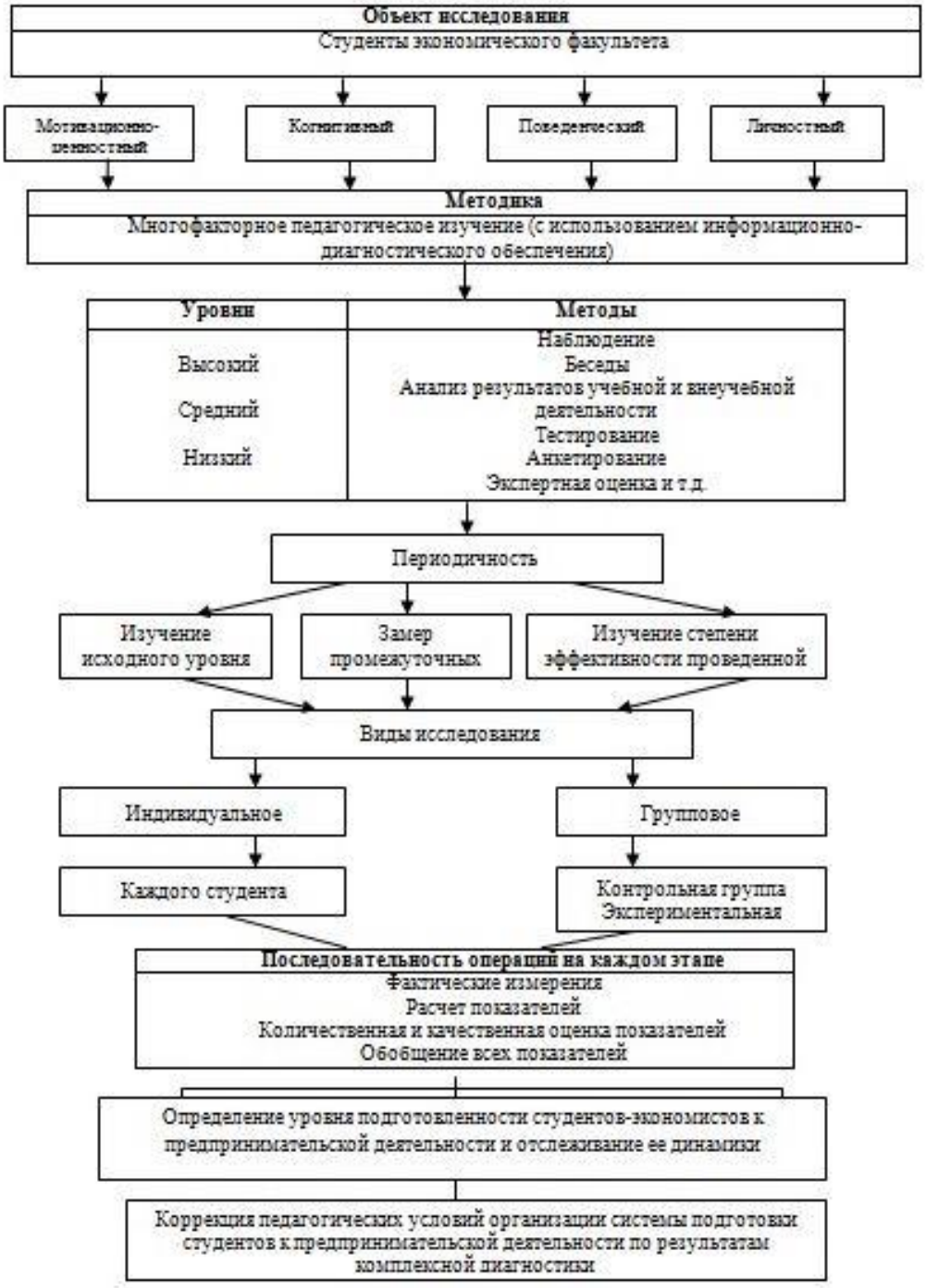


Рисунок 1. **Структурно-функциональная модель диагностики уровня подготовленности студентов к предпринимательской деятельности**

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1.Сластенин В. А. Психология и педагогика. – М.: Академия, 2007. – 479 с.

Об авторе

Максимов Евгений Вячеславович *– аспирант, ГОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н.Ульянова», г.Чебоксары.*

СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНАЯ ЗАДАЧА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

И.В. Малышева

Состояние физического, психического и духовно-нравственного здоровья подрастающего поколения является острой проблемой современного общества, как в нашей стране, так и за рубежом.

В последней четверти XX в. основоположник здоровьесберегающего направления в российской педагогике д. м. н. В.Ф. Базарный доказательно заявил, что «здоровье – категория педагогическая». Следовательно, педагогическими воздействиями можно не только сохранять, укреплять, но и развивать здоровье детей. К сожалению, в настоящее время эти воздействия носят во многом разрушительный характер и деструктивно влияют на здоровье детей. Это построение учебного процесса на основе обездвиженности детей, их «согбенная» поза во время письма, информационная перегруженность, авторитарный метод общения с детьми, бесполое воспитание и обучение, отсутствие воспитательной системы, нацеленной на становление Личности, навязывание ложного понимания Мироздания, отставшего от прогрессивных научных представлений, и др.

Рекомендованное профессором В.Ф. Базарным построение академического урока на основе двигательной активности и телесной вертикали, в режиме смены динамических поз полностью отвечает психофизиологическим потребностям детского организма в движении и служит укреплению **физического и психического здоровья** школьников. Программа организации образовательного процесса на природосообразной основе **«Массовая первичная профилактика школьных форм патологии или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательного процесса в детских садах и школах»**, разработанная группой учѐных под руководством д.м.н., академика В.Ф. Базарного, является программой Федеральной, а не инновационной, поэтому должна реализовываться в ОУ. Более 3-х тысяч школ России, работающих (на энтузиазме!) с применением технологий д-ра Базарного, выпускают из своих стен до 95% детей здоровыми!

Парта-конторка, разработанная и запатентованная В.Ф. Базарным, включена в СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях», утверждѐнные постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации Г.Онищенко (№189 от 29.12.2010 г) и рекомендованные к введению в действие с 01.09.2011 года. 30-летняя война за здоровье детей профессора Базарного с чиновниками от образова-

ния увенчалась победой! Согласно новым правилам и нормативам, дети по всей России будут сидеть за партами с наклонной поверхностью, что позволит сохранять их зрение, и периодически вставать за конторки, что укрепит их позвоночники, волю(!), улучшит психику.

Однако, без выстраивания системы воспитания в школе (а не воспитательных акций, да ещѐ красиво расписанных на бумаге!), духовно-нравственное здоровье населения России не улучшится. Сегодня уже очевидно, что, разрушив систему воспитания советской школы, наша страна вырастила поколение, в сознании которого только материальная выгода и удовлетворение своих низших потребностей. Такое стало возможным из-за ориентации на западный стиль жизни. Но у России свой, особый исторический путь. Это долгий **путь духовного развития**, правильность основы которого подтверждается открытием многих замечательных учѐных, пока не всем известных, таких как К.В. Асипова, П.П. Гаряев, В.П. Казначеев, А.Ф. Охатрин и др. Мы не должны идти по пути западного развития, по пути индивидуализма, разъединения. Этот путь индивидуализации приводит к жестокости, разрушению личности.

Каковы характерные черты современных подростков и большей части молодѐжи? Агрессивность, неуважительное отношение к старшим (в том числе и к учителям!), примитивное общение с помощью мата, курение, употребление алкоголя и наркотиков. Есть ли будущее у нашей Родины при таком поколении?..

Морализация, окрики взрослых имеют лишь обратный эффект. Сегодня помочь детям, сохранить и развить их духовно-нравственное здоровье возможно, лишь вводя в учебно-воспитательный процесс новейшие открытия прогрессивной науки в области **материальности психических процессов, эмоционально-волевых и мыслительных**. Данные открытия подтверждают фундаментальные положения древней науки и философии Востока о **семеричности строения мира**, начиная с атома и кончая человеком и звѐздами.

Так, в конце XX в. президент Академии эволюции и духовного развития человека, председатель Совета учредителей Фонда информационной медицины К. В. Асипова зарегистрировала свою мыслительную и эмоционально-волевую энергию в виде частиц, волн и сложных соединений. Этим было открыто, что психические процессы, ментальные (мыслительные) и астральные (эмоционально-волевые), являются микролептонными полями. Масса частиц-носителей этих полей – микролептонов – на 5-12 порядков меньше массы электрона. Микролептон (наилегчайший) – и есть мысль. Следовательно, изучение в школах данного открытия, описанного автором в книге «Есть ли тяготение закон?» (кстати**, впервые в мире установившего физическую природу поля сил притяжении и отталкивании, то есть гравитации и антигравитации!**), будет способствовать развитию у подрастающего поколения ответственного отношения к качеству процесса

мышления и эмоциональной деятельности. За нравственным мышлением последуют нравственные дела и поступки. «Совершенно естественно, что данные наших фундаментальных исследований никак не могут быть втиснуты в прокрустово ложе обветшалых представлений, ограничивающих реальность лишь физическим планом явлений» [1, 8]. Из этого следует, что современная наука, признающая лишь один план явлений из семи – физический, в самом начале своего пути. Ей самой надо развиваться.

Ментальная и эмоционально-волевая энергия – это уровень информационный, иерархический, управляющий физическим планом человека.

Современная наука считает, что человек – это физическое тело и интеллект. А человек – существо высокодуховное от природы, и главное условие его развития – **самоусовершенствование**. Человек, в отличие от животных, несмотря на их высокое развитие, представляет собой существо **духовной природы**. Под словом дух мы подразумеваем высокий ментальный уровень, высокий уровень **качества** мышления человека, а также эмоционально-волевой деятельности. Духовность человека проявляется через наличие в нѐм **совести и воли**. Присутствие этих качеств и позволяет говорить, что человек духовный. Отсюда мы подходим к **этике, к значению воспитания этических норм**, отсутствие которого на современном этапе, прикрываемое так называемой «свободой личности», ведѐт к вседозволенности, а, далее, – к **разрушению личности**. Путь исключительно техногенный и бездуховный – это путь в никуда. Без этики мы можем вырастить монстров. Поэтому в воспитании детей нам необходимо придерживаться тех традиций, которыми славна история России. Это традиции служения Отечеству, высшим идеалам **общего блага.**

Совесть всегда пробуждалась у детей с малых лет. С этой целью сегодня необходимо вернуть детским садам статус **воспитательных учреждений**, и главной задачей должно стать **воспитание чувств** детей дошкольного возраста, а не обучение!

Поскольку ментальные и эмоционально-волевые процессы являются иерархическими по отношению к физическому плану, именно они управляют ходом истории Земли. Величайшее падение морали отражается на состоянии земных оболочек, так как, по исследованиям учѐных, Земля является живым организмом. Энергетика иерархических составляющих (ментальных и эмоционально-волевых полей) громадна и превышает на 5-12 порядков энергии физического плана. Следовательно, катастрофическое состояние планеты – результат неправильного мышления человечества.

Ещѐ Авиценна говорил, что «человек есть огонь», «мысль есть огонь». Это подтверждено исследованиями К.В. Асиповой. Мысль о мире, посланная ею из сердечной чакры, выходит первоначально в виде пламени, что было неоднократно зафиксировано методом фотографирования на различные виды плѐнки [1]. Это доказывает, что мысль является продуктом огненной стихии, происходит из первоэлемента «Огонь» и распространяется

как пламя по бикфордову шнуру. «Элемент «Огонь», как и все другие стихии, или энергии, семеричен в своей основе. Отсюда понятие о Высшем Божественном огне и об огне низшем, к которому принадлежит, в частности, подземный огонь. Мысль человеческая, будучи производной огненной стихии, также разделяется, и это деление идѐт по оценке еѐ **качества.** Можно различить мысль творца, созидателя, труженика и мысль, принадлежащую человеку, по своей сути разрушителю; его мысли, будучи созвучны с низшей категорией огня, резонируют с низшим огнѐм подземных сфер, вызывая их возбуждение, которое проявляется в буйствах подземных стихий – извержениях вулканов и землетрясениях. Так мы сами вызываем катаклизмы на нашей планете. Недаром йоги призывают нас: «Люди, не вызывайте землетрясений!» [1, 90]. Древняя концепция, что мысль имеет огненную природу, подтверждена наблюдениями. Известно около 30 случаев, когда человек сгорал, а одежда оставалась цела. Направление мышления способно принести смерть человеку.

Утверждению положительного мышления способствуют и открытия молекулярного биолога д. б. н. П.П. Гаряева. Современная молодѐжь, да и подростки очень часто используют так называемые нецензурные выражения, или мат. С точки зрения религии, мат является призванием нечистой силы. А, согласно исследованиям П.П. Гаряева, бранные слова, несущие разрушительный заряд, способствуют искажению и деформации хромосом, вследствие чего происходит видоизменение молекулы ДНК. Она начинает вырабатывать отрицательную программу, ведущую к самоликвидации, что имеет негативные последствия для жизни человека и его потомства. Эти знания заставят задуматься молодых людей о своѐм поведении и начать внутреннюю работу над собой.

Почему, спрашивается, столь фундаментальные, жизненно важные открытия, способствующие повышению нравственности подростков, до сих пор не в массовой школе, тогда как программы образовательных учреждений перегружены во многом ничего не значащей информацией?! Особенно важно всѐ вышеизложенное сейчас, когда наблюдается массовый приход на Землю детей, у которых уже **сформированы нравственные качества**, дух которых общество и сложившаяся в нѐм система образования в прямом смысле убивают.

Хотим мы того или нет, но массовое появление «на всех континентах детей с необычными задатками и с аурой тѐмно-синего цвета» [3] «мир оказался вынужденным признать» [4]. Их появление впервые отметила американский педагог и ясновидящая Нэнси Энн Тэпп ещѐ в 80-х гг. XX в. Подтвердила наука с помощью аппарата аурографии, изготовленного американцами на основе изобретения советских самородков супругов Кирлиан. Их называют «детьми Света», «детьми нового сознания», «детьми индиго» по цвету окружающей их насыщенно-синей ауры.

«Они обладают высокоразвитым сознанием и повышенной восприимчивостью. Они **нетерпимы к неискренности и фальши.** Поэтому можете себе представить, как тяжело приходится этим детям в рамках существующей образовательной системы, которая насквозь пронизана фальшью» [6].

Исследованию присутствия таких детей в России посвящены многочисленные книги доктора философии Геннадия Степановича Белимова [3, 4]. В Москве проводились международные научно-общественные конференции по этой проблеме [5].

Тем не менее, определѐнная часть ортодоксальной науки отрицает данный феномен. Эта наука не может объяснить высокого духовного и интеллектуального начала таких детей, так как сама не достигла очень многого, ей надо развиваться. Дети индиго – это не аномалия, а проявление закономерности эволюции человеческой расы. И не стоит уповать на термины современной науки. Если вся Восточная наука и философия говорит о семеричности строения мира, а современные учѐные знают лишь один план – физический, то им необходимо развиваться.

Дети Света требуют иных подходов в обучении и, в первую очередь, в общении с ними. Главное – их надо любить и создавать особую гармоничную атмосферу, которая и будет способствовать их развитию, а, вернее, проявлению накопленного опыта за многие воплощения. Ведь и само слово «чело-век» означает: «дух, идущий через века» (Н. К. Рерих).

Очень важно проводить раздельно-параллельное обучение в школе, опираясь опять же на результаты новейших научных исследований. Обучение в смешанных классах приводит к распущенному поведению девочек. Но особенно страдают мальчики, так как мужское начало для своего проявления требует специального воспитания. Современные исследования учѐных доказали **различия в строении, развитии и функционировании мозга у мальчиков и девочек**, которые «вырастают в значительную **педагогическую проблему из-за разных способов у мальчиков и девочек воспринимать, перерабатывать и усваивать учебную информацию»** [7, 16], «…признание половых различий в работе мозга подводит **научные основы** под целесообразность **разных методических подходов к обучению и воспитанию мальчиков и девочек в образовательных учреждениях**»[7, 11]. В целом, как считает д.м.н., профессор, главный научный сотрудник НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН Н.Н. Куинджи, раздельное обучение обладает «здоровьесберегающим эффектом» [7, 49].

Таким образом, главная задача современной системы образования – не «вбивать качество знаний любой ценой(!)», а создавать условия для здорового развития вверенных ей детей. А это возможно, если Свет прогрессивной науки разгонит тьму нашего невежества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Асипова К.В. Есть ли тяготение закон? Сергиев Посад. – 2005. – 161 с.

2.Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребѐнка: экспресс-контроль в школе и дома. М.: Аркти, 2005. – 176 с.

3.Белимов Г.С. Дети индиго в России. Вундеркинды третьего тысячелетия. – М.: Вече, 2008. – 237 с.

4.Белимов Г.С. Дети индиго. Кто управляет планетой? М.: РИПОЛ классик, 2007. – 384 с.

5. Дети света. Сборник статей. Артѐмовск. – 2007. – 134 с.

6. Ли Кэрролл, Джен Тоубер. Дети ИНДИГО. Новые дети пришли. М.: София, 2007. – 288 с.

7.Куинджи Н.Н. Гендерный подход к обучению и воспитанию детей в школе: физиологические, гигиенические и социальные аспекты. М.: Пашков дом, 2010. – 78 с.

Об авторе

Малышева Ирина Вячеславовна *– учитель музыки, руководитель хоровой студии «Орлята», МОУ «Карагалинская СОШ», ОАОУ ДОД «Областной Центр развития творчества детей и юношества», г. Астрахань.*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Масловская

Пристальное внимание современной педагогической мысли к вопросам проектирования исследовательских стратегий педагога обусловлено, прежде всего – динамичностью, быстро меняющимися условиями, а также кризисностью современного образовательного пространства. Так, исследователи отмечают, что происходящие вокруг перемены столь интенсивны и так стремительны, что человеку все реже удается сохранять гармонию с окружающим, используя старые привычные поведенческие модели. Повседневная жизнь постоянно требует от каждого проявления поисковой активности. Учеными и обществом в целом все яснее осознается мысль о том, что от понимания механизмов функционирования и развития исследовательского поведения, от умелого использования этих знаний в практике образования во многом зависит и жизненный успех отдельной личности, и сама возможность выживания человечества в современном динамичном мире.

В этих условиях возникает острая необходимость выработки новой стратегии постдипломного образования педагога, определения главных направлений деятельности с учетом, во-первых, того глобального кризиса, который проявляется во всех областях жизнедеятельности людей и ставит

перед человеком огромное число проблем, вызывая интеллектуальное, духовное, эмоциональное, физическое напряжение. Во-вторых, с учетом изменений, которые произошли в экономической, социальной, культурной сферах современного общества, свидетельствуя о характере, уровне и глубине разрушения базовых основ того мира, в котором мы жили совсем недавно. И, в-третьих, с учетом изменения самого человека, его жизненных ритмов, а также отношений между людьми, между поколениями людей [1].

Все это требует повышенного внимания к конструированию исследовательски-ориентированного пространства системы постдипломного образования педагога дошкольного образовательного учреждения. Причем, в нашем понимании, понятие «пространство» не идентично понятию «среда». Мы придерживаемся точки зрения Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, И.Д. Демаковой, в которой среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, тогда как пространство – это результат педагогического освоения этой данности. Нам также близка точка зрения И.Г. Шендрика, в которой [2; 3; 4] образовательное пространство, будучи формой единства людей, формируется в процессе их совместной образовательной деятельности, в ходе которой образовывающий субъект создаѐт условия и возможности для образовывающегося субъекта, прямо или косвенно взаимодействуя с ним.

Автор утверждает, что образование представляет собой особое пространство растущего человека и не сводится лишь к функции, способствующей его взрослению, подготовке к жизни. В современной постнеклассической культуре оно обретает смысл творчества или игры. Особый интерес для нас представляет конструирование постнеклассического образовательного пространства, которое предстаѐт как пространство свободного взаимосогласованного целеполагания «Я» и «Других», пространство свободных «практик».

Таким образом, в нашем понимании конструирование исследовательски-ориентированного пространства системы постдипломного образования педагога дошкольного образовательного учреждения представляет собой интеграцию, взаимодействие свободных исследовательских практик педагога системы постдипломного образования → педагога дошкольного образовательного учреждения → ребенка в системе дошкольного образовательного учреждения.

Нами также учитывается то обстоятельство, что проектирование, будучи предвидением будущего, невозможно без представлений об этом будущем и формирование представлений о желаемом образовательном пространстве осуществляется посредством формирования представлений об образовательной среде и способах еѐ освоения.

В этом процессе взаимодействие субъектов образовательного процесса является ключевым условием проектирования образовательного пространства самих субъектов. И сама возможность превращения педагогиче-

ского действия в педагогическое взаимодействие, прежде всего, зависит от позиции наставников, тьюторов в образовательном процессе. Сама же специфика образовательного воздействия педагога на воспитанника изначально определяется тем, в каком качестве воспитатель рассматривает воспитанника:

− в качестве объекта педагогического воздействия, который имеет типологические характеристики;

− в качестве объекта, имеющего кроме типологических особенностей ещѐ и индивидуальное своеобразие, непохожесть на «других», которую необходимо учитывать;

− в качестве субъекта своего собственного развития, способного к самостоятельному и ответственному выбору.

В первом случае воздействие носит объектно-ориентированный характер, при котором воспитанник рассматривается как пассивный объект воздействия, продукт внешних условий. Во втором случае воздействие носит субъектно-ориентированный характер, при котором обучающийся предстаѐт активным и избирательным по отношению к внешнему миру субъектом, преобразующим испытываемые влияния. В третьем случае воздействие носит развивающий характер, при котором человек предстаѐт открытой, постоянно взаимодействующей с внешним миром системой, каждое следующее состояние которой определяется актом свободного выбора на основе соотнесения субъектом себя, своих особенностей и окружающего его мира.

Таким образом, в своей деятельности мы отталкиваемся от следующей посылки И.Г. Шендрика к пониманию образовательного пространства субъекта и способам его проектирования: не образовательное пространство должно конструироваться на основе социальных ценностей, а социальная реальность должна конструироваться на основе ценностей образования (ибо образование есть осуществление гуманности).

Сложностью решения поставленной нами проблемы является исключительно острая, проблемная ситуация, в которой находятся сегодня образование, требующая разработки новых концептуальных оснований, расширения исследовательского поиска закономерностей развития человека в условиях реального выхода его в открытое общество, что в корни изменяет характер общения и деятельности. Особенно эта ситуация затрагивает систему взаимодействия субъектов образовательного процесса постдипломного образования педагога. При этом, с одной стороны, возрастает ответственность и сложность работы педагогов системы постдипломного образования, как ученых, тьюторов. С другой – увеличивается сложность деятельности самих обучаемых (педагогов дошкольного образования, а также детей и родителей).

Эта сложность обусловлена условиями неопределенности, высокой динамичностью происходящих процессов, выходом на историческую аре-

ну новых субъектов, объективным повышением активности человека, его более глубокой рефлексии на мир и, что очень важно, на себя четко фиксируемой в перестройке ментальности, смене целей, ценностей, ориентаций индивидов, появлении у них новых потребностей [1].

Так, Д.И. Фельдштейн отмечает, что до сих пор остаются недостаточно теоретически проработанными и экспериментально изученными многие сферы современной жизнедеятельности людей, процессуальные характеристики, формы изменений, механизмы и движущие силы развития человека. Поэтому при всей масштабности современной жизнедеятельности людей проводимых ныне исследований имеется насущная потребность в организации научного поиска по ряду новых, приоритетных направлений. И, как нам представляется, деятельность системы постдипломного образования не должна быть отделена от научных поисков в данных направлениях.

Так, первое направление исследовательских поисков, связано, прежде всего, со сменой преобладающей тенденции рассмотрения в развитии человека и общества роли техники, технологии, науки как производительной силы, то есть тех средств, владея которыми человек смог открыть потенциальные возможности своей деятельности и творчества, пришла в качестве ведущей – проблема самого человека – и как существа биологического в обшей универсальной эволюции, и как носителя социального, и как творящего особый мир культуры, как главного действующего лица исторического прогресса.

Данное направление в контексте постдипломного образования педагога дошкольного образовательного учреждения нами видится в изучении проблем человеческого в человеке. Так, актуализация задач осмысления особенности деятельности человека в изменяющемся пространстве требует мобилизации всех знаний о человеке. В связи с чем, наиболее актуальными нами видятся проблемы:

− интенсификация деятельности по преобразованию мира природы (в новом ее понимании и согласии с ней);

− преобразование общественных отношений;

− усиление гуманистической направленности образовательного процесса;

− человеческую ответственность, ее роль в образовательном процессе;

− раскрытие сущности человека и как носителя развития и как организующего начала в этом развитии;

− возможности саморазвития человека;

− проблема определения места человека, его позиции в системе социальных связей – «ради чего и как использует человек врожденное ему и приобретенное им» (А.Н. Леонтьев).

Второе направление исследовательской деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе постдипломного обра-

зования связано с необходимостью осуществления развернутого междисциплинарного исследования особенностей современного ребенка, психологические, социально-психологические изменения которого прослеживаются сейчас исключительно выпукло. В связи с чем, наиболее актуальными нами видятся следующие проблемы:

− дифференцированное рассмотрение отдельных периодов детства;

− возрастные особенности сложности, неравномерности, многохарактерности стадий, уровней развития детей в онтогенезе;

− сравнительные характеристики детского развития «по вертикали»;

− норма психического, психофизиологического, личностного развития ребенка (живущего сейчас, сегодня и качественно отличающегося не только от того «Дитя», которое описывали Ушинский и другие великие педагоги, но даже и от ребенка 60-х и 70-х гг. двадцатого, когда ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника тридцатилетней давности, а просто другим);

определению Детства и как особого состояния социального развития, и как особого слоя общества;

− направленность, динамика, интенсивность изменений, приводящих к появлению новых характеристик Детства;

− глубинная корректировка периодизации современного детства как научной основы развития, модернизации системы образования.

Третье направление, по мнению исследователей состоит в организации интенсивного поиска новых критериев «взросления» растущих людей, определения степени, характера их действия [1].

Так, наиболее актуальными в системе постдипломного образования педагога дошкольного образовательного учреждения становятся проблемы изучения нескольких образующих такого взросления:

− раскрытие органических предпосылок становления человека как личности;

− определение характера и особенностей воздействия социальной среды и систем воспитательных воздействий как условий личностного развития;

− анализ содержания и закономерностей процесса развития человека как личности как субъекта действия:

− выявление условий, специфики и механизмов осуществления индивидуализации и социализации в современном мире.

Четвертое направление связано с выявлением оптимальных сроков обучения. Так, устанавливая, чему и как учить детей, мы должны четко определять сущность, структура образовательной деятельности дошкольников, чем отличается она у младших дошкольников, а чем у старших дошкольников? При этом необходимо раскрывать новые способы усвоения, присвоения знаний, и установить, каким должен быть ребенок на выходе в школу - не только какими знаниями, умениями, но и какими личностными

качествами он должен обладать. То есть насущной необходимостью сегодня являются ответы на вопросы – на основе чего и что именно сегодня надо формировать, развивать в 3, 4, 5, 6 -летнем ребенке, чтобы через ряд лет он стал субъектом человеческого сообщества?

И здесь особую значимость приобретает выявление возможностей воспитания у дошкольников личностных качеств, аккумулирующих в единстве лучшие черты конкретного этноса, российского народа и общечеловеческих ценностей.

Пятое направление связан с проблемой стремительных сдвигов в развитии общества, обусловленных «информационным взрывом», ростом коммуникаций, что привело к кардинальным изменениям пространства жизни, в котором и формируется современный ребенок, и организуется образовательный процесс. Поэтому от системы постдипломного образования педагога дошкольного образовательного учреждения требуется кардинальное переосмысление и педагогических, и психологических основ образования.

Так, основными проблемами для изучения становятся:

− выявление и учет влияния на дошкольников мощного информационного потока, включая не контролируемые системой образования воздействия средств массовой информации, видеорынка, Интернет;

− поиска психолого-педагогических оснований процесса воспитания и образования детей в современных условиях, требующих раскрытия путей, возможностей не только стимулирования интереса к познанию (научить учиться), формирования познавательных потребностей, но и выработки избирательного отношения к информации, умения ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний.

Шестое направление исследовательской деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе постдипломного образования состоит в изучении действия, а также воздействия новых субкультур, новых социальных связей ребенка при раскрытии условий и механизмов канализирования их влияния и актуализации развития духовных начал, в том числе и психолого-педагогической поддержки саморазвития, самореализации растущего человека.

Седьмое направление исследовательской деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе постдипломного образования состоит в том, чтобы, опираясь на исследование подвижек в развитии личности, определить возможности усиления эмоционально-волевой стабильности ребенка, с одной стороны, а с другой – восстановления критериев нравственности внутри детского сообщества, что представляет собой важную задачу для исследователя.

Восьмое направление исследовательской деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе постдипломного образования связано с актуализацией разработки психолого-педагогических

оснований и принципов построения многоплановых и многоуровневых форм развертывания отношений взаимодействия взрослых и детей в системе дошкольного образовательного учреждения. Эта проблема обостряется в силу нарастающего отчуждения между взрослыми и детьми. Так, исследователи подтверждают тот факт, что современный ребенок существенно повзрослел, с одной стороны, но с другой – по ряду параметров стал более социально инфантильным. При этом доказано, что взросление зачастую выражено не личностно, не субъектно, а лишь в плане показного поведения. В связи с чем, исследование данной проблемы необходимо для установления путей укрепления преемственности поколений. Тем более, что сегодня имеется и нарастает опасность деструктирования всей системы культурно-исторического наследия.

Так, речь сегодня идет не о проблеме «отцов и детей» в ее привычной оценке, а о широком социокультурном плане взаимодействия поколений - взрослого сообщества и растущих людей, об объективной, реально обусловленной позиции отношений Мира Взрослых к Детству не как к совокупности детей разных возрастов, которых надо растить, воспитывать, обучать, а как к субъекту взаимодействия, как к особому собственному состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве. Это не «социальный питомник», а развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые [1].

Можно констатировать, что проблема взаимодействия взрослых и детей фактически до сих пор не только в должной степени не проработана, но даже четко не поставлена на соответствующем научном уровне. В этом плане представляется чрезвычайно важным определить:

− сущность, содержание позиций Взрослого мира и мира Детства именно как специфических субъектов взаимодействия;

− выделить и раскрыть пространство (структуру, характер) их взаимодействия;

− структуризация пространства мира Взрослого и Ребенка;

− разработка моделей совершенствующегося образования;

− проектирование конструктов, которые будут обеспечивать превращение ребенка в субъекта и организатора диалога со взрослым;

− ребенок как субъект диалога.

Девятое направление исследовательской деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе постдипломного образования связано с тем, что в современной ситуации резкого обострения обстановки во всем мире выявляется не только многогранность и чрезвычайная сложность, но и малая изученность психолого-педагогических характеристик изменяющихся взаимоотношений этносов, вопросов профилактики этно - и ксенофобии, воспитания толерантности.

Десятое направление исследовательской деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе постдипломного образования связано с необходимостью в более широком плане определить теоретические основания и структурировать оказание психолого-педагогической помощи субъектам образовательного пространства в связи с ростом нервно-психических, в том числе посттравматических расстройств, что особо актуализирует вопросы развития психотерапии и создания системы действенной психологической и социально-педагогической реабилитации.

Одиннадцатое направление исследовательской деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе постдипломного образования состоит в разработке научных психологических, психофизиологических, психолого-дидактических основ построения учебников и учебных книг нового поколения, их взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет.

Таким образом, круг актуальных психолого-педагогических проблем достаточно широк, ибо сегодня перед системой постдипломного образования педагога дошкольного образовательного учреждения открывается многомерное пространство новых задач дошкольного образования, новых тем, требующих и глубинного теоретического осмысления, и значительною расширения экспериментальных работ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Фельдштейн Д.И. Актуальные направления психолого-педагогических исследований // дис… д-ра психол.н. – М.: МОиН, 2002. – С. – 3-18

2.Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его формирование. М. – 2003. – 311 с.

3.Шендрик И.Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании // Образование и наука. – 2000. – № 3.

4.Шендрик И.Г. Саморазвитие личности в контексте проектирования образования // Педагогика. 2004. – № 4.

Об авторе

Масловская Светлана Викторовна – *кандидат педагогических наук, доцент, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.*

СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Г.В. Мизинкина, Г.Г. Кравченко

Для достижения целей физического воспитания и здоровья детей, применяются следующие группы средств: физические упражнения; оздоровительные силы природы; гигиенические факторы. Основным специфическим средством являются физические упражнения, вспомогательными средствами – оздоровительные силы природы и гигиенические факторы. Комплексное использование этих средств позволяет специалистам по физической культуре и спорту эффективно решать оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи.

Физические упражнения – это двигательные действия, которые направлены на реализацию задач физического воспитания, сформированные и организованные по его закономерностям [2]. Эффект физических упражнений определяется прежде всего содержанием. Содержание – это совокупность физиологических, психологических и биомеханических процессов, происходящих в организме человека при выполнении данного упражнения (физиологические сдвиги в организме, степень проявления физических качеств и т.д.).

Содержание физических упражнений обуславливает их оздоровительное значение, образовательную роль, влияние на становление личности.

Оздоровительное значение. Выполнение физических упражнений, которое вызывает приспособительные морфологические и функциональные перестройки организма, что отражается на улучшении показателей здоровья и во многих случаях оказывает оздоровительный эффект. С помощью физических упражнений можно целенаправленно воздействовать на воспитание физических качеств ребенка, что естественно может улучшить его физическое развитие и физическую подготовленность, а это, в свою очередь отразится на показателях здоровья. Так, например, при совершенствовании выносливости не только воспитывается способность длительно выполнять какую-либо умеренную работу, но и одновременно, совершенствуются сердечнососудистая и дыхательная системы.

Образовательная роль. Через физические упражнения познаются законы движения в окружающей среде и собственном теле и его частей. Чем большим багажом двигательных умений и навыков обладает ребенок, тем легче он приспосабливается к особенностям окружающей среды и тем легче он осваивает новые формы движений.

Влияние на личность. Физические упражнения требуют зачастую неординарного проявления целого ряда личностных качеств (смелость, настойчивость, трудолюбие, решительность и др. [3]. Особенности содержа-

ния того или иного физического упражнения определяется его формой. Форма физического упражнения – это определенная упорядоченность и согласованность как процессов так и элементов содержания этого упражнения. Содержание и форма физического упражнения тесно связаны между собой, они образует органическое единство, причем содержание играет ведущую роль по отношению к форме.

Целевой результат движения зависит не только от содержания, но и одновременно от техники выполнения физических упражнений [1]. Техника выполнения физических упражнений – способы выполнения двигательных действий, с помощью которых целесообразно и более эффективно решается двигательная задача.

Эффект физических упражнений очень зависит от биохимических характеристик отдельных движений. Различают предварительные, временные, пространственно-временные и динамические характеристики движений.

Под педагогическими критериями эффективности техники понимаются признаки на основе, которых инструктором по физической культуре, определяется (оценивается) мера соответствия наблюдаемого способа исполнения двигательного действия и объективно необходимого. В практике физического воспитания используются следующие критерии оценки эффективности техники:

1) результативность физического упражнения;

2) параметры эталонной техники;

3) разница между реальным результатом и возможностями.

Классификация физических упражнений. Классифицировать физические упражнения – значит логически представлять их как некоторую упорядоченную совокупность с подразделением на группы и подгруппы согласно определенным признакам.

В теории и методике физического воспитания создан целый ряд классификаций физических упражнений: 1) классификация физических упражнений по признаку исторически сложившихся систем воспитания; 2) классификация физических упражнений по их анатомическому признаку; 3) классификация физических упражнений по признаку их преимущественной направленности на воспитание отдельных физических качеств; 4) классификация физических упражнений по признаку биохимической структуры движения (поэтому признаку выделяют циклические, ациклические и смешанные упражнения); 5) классификация физических упражнений по признаку физиологических зон мощности; 6) классификация физических упражнений по признаку спортивной специализации (все упражнения объединяют в 3 группы: соревновательные, специально подготовительные и общеподготовительные).

Оздоровительные силы природы [3]. Оздоровительные силы природы оказывают существенное влияние на детей занимающихся, физическими

упражнениями. В процессе физического воспитания естественные силы природы используют по двум направлениям:

1) Как сопутствующие факторы, создающие наиболее благоприятные условия, в которых осуществляется процесс физического воспитания. Он дополняет эффект воздействия физических упражнений на организм ребенка. Занятия на берегу реки, водоема, в лесу, парке способствуют активизации биологических процессов, вызываемых физическими упражнениями, повышают общую работоспособность организма, замедляют процесс утомления;

2) Как относительно самостоятельные средства оздоровления и закаливания организма (солнечные, воздушные и водные процедуры).

Одним из главных требований к использованию оздоровительных сил природы является системное и комплексное применение их в сочетании с физическими упражнениями.

Гигиенические факторы. К гигиеническим факторам, содействующим укреплению здоровья и повышающий эффект воздействия физических упражнений на организм ребенка, стимулирующем развитие адаптивных свойств организма относятся личная и общественная гигиена (чистота тела, чистота мест занятий, воздуха и одежды, т.д.), соблюдение режима дня, режима питания и сна. Несоблюдение гигиенических требований снижает положительный эффект занятий физическими упражнениями.

Учитывая необходимость активного использования здоровьесберегающих программ и технологий, стимулирующих приобретение опыта ценностного отношения к своему здоровью уже в дошкольном возрасте коллективом нашего ДОУ разработана целевая коррекционно-развивающая программа «Воспитание культуры здоровья субъектов воспитательно-оздоровительного процесса и дальнейшее совершенствование здоровьесберегающих условий в дошкольном образовательном пространстве». Реализация проекта осуществляется на базе «Центра развития ребенка», детского сада №39, 1-ой категории, который находятся в п. Рассвет, Аксайского района Ростовской области.

Программа ориентирована на оздоровление детей, улучшение медико-социальных условий пребывания ребенка в детском саду, а также, что обозначается нами, как первостепенное, – формирование культуры здоровья детей, их родителей и педагогов, работающих в ДОУ.

В основу нашей программы легли принципы развивающей педагогики оздоровления Т.В. Кудрявцевой [4]. Реализация программы основана на приоритете акмеологического подхода к образованию и использует идеи целостного развития растущего человека, саморазвития и самореализации, достижения ребенком вершин жизнедеятельности в дошкольный период детства применительно к проблемам ведения здорового образа жизни с учетом возрастного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Чупаха И.В., Пужаева Е.З., Соколова И.Ю., Змановский Ю.Ф. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. – М., 1989. – 332с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 12-е изд., стереотип. – М.: Русский язык., 1978. – 275 с.
3. Петрова Н.А. Отрицательное влияние микросреды на ребенка в современном мире // Ребенок в современном мире. Дети и город: материалы IX международной конференции. – 2002. – С. 55-59.
4. Кудрявцев Т.В., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления. – М., 2008. – 158 с.

Об авторах
Мизинкина Галина Викторовна – *заведующая ДОУ № 39 «Росинка», п. Рассвет, Аксайский район, Ростовская область.*
Кравченко Галина Григорьевна – *старший воспитатель ДОУ № 39 «Росинка», п. Рассвет, Аксайский р-н, Ростовская область.*

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОГО КОМПОНЕНТА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЧЕРЕЗ ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Е.Е. Орлов

Развитие волевого компонента у дезадаптированных детей и подростков представляет важную проблему, поскольку до сих пор не предложена четкая система реабилитации (через занятия спортом) в социально – реабилитационных учреждениях.

Теоретические концепции проблемы воли рассматриваются во многих научных трудах (Л.С. Выготский, В.А. Иванников, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович, С.Л.Рубинштейн, В.И.Селиванов, П.В.Симонов и др.), тем не менее и они являются недостаточно изученными.

Обозначая проблему нашего исследования, мы акцентировали внимание на занятиях физической культурой как важном факторе развития волевого компонента у дезадаптированных детей и подростков.

В своей работе мы будем придерживаться точки зрения В.А. Иванникова на природу воли, где воля выполняет функцию побуждения при сознательном преодолении внешних и внутренних трудностей [3]. Мы отмечаем, что с развитием волевого компонента (сознательная переоценка целей и мотивов), используя воображение на основе ярких образов и картин прошлого опыта, постепенно в процессе деятельности у ребенка будут раз-

виваться волевые и мыслительные способности. Данное развитие будет отражаться в рефлексии субъектом своих способов действий, своего состояния, режима и направления своей активности, (первый уровень рефлексии). Рефлексия «второго этажа» является атрибутом волевой регуляции, которая отличается деятельностью и сознательным поведением человека. Она является новообразованием человеческой психики, в отличие от животной [3; 5; 6].

Следует также отметить, что в нашей работе понятие «волевой компонент» мы будем использовать не полностью, не как систему в целом, а с точки зрения единицы данного целого, то есть для нас единицей будет выступать «волевое действие». Волевые действия мы будем рассматривать как новые для личности действия, а если известные, то выполняемые в необычной обстановке или в необычном темпе, требующие дополнительной информации, преодоления неблагоприятных психических состояний и т.д. [8]. Из теории В.И. Селиванова известно, что «в структуре волевого действия выделяются три основных стадии: 1) постановка цели действия, 2) мысленное планирование исполнения, 3) само исполнение. Эти стадии представляют собой единство, где внутренняя психическая работа личности (цель и план) переходит в ее разумное действие во внешнем мире» [8].

Исходя из теории воли, в качестве исходного нами был выбран термин «волевая регуляция». «Волевая регуляция» рассматривается нами как форма взаимодействия человека с миром; основой этого взаимодействия является момент переключение сознания субъекта деятельности с объекта на самого себя в целях устранения возникшего несоответствия между собственным состоянием и требованиями мира [3]. Основной способ выполнения волевого действия – это волевое усилие, которое можно охарактеризовать как однонаправленное регулирующее проявление сознания, приводящее к установлению или удержанию необходимого состояния функциональной организации психики [3]. Таким образом, волевое усилие является основным операциональным механизмом волевой регуляции.

Обозначив теоретические основы нашей работы, обратимся к исследованию. Занятия с детьми и подростками по развитию волевого компонента через занятия физической культурой проходили на базе ОСГУ-СОССЗН «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» г. Белгорода. Особенностью данного исследования явилось то, что воспитанники находились в данном учреждении в среднем от 3 до 6 месяцев (вместо выбывших воспитанников, поступали новые). Следовательно, было трудно определить степень эффективности данной работы. Возрастной состав не был дифференцирован, т. к. воспитанники 11-17 лет проживали в одной группе, где реализуются реабилитационные программы.

В исследовании участвовало 32 человека (мальчики) в возрасте от 11 до 17 лет, это воспитанники Центра. Продолжительность данного мероприятия составила 6 месяцев: февраль-август 2010 года.

Комплекс физкультурных мероприятий состоял из следующих занятий:

− ежедневная утренняя зарядка (летний период пробежки, зимний – гимнастические упражнения);

− спортивные игры: мини-футбол, пионербол, волейбол, дартс;

− спортивно-игровые эстафеты;

− подвижные игры: забавы народов России – «московские прятки», «знамя», «нанайская борьба», перетягивание палочки и др.

− общефизическая подготовка: гимнастические упражнения направленные на развитие гибкости, упражнения на тренажерах – развитие физических качеств, спортивно-силовые конкурсы;

− культурно-массовые мероприятия проводимые в Центре и в городе: «23 февраля», «День защиты детства», «День физкультурника».

Контроль за проводимыми мероприятиями осуществляли: воспитатель, психолог отделения реализации реабилитационных программ и медицинский работник Центра.

Для анализа результативности проводимой работы нами были использованы следующие методы: наблюдение за воспитанниками (стороннее, скрытое, полевое, целенаправленное, выборочное), эксперимент (констатирующий), беседа с воспитанниками (интервью), тестирование (психологическая диагностика), анализ продуктов деятельности воспитанников.

На момент поступления воспитанников в Центр у них констатировался низкий уровень рефлексии, мыслительных способностей, неустойчивость внимания, низкий уровень развития памяти, не дифференцируемая самооценка, завышенный уровень притязаний, внутренняя тревожность, неуверенность в себе, наличие чувства приниженности, ситуативная напряженность, порождающая попытки уйти от ответственных решений, потребность в покое и безопасности, трудности в достижении сотрудничества и гармоничных отношений, категоричность собственного мнения, поведенческая распущенность, стеночный тип реагирования на замечания.

При проведении мероприятий, направленных на развитие волевого компонента через занятия физической культурой, среди воспитанников Центра наблюдается положительная динамика, прежде всего, в эмоциональной и коммуникативной сферах. У детей снизился уровень ситуативной тревожности, внутренней напряженности, уменьшились проявления стеночных форм реагирования, фон настроения приблизился к устойчивому оптимистичному, воспитанники стали более внимательными, терпеливыми к сверстникам; у большинства подростков на основе занятий физическим спортом появилась уверенность в себе, в собственных силах, уровень самооценки достигал усредненного, порой завышенного уровней. Ра-

бота в группе, в парах сформировала у ребят умение слышать и слушать партнера, умение договариваться, приходить к компромиссам, а также работать в команде, стремиться к общей цели. Работа в парах помогла детям получить положительный опыт доверия к окружающим, опыт ответственности за собственные действия. Групповая работа также помогла подросткам, имеющим скрытые лидерские черты, раскрыть и проявить свои способности в полной мере. Так, если на начальном этапе исследования среди воспитанников был один ярко выраженный 15-ти летний подросток-лидер, то по прошествии трех месяцев проявились лидерские качества и у более младшего воспитанника – 12 лет. Ребята-лидеры организовывали и направляли участников к поставленной цели. Новичкам, они объясняли и помогали выполнять те или иные общефизические упражнения, с отстающими работали в паре. Воспитанники-лидеры сплачивали сверстников вокруг себя в командных играх. Положительный опыт руководства среди подростков был также перенесен и в обычный уклад группы: подростки-лидеры следили за порядком в группе, помогали тем самым воспитателям. Следует отметить, что опыт руководства среди подростков не имел негативного характера, взаимодействие строилось на уважительном отношении к сверстникам, а также на основе общей поддержки со стороны всей группы.

Хотелось бы также отметить и то, что занятия спортом среди воспитанников Центра позволили ребятам приобрести собственную уверенность, на основе чего в настоящее время подростки более свободно и раскованно могут разговаривать о себе, кроме этого среди ребят начал возрождаться интерес к собственной личности, к своей жизни, к своему будущему. Перекладывая положительный опыт из спорта в повседневную жизнь, дети начинали интересоваться своими чувствами, внутренними переживаниями, дальнейшей жизненной перспективой. Таким образом, рассуждая и общаясь на недавно «закрытые темы», среди подростков постепенно происходит процесс саморазвития (см. таблицу 1).

Нельзя не отметить и то, что система занятий физической культурой породила в подростках такие качества как: выносливость, настойчивость, целеустремленность, упорство. Эти занятия, мобилизирующие все выше обозначенные качества, позволили постепенно перенести их из спорта в жизнь. На основе этого, дети стали значительно терпеливее к окружающим, упорнее при осуществлении какой-либо деятельности, целеустремленнее.

Таким образом, мы видим, что реализация комплекса мероприятий, направленных на развитие волевых качеств через занятия физической культурой, помогает достичь не только поставленных целей: развитие у подростков волевой регуляции, а также развить основы конструктивных навыков общения и приобрести собственную уверенность.

Таблица 1.

Исследование личностной сферы воспитанников

№ п/п	Фамилия, имя воспитанника	Особенности личностной сферы воспитанников на момент поступления в Центр	Личностная сфера воспитанников (срок нахождения 4-5 мес)
1	Багиров Азиз	Избирателен в общении, завышенные показатели по шкале «подозрительность»; высокая вероятность проявления вербальной агрессии.	Идет на контакт с детьми и взрослыми, которые присутствуют в его референтной группе, а также стал осознанно контролировать свои эмоции. Снизился уровень вербальной агрессии.
2	Багиров Анвар	Общителен, открыт. Богатое воображение, яркость чувств вызывают заинтересованность и энтузиазм по отношении к любому делу. Агрессивные тенденции проявляются только в значимых для воспитанника ситуациях. Склонен прибегать к компромиссным решениям.	Обладает достаточным уровнем интеллектуальных функций, общителен, уверен в себе, добросовестно относится к выполняемой работе, успешно контролирует свое поведение, соизмеряя свои реакции и поступки с принятыми нормами и правилами.
3	Багиров Ариф	Замкнутость, недоверчивость, повышенная требовательность к другим в межличностных контактах; существует проблема уязвленного самолюбия. Пассивно-созерцательный подход, используемый для укрепления своих позиций и самоутверждения. Присутствует напряженность, вызванная трудностями в межличностных контактах; окружающая среда расценивается как враждебно настроенная. Наличие ригидности установок.	Высокая активность сочетается с низким самоконтролем. Непоседлив, часто нарушает дисциплину стараясь привлечь к себе внимание окружающих. Склонность к лидерству в группе. Астеническая позиция в отстаивании своих интересов. Критичен к замечаниям педагога.
4	Разумов Владимир	Избирательность, повышенная требовательность к другим в межличностных контактах. Выраженный субъективизм. Переменчивость, недостаток целенаправленной настойчивости в достижении целей. Защитный механизм - рационализация. Пессимистичен в оценке ситуации.	Повысилась значимость межличностных контактов для подростка. Фон настроения чаще всего приподнятый. При заинтересованности в деятельности, подросток начатое готов доводить до конца

5	Красильников Александр	Потребность в общении не полностью удовлетворена. Нет необходимого взаимопонимания, что приводит к повышенному самоконтролю. Существует стремление к безопасности, комфорту. Защитный механизм - рационализация; гибкость собственных позиций, несмотря на субъективно переживаемые неудачи и трудности. Повышенная требовательность и искренность к окружающим, идущая от тенденции к излишней доверчивости, проявляется также в качестве защитного механизма.	Потребность в межличностном общении удовлетворена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
2.Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейн. М.: Модек, 2002. – 170 с.
3.Иванников В. А.Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер. – 2006. – 98 с.
4.Иванников В.А. Проблема воли: история и современность. Проблемы психологии воли. – Рязань, 2001.
5.Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер. – 2002. – 288 с.
6.Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М. – 2000. – 208 с.
7.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. – 1946. – 510 с.
8.Селиванов В.И. Воля и ее воспитание. Рязань. – 2002. – 152 с.
9. П.В. Симонов П.М. Ершов. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984. – 163 с.
10.Д.Н.Узнадзе. Психологические исследования. – М.: Наука, 1996. – 342 с.

Об авторе

Орлов Евгений Евгеньевич *– воспитатель отделения реализации программ социальной реабилитации, ОСГУСОССЗН «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних», г. Белгород.*

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ И КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

О.К. Позднякова, А.Н. Цепкова

Проблема формирования нравственного сознания будущего учителя – это важная социально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает насущные вопросы образования, поскольку в современных условиях востребуется учитель, способный практически осуществлять адаптацию ученика к социальной реальности, сотканной из противоречий.

Нравственное сознание мы рассматриваем в единстве этического, морального знания и понятий нравственного сознания как его компонентов.

Выделение в качестве структурного компонента нравственного сознания будущего учителя этического и морального знания объясняется тем, что нравственное сознание так или иначе может быть сведено к знаниям. Нравственное сознание содержит элемент знания потому, что отношение будущего учителя к социальной и педагогической действительности, к учащимся есть осознанное отношение, которое выражается на основе знания. Содержание знания есть не что иное, как оценка. Знание входит и в структуру ценности. Моральные знания будущего учителя являются формой связи нравственного сознания с социальной и педагогической действительностью. Моральные знания, выполняющие различные функции: мировоззренческую, познавательную, регулирующую, воспитательную, ориентирующую, коммуникативную, – играют важную роль в моральном и ценностном выборе будущего учителя, в выборе им линии поведения, в регуляции педагогической деятельности по приобщению учащихся к ценностям и т.д. Знание необходимо и учителю, и ученику для его практического использования.

Выделение понятий в качестве структурного компонента нравственного сознания будущего учителя объясняется тем, что понятия нравственного сознания служат для выражения различных сторон нравственного отношения, для производства оценок реальности и поступков человека с точки зрения их желательности или, напротив, нежелательности для нормального существования общества и для счастья самого человека. В сознании будущего учителя понятия наполняются смыслом, который оказывает влияние и на его моральную мотивацию. Понятия нравственного сознания имеют моральный, нормативно-оценочный, а не теоретический смысл, поэтому они (понятия) выражают нормативные требования и оценки, сочетание которых отражает особенность только нравственного сознания. Понятия обладают значением моральных ценностей, которые отражают акту-

альное и потенциальное, сущее и должное. В нравственном сознании будущего учителя четко выделяется его ценностный «ярус», учет которого служит отправным моментом для наполнения конкретным содержанием личностных форм нравственного сознания, в которых выражен особый строй моральных отношений будущего учителя.

Формирование нравственного сознания студентов – будущих учителей ставит вопрос о создании проблемных, этических ситуаций, ситуаций морального выбора в учебном процессе, во внеаудиторной работе студентов. Данные ситуации, снятие проблемности которых осуществляется в процессе нравственной деятельности, нравственной практики, могут возникать и непреднамеренно в период педагогической практики, в период самостоятельной работы студентов в школе.

Эта задача решается посредством реализации контекстного (А.А. Вербицкий) и личностно-ориентированного (Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, Ю.Н. Кулюткин, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, Г.С. Сухобская, И.С. Якиманская). Единство, взаимосвязь и дополнительность данных подходов обеспечит, говоря словами В.В. Серикова, выработку «личностной методологии» решения педагогических проблем будущим учителем, находящимся в рефлексивной позиции [5, 7].

Анализ научной литературы показывает, что ученые, использующие данные подходы как на уровне теоретического обоснования проблемы, так и на уровне практической ее реализации, не в полной мере используют этическое знание. Восполняя данный пробел в педагогическом знании, мы осмысливаем данные подходы в терминах «нравственное сознание», «нравственная деятельность», «нравственная практика», то есть с опорой на этическое знание.

Возможности формирования нравственного сознания студентов в единстве с их ориентацией на развитие личностных форм сознания учащихся заключены в контекстном обучении [2, 48]. Студент, как подчеркивает А.А. Вербицкий, в условиях контекстного обучения совершает двойной переход: от информации к мысли, а от мысли к действию [2, 55].

Мы полагаем, что переход «от информации к мысли» совершится, если в процессе формирования нравственного сознания будущего учителя, в котором (процесс) «присутствует» созданный контекст нравственной деятельности, нравственной практики, реализуются такие механизмы личностного существования человека, как «рефлексия, смыслотворчество, ответственность и другие» [5, 7]. Эффективность такого перехода возрастает, если в «действие» включается механизм морально-этической педагогической рефлексии. При этом контекст нравственной деятельности, нравственной практики осмысливается с позиции выявления в нем этической, педагогической ситуации, которая «выступает как содержание и среда становления» опыта нравственной деятельности, опыта реализации этического отношения, как «среда события знания» [5, 7]. В «среде события зна-

ния» в переходе от информации к мысли отчетливо проявляется «деление» знания, ибо мысль, если она постоянно «бежит» за мыслимым, «помещает» мыслимое в сознание, которое становится мыслью, но уже обогащенной мыслью. Это есть не что иное, как процесс рождения идеи, педагогической идеи, которая реализуется в деятельности в рамках перехода от мысли к действию, к действию-поступку.

Говоря о контексте нравственной деятельности, нравственной практики, мы имеем в виду такой контекст, который воссоздается с помощью моделируемых и спонтанно возникающих этических ситуаций, ситуаций морального выбора, системообразующим компонентом которых являются нравственные отношения учителя и учащихся. Действия и поступки, совершаемые будущим учителем по отношению к ученику, являются нравственными действиями. Они целесообразны, целеполагающи, а потому в процессе выполнения педагогических действий будущий учитель как мысленно, так и реально воспроизводит в этих отношениях целевой их характер.

При реализации контекстного и личностно-ориентированного подходов к формированию нравственного сознания будущего учителя следует учитывать, что ведущим становится такое педагогическое действие, которое, как подчеркивает В.В. Сериков, есть пробуждение и незаметное «выращивание» субъектности в другом человеке [5, 9].

На конкретном примере покажем особенности реализации контекстного и личностно-ориентированного подходов к формированию нравственного сознания будущего учителя.

Так, участвуя на практическом занятии в игре-инсценировке, студенты овладевают опытом нравственной деятельности, которая как «открытая система» есть определенный тип нравственных отношений к учащимся, к людям и к себе, тип бытия данных отношений в моделируемой с помощью контекстного и личностно-ориентированного подходов педагогической реальности. Содержанием игры становится ситуация морального выбора, осуществление которого требует от студентов совершения реальных действий и поступков (нравственная практика).

Покажем, каким образом это происходит на примере игры-инсценировки «На уроке и после урока». Студенты делятся на три группы. Каждой группе предлагаются ситуации. После обсуждения ситуаций в группах студенты распределяют роли, вырабатывают тактику поведения в рамках роли. Затем ситуации разыгрываются перед сокурсниками. После выступления каждой группы студентам необходимо осуществить рефлексию действий и поступков однокурсников, что связано с организацией «движения» знания по уровням морально-этической педагогической рефлексии. Мы опираемся на механизм движения научного знания, описанный Ю.Н. Кулюткиным. Данный механизм включает в себя: 1) формирование у учителя ведущей идеи, которая задает общую направленность его деятельности;

2) идея отражает опыт в его противоречивости, в тенденциях развития; 3) идея выполняет в практическом мышлении функцию конструктивного принципа действия и функцию критерия анализа и оценки ситуации; 4) конкретизация идеи решения в конкретную схему (модель, проект); 5) конструктивная схема – регулятор деятельности учителя [4, 47-53].

Рассмотрим, как этот механизм позволяет развивать у студентов способность к морально-этической педагогической рефлексии в контексте золотого правила нравственности.

Ситуация: «Учитель стоит лицом к доске. В это время с крыши падает снег и пролетает за окном, производя шум. Учитель не видел, что произошло. Он резко оборачивается и грозно говорит:

– Зайцев!

Зайцев встает, недоуменно вопрошая взглядом.

– Еще раз – и ты выйдешь вон из класса!

Зайцев садится под ехидно-сочувствующие улыбки товарищей. И вдруг снег падает вновь, производя точно такой же шум. Класс смеется. А сзади кто-то, подражая голосу учителя, бросает:

– Зайцев! Выходи вон из класса! Это свершилось!» [7].

Анализ ситуации начинается с ее категоризации, требующей определить ведущую идею в терминах педагогической морали. Термин «категоризация», как мы полагаем, произошел от слова «категория». Любая категория, как известно, фиксирует отношения, а не свойства и не качества. Последние проявляются в отношениях. В нашем случае в нравственных отношениях. Студенты совместно с преподавателем определяют ведущую идею, суть которой заключается в следующем: Справедлив ли учитель по отношению к Зайцеву? Категория справедливости определяет ведущую идею. С позиции данной категории студенты осмысливают действия учителя и действия ученика. (Заметим, что анализ может вестись и с позиции любой другой категории педагогической этики). Движение знания по уровням морально-этической педагогической рефлексии осуществляется в зависимости от того, чья (собственно учителя или учащихся) деятельность осмысливается.

Конкретизация, как один из моментов движения научного знания, происходит тогда, когда это знание «возвращается» в содержание практической деятельности. Так, студенты, уясняя сущность справедливости, заключающейся в том, чтобы «Не делать другому ничего такого, чего себе не хочешь от других» (один из аспектов золотого правила нравственности), отражают опыт учителя в его противоречивости. Противоречивость опыта учителя заключается в том, что, с одной стороны, он должен формировать нравственного поведения у учащихся. С другой стороны, он еще не отказался от стереотипов авторитарного воспитания, основой которого является авторитарная этика, базирующаяся, как подчеркивает Э. Фромм, на иррациональном авторитете [6, 26]. Иррациональный авторитет учителя и не

позволяет ему реализовывать такие этически наполненные понятия педагогической морали, как «добро», «совесть» и т.д. Такой учитель не осознает в полной мере, что учащиеся способны осуществлять адекватный моральный выбор, оценку результатов выбора, характера и содержания отношений к миру, к людям и к себе по критерию человека. Следствием обнаружения проблемности является определение способа постановки проблемы и приемов ее решения, содержания педагогической ситуации и способов ее решения.

Моральное знание о справедливости становится критериальным для нравственно-педагогической рефлексии тогда, когда студент объясняет суть взаимодействия учителя с учащимися, в содержании которого следует видеть противоположность справедливости. Так, правде, как составляющей справедливости учителя, противоположна ложь, а верности – предательство.

Такое осмысление характера взаимодействия имеет смысл тогда, когда студенты обращаются к опыту «своих учителей», которые их обучали в школе. Привлекая студентов к анализу данной ситуации с позиции справедливости, мы стремились, чтобы они выявляли конструктивные принципы снятия проблемности ситуации. Такому выявлению способствует, как показывает наш опыт, обучение студентов принципам морального выбора.

Так, раскрыв перед будущими учителями сущность принципа нередуцируемости морального блага, мы предлагаем им осмыслить ситуацию с позиции данного принципа морального выбора. В процессе рассуждений студенты приходят к выводу, что оценка учителем действий и поступков Зайцева не основывалась на представлениях о благе, которое по традиции есть добро, ибо своим поступком учитель не утверждал жизнь ученика. Педагог не исполнял моральный долг, что есть безусловное зло, дурной поступок. Мы акцентируем внимание первокурсников на то, что не исполнение морального долга связано с потерей доброго имя, репутации, которая есть аспект педагогической чести, аспект педагогического достоинства.

Затем студентам было предложено конкретизировать идею справедливости в проект педагогической деятельности. Разработать такой проект деятельности возможно, если студенты обладают этическим знанием, ибо знать, что такое справедливость, говоря словами Аристотеля, «надо потому, что трудно понять, из чего и как она возникает, не зная, что она такое» [1, 296]. Педагогическая этика дает студентам представление о справедливости учителя. Это есть уже этическое знание, ибо рассуждение о справедливости в данном случае есть «область и структура теоретических проблем» [3, 40], а не моральный строй педагогического мышления. Логика рассуждений о справедливости в данном случае не является нормативной, оценочной. Педагогическая справедливость есть равенство и учителя, и ученика в том смысле, что каждый из них есть единственный, неповтори-

мый. Они «равны (тождественны) в своей нетождественности» [8, 458]. Данный теоретический аспект справедливости и становится для студентов отправным моментом при разработке проекта деятельности, реализация которого позволяет снять проблемность ситуации. Исходным для такого проекта наряду со справедливостью становится милосердие, суть которого в контексте золотого правила нравственности заключается в том, чтобы «Делать другому все то, чего сам хотел бы от других». Решая задачу обучения студентов способам снятия проблемности ситуации, реализации принципов морального выбора, мы решаем и задачу развития у них способности к «экспансии морали» (В.П. Кобляков), к выбору между «жизнью хорошей и плохой жизнью» (Э. Фромм), в том числе и с педагогической точки зрения.

Побуждая студентов к размышлению над отношением к ученику, к его деятельности и к цели этой деятельности по критерию справедливости и милосердия, мы обучаем их, как встать на точку зрения ученика, «погрузиться» в его нравственный мир, «подняться» до уровня детского незнания, оценивать себя с позиции своей направленности на личность школьника. В таком соотношении и возникает точка зрения золотого правила нравственности.

Осмысление «Я» среди своих целей, желаний, намерений и т.д. и «Я» среди учащихся с позиции понятий педагогической морали выводит будущего учителя в пространство отношений с учащимися, в пространство морали, в котором никакой авторитет не довлеет как над педагогом, так и над учеником.

Итак, контекстный и личностно-ориентированный подходы, реализуемые в процессе формирования нравственного сознания будущего учителя, направлены на развитие у него морально-этической педагогической рефлексии, на развитие способности к моральному выбору и реализации его принципов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. – Т. 4 [Текст] / Аристотель. – М.: Мысль. 1983. – 830 с.

2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.

3. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности [Текст] / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – 334 с.

4. Кулюткин, Ю.Н. От идеи к решению [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Мышление учителя. – М.: Педагогика, 1990. – С. 40-54.

5. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

6. Фромм Э. Психоанализ и этика [Текст] / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 416 с.

7. Щуркова, Н.Е. Когда урок воспитывает [Текст] / Н.Е. Щуркова.– М.: Педагогика, 1981.– 128 с.

8. Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с

Об авторе
Позднякова Оксана Константиновна *– доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор ГОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», г. Самара.*
Цепкова Анжелика Николаевна *– лаборант кафедры общей физики и методики обучения физики, факультет математики, физики и информатики, ГОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», г. Самара.*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И.Р. Примм

Неотъемлемой частью коммуникативной культуры личности является учебно-научная коммуникативная культура, которая предполагает умение создавать и реализовывать, в том числе публично, жанры учебно-научного красноречия (реферативное сообщение, доклад, ответ по предмету и т.д.). Данные жанры в последнее время стремительно трансформируются и в большинстве случаев носят аудиально-визуальный характер. Такое стремление к визуализации учебных сведений вполне объяснимо: наглядная форма передачи информации делает еѐ более доступной для восприятия слушателей. Следовательно, перед обучающимися и педагогом встаѐт сложная задача – соединить в структуре своего высказывания словесную часть и наглядность (схему, таблицу, рисунок, слайд, фотографию и т.д.). Так «рождается» поликодовый текст, или текст, который воспринимается слушателем комплексно: не только на слух (аудиально), но и зрительно (визуально). Отличительными чертами поликодовых учебных высказываний являются: а) **способ передачи информации**; б) **формальная (структурно-композиционная и языковая) организация**.

А. Способ передачи информации

В поликодовых учебных высказываниях вербальный компонент сочетается с иконическим или абстрактно-графическим, такой способ передачи информации обладает дополнительными коммуникативными возможностями (наглядностью, особой эмоциональностью и авторской индивидуальностью высказывания), а также учитывает потребности не только адресанта, но и адресата, т. к. задействует различные каналы восприятия [1].

Б. Формальная (структурно-композиционная и языковая) организация

Поликодовые высказывания имеют необычную формальную организацию, помимо традиционных частей (вступления, заключения, основной части), они включают наглядность, а также языковые и пантомимические средства связи семиотически разнородных компонентов. Языковые средства связи характерны для большинства учебно-научных высказываний. Это особые речевые маркеры (комментирующие высказывания, фразы-связки), которые придают тексту единство. Основная функция **фраз-связок** – обозначение связи компонентов поликодового текста. Они обращают внимание адресата: на отдельные части наглядного компонента (например, «обратите внимание на картину…», «сосредоточьтесь верхней части схемы» и т. д.); 2) на наглядность в целом (например, «обратите внимание на слайд», «рассмотрите таблицу» и т. д.). **Комментирующие высказывания** отличаются большей развернутостью, они конкретизируют содержание наглядной части (например, «в данной схеме важна последовательность блоков, она отражает иерархию терминов»).

Помимо языковых средств связи в поликодовых учебных сообщениях большую роль играют средства **невербальной пантомимической связи**. Это указательные и изобразительные жесты, взгляд. Жесты привлекают внимание слушателей к наглядности, «скрепляют» текст. Взгляд говорящего, обращенный в сторону наглядности, показывает, что слайд, схема, таблица или рисунок являются частью высказывания.

Средства связи в публичном поликодовом тексте являются главными показателем его связности и цельности. Их отсутствие приводит к тому, что вербальный и наглядный компоненты распадаются и начинают существовать автономно.

Приведѐм пример поликодового реферативного сообщения по истории, средства связи частей в котором выделены жирным шрифтом:

Как сказано в книге А.В. Антонюк / Ледовое побоище произошло 5 апреля 1242 года // Русские войска возглавил князь Александр Невский // **Обратите внимание на карту** / На ней показано / как разворачивалась битва // Черным цветом **(указательный жест в строну карты*)*** отмечено движение Ливонского ордена / а красным цветом **(указательный жест в строну карты)** движение русских войск // На карте видно / что немецкие рыцари шли «свиньѐй» // На пятачке «свиньи» **(ученица проводит указкой по карте)** был самый сильный отряд // Он вклинивался в противника //

Как видно из данного сообщения, ученик использовал не только языковые («обратите внимание на карту»), но и невербальные (указательный жест) средства связи наглядности (карты) и вербальной части, что позволило сделать высказывание целостным.

Итак, поликодовое учебное высказывание является одной из наиболее распространѐнных и эффективных форм контроля, проверки и демонстра-

ции знаний учащихся. Оно позволяет адресанту изложить сложную учебную информацию в доступной и занимательной форме. Вместе с тем, как показывают наблюдения за современной учебно-научной коммуникативной практикой, учащиеся не обладают необходимыми для создания поликодовых высказываний общеучебными и специфическими речевыми знаниями и умениями. В частности, типичные трудности школьников и студентов связаны с соблюдением основных требований к созданию текста, части которого должны быть объединены на вербальном и невербальном уровнях, его реализацией, а также с отсутствием прочных знаний о категориальных текстовых признаках (цельности, связности, отдельности и др.).

Для решения вышеуказанных проблем необходимо организовывать целенаправленное обучение поликодовым учебно-научным жанрам в школе (7-8 класс). Данное обучение должно включать два этапа: а) комплекс учебных занятий, направленных на знакомство с жанровой спецификой семиотически разнородного доклада, сообщения, ответа и т.д.; б) закрепление полученных знаний и умений в ходе реальной коммуникативной учебно-научной практики и индивидуального консультирования.

На первом этапе обучения необходимо систематизировать знания обучающихся о жанрах учебно-научной речи, сформировать у них представление о поликодовом высказывании и его преимуществах, познакомить их со структурно-композиционной организацией поликодового теста, особенностями его произнесения. Таким образом, школьники должны научиться использовать средства связи вербального компонента и наглядности, применять способы установления контакта со слушателями во время публичного выступлениями. Эффективными приѐмами обучения на данном этапе, на наш взгляд, могут стать: анализ позитивных и негативных образцов исследуемого жанра (стенограмм, аудио- и видеозаписей), создание недостающих фрагментов текста, трансформация монокодового учебного высказывания в поликодовое и т. д.

На **втором этапе** учащиеся создают семиотически разнородные учебные жанры в условиях реального школьного урока. Данные высказывания целесообразно зафиксировались посредством аудио- и видеозаписи с целью их последующего анализа в ходе индивидуальных консультаций.

Такая система работы позволит школьникам успешно овладеть знаниями и умениями, необходимыми для создания поликодового ответа, доклада, реферативного сообщения. У них будет сформировано представление о данных жанрах, особенностях их структурно-композиционной и языковой организации. Они научатся применять различные виды связи частей семиотически разнородного текста (как пантомимические, так и языковые), овладеют основными приемами установления контакта.

Итак, совершенствование учебно-научной коммуникативной культуры учащегося – важное направление современной лингвометодики. При этом нужно помнить, что в настоящее время уже недостаточно просто из-

ложить учебную информацию, нужно уметь работать с ней, представлять её аудитории. Для этого адресант должен применять различные средства активизации внимания слушателей, в том числе наглядные (например, слайды, схемы, рисунки), соединять вербальную информацию с невербальной. Именно поэтому необходимо обучать школьников созданию и произнесению **поликодовых или паралингвистически активных** высказываний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Анисимова, Е.Е. Лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале реализованных текстов): учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков ВУЗов [Текст] / Е.Е. Анисимова. – М.: «Академия», 2003, – 128 с.

2.Зельманова, Л.М. Наглядность в преподавании русского языка: пособие для учителя [Текст] / Л.М. Зельманова. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

Об авторе

Примм Ирина Рудольфовна – *кандидат педагогических наук, заместитель директора по НМР, учитель русского языка и литературы, НМОУ «Гимназия №17 им. В.П. Чкалова», г. Новокузнецк.*

ОСОБЕННОСТИ ЕДИНСТВЕННЫХ ДЕТЕЙ

Л.К. Рыбакова

Больше 60% всех российских семей, в которых есть дети, – это семьи с одним ребенком. Но еще в начале прошлого века такая ситуация была редкостью. И с тех времен за детьми, растущими без братьев и сестер, в нашем представлении традиционно закрепилась не лучшая репутация: избалованные, эгоисты, не приспособленные к жизни. Некоторые из этих стереотипов восходят к трудам австрийского психолога **Альфреда Адлера** . Еще в 1920-е годы он доказывал, что единственные дети в семье испытывают трудности в общении: не имея братьев и сестер, единственный ребенок «застревает» в своем психическом развитии на стадии, когда весь мир вращался вокруг него [1]. Позже, в 1950-е годы, выступая в поддержку многодетных семей, французский психоаналитик **Франсуаза Дольто** утверждала, что единственные дети успешны в учебе, но с точки зрения взаимодействия с окружающими это совершенно неприспособленные люди. Работы современных психологов показывают, что единственные дети ни в чем не уступают тем, кто растет с братьями и сестрами, а по успехам в учебе, мотивации и самооценке даже имеют небольшое преимущество.

В последние годы семьи нередко решают ограничиться одним ребенком. И не только по экономическим соображениям. Порой можно услышать, что единственному ребенку психологически более комфортно: у него нет повода для ревности, ему не приходится делиться с братом или сестрой игрушками, да и в плане образования он получит больше, поскольку матери не надо разрываться между ним и другими детьми, и она сможет бросить все силы на обучение чада.

Единственные дети с самого рождения развиваются в особенной атмосфере. Окруженные долгое время лишь взрослыми, они получают более ограниченный личностный опыт по сравнению с детьми, имеющими братьев и сестер. Психологи начала прошлого века очень скептически относились к такой семейной структуре.

Слова американского психолога С. Холла о том, что быть единственным ребенком – это уже иметь болезнь в себе, постоянно цитировались в специальной и популярной литературе. Однако такая однозначная оценка недостаточно обоснованна и в последнее время встречает все больше возражений.

Главное в развитии единственного ребенка заключается в том, что он длительное время близко общается лишь с взрослыми. Изначально привыкший к общению со старшими и взрослым разговорам, единственный ребенок отождествляет себя с ними. Приобретая привычку взаимодействовать с родителями и их кругом общения, единственный ребенок может научиться лучше находить общий язык со взрослыми, чем со сверстниками. По этой причине ему обязательно нужно помогать выбираться из тесного домашнего мирка и находить друзей среди сверстников.

Ребенка часто хвалят за поступки, характерные для взрослых, и он может преждевременно овладеть навыками, неуместными в его возрасте. Иногда такой ребенок приучается обращаться с взрослыми как с равными, не видя необходимости считаться с их авторитетом. Ощущая свое равноправие с родителями, единственные дети считают себя равноценными взрослым, часто применяют к себе «взрослые» нормы компетентности и достижений. Тем не менее, они еще просто дети. Поэтому, взвалив на себя груз взрослых ожиданий, они только создают напряжение, которому пытаются соответствовать. Обычным следствием такого напряжения становится быстрая утомляемость, раздражимость, стремление к совершенству, нетерпеливость, чрезмерная требовательность к себе. Если такие стрессы начинают мучить ребенка, нужно помочь восстановить нормы, соответствующие возрасту. В подобных случаях ребенку может понадобиться помощь. Ему придется учиться задавать меньше вопросов и более охотно подчиняться авторитету старших, например школьным учителям.

Единственный ребенок всегда на глазах у родителей. Они бдительны, замечают, когда ему не удается, когда ему трудно, и спешат с помощью. Развиваясь в атмосфере чрезмерной опеки, единственные дети не только

теряют уверенность, но и привыкают воспринимать служение, помощь родителей как само собой разумеющееся, требуют ее, когда надо и не надо. Так родители зачастую просто попадают в сети маленького деспота: ему во всем необходима помощь, ему ни в чем нельзя отказать. Иначе – истерика, слезы, злоба или очередная демонстрация слабости, причем родители, хотя и чувствуют себя из-за этого изможденными, не понимают, что творится: думают, что ребенок просто чрезмерно чуток или болен.

Другая характерная особенность развития единственных детей – они не имеют возможности близко общаться с другими детьми своего возраста (братьями, сестрами), что чаще всего приводит к неверной самооценке. Отсутствие возможности близко общаться с братьями и сестрами приводит и к тому, что единственным детям труднее общаться со сверстниками: они не имеют опыта, как приспосабливаться к нуждам других детей, не учитывают их интересов. Единственный ребенок от остальных часто отличается и лексиконом. В его речи много терминов, не понятных ему самому и окружающим детям, взрослых выражений, ему нелегко понимать детские шутки.

Отделение от родителей дается таким детям особенно тяжело, потому, что связь между ними необычайно тесная. Переход из детства в отрочество нередко запаздывает, потому что единственные дети с неохотой отделяются от родителей, боясь независимости. Им страшно создавать дистанцию между собой и теми, с кем они были так прочно связаны. Отрочество – это процесс отделения. Если родители видят, что их единственному ребенку трудно дается переход на новый этап, – происходит ли это в начале или в конце отрочества, – они должны ободрить его и поддержать [2].

Однако в ситуации развития единственных детей есть свои положительные стороны. Во-первых, они получают больше внимания и любви родителей. В социальном плане единственные дети также имеют определенные преимущества над другими. На их обучение тратится больше времени, привлекаются различные репетиторы, дети устраиваются в разнообразные кружки и т. п. Позже, в юности, единственные дети лучше обеспечиваются материально, что важно для начала самостоятельной жизни.

Родители, у которых всего один ребенок, живут в сильном напряжении. Их ребенок одновременно и первый и последний, он – их единственный шанс проявить родительские способности, поэтому они стремятся выполнить все правильно.

Озабоченность родителей и привязанность к ребенку возрастают, если этот ребенок единственный, ведь в этом случае родители и ребенок «настроены» друг на друга. Тесная близость заставляет обе стороны неустанно заботиться о том, как доставить друг другу радость. При таких интенсивных отношениях часто случается, что родители искренне хотят дать своему чад все самое лучшее, а ребенок чувствует себя обязанным соответствовать ожиданиям родителей. Живя под неослабным родительским

вниманием, ребенок относится к ним как к самым важным людям в мире и наслаждается таким же отношением к себе.

Большинство единственны детей четко себя осознают. Их самовыражение и саморазвитие поощряются, их интерес и возможности принимаются близко к сердцу. Пользуясь повышенным вниманием и поддержкой родителей, они мо быстро проникнуться преувеличенным чувством собственной значимости, их самооценка, как правило, завышена. В отношениях с людьми единственные дети часто считаются со своим мнением в гораздо большей степени, чем с чужим. В таком случае их приходится учить уважать обоснованные нужды других.

Родители единственного ребенка имеют больше возможностей развить его способности, быть внимательными к его внутреннему миру, его переживаниям. Будучи ближе к ребенку, родители больше влияют на развитие его личности, чем в других семьях. Таким образом, можно заключить, что как плохие, так и хорошие аспекты родительского отношения в семьях с одним ребенком оставляют более яркий след в его личности [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1.Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов.- М.: Просвещение, 1972. – 326 с.

2. Карл Е. Пикхарт. Руководство для одиноких родителей. Советы родителям. Изд-во: Росмэн. 174 с.

3.Франсуаза Дольто. На стороне ребенка. У- Фактория*, 2004. – 672 с.*

Об авторе

Рыбакова Лилия Камилевна – *учитель английского языка, МБОУ «Гимназия №2 им. Вахитова», г. Набережные Челны.*

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Е.А. Савчик

Юность – период жизни от отрочества до взрослости. Возрастные границы здесь достаточно условны, хотя в различных периодизациях они определяются от 15-16 до 21-25 лет (в некоторых периодизациях возраст 21-25 лет определяют как молодость).

В своей профессиональной деятельности любой учитель имеет дело с молодыми людьми, стоящими на пороге юности, готовящимися переступить порог взрослой жизни – старшеклассниками. По сравнению с предыдущими возрастами, ранняя юность имеет свою ситуацию развития, перед старшеклассниками встают новые жизненные задачи, в решении которых происходит их психосоциальное развитие [1].

Прежде всего – это серьезная задача выбора дальнейшего жизненного пути. В связи с этим меняется и ситуация взаимодействия старшеклассника с социальным окружением. Происходит смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со взрослыми. Возникает особый интерес к общению со взрослыми. С родителями обсуждаются в это время жизненные перспективы, главным образом профессиональные. Однако к доверительному общению со взрослыми старшеклассник прибегает в основном в проблемных ситуациях, а лот общение с друзьями остается интимно-личностным, исповедальным. Он так же, как и в подростковом возрасте, приобщает другого к своему внутреннему миру – к своим чувствам, мыслям, интересам, увлечениям. Содержание такого общения – реальная жизнь, а не жизненные перспективы; передаваемая другу информация достаточно секретна. Общение требует взаимопонимания, внутренней близости, откровенности. Оно поддерживает самопринятие и самоуважение. В познавательной сфере у старшеклассников также происходят свои изменения. Развитие мышления характеризуется более совершенным уровнем формальных операций, начавших формироваться в подростковом возрасте. У старшеклассников отмечается способность делать общие выводы на основе частных посылок и, напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок, т.е. способность к индукции и дедукции. Важно отметить, что в этом возрасте молодые люди уже умеют оперировать гипотезами [2].

Развитие внимания характеризуется высокой переключаемостью, распределяемостью, устойчивостью, что позволяет поддерживать достаточно высокий темп работы.

В развитии памяти происходит замедление прироста продуктивности непосредственного запоминания при одновременно увеличивающейся продуктивности опосредованного запоминания [3].

Таким образом, развитие когнитивных процессов у старшеклассников достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные.

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности, особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования

умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей [4].

В личностном развитии старшеклассники все больше приобретают качеств, связанных со взрослостью. Для ранней юности характерна устремленность в будущее. В этот относительно короткий срок необходимо создать жизненный план – решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное и моральное самоопределение). Старшеклассник должен не просто представлять себе свое будущее в общих чертах, а осознавать способы достижения поставленных жизненных целей. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным. Дети в 16-17 лет, независимо от темперамента, выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 11-15.

В это время начинает развиваться и нравственная устойчивость личности. В своем поведении старшеклассник все больше ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего, пусть не очень большого, жизненного опыта. Знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в его сознании в единую картину.

Старшеклассники, ведущую деятельность которых обычно называют учебно-профессиональной, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности.

В выпускном классе дети сосредотачиваются на профессиональном самоопределении. Оно предполагает самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог стать представителем любой, самой привлекательной профессии. Старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях, что совсем не просто, поскольку в основе отношения к профессии лежит не свой собственный, а чужой опыт – сведения, полученные от родителей, друзей и т.д. Этот опыт обычно абстрактен. Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности – уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности [5].

Профессиональное самоопределение стимулирует развитие новых интересов к учебным дисциплинам. Нередко родители прививают интерес к определенным дисциплинам и видам деятельности. Например, родители

внушают детям, что для успеха в любой профессиональной деятельности необходимо овладеть иностранным языком.

В развитии эмоциональной сферы старшеклассник заметно отличается от подростка. К 15 годам нервная система становится более уравновешенной. Как правило, юноши менее раздражительны и более оптимистичны, чем подростки. Отличительной особенностью юношеских эмоций является их достаточно высокая избирательность.

Юноши, по сравнению с подростками, лучше управляют своим эмоциональным состоянием, их настроение более устойчиво, оно в меньшей мере зависит от нервной системы и в большей степени определяется факторами среды. Однако и в юношеском возрасте наблюдается повышенная эмоциональность.

Поговорим о самооценке в ранней юности. В российских школах была выявлена интересная динамика ее развития. Типично юношеские особенности характерны для самооценки десятиклассников – она относительно устойчива, высока, сравнительно бесконфликтна, адекватна. В это время преобладает оптимистичный взгляд на себя и свои возможности, юноши не слишком тревожны.

В XI, выпускном классе, ситуация становится более напряженной. Часть старшеклассников сохраняет «оптимистичную» самооценку. У некоторых, напротив, преобладает неуверенность в себе. Их самооценка низка и конфликтна (в основном в эту группу попадают девочки).

В связи с изменениями в самооценке, в XI классе повышается тревожность. Но, несмотря на разнообразие вариантов личностного развития, можно говорить об общей стабилизации личности в этот период. Самоуважение старшеклассников в целом выше подросткового, интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным. Таким образом, старшеклассник действительно прощается с детством, со старой и привычной жизнью. Он оказывается на пороге истинной взрослости, он весь устремлен в будущее, которое притягивает и одновременно тревожит его. В этот период молодой человек решает, каким он будет в своей взрослой жизни.

Вообще юность – период стабилизации личности. В это время складывается система устойчивых взглядов на мир и свое место в нем. Известны связанные с этим юношеский максимализм в оценках, страстность в отстаивании своей точки зрения. Центральной задачей данного периода становится самоопределение, профессиональное и личностное. Старшеклассник решает, кем быть и каким быть в своей будущей жизни [2].

Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения или, по крайней мере, мировоззренческих взглядов.

Старшеклассники пишут: «Трудный возраст (т.е. подростковый) обозначает, скорее, период физических перемен, тогда как кризис юности означает ряд моральных или философских проблем». «В трудном возрасте ты еще ребенок, который капризничает и хочет показать свою самостоятельность... кризис юности состоит в выработке собственных убеждений».

Как известно, в подростковом возрасте ребенок открывает для себя свой внутренний мир. В это же время он достигает уровня формально-логического мышления. Интеллектуальное развитие, сопровождающееся накоплением и систематизацией знаний о мире, и интерес к личности, самонаблюдение, оказываются в ранней юности той основой, на которой строятся мировоззренческие взгляды.

Сам процесс познания окружающего мира имеет свою специфику в разные возрастные периоды. Подросток идет к познанию действительности во многом «от себя», через свои переживания. Старшеклассник, наоборот, познавая окружающее, возвращается к себе и задается мировоззренческими вопросами: «А что я значу в этом мире?» «Какое место я занимаю в нем?» «Каковы мои возможности?» «Какой я?» Он ищет четких, определенных ответов и в своих взглядах категоричен, недостаточно гибок. Недаром говорят о юношеском максимализме [4].

Мировоззренческие проблемы не решаются один раз в жизни, раз и навсегда. Последующие кризисы, осложнения, повороты жизни приведут к пересмотру юношеских позиций.

Безусловно, не у всех старшеклассников вырабатывается система ясных, устойчивых убеждений. Опрос, проводившийся в X классах московских школ совсем недавно (в 90-е годы), показал, что 50% учеников считают себя склонными изменять свое решение под воздействием товарищей и взрослых, 69% наблюдают у себя колебания при выборе собственной позиции, не уверены в правоте своей точки зрения.

В тоже время психологи говорят о необходимости мировоззренческого выбора в юности. Отсутствие этого выбора, смешение ценностей не позволяет личности найти свое место в мире человеческих отношений и не способствует ее психическому здоровью.

В оценках старшего школьного возраста иногда допускается известный схематизм и категоричность. Указывается на завершенность развития старшеклассников как в физическом, так и в духовном отношении, отмечается приближенность их к взрослому состоянию; стираются те противоречия, которые свойственны подростковому возрасту, подчеркивается некоторая гармония «телесного» и «духовного», установление ровного отношения с окружающими, взаимопонимание с родителями и учителями. Переход от подростничества к юности рисуется как плавное движение к взрослости, где получение аттестата официально закрепляет эту взрослость, подтверждает гражданский статус растущего человека. Между тем анализ особенностей старшеклассников позволяет выявить психологиче-

ское своеобразие детей этого возраста, представляющего важнейший этап формирования личности [5].

Прежде всего, особое значение приобретает готовность школьников к общественному труду, способность владеть развитой трудовой деятельностью. К 17-18 годам человек должен сформироваться настолько, чтобы он мог сознательно подключиться к любой социально необходимой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – С. 184-187.

2. Рабочая книга школьного психолога / И.В.Дубровина, М.К.Акимова, Е.М.Борисова и др. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

3. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 314 с.

4. Кулагина И.Ю.Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 4-е изд. – М.: Изд-во Ун-та Российской академии образования, 1998. – С. 141-143.

5. Выгодский Л.С.Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. - Т.4. – С. – 20-27.

Об авторе

Савчик Елена Александровна – *соискатель, ГОУ ВПО « Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», учитель химии, МОУ СОШ № 39 г.Тула.*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА СТУПЕНИ БАКАЛАВРИАТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Самарская

Вступление России в единое образовательное пространство определило круг принципиально новых задач, стоящих перед высшей школой: переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат/магистратура), введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования, введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в зачетных единицах (кредитах), повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала, обеспечение необходимого качества высшего

образования, взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования, обеспечение автономности вузов. Но, сегодня к ранее сформулированным задачам добавляются и другие, такие как введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня), придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности), реализация социальной роли высшего образования, его доступность, развитие системы дополнительного образования (т.е. «образование в течение всей жизни») [1].

Основными характеристиками отечественной системы высшего образования в условиях еѐ модернизации становятся высокий уровень профессионализма, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, учет социально-экономических задач развития региона и ориентация на качество образования и потребности рынка труда и профессий.

Учитывая тот факт, что вопросы предпринимательства, менеджмента, маркетинга, национальных и межнациональных торговых и финансовых рынков представляют большой интерес для государства, владение иностранным языком для общения в деловых кругах и в сфере профессиональной деятельности, а также для приобретения полезной информации приобретает всѐ большую значимость.

Сегодня, принимая во внимание особенности развития современной экономики, знание иностранного языка и владение умениями делового и профессионального общения рассматривается как качественная характеристика специалиста, реализующаяся в полной мере в способностях к деловому межкультурному взаимодействию и работе в команде не только на национальном, на и на международном уровнях.

Необходима подготовка не столько отличного теоретика, сколько высококвалифицированного практика, обладающего способностью самостоятельно решать производственные задачи, входящие в круг его компетентности и квалификации, вносить конструктивные предложения, смело отстаивать свое мнение и уметь слышать рекомендации и практические советы, работать с информацией и оперативно включаться в инновационные процессы.

Именно на такую подготовку ориентирована новая двухступенчатая система высшего образования (бакалавриат/магистратура), ориентированная на фундаментальное междисциплинарное образование, связь науки и практики, потребности рынка труда и профессий с учетом социально-экономических задач развития страны и региона.

Согласно «Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 «Экономика», бакалавр должен обладать не только профессиональной компетентностью, но и **коммуникационной готовностью**,

определяемой умением опосредованного и непосредственного общения на одном из наиболее распространенных иностранных языков, что позволит ему легко адаптироваться к динамично изменяющимся условиям профессиональной деятельности [5]. Конечным требованием к продвинутому уровню владения иностранным языком определяется наличие иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для изучения и осмысления зарубежного опыта в профилирующих и смежных областях науки и техники, а также для делового профессионального общения.

По данным Торговой Промышленной Палаты после вступления России во Всемирную торговую организацию наиболее адаптированной к ее требованиям отраслью ЮФО в целом, и Ростовской области в частности, может стать аграрный сектор [4]. Поэтому наиболее востребованными на рынке труда Ростовской области окажутся экономисты и управленцы аграрно-промышленного комплекса, работающие в сфере экономического менеджмента и мировой торговли. Специалист такой квалификации выступает в первую очередь, в качестве организатора международного сотрудничества, обеспечивая развитие предпринимательской активности своего предприятия/фирмы/компании, в его обязанности включаются такие вопросы, как подписание контрактов, грамотное заключение выгодных сделок и договоров о сотрудничестве, реализация экономических проектов, расширение экономических и деловых контактов; изучение, анализ и критическая оценка мирового экономического рынка и сфер влияния на торговых рынках.

Следовательно, студенты должны не только изучать иностранный язык как систему языковых знаний, но и в процессе его изучения приобретать умения, обеспечивающие успешное выполнение всех выше перечисленных функций экономического менеджмента.

В преподавании иностранного языка смещается акцент с подготовки узкопрофильного специалиста на обучение бакалавров деловому общению на иностранном языке по широкому профилю экономических специальностей. Подготовка бакалавров/магистров, владеющих иностранным языком на уровне международных стандартов, компетентных в области иноязычного профессионального общения, способных к академической и социальной мобильности становится основной задачей в сфере иноязычного образования, а также одной из основных потребностей работодателей развивающихся предприятий, компаний и фирм.

Несмотря на достаточно высокие конечные цели, сформулированные в современных программах и Госстандартах, существующая сегодня практика обучения иностранному языку в вузе экономического профиля ограничивается подъязыком той специальности, которую получает студент, что обусловлено определѐнным статусом предмета в неязыковом вузе и ограниченностью учебного времени. Вследствие этого происходит колоссаль-

ная нагрузка на самостоятельную работу студентов, осуществление которой далеко от идеала.

В значительной степени работа преподавателя усложняется тем, что организационные формы вузовского образования не всегда позволяют сформировать группы студентов примерно одного уровня подготовки по иностранному языку.

Особое внимание следует обратить на разграничение понятий «деловое общение» и «профессиональное общение».

Так, в работах Н.М. Громовой, О.Ю. Искандаровой, М.Н. Макеевой, установлено, что профессиональное общение – это сложный и целенаправленный процесс взаимодействия нескольких людей в рамках их профессиональной деятельности, решающих очень важные актуальные производственные задачи, посредством воздействия на интеллект, взгляды, поведение и эмоции друг друга. Этот процесс происходит в определенных социальных и психологических условиях, то есть в определенных сферах общения на иностранном языке. Сфера общения представляет экстралингвистический фон и во многом определяет характер вербального и невербального поведения коммуникантов, что может повлиять результат проведения деловых переговоров. В сферах общения имеют место различные ситуации профессионального общения, в которых проходит коммуникация и которые определяются рядом «детерминантов» речевого поведения, а именно: целями, темой, обстановкой общения и характеристикой коммуникантов, оказывающих влияние на форму и содержание высказывания на иностранном языке [2]. Исходя вышесказанного, можно определить профессиональное общения как речевое взаимодействие специалистов в строго определенной области, как между собой, так и с клиентами организаций /предприятий/ фирм в ходе осуществления профессиональной деятельности; это общение на языке профессии, оно монотематично и более насыщено специальной лексикой, специальной терминологией.

Деловое общение представляет собой процесс речевого взаимодействия в процессе продуктивной деятельности, предполагающий достижение определѐнного результата и направленный на повышение качества этой деятельности. Выступая в официальных статусах, участники ситуаций делового общения подчинены установленным ограничениям, определяемыми национальными и культурными традициями, профессиональными этическими принципами. Следовательно, следующей специфической особенностью процесса делового общения является его регламентированность.

Деловое общение обязательно включает в себя личностный и межкультурный компонент, определѐнные этические принципы.

В своих исследованиях и практических рекомендациях Р. Хеллер и Т. Хиндл так характеризуют сущность эффективной деловой коммуникации: «Effective business communication (and therefore effective business) hinges on people understanding your meaning, and replying in terms that move

the exchange forward – preferably in the direction you would like it to go. Communicating is always a two – way process. In management, you communicate to get things done, pass on and obtain information, reach decisions, achieve joint understanding, and develop. Process of communication is the process of interaction of it's participants, including not only the exchange of information, but special relationships» [6, с.18]. (Эффективная бизнес-коммуникация и, следовательно, эффективный бизнес строится на отношениях между людьми, которые понимают и принимают точку зрения друг друга, что ведет к развитию контакта в желаемом направлении; общение – это всегда двусторонний процесс. В менеджменте Вы общаетесь, чтобы получить результат, продвигаться дальше, получать информацию, принимать решения, достигать взаимопонимания и развивать деловые отношения. Процесс общения – это процесс взаимодействия его участников, включающий не только обмен информацией, но и особые взаимоотношения). Ученые подчеркивают: «Good communication is the lifeblood of organizations. It takes many forms, such as speaking, writing, and listening, though its purpose is always to convey a message to recipients». (Удачное общение – это жизненная сила организации. Общение имеет разные формы: говорение, письмо и слушание, но его целью всегда является передача информации деловому партнеру) [6].

Специфика делового общения на иностранном языке состоит в том, что взаимодействие, осуществляется на нескольких уровнях: перцептивном, интерактивном и собственно коммуникативном. Во взаимодействие вступают представители разных культур, где играют важную роль национально-культурные особенности, которые складываются под влиянием фактов, связанных с культурной традицией нации, социальной ситуацией и социальными функциями общения, психолингвистической организацией речевой деятельности в данном этносе, спецификой языка, и находят свое отражение в национальном стиле общения

Становится очевидным, что деловое общение трактуется гораздо шире, чем профессиональное общение, оно полифункционально, т.к. включает не только официально-деловой стиль и его документальные жанры, но и элементы профессионального языка, публицистики, разговорной речи. Деловое общение не может быть продуктивным без определенных качеств личности, таких, как профессиональная компетентность, личностная культура, ответственность, обязательность, такт, коммуникабельность, открытость к инновациям.

В связи с новыми требованиями и разработкой новых стандартов образовательных программ, представляется целесообразным введение профессионально-ориентированного курса делового общения на иностранном языке, компенсирующего ограниченные возможности базового курса иностранного языка в удовлетворении потребностей обучаемых в возможности реального профессионального общения.

В рамках основной образовательной программы по специальности «Экономика» данный курс может представлять собой либо дисциплину по выбору, устанавливаемую вузом, либо одну из дисциплин факультативного цикла. Курс делового общения на иностранном языке рассчитан на 32 аудиторных часа и рекомендован к изучению на 3-4 курсах на ступени бакалавриата.

Данный курс носит коммуникативный, профессионально-ориентированный характер и направлен на актуализацию знаний о нормах и стереотипах речевого делового поведения, принятого у представителей мирового сообщества; на формирование умений и навыков оперировать этими знаниями в условиях реального делового общения; на развитие таких значимых для будущей профессиональной деятельности качеств, как гибкость мышления, умение быстро перестраиваться на решение новых проблем, анализировать, прогнозировать, моделировать, принимать самостоятельные решения.

Модульная организация курса придаѐт ему содержательную и структурную гибкость. Каждый из модулей, являясь законченным самостоятельным комплексом в содержательном плане, предоставляет возможность преподавателю рассматривать его как некий каркас, предусматривающий наличие лексико-грамматического материала базисного характера: неизменная основа заполняется лексикой практически любой профессиональной направленности.

Структурная гибкость обеспечивает динамичность и мобильность программы курса, от возможности замены одного модуля на другой (без ущерба для процесса обучения) в зависимости от требований, предъявляемыми конъюнктурой рынка в данном регионе, до возможности проектирования гибкого расписания учебного процесса, темпов и сроков обучения. Изменяется форма общения преподавателя со студентами, оно реализует процесс индивидуального общения управляемого и управляющего; центр тяжести учебного процесса переносится на самостоятельную работу студентов, выполняя которую он учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации и самоконтролю.

Особое внимание уделяется индивидуализации учебного процесса. Студентов разделяют на разноуровневые группы в соответствии с результатами вступительного тестирования, целью которого является определение уровня знаний и повышение мотивации студентов при изучении иностранных языков, а также обеспечение благоприятных условий обучения для студентов с отличной успеваемостью. Это предполагает использование альтернативных учебных заданий и видов работ для подгрупп с разным уровнем подготовки.

В процессе обучения иностранному языку и иностранному языку профессионального общения используются следующие формы организации учебного процесса: ролевые игры, дидактические игры, проектные и

кейс-технологии, дебаты, деловые игры, в том числе многофункциональные. Также преподавателями используются следующие методики и приѐмы: «мозговой штурм» (создание банка идей и критика имеющихся идей), перекрестные дискуссии, проведение презентаций и пресс-конференций, работа в экспертных группах.

В процессе ведения занятий используются информационные технологии, мультимедийные программы и специальное оборудование (интерактивные доски) как вспомогательные средства обеспечения учебного процесса.

Формы и виды контроля могут варьироваться. Это могут быть различные формы тестирования, микродоклады и сообщения, анализ кейсов и проектные задания. Контролю подвергаются не столько усвоенные знания и умения, сколько степень развития компетентности, выраженная через способности обучающихся решать определѐнные классы задач.

Введение данного курса в программу обучения иностранным языкам значительно повышает мотивацию студентов к работе в командах, стимулирует самовыражение, открывает творческие способности и положительно влияет на воспитание профессионально-значимых качеств личности бакалавра экономики: деловое поведение, культуру делового общения, такт, организованность, обязательность, коммуникабельность, личностную этику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Болонский процесс: середина пути / Федер. агентство по образованию [и др.]; под ред. В. И. Байденко Болонский процесс: середина пути – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2005. – 379 с.

2. Искандарова О. Ю. Проблемы теории и практики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста. – Уфа: БГМУ, 1998. – 259 с.

3. Проблемы молодежной кадровой политики в ЮФО и Ростовской области // http://www.rosbaltsouth.ru/2008/04/02/470175.html.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 «Экономика» // http://www.edu.ru /index.php?/pageid=34.

5. Heller R., Hindle T. Essential Manager's Manual. USA: DK Publishing INC, 1998. – 861p.

Об авторе

Самарская Светлана Владимировна – *кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО Ростовский Государственный Экономический Университет «РИНХ» г. Ростов-на-Дону.*

СИСТЕМА ДИАГНОСТИКИ СОСТОЯНИЯ ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ДВИЖЕНИЯ

О.Н. Сергеева

Анализ материалов исследований ученых (медиков, социологов, экологов, педагогов, специалистов физической культуры) показал, что в последние годы здоровье человека и его готовность к успешному осуществлению профессиональной деятельности являются предметом особого внимания государственных органов и общественности. Это, на наш взгляд, вызвано тем, что «повседневный труд человека урбанизированного общества стал расцениваться как состояние хронического стресса различной степени выраженности, и как одна из ведущих причин не только преждевременной патологии, но и снижения его психофизической работоспособности в целом» [1, 304].

Как считают ученые (В.А. Коваленко, О.В. Каравашкина, В.А. Никишкин, Т.Г. Савкин, В.П. Полянский и др.), проблема диагностики состояния профессиональной психофизической готовности, в т.ч. и психофункциональной готовности, имеет особую научную и практическую значимость. «В спортивном, авиационном, транспортном и т.д. разделах медицины и педагогики оценка функционального состояния человека с прогнозом его работоспособности и надежности является краеугольным камнем. В настоящее время объективно существует необходимость качественного улучшения системы профессионального психофизического отбора и контроля контингента посредством реализации системы превентивной диагностики и коррекции», – пишут ученые [1, 304]. Это также имеет большое значение и для специальности «организация и безопасность движения».

Изучение научной литературы по теме исследования показал, что в последнее десятилетие все большее число ученых делают попытки по созданию научно обоснованной системы диагностики психофункциональной готовности специалиста к выполнению основных профессиональных функций, которая бы включала в себя физиологические, физические, психические, клинико-биохимические характеристики.

Так, например, коллектив московской научной школы под руководством В.А. Коваленко, рассматривая данные характеристики применительно к модели специалиста, включающей в себя нормированные условия оптимального соотношения профессионально важных качеств профессионала и требований конкретной профессии или специальности, разработали

концептуальную модель оценки и прогноза профессиональной психофизической готовности [1, 306]. Она представляет собой алгоритм последовательной оценки функциональных структур и характеризует изменения биологического и социального гомеостаза во взаимодействии организма со средой с целью выбора наиболее оптимального уровня функционирования организма в целом [1, 305].

В своем опытно-экспериментальном исследовании мы апробировали предложенную учеными модель при определении уровня психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения (табл. 1). Остановимся более подробно на рассмотрении основных компонентов профессиональной психофизической готовности будущего специалиста и методах их диагностики.

Как было сказано выше, составной частью ее структуры является психофункциональная готовность, которая тесно взаимосвязана с другими компонентами данной структуры. Следовательно, изучать состояние психофункциональной готовности невозможно без изучения остальных ее составляющих. Как считают ученые, а мы полностью разделяем их точку зрения, адаптации молодого специалиста в производственных условиях сопутствуют качественно-количественные изменения общего функционального состояния организма.

«В оценке общего функционального состояния особое значение отводится показателям сердечно-сосудистой системы. При этом при выборе наиболее значимых ее показателей для оценки функционального состояния организма руководствуются следующими соображениями:

– ЧСС является интегральным показателем хронотропной функции сердца и организма в целом;

– диастолическое артериальное давление (АДд) отражает тонус периферических сосудов, поскольку его величина свидетельствует о степени готовности периферического русла к принятию крови;

– систолическое артериальное давление (АДс) отражает не только мощность левого желудочка, но и является конечным результатом деятельности сердечно-сосудистой системы в целом;

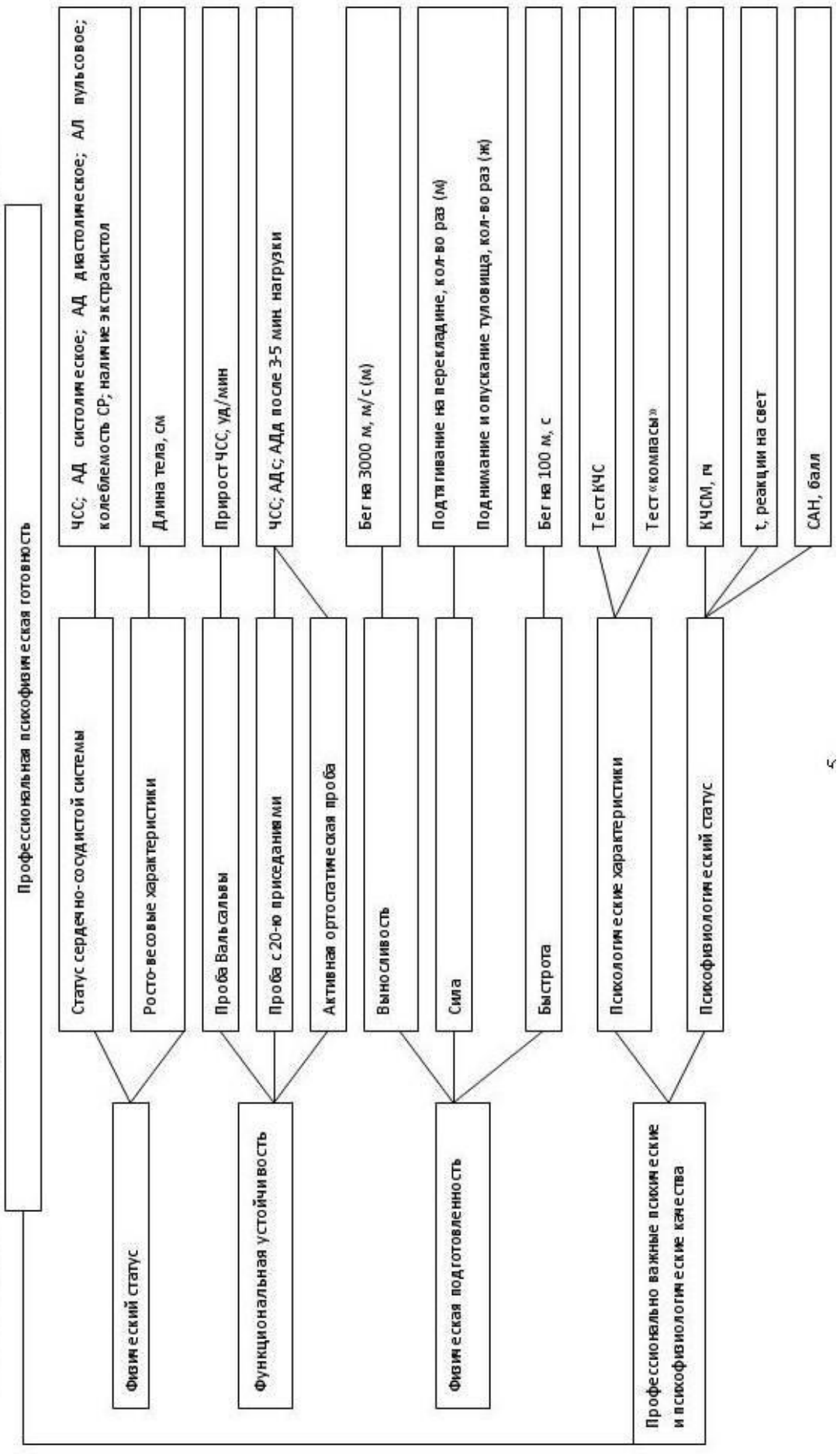
– пульсовое артериальное давление (АДп) является показателем уровня минутного объема сердца и характеризует изотропную функцию сердца;

– сердечный ритм (СР) характеризует уровень регуляции сердечно-сосудистой системы под контролем ЦНС», – пишут ученые.

Перечисленные показатели в своей совокупности, по их мнению, и определяют функциональный статус сердечно-сосудистой системы [1, 305].

Таблица 1

Основные компоненты профессиональной психофизической готовности специалиста и методы их



Исследования ученых (и прежде всего медицинские обследования людей) уже давно доказали, что:

1) взаимосвязь роста, веса и возраста человека отражает состояние общего обмена организма. Избыточная масса тела является косвенным показателем нарушения обменных процессов, потенциально снижающего устойчивость организма к физическим нагрузкам, укачиванию, гипоксии и адаптации к жаркому климату. Из чего следует – росто-весовые характеристики человека являются обязательным условием в оценке общего физиологического статуса организма;

2) гиперлипидемия – один из факторов риска в генезе атеросклероза, артериальной гипертензии и ишемической болезни сердца ИБС, поэтому, определение содержания холестерина и триглициридов является целесообразным для оценки биохимического статуса;

3) для того, чтобы системы регуляции функций адекватно отвечали за все предъявляемые жизненными условиями требования, необходимо иметь определенный уровень компенсаторных возможностей организма;

4) физические качества имеют для каждой конкретной деятельности свои уровни значимости, но согласно профессиографическим исследованиям выносливость, сила и быстрота достигают везде относительно высоких рангов и т.д.

В связи с этим совокупность характеристик, объединяющих статус сердечно-сосудистой системы, биохимический статус и росто-весовые характеристики ученые рассматривают как первый интегральный компонент профессиональной психофизической готовности – физиологический статус обследуемого [1, 307].

Кроме того, общепризнанным является тот факт, что применение функционально-нагрузочных проб (ФНП) позволяет выявить скрытую функциональную недостаточность организма, определить ее степень, а также оценить состояние регуляторных механизмов, приспособительных и компенсаторных реакций на специфическую нагрузку. По мнению ученых, при выборе ФНП желательно исходить из положения, что нагрузочные тесты должны быть приближены к специфике профессии, т.е. к реально действующим на организм проффакторам, к уровню физической активности данного контингента, и, кроме того, были бы строго дозированы и, по возможности, индивидуализированы. Так, для специалистов по организации и безопасности движения наиболее существенными из действующих на организм факторов, по мнению медиков, являются такие, на первый взгляд, незначительные нагрузки, как проба с приседаниями, активная ортостатическая проба и проба с натуживанием. Для проведения этих проб не требуется участия квалифицированного персонала, специальных стендов и сложной медицинской аппаратуры. В то же время, реакции на эти пробы позволяют комплексно оценить функциональную устойчивость организма.

Уровень переносимости ФНП они рассматривают как второй компонент психофизической профессиональной готовности – функциональная устойчивость организма [1, 307].

К третьему компоненту психофизической профессиональной готовности ученые относят физическую подготовленность, которую составляет целый набор физических качеств (сила, ловкость, выносливость, быстрота, координация и др.).

«Уровень физической подготовленности или физических качеств ее составляющих имеет прямую положительную связь с профессиональной работоспособностью, способностью к интенсивной умственной работе, функционированию различных органов и систем организма. Причем, различные виды профессиональной деятельности требуют от исполнителей своих уровней развития физических качеств. В этой связи считается целесообразным дать оценку как уровню физической подготовленности в целом, так и каждого физического качества отдельно», – указывают ученые [1, 308].

Практика показала, что при оценке психофункциональной готовности будущего специалиста очень важно учитывать и уровень развития профессионально значимых психических качеств (эмоциональная устойчивость, внимательность, умственные способности, коммуникабельность, организованность, настойчивость, добросовестность, исполнительность и др.) личности.

Методы и методика диагностики этих качеств общеизвестны и мы не будем здесь останавливаться на их характеристики. Следует лишь подчеркнуть, что их правильное использование при изучении уровня развития профессионально важных психических качеств, являющееся четвертым компонентом системы диагностики психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения, позволяет оценить состояние внимания, памяти, мышления и т.п.

Таким образом, исследования ученых и наше собственное исследование позволили разработать модель системы диагностики психофункциональной готовности будущего специалиста по организации и безопасности движения, определить ее место как части единой системы – системы психофизической профессиональной готовности любого специалиста.

Для диагностики психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения мы воспользовались методикой, данной В.А. Коваленко и его коллегами [1, 310-311]. Суть этой методики, адаптированной нами в условиях эксперимента, заключается в следующем:

1) в основу синтеза интегрального показателя профессиональной физической подготовленности должен быть положен диалектический принцип единства общего и частного, что означает: интегральный показатель, с одной стороны, должен отражать положение конкретного индивидуума на

шкале, построенной по среднестатистическим нормативам, а с другой стороны, позволять учитывать индивидуальную динамику психофункциональной готовности в рамках этой шкалы;

2) каждый из нормативных показателей имеет диапазоны, соответствующие определенному классу состояний психофункциональной готовности: готов, практически готов, условно готов, не готов. Этим состояниям на шкале порядка соответствуют баллы: 5, 4, 3, 2;

3) обобщенный уровень психофункциональной готовности определяется следующим образом:

– на первом этапе текущим значениям параметров в зависимости от того, в какой диапазон они попали, присваивается определенный балл. Производится оценка отдельных физических качеств, статуса сердечно-сосудистой системы, переносимости функциональных проб, психофизических и психофизиологических характеристик;

– второй этап направлен на получение значений интегральных показателей более высокого иерархического уровня: физической подготовленности, физиологического статуса, функциональной устойчивости, психического и психофизиологического статуса. Схема интеграции ранее полученных показателей такая же, что и на первом этапе;

– на завершающем этапе синтеза по значениям четырех показателей, полученным на втором этапе, аналогичным способом определяется уровень психофункциональной готовности.

Представленная система позволяет, исходя из задач диагностики, относить обследуемого к одному из классов состояний, используя или рассчитанный балл психофункциональной готовности, или баллы, полученные на втором этапе.

Балл психофункциональной готовности представляет собой величинц в диапазоне от двух до пяти, и в зависимости от того, в каком диапазоне находится этот балл, обследуемому присваивается та или иная группа готовности. Диапазон баллов этой готовности и соответствующие им группы представлены в табл. 2.

Расчет обобщенного балла психофункциональной готовности (Бппг) осуществляется по формуле:

$$Бппг = \sqrt{A_1 \times Бфп + A_2 \times Бфс + A_3 \times Бфу + A_4 \times Бпп} \quad ,$$

где Бфп – балл физической подготовленности;

Бфс – балл физиологического статуса;

Бфу – балл функциональной устойчивости;

Бпп – балл профессионально важных психических и психофизиологических качеств;

А – коэффициенты значимости признака.

Таблица 2.

Оценка групп психофункциональной готовности

Балл	Группа готовности
4,5 … 5,0	готов
3,6 … 4,4	практически готов
3,0 … 3,5	условно готов
2,0 … 2,9	не готов

Аналогичным способом может быть определен любой компонент психофункциональной готовности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1.Гулько, Я. Н., Зуев, С. Н., Крылова, Л. М. и др. Физическая культура / Под общей ред. В. А. Коваленко / Я. Н. Гулько, С. Н. Зуев, Л. М. Крылова, В. А. Масляков и др. – М.: Изд. Ассоциации строительных вузов, 2000. – 431 с.

Об авторе
Сергеева Оксана Николаевна – *старший преподаватель, ГОУ ВПО «Московский автомобильно дорожный государственный технический унивеситет Волжский филиал», г.Чебоксары.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

С.М. Студеникина, А.В. Гаранина

Сегодня, как никогда, репродуктивное здоровье и сексуальное поведение молодежи определяют будущее нашего общества. Рост сексуальной активности молодежи при крайне низком уровне знаний по вопросам контрацепции приводит к увеличению числа нежелательных беременностей, исходом которых зачастую является искусственный аборт, реже - юное материнство. Одновременно у молодежи отмечается стремительный рост болезней, обусловленных инфекциями, передающимися половым путем. Такую сексуальную активность, вызывающую нарушения репродуктивного здоровья принято называть рискованным сексуальным поведением, которое характеризуется началом половой жизни раньше 16 лет, наличием нескольких половых партнѐров, отсутствием контрацепции, готовностью сделать аборт в случае неожиданной беременности, недоста-

точной информированностью о факторах нарушения репродуктивного здоровья [2].

Важным компонентом в решении этой проблемы является превентивное обучение – это процесс овладения подростками и молодежью знаниями с формированием установок и навыков поведения. Его цель – научить ценить и сохранять здоровье свое и окружающих, способствовать отношениям взаимной помощи и поддержки перед лицом опасности. Стержнем превентивного обучения является формирование личной ответственности молодого человека за свои поступки и здоровье. Главным принципом является предоставление молодым людям достаточно широкого выбора безопасного поведения: от полного воздержания до использования контрацептивных средств, а также сформировать у подрастающего человека способность принимать здравые решения, выработать психологический «иммунитет» перед лицом огромного множества факторов риска [1].

Для профилактики нарушений репродуктивного здоровья студентов Омского музыкально-педагогического колледжа в практику внеклассной воспитательной работы была введена система внеучебных занятий, которые имеют целью повысить уровень информированности в вопросах репродуктивного здоровья и привить навыки ответственного поведения за репродуктивное здоровье, повысить качество профилактики «ранней» беременности.

При разработке комплекса занятий по профилактике нарушений репродуктивного здоровья для студенток 1 курса учитывались следующие факторы:

1) В.П. Квашено отмечает, что, несмотря на все усилия педагогов и медиков, остаѐтся реальностью значительное число не планируемых беременностей у молодых девушек, большая часть которых прерывается абортом. Поэтому приоритетной задачей в области сохранения репродуктивного здоровья молодого поколения является реализация профилактических программ по снижению числа абортов [3].

2) Наиболее приемлемой формой организации занятий является система классных часов, в которых возможно применить такие формы работы как лекция, фронтальная беседа, просмотр видео-фильмов с последующим обсуждением, встречи со специалистами, элементы тренингов, проектная деятельность, интерактивное общение, дискуссия, ток-шоу, пресс-конференции и др [4].

3) Мы учитывали также, что педагог (классный руководитель), к сожалению, не обладает достаточными временными ресурсами и не имеет специальной подготовки по данной тематике, поэтому комплекс занятий должен быть максимально разработан и легко воспроизводим для любого классного руководителя.

4) Анализируя содержание профилактической работы со студентами, мы отметили, что чаще всего уделяется внимание в основном медицин-

ским аспектам и физиологическим последствиям рискованного сексуального поведения, но не уделяется внимания этическим и психологическим аспектам.

5) Профилактическая работа по данной тематике ориентирована на формирование установок на безопасное репродуктивное поведение. Поэтому, как отмечает Л.М. Шипицына такая работа должна включать 3 компонента: информационный (дать знания), оценочный (сформировать отношение), поведенческий (сформировать модель поведения) [5].

6) В основу организации занятий положена система ценностей, предложенная американским педагогом и автором многих книг по половому воспитанию Эриком Джонсоном [4]:

1. Информация. Верная информация лучше, чем отсутствие информации или неверная информация; верная информация позволяет нести ответственность за свои действия.

2. Ответственность. Ответственным называется действие, совершенное с учетом всех его возможных последствий, положительных и отрицательных, краткосрочных и отдаленных.

3. Самоконтроль. Сексуальные импульсы – это сила, и, как любая другая сила, они могут быть использованы во благо или во зло. Поэтому человек должен контролировать свои импульсы и направлять их на достижение благих целей.

4. Забота о других. Что бы ни делал человек, он должен заботиться о благополучии и удовлетворении потребностей всех людей, которых касаются его поступки, в том числе не забывая о себе и об обществе в целом.

5. Личность каждого человека. Каждый человек уникален и заслуживает нашего внимания, уважения и любви.

6. Коммуникация. Хорошо, когда у человека имеется возможность побеседовать и поспорить с другими людьми, обсудить возникающие у него вопросы и мысли, сравнить их с чужими мыслями, высказать свои чувства и узнать о чувствах других.

7) Важным для профилактической работы является то, что процесс усвоения той или иной установки зависит от эмоциональной насыщенности информации и от ее модальности. Чем более информация эмоционально насыщена, чем глубже процесс еѐ переработки, усвоения, тем сильнее она вплетается в личностную структуру, становясь уже чем-то внутренним по отношению к личности, частью еѐ мировоззрения. Знание этой закономерности позволяет подобрать адекватные методы психологического воздействия в профилактической работе с несовершеннолетними.

8) Наконец, в основу нашей системы занятий мы заложили идею виднейшего психолога Л.С. Выготского: «Именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса. Прежде чем сообщить то или иное знание, учитель должен вызвать ту или иную эмоцию ученика, и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связывалась с новым зна-

нием. Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика».

Комплекс занятий включает в себя пять занятий, раскрывающих различные аспекты проблемы:

– «Женский организм и его главное предназначение. Репродуктивное здоровье женщины»

– «Обыкновенное чудо» (Тайна зарождения человеческой жизни)

– «Мамы, дайте всем своим детям жизнь!» (аборт и его последствия*)*

– «Вопрос жизни и смерти. Твой выбор» (ток-шоу)

Занятия проводились в форме классных часов в группах первого курса в течение двух месяцев. Содержание занятий кратко изложено в приложении к статье. Воспользовавшись современной психолого-педагогической и медицинской литературой педагог сможет наполнить занятие интересной и насыщенной информацией. Важной частью занятий является просмотр научно-познавательных видеофильмов, подготовленных «Ассоциацией семьи против абортов» (США): «Свидетельство о ранних стадиях жизни», «Внутриутробное развитие – история в фотографиях», «Вопрос жизни и смерти», «Страшная правда», а также научно-познавательный видеофильм «Жизнь до рождения» из цикла «Тело человека» (BBC, Великобритания). Кроме того, возможно использовать видео- и печатные материалы Православного медико-просветительского центра «Жизнь».

Определяя критерии эффективности комплекса предложенных занятий, мы основывались на позиции Н.Е. Щурковой, которая указывает, что содержанием любого воспитательного процесса являются «наивысшие ценности жизни», ценностные ориентации, и именно они являются исходным моментом в установлении критерия оценки воспитанности. Ценность – это «отношение к явлению как значимому для жизни человека» (Н.Е. Щуркова); «жизненная позиция» (А.И. Божович) [6].

Критерием эффективности нашей работы, мы определили динамику ценностных ориентаций студенток к сохранению репродуктивного здоровья, в частности, к недопустимости абортов. Для определения динамики ценностного отношения была использована методика «Недописанный тезис», которая заключается в том, что респонденту предлагается набор незаконченных фраз, завершая которые он мог бы выразить свое отношение к исследуемой проблеме. Данная методика имеет ряд преимуществ по сравнению с широко распространенным анкетированием. Она рассчитана на получение первой, самой естественной реакции, поскольку время на ответ дается ограниченное с учетом возраста (от 15 сек. до 1 минуты).

Респондентам предлагались следующие незаконченные фразы:

«Как вы думаете, аборт – это…»

«Можно прервать неожиданную беременность, если….»

«Женщина, сделавшая аборт, испытывает…..»

Анализ ответов студентов до и после проведенного комплекса занятий позволяет говорить об изменении понимания (осмыслении) и отношения учащихся к обсуждаемому вопросу. Мы увидели отношение, которое стало более нравственным, этическим, эмоциональным, духовным, «пропущенным через сердце». В ответах учащихся мы увидели суждения, в которых появилось важнейшее слово – «ответственность», понимание того, что жизнь человека во многом зависит от него самого. Появилось осознание важности правильного выбора относительно своего здоровья и здоровья будущих детей. Рассуждения учащихся говорят о том, что студентки понимают всю важность ответственного поведения, самоконтроля, заботы о других, личной ответственности за свой выбор и свое поведение. В ответах девушек присутствует ценностное отношение к сохранению репродуктивного здоровья, в частности, к недопустимости абортов. Это отношение достаточно яркое, эмоциональное, глубокое, личностно значимое:

… Само зачатие и рождение ребенка – это очень удивительно!

… Оказывается ребенок на таких ранних стадиях (еще нет и трех месяцев) уже имеет все органы, его сердце бьется и он так активно живет внутри матери. Это очень трогательно и чудесно! Невероятно! Разве его можно убить?!!!!!!

… Меня занятия заставили задуматься над тем, какой это ответственный момент – зарождение новой жизни человека.

… После занятий я поняла, нет, я твердо решила, что никогда не буду рисковать собственным здоровьем и здоровьем и жизнью собственного ребенка, и начну сексуальные отношения только при полной гарантии моей и ребенка защищенности.

… Нерожденный ребенок нуждается особенно в двух вещах: любви и защите матери. А аборт – это предательство. Предательство того, кто беззащитен и доверяет тебе…

… После тех фильмов, которые я увидела, я поняла, что никогда не смогу и не буду делать аборт. Это гнусно, это недостойно человека. Ни одно животное не избавляется от своих детенышей…

… Я не хочу, чтобы ужас аборта случился в моей жизни. Я уверена, что буду поступать так, чтобы этого не допустить.

… Я никогда не смогу убить собственного ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Антимонова М.Ю. Научное обоснование системы охраны репродуктивного здоровья семьи: автореф. дис… канд. мед. наук. – М.: РУДН, 2007. – 27с.

2.Захаров С.В. Репродуктивное поведение и здоровье подростков в России. – М.: 2008. – 62 с.

3.Квашенко В.П. Профилактика нарушений репродуктивного здоровья в рамках планирования семьи // Вестник гигиены и эпидемиологии. – 2001. – № 2. –239 с.

4.Коломейцев М.Г. Гигиенические основы сексуального поведения в профилактике нарушений репродуктивного здоровья у подростков: автореф. дис... канд. биол. наук. –

М., 2007. – 19 с.
5.Профилактика ВИЧ/СПИДа в детско-молодежной среде: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. К. Г. Гуревича, Л. М. Шипицыной. – М., 2006. – 80 с.
6.Щуркова Н.Е. Классное руководство: рабочие диагностики. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.

Об авторах
Студеникина Светлана Михайловна *– директор, БОУ СПО «Омский музыкально-педагогический колледж», г. Омск.*
Гаранина Арина Викторовна – *заместитель директора по НМР, БОУ СПО «Омский музыкально-педагогический колледж», г. Омск.*

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ю.В. Стюарт

Основываясь на результатах анализа педагогики дошкольного образования и основе теоретико-методического исследования поликультурного, полихудожественного, партисипативного подходов, педагогических принципов дошкольного и эстетического образования, взаимосвязь которых представляют целевую, структурную и содержательную характеристики, нами была спроектирована педагогическая модель становления эстетической компетенции старших дошкольников. При построении модели возникает необходимость использования метода моделирования, который, в совокупности с другими методами нашего исследования, послужит методической основой становления эстетической компетенции старших дошкольников.

Одним из важнейших методов исследования реально существующих предметов, явлений, процессов, социальной действительности является моделирование. «Моделирование предполагает использование процедур абстрагирования и идеализации. Эта черта моделирования особенно существенна в том случае, когда его предметом являются сложные системы, поведение которых зависит от большого числа взаимосвязанных факторов различной природы». [1, 124].

С точки зрения В.А. Сластенина, при моделировании прибегают к изучению и разработке вспомогательной искусственной или естественной системы: а) находящейся в некотором объективном соответствии с предметом познания; б) способной замещать его в определенных отношениях;

в) дающей в конечном счете информацию о самом моделирующем объекте [2, 25]. По мнению А.А. Кыверялг, моделирование является таким методом теоретического исследования, при помощи которого можно обобщенно подойти к решению многих педагогических проблем [3, 95].

В результате процесса моделирования создается модель. В переводе с французского «modele» и латинского «modulus» это понятие означает – мера, образец, норма. Определение модели по В.А. Штоффу − это мысленно представленная или материально реализуемая система; она отражает объект исследования и способна замещать объект, ее изучение дает общую информацию об объекте [4, 52]. На основе анализа научной литературы и обобщении разных определений понятия, нами выделены следующие общие представления о модели: модель – это средство познания; модель отражает существенные стороны оригинала, то есть объекта, явления реальной действительности; модель охватывает значимые в данной ситуации свойства оригинала, и которые являются объектом исследования; модель имеет целенаправленность и служит для хранения и расширения научных представлений об объекте с целью дальнейшего его целесообразного преобразования, управления им; модель – это аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса (в нашем случае – процесса становления эстетической компетенции старших дошкольников).

При проектировании педагогической модели становления эстетической компетенции старших дошкольников мы учитывали: а) профессиональную компетенцию преподавателя, осуществляющего эстетическое образование дошкольников; б) объективно существующие факторы: социальный заказ дошкольного образования, государственный образовательный стандарт дошкольного образования; в) целостную образовательную среду дошкольного учреждения; г) возможности синтеза поликультурного, полихудожественного и партисипативного подходов; д) уровень становления эстетической компетенции старших дошкольников

Проектирование педагогической модели становления эстетической компетенции старших дошкольников подчиняется следующей логике: 1) определение границ модели; 2) определение цели и задач проектирования, их соотнесение с целями и задачами проектируемого процесса; 3) определение субъектов рассматриваемого процесса; 4) выбор и обоснование принципов, на основе которых будет осуществляться проектирование модели; 5) определение основных функций, содержания, методов, приемов, средств, форм моделируемого процесса; 6) выявление организационно-педагогических условий, необходимых для достижения цели проектируемой модели; 7) определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики.

Проектируя компонентный состав педагогической модели становления эстетической компетенции старших дошкольников, мы имели в виду

тот факт, что содержание и взаимодействие каждого из компонентов определяются требованиями к содержанию дошкольного образования, необходимостью определения совокупности эстетических знаний и умений дошкольников.

Целевой компонент. В рамках данного компонента старшие дошкольники приобретают знания об общечеловеческих гуманистических ценностях, в результате чего происходит формирование их личности. Целевой компонент формирует мотивацию учебно-познавательной деятельности. В качестве ближайшей цели проектируемой модели мы рассматриваем становление у старших дошкольников эстетической компетенции на более высоком уровне, необходимом для осуществления эффективного непрерывного повышения собственной культуры и развития личности, как внутри учебного учреждения, так и за его пределами, в динамично меняющихся социокультурных условиях.

Организационно-исполнительный компонент включает этапы становления эстетической компетенции старших дошкольников, такие как: эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, установление оперативной обратной связи в учебном процессе, репродуктивно-творческий и организационно-педагогические условия реализации разработанной нами модели.

Содержательный компонент является системообразующим в рассматриваемой модели, так как через его развитие наиболее отчетливо просматриваются процесс и результат становление эстетической компетенции старших дошкольников, а также отражает наличие основных направлений содержания, видов и форм эстетической деятельности дошкольников. Моделируя содержательный компонент педагогической модели становления эстетической компетенции старших дошкольников, необходимо определить сумму знаний и умений в эстетической деятельности старших дошкольников, которые способствуют становлению эстетической компетенции. Нами были выявлены межкультурный, когнитивный, межличностно-коммуникационный блоки.

Выделение межличностно-коммуникационного блока педагогической модели становления эстетической компетенции старших дошкольников связано с повышающейся ролью общения в современном обществе.

Следующим структурным компонентом модели становления эстетической компетенции старших дошкольников является технологический, который определяет методику и этапы становления эстетической компетенции. Технологический компонент включает в себя действия и операции, выполняемые дошкольниками и преподавателем для достижения более высокого уровня развития данной компетенции.

Аналитико-результативный компонент модели включает в себя подведение итогов становления эстетической компетенции старших дошкольников. Перед старшими дошкольниками ставят задачи, решая которые до-

школьники демонстрируют уровень становления эстетической компетенции.

Спроектированная нами педагогическая модель становления эстетической компетенции старших дошкольников имеет структурную организацию, задается содержанием поликультурного, полихудожественного и партисипативного подходов, и морфологически представлена пятью компонентами: целевым (определение целей и задач становления эстетической компетенции старших дошкольников); организационно-исполнительным (выявление педагогических условий и технологической составляющей развития становления эстетической компетенции старших дошкольников); содержательным (определение компонентов эстетической компетенции старших дошкольников); технологическим; аналитико-результативным (определение уровня становления эстетической компетенции старших дошкольников).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание, управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

2.Сластени, В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 268 с.

3.Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

4.Штофф, В.А. Введение в методологию научного познания / В.А. Штофф. − Л.: Наука, 1972. − 318 с.

Об авторе

Стюарт Юлианна Владимировна – *аспирант, ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск.*

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В РАМКАХ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СЕМИОТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Суханова

Педагогическая технология как содержание, формы, средства и методы реализации образовательного процесса определяется целью, достижение которой адекватно обеспечивается созданием специ-

фических условий технологической среды [7]. Нам представляется, что изменения, происходящие в мире, определяют приоритет ориентации цели образования. На первое место выходит не формирование системы знаний в той или иной области науки, а целенаправленное развитие личности и подготовка человека к существованию в условиях постоянно меняющейся информационной среды.

Отличие технологии семиотической интерпретации заключается в следующем. В технологии семиотической интерпретации учебных текстов функции повторения и разъяснений вместо преподавателя выполняют студенты, многократно предоставляющие вариативные формы одного и того же текста, и сам студент, различным образом интерпретирующий учебный текст (логический цепочки, сигнальные загадки, листок опорных сигналов).

По утверждению специалистов, именно семиотическая (знаково-символическая) деятельность человека, или семиозис, представляет собой реализацию семиотического отношения человека к себе и к миру. В процессе семиозиса осуществляется символизация, связанная с решением человеком ряда задач, таких как прием и переработка информации, опознание объектов, фиксация результатов познавательной деятельности, планирование и регуляция деятельности, оперирование более широким и глубоким содержанием. Под знаково-символическими средствами понимаются «отдельные объекты или их системы, использующиеся в общении или познании в качестве представителей, заместителей некоторых других объектов, явлений, процессов, форм деятельности, понятий» [2].

Теперь нам представляется целесообразным проанализировать материал, связанный с характеристиками такого понятия как знаковая (знаково-символическая) система. Но, прежде, дадим общее определение понятия «система»: «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определѐнную целостность, единство» [5].

Рассмотрим более общую классификацию знаковых систем, данную Д.Н. Завалишиным, Б.Ф. Ломовым, В.Ф. Рубахиным на основе выделения трѐх систем семантики:

1. Семантика, связанная с общепринятыми, общечеловеческими значениями и нормами (социальные нормы поведения, профессиональный алфавит и др.) [1];

2. Ситуативная (функциональная), в которой значения отдельных элементов обуславливаются целью деятельности (цели деятельности детерминируют контекст и ракурс анализа элементов ситуации);

3. Индивидуальная семантика, обусловленная личностной зависимостью (профессия, интересы, индивидуальный опыт).

Предлагаемая нами система более всего соответствует в этой классификации ситуативной (функциональной) семантике с привлечением элементов (профессиональных) из индивидуальной семантики.

По мнению Э. Бенвениста, любая семиотическая система различается по нескольким специфическим характеристикам:

− способу воздействия на органы чувств (слух, зрение);

− сфере действия, области, в которой система функционирует;

− природе и числу знаков (рассматриваемых как производное от способа и сферы действия);

− типу функционирования – отношению, соединяющему знаки внутри системы и придающему им различную функцию (симультанное или последовательное предъявление знаков и др.).

Исходя из предложенного, можно сказать, что предлагаемая система соответствует большинству указанных положений следующим образом:

1.Воздействие осуществляется прежде всего на зрение, но необходимое проговаривание текста включает и слуховые анализаторы; необходимость копирования изображения требует работы рук;

2.Сфера действия – педагогическая, дидактическая;

3.Природа знаков – используются межпредметные знаки, заимствованные из физики, математики, логики, геологии и т.п.;

4.Знаки предъявляются в большинстве случаев последовательно, но возможно и симультанное их предъявление.

По особенностям знаковых систем с точки зрения влияния их на процесс усвоения различных видов знаний существует несколько подходов к классификации знаковых систем. Различия связаны, прежде всего, с тем, что разные знаковые системы состоят из отличающихся по многим свойствам знаков. «Знак – это материальный, чувственно-воспринимаемый объект, который символически, условно представляет и отсылает к обозначаемому им предмету, явлению, действию или событию, свойству, связи или отношению предметов, явлений, действий или событий» [5]. В этом определении указывается на то, что в знаке могут отражаться разные объекты. В зависимости от того, насколько широкий класс объектов может отражаться в знаке, различают локальные знаковые системы, направленные лишь на определѐнное содержание, например, система знаков дорожного движения, и универсальные знаковые системы, посредством которых описывается всѐ многообразие опыта человека. Поскольку в процессе обучения необходимо отражать в знаках различное предметное содержание, то в обучении, в основном используются знаки универсальных знаковых систем.

Хотя знак характеризуется некой особенной условностью отражения объективной действительности, эта степень условности отражения различного содержания в различных знаковых системах неодинакова, что позволяет отразить содержание с разной степенью обобщѐнности. Согласно Ч. Пирсу, знаковые системы делятся по степени подробности отражения свойств явлений в знаках, по степени существенности тех признаков явлений, которые отражаются в знаках. Здесь выделяются знаковые системы,

которые состоят из «знаков-изображений», то есть «воспроизведений объектов, очень сходных с обозначаемыми». Таковы любые подробные изображения предметов. Знаковая система может состоять из «знаков-индексов», где указывается на «симптомы или предметы объектов», и знаковые системы, состоящие из «знаков-символов», где отражается отвлечѐнное содержание объекта, который обозначается [3].

Несколько другой подход к раскрытию вопроса о различных возможностях знаковых систем с точки зрения условности отражения в них действительности осуществлѐн такими исследователями, как А. Тарский [4]. Они указывают на то, что существенное влияние на процесс отражения различных объектов оказывает такая особенность, как степень абстракции знака. В зависимости от этого, различные знаки могут по-разному отражать явления и объекты, а человек по-разному воспринимать эти знаки. Так как материальные объекты и процессы обладают бесконечным количеством свойств и качеств, в различных образах («образ» – все накопленные и организованные знания организма о себе самом и мире, в котором он существует (по Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам)), могут отражаться разные стороны этих объектов и процессов с разной степенью «похожести». В символьном знаке, как правило, отражаются лишь самые существенные свойства явления и необходимо рассмотреть вопрос: насколько похоже это изображение на сам реальный объект. Это свойство соответствия образа и реального объекта рассматривается в семиотике как толерантность отражения в образе черт вещей и процессов. Влияние различной степени толерантности образа и явления на различное ориентирование знаковых систем на отражение определенного содержания доказывали разные исследователи. Так, А. Тарский писал, что чем больше степень толерантности образа и явления, тем более полно и ясно раскрывается суть этого явления во всех своих взаимосвязях с другими явлениями. Однако, по замечанию Ю.А. Шрейдера, когда толерантность приближается к эквивалентности, то есть к достаточно полному совпадению образа и явления, процесс вычленения сути очень затруднѐн, он оказывается «погребѐн под множеством случайностей и несущественных черт вещей» [6]. Эта особенность образа выражается в том, что он направлен на отражение целого во всѐм его многообразии.

Подводя некоторый итог сказанному и применяя все вышеизложенное к предлагаемой нами знаково-символической системе, мы можем сказать следующее: применяя различные знаки, мы не стремились к соблюдению максимально возможной толерантности, тем более, что сами эти знаки не дают нам такой возможности, отличаясь часто высокой степенью обобщенности и абстрактности. В своей работе мы используем все возможные варианты знаков, предложенных в классификации Ч. Пирса.

Говоря конкретно о предлагаемой нами знаково-символической системе, мы считаем необходимым указать на присущие ей системные показатели.

Предлагаемая система обладает присущей ей внутренним единством – целостностью. Разумеется, целостность системы относительна, но отвечает некоторым важным, с нашей точки зрения, позициям, характеризуемым следующими показателями:

− агрегативностью, когда просматривается структура блоков и связей между ними.

− суммативностью; здесь имеется в виду достаточность набора как предлагаемых элементов знаково-символической системы, так и набора характеристик изучаемого объекта. Принципиально возможно, но не необходимо включать в изобразительный ряд всю полноту характеристик на всем поле изображения.

− интегративностью, когда структурные и функциональные связи между частями системы обеспечивают нормальное взаимодействие знаков и символов, характеризующими изучаемый объект, между отдельными изображениями и т.д. Обеспечивается эта характеристика небольшим количеством знаков и символов, применяемым для иллюстрации содержания, постоянным выстраивание логических цепочек достижения результата и его формулирования, единой структурой построения изображения в пространстве. Кроме этого, связи между частями системы регулируются единым принципом подачи учебного материала. Здесь мы имеем в виду то, что материал подается исключительно последовательно, постепенно, т.е. учащийся рассматривает знаково-символическое изображение по мере его появления перед ним, что, в общем-то, в большой степени исключает возможность переключения внимания, заставляет следить за логикой изложения и изображения.

Важным звеном в понимании возможностей знаково-символической системы и ее педагогического потенциала, является видение связей между частями системы: знаками, символами, графическими элементами. Связи эти неоднозначны, а, скорее, многоаспектны. Среди них можно выделить причинно-следственные, связи строения, генетические, развития, иерархические.

Причинно-следственные связи – одни из главных, на что в первую очередь, пожалуй, обращается внимание. Существующая четкая детерминированность процессов в экономике в данном случае выявляется и подчеркивается в значительной степени. Так, если рассмотреть вопрос причины и следствия в теме «Спрос», то зависимость величины спроса от цены на товар, показанная при помощи знаково-символической системы, подчеркивает именно причинно-следственную зависимость за счет динамичности изображения с одной стороны, с другой – за счет обязательного процесса кодирования (вербализации) в процессе работы.

Если говорить о связях строения, то они прослеживаются одновременно за счет единой конструкции изображения и за счет проявления качественных характеристик в нем.

Резюмируя, отметим, что применение семиотических технологий при работе с учебным текстом дают новые возможности передачи знаний обучающемуся, сделать эти знания прочными, перевести студентов из категории пассивно получающих знания в категорию активно их добывающих, создающих свой собственный продукт символотворчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Завалишин, Д.Н. О системном строении когнитивных процессов [Текст] / Д. Н. Завалишин, Б.Ф. Ломов, В.Ф Рубахин. – М.: Наука, 1977. – 49 с.

2. Глотова, Г.А. Человек и знак. Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека [Текст] / Г.А. Глотова. – Свердловск, 1990. – 256 с.

3. Пирс, Ч. Избранные философские произведения [Текст] / Ч. Пирс. Пер. с англ. – М.: Логос, 2000. – 411 с.

4. Тарский, А. Введение в логику и методологию дедуктивных наук [Текст] / А. Тарский. Пер. с англ. – М., Гос. изд. иностр.лит-ры, 1948. – 327 с.

5. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 191, 607.

6. Шрейдер, Ю. А. Логика знаковых систем [Текст] / Ю. А. Шрейдер. – М., 1974. – 315 с.

7. Bloom, B.S. Talent development vs. schooling [Text] / B.S. Bloom, L.A. Sosniak. – Educational Leadership, 1981. – P. 86-84. 1

Об авторе

Суханова Александра Алексеевна *– преподаватель экономических дисциплин, зав. лаборатории информационных технологий, ГОУ СПО (ССУЗ) «Миасский автотехнический техникум», г. Миасс.*

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.И. Сухарев

В осуществляемой в России модернизации системы образования все острее ощущается потребность выработки обоснованных научно-педагогических подходов, позволяющих определить оптимальные методы планирования, размещения или перепрофилирования существующих профессиональных образовательных учреждений с учетом наличия потенциальных потребителей образовательных услуг, популярности профессий, уровня востребованности кадров в конкретном регионе. В настоя-

щее время в области профессионального художественно-педагогического образования и рынка труда существует дисбаланс. Например, популярность специальности дизайн и предложением образовательных услуг в этой области не подкрепляется вакансиями на рынке труда, а в общеобразовательных школах, учреждениях дополнительного образования и дошкольных учреждениях работают люди, не имеющие соответствующей художественно-педагогической специализации [1].

Проблема регионализации непрерывного художественно-педагогического образования охватывает целый ряд аспектов деятельности учебных заведений в новых социально-экономических условиях. В настоящее время повысилась академическая свобода учебных заведений. Государственные образовательные стандарты профессионального образования нового поколения предусматривают национально-региональный компонент содержания, функцией которого является отражение национально-региональных особенностей в подготовке специалиста для того или иного региона. Регионализация профессионального образования связана с переходом от узкоспециализированного отраслевого профиля подготовки студентов к широкому спектру всех специальностей, необходимых регионам. Это дальнейшее усиление культурообразующих функций учебных заведений в регионах. Регионализация предполагает вхождение учебных заведений в общее образовательное пространство регионов.

В связи с этим региональная система непрерывного художественно-педагогического образования в новых экономических условиях требует учета федеральных и местных потребностей, а также интереса отдельных предприятий, организаций, учебных заведений и самого человека. Региональные требования к непрерывному художественно-педагогического образованию могут быть представлены в количественном и качественном выражении. Количественно они фиксируют потребность в кадрах всей экономической сферы региона. Качественная характеристика содержит квалификационные требования к профилю и уровню подготовки кадров. Определение этой потребности и реальных путей ее удовлетворения путем организации оптимальной системы непрерывного художественно-педагогического образования позволяет обоснованно определить структуру кадров, необходимых для развития региона, содержание профессиональной подготовки, типы и виды профессиональных образовательных учреждений, сроки и форму подготовки.

Предварительный анализ состояния проблемы развития непрерывного художественно-педагогического образования на примере Омской области позволил выявить следующие недостатки:

− рынок труда не сбалансирован, регионально-образовательная политика недостаточно ориентирована на текущие и перспективные потребности социально-экономического развития территориального пространства региона;

− в комплексных программах развития художественно-культурного потенциала для региона недостаточно внимания уделяется формированию прогнозного перечня профессий (например, только в Омске четыре вуза готовят специалистов в области дизайна, а еще есть и средние учебные заведения);

– недостаточно изучена содержательная и структурная интеграция образовательных учреждений с выделением базового образовательного учреждения при создании открытой профессиональной художественно-педагогической среды в условиях региона;

– востребованность художественно-педагогического образования и недостаточно полным удовлетворением образовательных потребностей населения;

– необходимостью учѐта реальной потребности региона в художественно-педагогических кадрах, специфики социально-трудовых отношений на уровне региона и отсутствием научно-обоснованной модели развития регионально-образовательного пространства;

– расширением сферы сотрудничества художественно-педагогических образовательных учреждений региона и недостаточной разработанностью научно-методических подходов по реализации нормативных, технологических функций интегративных образовательных систем в условиях региона.

Совершенствование системы непрерывного художественно-педагогического образования на основе региональной интеграции учебных заведений данного профиля разных ступеней подготовки, позволит решить поставленные вопросы. Для этого необходимо:

− разработать интегративную систему непрерывного художественно-педагогического образования, основу которой составляет региональный образовательный комплекс с единым региональным центром научно-методического обеспечения;

− создать эффективные механизмы управления формированием, сохранением, воспроизводством, развитием кадрового потенциала, обеспечивающего устойчивую работу всех ступеней непрерывного художественно-педагогического образования;

− разработать программно-целевое обеспечение условий для реализации региональной модели развития непрерывного художественно-педагогического образования.

Перед регионализацией системы художественно-педагогического образования встает проблема прямых и обратных связей между системой образования и социально-экономической средой. Перемещение целевой функции системы художественно-педагогического образования на региональный уровень требует в значительной мере новых подходов к изучению текущих и перспективных потребностей региона в разного рода образовательных услугах, а также учѐта специфики социально-трудовых отношений на уровне регионального пространства.

Необходимость особого внимания к проблеме интеграции непрерывного художественно-педагогического образования на региональном уровне продиктована объективными обстоятельствами. Во-первых, перевод института образования как субъекта рыночных отношений в режим оказания образовательных услуг неизбежно актуализирует проблемы формирования региональных систем образования, так как потребители услуг проживают на конкретной территории, в конкретном регионе. Во-вторых, региональная система непрерывного художественно-педагогического образования как субъект рынка услуг будет неизбежно развиваться в соответствии со структурой потребностей населения региона в том или ином качестве и уровне образования, так как рыночные отношения предполагают, что востребованными бывают те услуги, которые отвечают специфики региональной географии, экономики, культуры населения и т.д. В-третьих, парадигма личностно-ориентированного образования предполагает ориентацию на удовлетворение интересов и потребностей личности. Но эти интересы и потребности являются иерархическими по предпочтениям. В-четвертых, современное российское художественно-педагогического образование столкнулось с трудностями при определении ориентиров развития. В-пятых, в настоящее время в российском образовании набирает силу процесс регионализации, формирования региональных систем образования, интегрирования образования всех видов и всех ступеней региона в единую систему образования. Такая система предназначена удовлетворять весь спектр образовательных потребностей и интересов населения региона. В-шестых, региональная интеграция системы образования может стать основой для разработки оптимальной стратегии развития российского образования, обеспечивающей не столько его выживание, сколько устойчивое развитие и превращение в фактор действительно свободного самоопределения каждой личности, социально-экономического процветания страны в целом [2].

Таким образом, региональная интеграция художественно-педагогического образования и формирование единой федеральной системы образования, способной учитывать и реализовать совокупность образовательных потребностей и интересов отдельных обучающихся, органически сочетать их с интересами и потребностями общества, экономики и государства, представляется в настоящее время основным направлением развития отечественного образования. Региональную интеграцию образования и сохранение единого образовательного пространства Федерации обеспечивает подход, опирающийся на концепцию регионального образовательного пространства. В его рамках интеграция образования осуществляется не по вертикали (отраслевой принцип), а по горизонтали (территориальная интеграция).

Формирование интегрированной системы художественно-педагогического образования региона предполагает создание интегрированного об-

разовательного комплекса с единым региональным центром научно-методического обеспечения. Внутри интегрированного комплекса должны отсутствовать формальные препятствия для получения образования. Такой комплекс обеспечивает профессиональную художественно-педагогическую подготовку на основе выбора каждым обучающимся индивидуальной образовательной траектории. Этот выбор возможен при условии обеспечения преемственности, вариативности и многоступенчатости образовательных программ, их диверсификации, многоуровневости и непрерывности. Главной характерной особенностью региональных художественно-образовательных комплексов, отличающей их от всех других форм объединения профессиональных образовательных учреждений, является наличие единой системы управления, планирования и организации учебно-воспитательного процесса.

Для реализации непрерывного художественно-педагогического образования в институте искусств ОмГПУ создана федеральная экспериментальная площадка. Основными целями еѐ деятельности являются:

Общее научное руководство осуществляют: академик РАО, доктор педагогических наук, профессор С.П. Ломов; член-корреспондент РАО, заслуженный деятель искусств РФ, доктор педагогических наук, профессор Л.Г. Медведев.

Результатом эксперимента должно стать построение единого художественно-эстетического центра «худ. школа – худ. колледж – вуз – послевузовское образование», в котором определена последовательная образовательная и профессиональная система, ориентирующая обучающихся на непрерывное повышение эстетического, творческого, профессионального уровня и научной квалификации выпускников. Формирование социально ориентированной, творческой личности выпускника-профессионала, создание условий, позволяющих учащимся получить качественное профессиональное образование на любом этапе многоуровневого обучения, а также обеспечивающих оптимальную преемственность разноуровневых образовательных программ, способствующих интеграции образовательных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сумнительный, К.Е. Модернизация российского образования: проблемы и решения [Текст]: монография / К.Е. Сумнительный, М.: 2004. - 96 с.

2. Шогенов, А.А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона [Текст]: монография / А.А. Шогенов. – М.: ФИРО, 2007. – 376 с.

Об авторе

Сухарев Андрей Иванович *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет, г. Омск.*

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКА УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА

И.И. Терлеев

У любого специалиста в его карьере, благосостоянии большую роль играет профессиональный успех. Результаты исследований показывают, что для достижения успеха выпускникам учреждений СПО необходимы такие качества, как упорство, целеустремленность, терпение, самообладание, выдержка, уверенность в себе, трудолюбие, работоспособность, решительность, общительность, справедливость, сноровка, сила, воспитание, энергичность и др. [1].

Существует взаимосвязь объективной индивидуальной успешности и особенностей личностных свойств. В содержание успешности входят: высокие результаты, высокий социометрический статус (эмоциональный, интеллектуальный, профессиональный).

Личностные свойства – это уровень притязаний, особенности эмоционально-ценностного отношения к себе (глобальное самоотношение, самоуважение). Успешность связана с таким качеством, как предприимчивость – способность находить нужные решения и использовать соответствующие действия в нужный момент. Это качество выражается в находчивости, практичности, изобретательности, инициативности [3].

Предприимчивость – одна из ярких черт лидера, которому также присущи сила характера, воля, решительность, интуиция. Лидер также должен обладать нравственными качествами (благородство, честность, забота о людях) и профессиональными качествами (аналитические способности, умение быстро ориентироваться в обстановке, аргументированно противостоять чужому мнению, компетентность, профессиональное честолюбие, чувство профессионального долга) [2]. Для характеристики специалиста СПО используются и такие интегральные понятия, как «профессиональная направленность», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность», «профессиональная мобильность».

Профессиональная направленность, наряду с профессиональными знаниями, умениями, навыками, рассматривается психологами как важнейшее психологическое образование (С.Л. Рубинштейн, В.С. Мерлин, К.К. Платонов, Л.И. Божович). Как педагогический феномен – в трудах С.Я. Батышева, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева и др.

Под профессиональной направленностью личности принято понимать стремление, нацеленность личности применять свои знания, опыт, способности в области избранной профессии. В содержание данного поня-

тия в качестве подсистемных входят: профессионально-ценностные ориентации, интересы, отношения.

Профессиональная готовность характеризуется направленностью личности на определенное поведение, желание заниматься деятельностью, внутреннее принятие ее требований, осознание соответствия своих качеств этим требованиям. Другие исследователи в понятие «готовность» включают и комплекс профессиональных знаний, умений, навыков.

Профессиональная компетентность – это и общая культура, общественно-политическая, правовая, экономическая осведомленность, система знаний, умений и навыков.

Профессиональная мобильность – это готовность и способность специалиста к быстрой смене выполняемых заданий, мест труда, отрасли. Это способность осваивать новые специальности или изменения в них, возникающие под влиянием технических и технологических преобразований. Основанием для этого является сформированность гибких, пластичных навыков и общепрофессиональных умений по группе смежных профессий.

Предпринятый анализ сущности, содержания указанных выше личностных образований позволяет выделить в личности специалиста-профессионала комплекс социально важных и профессионально значимых качеств.

К социально важным качествам исследований (Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, А.А. Вербицкий, Р.С. Немов, В.А. Сластенин, С.В. Шевченко и др.) относят: гражданскую зрелость, законопослушность, социальную активность, социальный оптимизм, высокий уровень ценностных ориентации, развитость умственных и практических способностей, чувство достоинства, ориентацию на достижение успеха, социальную мобильность, способность к конструктивному разрешению конфликтов, способность к адаптации, сотрудничеству, способность брать на себя ответственность.

К профессионально важным качествам относят: владение профессиональными умениями и навыками (компетентность, профессионализм); способность самостоятельно планировать, выполнять и контролировать работу; обладание определенной квалификацией; профессиональную мобильность; предприимчивость; владение новыми технологиями, понимание сферы их применения, их силы и слабости; готовность к непрерывному самообразованию, повышению квалификации; коммуникабельные умения и навыки, умение вести переговоры; способность к волевому воздействию; организованность; самостоятельность; творческий подход к делу.

В системе социально значимых и профессионально важных качеств в особую группу можно выделить комплекс интеллектуально-эвристических умений: умение анализировать, обобщать, абстрагировать, моделировать, прогнозировать, генерировать идеи; воображение; видение противоречий, проблем; способность отказываться от ошибочных идей, критически мыслить; независимость суждений [3].

К профессиональным ценностным ориентациям специалиста СПО относятся: престиж профессии, имидж места работы, условия труда, зарплата, творческий характер деятельности; масштабы властных функций и принимаемых решений; возможности для культурно-досуговой деятельности и наличие свободного времени; степень самостоятельности и независимости; сила, авторитет профессиональной корпорации; возможность для профессионального роста, карьеры.

На характер профессиональной деятельности специалиста оказывают влияние его психические свойства: воля, чувства, восприятие, память, мышление, а также биопсихические свойства: темперамент, половые и возрастные свойства, состояние здоровья [4].

В обобщенном виде качества и свойства специалиста можно выразить посредством интегрального понятия – «трудовой потенциал». В содержание данного понятия в качестве подсистемных входят следующие элементы:

− психофизиологический потенциал – способности и склонности, работоспособность, здоровье, выносливость, выдержка;

− квалификационный потенциал – объем общих и специальных знаний, умений, навыков, обуславливающих способность к труду определенного качества;

− личностный потенциал – уровень гражданского сознания и социальной зрелости, ценностные ориентации, интересы, потребности, запросы в сфере труда, представление о карьере.

В этой связи актуальность и социально-педагогическая целесообразность, необходимость введения приобретает понятие «конкурентоспособность личности специалиста», то есть способность специалиста выдерживать конкуренцию на рынке труда.

Конкурентоспособный специалист – это работник-профессионал, способный на рынке труда предложить себя как товар и спросить за это достойную цену, обеспечивающую благополучие его и его семьи.

Конкурентоспособный специалист – это тот, в ком сегодня есть потребность в обществе (востребованный).

Итак, формируя конкурентоспособность личности, необходимо учитывать:

− систему устойчивых личностных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности;

− профессиональную направленность личности;

− систему целеполагания;

− самосознание личности как представителя определенной профессиональной общности.

Таким образом, формирование конкурентоспособных выпускников СПО, чьи профессиональные и личностные качества получат спрос на

рынке труда, – главная задача средних профессиональных учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 350 с.
2. Карлоф Б., Седерберг С. Вызов лидеров. Пер. со швед. – М.: Дело, 1996. – 352 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. – М., 1990. –119 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1998. – 456 с.

Об авторе
Терлеев Иван Иванович – *заведующий отделением (УК ОмГПУ), аспирант, Университетский колледж Омского государственного педагогического университета (УК ОмГПУ), г. Омск.*

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И.М. ЧЕРЕДОВА

Т.С. Терлеева

В век смены парадигмы образования одной из главных тенденций можно считать необходимость решать проблемы образования, учитывая не только местные и региональные тенденции, но и национальные, государственные и мировые. Сегодня со сферой образования связываются перспективы выживания человечества в современном мире. Образование, в свою очередь, старается пересмотреть приоритеты и найти ответ на вопрос, каким ему быть в новом тысячелетии. Системообразующей тенденцией является гуманизация образования (развитие образовательных систем с приоритетной ценностью личности педагога и учащегося, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития). Определяющее место отводится содержанию образования и технологиям обучения с ориентацией на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений.

По мнению В.М. Розина [1, 34], в России целесообразно рассматривать, по меньшей мере, 3 основные тенденции в сфере образования: 1) мировую тенденцию смены основной парадигмы образования; 2) тенденции к интеграции в мировой культуре нашей школы и образования; 3) восстановление и дальнейшее развитее традиций русской школы и образования: в свое время в России (конец XIX столетия) была сильная «методическая школа», хорошо поставленное гуманитарное образование, интересный опыт педагогики в ряде технических вузов.

Подробнее хотелось бы остановиться на третьей тенденции. Почему мы забываем о педагогическом опыте наших мастеров, идеи которых новы и современны и сегодня. Действительно, в России было и есть много педагогов, у которых и в настоящее время стоит учиться, труды которых актуальны и применимы в изменяющейся системе образования. Хотим напомнить Вам об одном из таких учѐных.

Имя известного педагога Ивана Михеевича Чередова стоит в ряду знаменитых учѐных, привнѐсших огромный вклад в педагогику, прирастив еѐ научным знанием. Педагогическая и научно-педагогическая деятельность Ивана Михеевича является как никогда актуальной в современном образовании, его опыт достоин изучения и распространения. Вопросы, которые он поднимал в своих работах, напрямую связаны с реализацией личностного принципа в современном обучении, проблему гуманизации образования он видел как задачу общецивилизованного, общечеловеческого значения, как условие решения глобальных проблем современного человеческого социума.

Жизнь и деятельность И.М. Чередова являются личностно-ориентированными.

Теория системы форм организации обучения в школе и в целом развитие дидактики в Омске получили своѐ распространение благодаря Ивану Михеевичу. Его монография и учебная книга «Формы организации учебной работы в школе» (изданы в 1987 и 1988 гг.) до сих пор являются актуальными в педагогической практике, служат настольной книгой, как молодого учителя, так и педагога со стажем.

К его трудам постоянно обращаются руководители учебных заведений, получая ответы на важные вопросы организации, методики и техники труда руководителей школ, организации учебно-воспитательного процесса, внеклассной работы, как в городской, так и в сельской школе.

Например, в его пособии «Изучение педагогической деятельности учителей», предназначенном для руководителей учебных заведений, речь идет о том, что следует изучать руководителю школы. Раскрывается содержание, формы и методы изучения деятельности учителя руководителем школы [3]. В пособии освещается методика планирования управленческой деятельности руководителя школы, техника его работы, описываются методы организации оптимального контроля, не просто контроля в школе, а изучения деятельности учителей, оценки их труда: «Когда директор и его заместители изучают искусство преподавания мастера педагогического труда, они занимаются не контрольной, а оценочно-стимулирующей деятельностью. При оценочно-стимулирующей деятельности ставится цель наиболее полно изучить деятельность учителя, описать особо ценные методы, приемы и формы, применяемые им» [3, 7].

И.М. Чередов подчѐркивает, что данный оценочно-стимулирующий аспект управленческой деятельности особенно необходим для обучения

молодых учителей. Руководителем ставится задача не контролировать молодого педагога, а помочь ему овладеть формами, методами и приемами преподавания, организации жизнедеятельности учащихся. Учитель предварительно располагается для приема этой помощи. При анализе преподавания отмечаются малейшие положительные изменения, ценные нововведения. Это окрыляет его.

В работах И.М. Чередова очень много ценных и полезных советов по организации методической, педагогической и другой помощи, как молодого, так и педагога со стажем. О молодых педагогах он говорит особо: «В то же время в коллективах школ немало учителей, которые испытывают потребность в методической помощи. Это, прежде всего, начинающие учителя, те педагоги, которые хотят овладеть новыми для них методами и приемами обучения и воспитания. Их не нужно контролировать, но изучать их деятельность желательно, чтобы совместно с ними отрабатывать новые для них; формы и методы, находить их оптимальное сочетание» [3, 15].

Действительно, очень важно, чтобы начинающий учитель знал, что к нему идут на урок затем, чтобы помочь. Молодого специалиста следует расположить к себе. Важно, чтобы он действовал естественно, использовал те формы и методы, которые применяет всегда, или показывал свои потенциальные возможности**.**

Разве не нуждается современный педагог в демократическом стиле и при анализе его урока, при котором руководитель своими действиями побуждает учителя свободно излагать свои мысли, защищать свою точку зрения, обстоятельно обосновывать свои действия. Он выступает в качестве доброжелательного оппонента и консультанта, советчика. «Так совместно оценивается содержание, формы и методы урока, стиль отношений, эмоциональный и интеллектуальный фон. Так вырабатываются оптимальные способы совершенствования урока, складывается система анализа урока» [3, 17].

Бесспорно, что поддержка руководителя для учителя будет всегда чрезвычайно важна, так как его советы, предложения обостряют мысль и конструктивную деятельность.

Педагог, директор школы, создатель и руководитель факультета и кафедры, Иван Михеевич всю жизнь был человеком целенаправленным, упорным, личность другого человека всегда ставил на первое место, считая, что мнение каждого нужно уважать, что именно через отношения между людьми развивается личностный принцип. Очень много работая, сотрудничая с различными педагогическими коллективами, И.М. Чередов никогда не отказывался от просьб и предложений школ, подходил к этому со всей ответственностью.

Как свидетельствуют ученики Ивана Михеевича, благодаря ему начали работать психолого-педагогические семинары в школах – осуществляться обучение на рабочем месте. И.М. Чередов писал: «Психолого-педа-

гогический семинар – одна из форм изучения педагогической науки, ознакомления с передовым педагогическим опытом, подготовки к выбору оптимальных педагогических решений. Он крайне необходим сейчас, когда развивается инициатива каждого учителя. Преподаватель, освобождѐнный от административных пут, должен смело принимать собственные решения. Психолого-педагогический семинар выступает как форма стимуляции самообразования учителей» [5, 12]. На этих семинарах предоставлялась возможность каждому участнику показать какие-то крупицы своего опыта. Вся методика проведения психолого-педагогических семинаров способствовала развитию инициативы и самостоятельности членов коллектива.

Иван Михеевич очень бережно относился к учителям, любил их, в каждом умел найти «изюминку», ни разу никого не обидев и ни о ком не сказав плохо. Недаром вокруг него объединялись учителя разного возраста, разных предметов, разных школ, и формой этого объединения были педагогические конференции. Имея подход к каждому учителю, он помогал им раскрываться, невольно заставляя делиться их собственными педагогическими идеями, находками, увлекал исследовательской деятельностью, считая, что если они не будут заниматься исследовательской деятельностью, то школа не будет развиваться: «Надо обладать педагогическим предвидением. Оно сформируется у того, кто обладает тем, что открыла педагогическая наука» [7, 54].

В его трудах можно поучиться выстраиванию отношений не только с педагогами, но и с учащимися, с родителями. Всей своей жизнью Иван Михеевич свидетельствовал, что любого человека нужно ценить, принимая таким, какой он есть. И.М. Чередов считал, что учить и научить можно всех: «Учитель только должен сотрудничать с учащимися, видеть в них не безропотных исполнителей, а прямых участников процесса. Каждый ученик – личность. Весь процесс обучения и воспитания строится на глубоком уважении личности ученика» [8, 34]. Направляя соответственным образом работу педагогического коллектива Омской гимназии № 69 под руководством Ивана Михеевича Чередова, удалось достичь высоких результатов в преодолении второгодничества.

Наконец, работы Ивана Михеевича являются и сокровищницей мудрых советов, таких, в которых можно найти ответ на свой не только педагогический, но и в целом жизненный вопрос, например: «Хорошим лекарством является критика и самокритика», «Только через рациональную организацию можно подойти к организации научной», «Мрачный директор, обходящий каждый день школу, не приносит радости учителям и учащимся», «Открытость общения, умение располагать и слушать людей дают возможность получать достоверную информацию к анализу и обобщению, вызывают удовлетворѐнность у собеседников», «Только чѐткая целенаправленность деятельности руководителя обеспечивает успех в работе», «Успешная организация самообразования зависит от рационального ис-

пользования свободного времени», «Живое общение – одна из эффективных форм обмена опытом» [6;7;8;6].

Развивая традиции русской школы и образования, используя интересный опыт педагогики в сочетании с инновационными идеями, мы тем самым обогатим современное образование и его участников, улучшим содержание образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Розин В.М. Ситуация в современной науке и трансформация психологии и педагогики // Высшее образование сегодня. 2002, – № 10.

2. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград, 1994. – 234 с.

3. Чередов И.М. Изучение педагогической деятельности учителей. – Омск, 1994. – 90 с.

4. Чередов И.М. Как анализировать учебно-воспитательный процесс при разных формах организации обучения: Метод. рекомендации рук-лям уч. заведений. – Омск: Ом. обл. отд-ние Пед. об-ва РСФСР, 1979. – 30 с.

5. Чередов И.М. Методика конструирования форм организации обучения: Метод. рекомендации учителям, рук-лям школ. – Омск: Ом. обл. отд-ние Пед. об-ва РСФСР, 1985. – 46 с.

6. Чередов И.М. О принципе оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках. Омск: Зап. – Сиб - кн. изд-во, Ом. отд-ние, 1973. – 135 с.

7. Чередов И.М. Сельская школа. – Омск, 1989. – 88 с.

8. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С КЛАССНЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ

Л.А. Федорова

Все педагоги в той или иной степени сталкиваются с необходимостью осуществления диагностических процедур: будь то изучение личностных особенностей школьника, экспертиза воспитательных мероприятий или самоанализ своей профессиональной деятельности.

Цель диагностики – выяснить, насколько организованный в школе процесс воспитания способствует позитивным изменениям в личности школьника. Но выяснить не для того, чтобы сравнивать, в какой школе (класса) процесс воспитания организован лучше, а в какой хуже. А для того, чтобы обнаруживать и решать наиболее острые проблемы организации воспитательного процесса, чтобы анализировать свои ошибки и успехи, чтобы эффективно управлять воспитанием, чтобы обобщать и распространять позитивный опыт.

Диагностическая работа по изучению профессиональных ориентиров педагогов в сфере воспитания и по изучению затруднений в деятельности классных руководителей выходит на первый план.

Работа классного руководителя в свете новых требований строится на создании условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе. Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих функций классному руководителю надо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми конкретного возраста, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания.

В условиях модернизации образования качество работы классного руководителя может быть достигнуто только при условии эффективного управления учебно-воспитательным процессом и обеспечения компетентности и профессионального мастерства классного руководителя.

При организации успешного воспитательного процесса одно из важных мест занимает диагностика эффективности работы с классными руководителями, которая выявляется в школе на основе показателей оценки деятельности классного руководителя.

В таблице 1 приведены критерии и показатели оценки деятельности классного руководителя.

Изучение затруднений в деятельности классных руководителей (анкета) помогает школьной администрации диагностировать профессиональные затруднения классных руководителей и на этой основе оказать им адекватную помощь.

Вся многогранная работа по созданию педагогического коллектива направлена на то, чтобы в школе работал классный руководитель – и работал успешно.

Для определения необходимых условий продуктивной деятельности классного руководителя мы провели психолого-педагогические исследования. Перед началом учебного года, в августе, классным руководителям предлагается анкета «Знания, умения, качества», в которой они должны проранжировать пять утверждений в каждом из блоков: личностная подготовка, правовая подготовка, экономическая подготовка, управленческая подготовка, общекультурная подготовка, общеобразовательная подготовка, коммуникативная подготовка, психологическая подготовка, методологическая подготовка.

По итогам анкетирования в сентябре на совещании при директоре было принято решение скорректировать план деятельности на текущий год, спланировать оказание классным руководителям консультативной помощи, утвердить в трѐхдневный срок темы самообразования классных руководителей и провести повторное анкетирование для изучений изменений уровня профессиональной подготовки классных руководителей в мае.

Таблица 1.

№	Критерий	Показатели:
1	Наличие установленной для классного руководителя документации.	Ведение документации в соответствии с требованиями: − план воспитательной работы; − классный журнал с регистрацией поручений и занятости учащихся в кружках и секциях; − журнал, где отражѐн учѐт посещения уроков в своѐм классе, контроль пропусков уроков; − психолого-педагогические карты изучения личности.
2	Наличие и уровень зрелости классного коллектива.	1. Успеваемость учеников класса, формы еѐ контроля и повышения. 2. Массовые воспитательные дела класса, КТД. 3. Соблюдение учащимися Кодекса чести школьника. 4. Участие класса в делах школы. 5. Развитие ученического самоуправления.
3	Общий психологический климат в классе.	1.Комфортное самочувствие и социальная защищѐнность учащихся. 2.Знание детьми своих прав. 3.Безболезненное разрешение конфликтов.
4	Реальный рост общей культуры учащихся.	1.Вовлечение каждого ученика в значимую для него и окружающих деятельность. 2. Уровень воспитанности учащегося.
5	Активная позиция классного руководителя.	1.Участие в опытно-экспериментальной работе школы. 2.Обмен опытом своей работы на заседаниях творческих лабораторий. 3.Проведение открытых мероприятий.
6	Вовлечение родителей учащихся в дела классного коллектива.	1.Организация совместных с родителями мероприятий: утренников, вечеров, спортивных состязаний и т.д. 2.Изучение семей учащихся и организация индивидуальной работы с семьями, нуждающимися в педагогической поддержке. 3.Организация помощи школе со стороны родителей.

В конце первого полугодия среди классных руководителей проводится опрос (анкета «Моя работа»), который должен скорректировать работу администрации с кадрами, указать на еѐ успехи и недостатки.

В обработке данных анкеты непосредственное участие принимает психолог школы, который планирует индивидуальную работу с классными руководителями, испытывающими затруднения в сфере воспитания.

Определяя уровень профессионализма классного руководителя, предлагается измерить по 10-балльной шкале: личную готовность к выполне-

нию профессиональной деятельности; процесс деятельности, в котором реализуется теоретическая и технологическая готовность классного руководителя и результативность самой этой деятельности.

В начале мая каждый классный руководитель заполняет форму «Анализ работы классного руководителя за учебный год». Так, в самоанализе работы классного руководителя рассматриваются следующие составляющие: уровень сплочѐнности коллектива, анализ работы органов самоуправления класса, участие класса в общешкольных делах, работа с «трудными» детьми, а также работа с родителями. Здесь отмечаются вопросы, представляющие особый интерес для родителей: организация режима дня учащихся при подготовке к сдаче ЕГЭ, вопросы профориентации для старшеклассников, нравственное воспитание подростков в современных условиях. Данные, полученные в итоге, дают широкий спектр для анализа работы и установки задач на будущее.

На основании «Листа успешности классного руководителя», заполняемого в конце года, администрация выносит решение о поощрении классного руководителя.

Диагностическая карта «Диагностика успешности классного руководителя» заполняется по итогам учебного года совместно классными руководителями и администрацией школы. Содержащаяся в ней систематизированная информация даѐт целостное представление о профессиональной компетентности классного руководителя.

Современные технологии, методики сами по себе не делают работу классного руководителя успешной, эффективной. Решающую роль здесь играет личность самого классного руководителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Степанов П.В. Изучение профессиональных ориентиров педагогов в сфере воспитания // Классный руководитель. – 2005. – № 5. – С. 77-81.

Об авторе

Федорова Людмила Аркадьевна – *заместитель директора по УВР, МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов», г. Ядрин.*

ПРОБЛЕМЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

З.А. Хортиева

Одной из важных задач управления развитием образования, является создание системы мониторинга качества образования.

Все изменения, происходящие в образовании повысили требования к качеству управления, обоснованности управленческих решений, осмыслению и прогнозированию эффектов, обусловленных их принятием, предупреждению возможных рисков и ошибок. В то же время началась реализация широкомасштабных федеральных программ и проектов, направленных на развитие отечественного образования, повышения его конкурентоспособности на мировом уровне. Все это актуализировало проблему поиска новых методов и средств информационного обеспечения процессов принятия управленческих решений в сфере образования и формирования стратегий развития образовательных систем.

Тем самым определяется важность задач разработки и внедрения систем мониторинга качества в сочетании со стратегическими целями инновационного развития образования на всех уровнях управления образованием.

Современные требования к качеству образования предопределяют главные направления и задачи развития системы педагогического образования. Стратегии развития педагогических вузов выстраиваются сегодня в логике общих подходов и методов, определенных в международных стандартах по обеспечению гарантий качества образования. Это обстоятельство обусловливает смещение акцентов в образовательной политике в сторону максимального учета требований, запросов, ожиданий личности, общества, государства, потребителей образовательных услуг, работодателей, партнеров и заказчиков при организации образовательной деятельности. Новое понимание образовательных реформ требует также эффективного использования всех видов ресурсов системы образования, формирования высокой мотивации педагогических работников и создания действенных механизмов непрерывного улучшения качества. Для решения этих задач требуются системные изменения в содержании образовательной деятельности педагогических вузов, повышение эффективности управления ими, создание в вузах особой инновационной среды, переход к новым формам сотрудничества образования с институтами гражданского общества, структурами государства и бизнеса.

Многочисленные теоретические и практические работы доказывают актуальность и значимость мониторинговых исследований качества педа-

гогического образования [2]. Вместе с тем и в целом по стране, и на уровне отдельных университетов степень научной и практической ценности этих исследований явно недооценивается. Педагогическая общественность пока еще далека от осознанного понимания необходимости организации мониторинга образования как нормы оценки эффективности деятельности вуза.

Разработка и реализация концептуальных подходов и инструментария мониторинга состояния и развития педагогического образования наталкивается на ряд проблем методологического и прикладного характера, без решения которых мониторинг не способен выполнять поставленные перед ним задачи либо делает это неэффективно.

Проблемы осуществления мониторинга качества образования

1. Отсутствие единого понимания сущности мониторинга.

Мониторинг охватывает сегодня практически все сферы деятельности человека и в каждой из этих сфер имеет свою специфику. Однако при всей разработанности концептуальных схем и практического инструментария мониторинга в самых различных областях научного знания и общественной практики именно многообразие подходов и дефиниций затрудняет задачу однозначного толкования понятия мониторинга качества образования.

2. Слабая корреляция мониторинговых исследований со стратегическими задачами инновационного развития педагогического образования и управления им.

Необходимо определить стратегические цели развития образования, педагогического в частности, прежде чем внедрять систему мониторинга качества педагогического образования. Мониторинговые исследования должны обеспечивать выработку эффективных стратегий, позволять оценивать успешность их реализации. В противном случае создаваемые мониторинговые системы не дадут ожидаемого эффекта.

3. Мониторинг качества педагогического образования реализуются на практике лишь в том случае, когда состояние объекта мониторинга (показатели качества) выражено в операциональных терминах, относящихся именно к качеству педагогического образования.

Вся сложность проблемы заключается в том, что распространенная и чрезвычайно узкая трактовка понятия качества образования как уровня обученности выпускников и студентов приводит к тому, что практически единственным объектом мониторинга становится качество знаний обучающихся, что существенно снижает возможности мониторинговых исследований.

4. По большей части мониторинг образовательных систем проводится сейчас без создания соответствующей инфраструктуры и без постоянной связи с процессами принятия управленческих решений. Таким образом, теряется возможность получить информацию о том, что работает эффективно, а что нет. Необходимо решить следующие вопросы: кто конкретно

отвечает за проведение мониторинга, кто является пользователем данных мониторинга, какие необходимо создать каналы для распространения информации, какова должна быть периодичность сбора и анализа мониторинговой информации и т.д.?

5. Проблема создания инфраструктуры мониторинга качества образования на сегодняшний день не может считаться удовлетворительно решенной. Вместе с тем уже сегодня есть все основания говорить о существовании локальных систем мониторинга. Проблема, однако, состоит не только в том, чтобы объединить эти элементы в единую систему, но и в том, чтобы определить общие для всех них направления развития и совершенствования.

Вышеизложенные проблемы явились основанием при организации и проведения нашего исследования. Исследование проводилось в несколько этапов.

На подготовительном этапе проводилось обоснование состава индикаторов и показателей для проведения мониторинга, разрабатывались анкеты и другие формы сбора информации, уточнялся инструментарий мониторингового исследования, происходили отбор и подготовка специалистов в группу по проведению мониторинга, согласовывались цели и задачи его проведения [1].

В ходе исследования были предложены ключевые факторы качества образования:

− качество менеджмента в вузе;

− качество взаимодействия с рынком труда при формировании содержания педагогического образования;

− качество абитуриентов и студентов;

− качество технологий обучения, учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;

− качество деятельности профессорско-преподавательского состава.

На наш взгляд, совокупность этих факторов, позволит достаточно полно определить качество подготовки специалистов в вузе, а также поставить основные задачи в области качества для любого педагогического вуза. Первые два фактора практически не имели расхождений по оценочной шкале. Где без исключения отмечалась весомость вклада этих факторов в качество педагогического образования. «Качество абитуриентов и студентов», «качество технологий обучения, учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса», «качество деятельности профессорско-преподавательского состав» явились менее приоритетными в значимости факторов качества педагогического образования.

Качество деятельности профессорско-преподавательского состава по суммарному значению на данный момент занимает лидирующую позицию в рейтинге факторов качества педагогического образования, что не вызы-

вает удивления, так как вузовский преподаватель был и остается главным связующим звеном образовательного процесса и его потребителя. Более того, профессиональная позиция преподавателя, его готовность к кардинальному изменению содержания и технологий взаимодействия со студентом, вовлеченность в инновационные процессы приобретают ключевое значение.

Проблема методологического обеспечения управления качеством педагогического образования обуславливается отсутствием общего для педагогических вузов координирующего начала, единства взглядов на методы оценки качества образования, существованием большого количества разнородных и несистематизированных критериев и показателей, используемых для оценки и мониторинга деятельности вузов. Это в свою очередь приводит к разобщенности, разрозненности усилий, нерациональному использованию ресурсов, препятствует реализации принципа единства образовательного пространства в России.

На наш взгляд, регулярное исследование позволит сформировать базу данных и осуществлять мониторинг качества педагогического образования на системной основе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Граничина О.А. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе – СПб.: Книжный дом, 2007. – 159 с.

2. Гуськова Н.Д. Мониторинг качества образования // Стандарты и качество. – 2000. – № 5. – С. 75-86

Об авторе

***Хортиева Залина Асгаровна** – ассистент кафедры математики и информатики, ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», п. Заводской, Северная Осетия-Алания.*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ДИСЦИПЛИНЕ «ПЛАВАНИЕ»

О.А. Черноярова

Федеральный закон «О физической культуре и спорте» рассматривает физическую культуру и спорт как одно из средств профилактики заболеваний, укрепления здоровья, поддержания высокой работоспособности человека [7]. Так, специалист в области физической

культуры и спорта – это умелый организатор, способный на практике применить методологию педагогического исследования, умеющий работать с людьми, ценить коллективный труд, прислушиваться к мнению коллег, критически оценивать достигнутое им в своей профессиональной деятельности. Это человек высокой культуры и глубокой эрудиции.

Одним из обязательных требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОСВПО) по специальности «Физическая культура» является овладение выпускниками специальными знаниями, жизненно важными двигательными навыками и прикладными умениями в плавании и использование их в предстоящей профессионально-педагогической деятельности.

Дисциплина «Плавание» на факультете физической культуры (ФФК) включена в (ГОСВПО) и входит в курс дисциплин базовых физкультурно-спортивных видов.

Вместе с тем, как показывает практика работы в вузе, преподаватели ФФК перестали быть действующим фактором, влияющим на формирование интереса студентов к физической культуре вообще и к избранному виду спорта, в частности.

В последние годы в психолого-педагогической литературе вопросам формирования интереса посвящено значительное количество исследований.

Так, в работах В.Б. Бондаревского и др., раскрыты различные аспекты воспитания интереса к знаниям и потребности к самообразованию [1].

Следует отметить, что в отечественной психологии проблема формирования интереса к физической культуре отражена в научных трудах Е.Н. Гогунова, Б.И. Мартьянова [4].

Проблеме формирования профессионального интереса к спортивно-педагогической деятельности у будущих специалистов физической культуры посвящена работа Н.Ф. Губановой [5].

Возрастная динамика интереса студенток педагогического вуза к занятиям фитнес-аэробикой и физической культуры стала предметом исследования А.И. Пьянзина и О.В. Трофимовой [6].

Вместе с тем следует заметить, что большинство исследований посвящено особенностям формирования интереса. Те или иные вопросы о том, как сами будущие специалисты относятся к дисциплинам базовых физкультурно-спортивных видов вообще, в какой степени их интересуют дисциплина «Плавание» в частности, являются малоизученными.

Таким образом, на основании обозначенной проблемы нами была поставлена цель – выявить уровень сформированности интереса студентов II курса к дисциплине «Плавание».

На начальном этапе исследования было проведено педагогическое наблюдение за студентами II курса ФФК. Также нами была проведена беседа с преподавателями кафедры спортивных дисциплин и подготовлены во-

просы для анкетирования будущих специалистов физической культуры. В анкетировании приняло участие 30 студентов II курса ФФК ГОУ ВПО «Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева». Выборка была случайной, но стратифицированной по полу и виду спорта.

Далее нами был определен уровень сформированности интереса студентов II курса ФФК. к дисциплине «Плавание» В зависимости от этого была определена шкала уровня сформированности интереса к дисциплине «Плавание» студентов II курса ФФК (таблица 1).

Таблица 1.

Шкала уровня сформированности интереса к дисциплине «Плавание» студентов II курса ФФК

Ответы на вопросы	Уровень
Три положительных ответа на вопросы 1,3,6	высокий
Два положительных ответа на вопросы 1,3,6	средний
Один положительный ответ на вопросы 1,3,6	ниже среднего

Анализ результатов анкетирования студентов II курса ФФК показал, что:

− высокий уровень сформированности интереса к дисциплине «Плавание» студентов II курса ФФК имеют 15 человек (50%);

− средний уровень сформированности интереса к дисциплине «Плавание» студентов II курса ФФК – 10 будущих специалистов (33%);

− ниже среднего уровня сформированности интереса к дисциплине «Плавание» студентов II курса ФФК имеют – 5 респондентов (17%).

На основе результатов анкетирования мы проанализировали динамику интереса студенток и студентов II курса к дисциплине «Плавание». Полученные результаты анкетирования представлены на рис. 1,2.

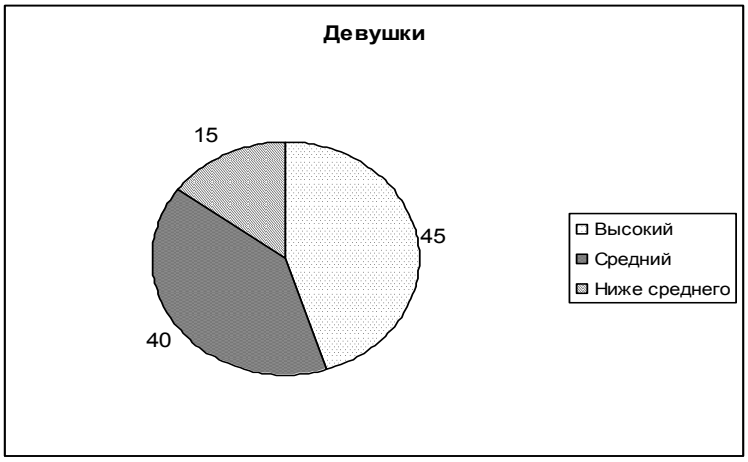


Рисунок 1. **Динамика интереса студенток (девушки) II курса к дисциплине «Плавание»**

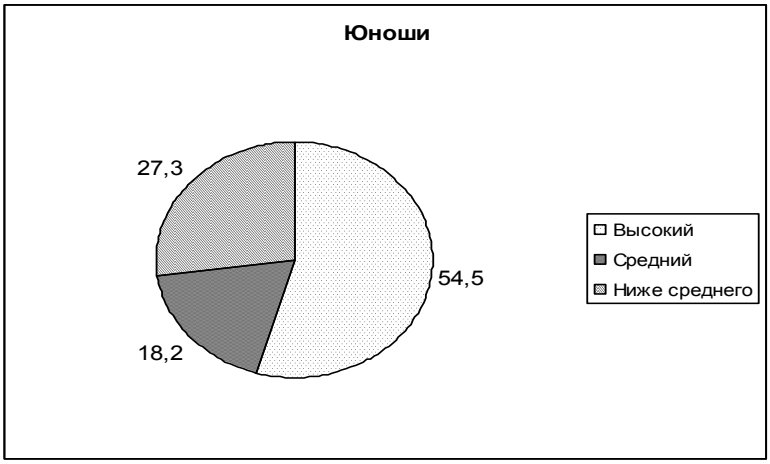


Рисунок 2. **Динамика интереса студентов (юноши) II курса к дисциплине «Плавание»**

Также анализ результатов анкетирования позволил нам выявить динамику интереса студентов по видам спорта**.** Данные представлены на рис.3.

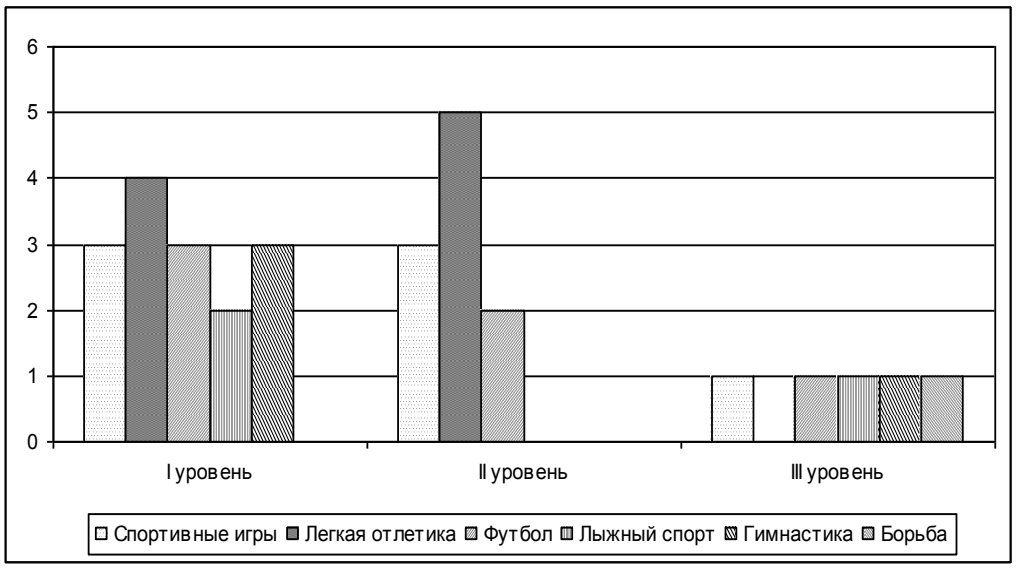


Рисунок 3. **Динамика интереса студентов II курса к дисциплине «Плавание» по видам спорта**

Таким образом**,** анализ результатов анкетирования показал, что студенты II курса ФФК «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева» имеют высокий уровень сформированности интереса к дисциплине «Плавание», т.к. среднее значение степени сформированности ближе к высокому показателю 3,00 > 2,20 [2].

Также анализ результатов анкетирования показал, что интерес дисциплине «Плавания», как у девушек, так и у юношей ФФК имеет ярко выраженную динамику. Так, высокий уровень сформированности интереса на-

блюдается у юношей (54,5%) в то время как у девушек – (45%). Далее средний уровень сформированности интереса к дисциплине «Плавания» имеют юноши (18,2%) и девушки (40%). На ниже среднем уровне сформированности интереса к занятиям по плаванию находятся (27,3%) юношей и (15%) девушек.

В ходе констатирующего этапа исследования нами была выявлена динамика интереса студентов II курса к дисциплине «Плавание» по видам спорта (спортивные игры, легкая атлетика, футбол, лыжный спорт, гимнастика, борьба), далее нами был определен рейтинг интереса студентов II курса к дисциплине «Плавание» по видам спорта. Первое место занимают студенты, занимающиеся легкой атлетикой. Второе место занимают студенты, занимающиеся спортивными играми, футболом и гимнастикой. На третьем месте оказались лыжники и борцы.

В целом, обобщая результаты констатирующего этапа исследования, можно заключить, что необходимо сохранить лучшие традиции теории и методики преподавания дисциплины «Плавания», а также продолжить поиск новых высокоэффективных технологий обучения, направленных на повышение уровня интереса студентов ФФК к дисциплинам базовых-физкультурно спортивных видов с учетом специализации по избранному виду спорта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревский, В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию / В.Б. Бондаревский. – М.: Педагогика, 1985. – 120 с.

2. Введение в научное исследование по педагогике /Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев и др. – М.: Просвещение. – 1988. – 239 с.

3. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Педагогика, 1986. – 204 с.

4. Гогунов, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. вед. учеб. заведений / Е.Н. Гогунов, Б.И. Мартьянов. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 288 с.

5. Губанова, Н.Ф. Формирование профессионального интереса к спортивно-педагогической деятельности у будущих специалистов физической культуры /Н.Ф. Губанова // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: сб. науч. тр. – Чебоксары, 2009. – С. 478 – 481.

6. Трофимова, О.В. Возрастная динамика интереса студенток педагогического вуза к занятиям фитнес-аэробикой и физической культуры / О.В. Трофимова, А.И. Пьянзин //Актуальные проблемы физической культуры и спорта: сб.науч. тр. – Чебоксары, 2009. – С. 354 – 358.

7. Федеральный закон от 29.04.1999 80-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». – М.: «Собрание законодательства РФ», 03.05.1999, № 18, ст. 2206.

8. www.lib.sportedu.ru

9. www.teoriya.ru

Об авторе
Черноярова Ольга Алексеевна *– кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.*

О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.Г. Черткоева

В условиях смены образовательной парадигмы и перехода к инновационной педагогике, состояние развития творческих способностей учащихся начальных классов и подходов разных научных школ к теоретическим ее основам предопределили актуальность исследования проблемы включения комплексно-дифференцированного подхода в систему изучению педагогического процесса.

Способности человека органично вплетены в его целостное развитие и проявляются постепенно вместе с совершенствованием человеком сущностных сил. Невозможно вырвать способности из сложнейшего комплекса душевных процессов и факторов становления человеческой личности и рассматривать их сами по себе или как доминанту человеческой сущности. Поэтому функциональный подход к выявлению и развитию способностей детей с ценностно-антропологической позиции не обоснован и может вести к искажению естественного развития ребенка и подрывать сам потенциал способностей. Функциональный подход к развитию творческих способностей проявляется в ряде положений:

− в раннем (преждевременном) стремление к выявлению творческих способностей и к их максимальному развитию путем подстраивания под это организации процесса обучения;

− в изолированном от целостного становления человека развитии творческих способностей;

− в акцентировании внимания (усиленного внимания) на выявлении склонностей и способностей детей.

В последнее время в отечественном образовании функциональный подход к выявлению и развитию творческих способностей стал ещѐ заметнее.

В то же время нельзя не обращать внимания на величайший человеческий потенциал, заложенный в творческих способностях. Существует, по

крайней мере, две причины, ввиду которых невозможно упускать из виду и педагогическую проблему творческих способностей ребенка:

− первая из этих причин особая значимость развития творческих способностей для накопления творческого потенциала нации;

− вторая – влияние развития творческих способностей на всю поли-структуру человека.

Живой, естественный, процесс становления человека, безусловно, может захватить в свою орбиту и проявление творческих способностей. Но лучше, если это будет не стихийный, а организованный, направляемый процесс в условиях освоения человеческой культуры. От характера организации зависит, сохранится ли этот процесс как естественный по отношению к целостному развитию человека-ребенка и, следовательно, к естественному наращиванию силы творческих способностей, либо он будет искажен в ту или иную сторону: преждевременного усиленного внимания к способностям и деформации целостности развития или же в сторону растворения проблемы способностей в общем педагогическом процессе, как это часто имело место в советской общеобразовательной школе.

Творческие способности детей рассматриваются, как интегративное личностное образование, которое проявляется в интересе, стремлении и эмоциональном отношении к творчеству, в качестве знаний, уровне развития логического и творческого мышления, воображения, самостоятельности и настойчивости в творческом поиске, и обеспечивают создание субъективно нового в той или иной области.

Таким образом, рассматривая основные проблемы развития творческих способностей младших школьников в процессе художественно-изобразительной деятельности, мы исходим из следующих общеизвестных положений:

− во всех сферах современной общественной жизни востребованы люди творческие, активные, инициативные;

− творческие способности определяют процесс создания предметов духовной и материальной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений;

− в развитии творческого потенциала личности существенных положительных результатов можно достичь именно на начальном этапе обучения, потому что, во-первых, период детства характеризуется общей сензитивностью, во-вторых, в младшем школьном возрасте совершенствуется воображение, отвлеченное мышление, познавательный интерес, активность, самостоятельность, играющие важную роль в процессе творчества [2, 246].

Художественно-изобразительная деятельность, как вид творческой деятельности, дает учащимся возможность не только отстраненно воспринимать духовную культуру, но и непосредственно участвовать в ее созидании на основе эмоционального и интеллектуального включения в создание визуального образа мира.

Важной особенностью художественно-изобразительной деятельности является то, что она формирует у учащихся не только способности к творчеству, но также такие качества, как проявление инициативы, самодеятельности, эмоциональной отзывчивости. Именно они нужны каждому человеку, чем бы он ни занимался, какую бы профессию в жизни он ни выбрал.

Важно указать на роль одного из основных принципов обучения, принцип от простого – к сложному, который заключается в постепенном развитии творческих способностей. В процессе организации обучения развитию творческих способностей большое значение придается также общедидактическим принципам: наглядности; научности; систематичности; последовательности; доступности; активности; прочности; индивидуальному подходу.

Эти принципы позволяют расширить возможности творческого потенциала учащихся начальных классов в процессе художественно-изобразительной деятельности.

Одними из наиболее благоприятных условий для развития творческих способностей младших школьников являются те, которые создаются непосредственно в процессе художественно-изобразительной деятельности. Отбор содержания, методов, форм организации процесса художественно-изобразительной деятельности, направленной на развитие творческих способностей младших школьников осуществляется на основе определенных принципов, изложенных ниже.

С учетом особенностей учащихся определяется содержание их творческой деятельности (тип творческого задания), методы и формы ее организации.

Принцип сотрудничества и самодеятельности указывает на необходимость оптимального соотношения активности учеников и учителя. Самодеятельность – это деятельность, субъектом которой является ученик, имеющий возможность выбирать, удовлетворять свои интересы и потребности, реализовывать свой потенциал. Роль учителя при этом состоит в создании условий, побуждающих ученика к самостоятельному выдвижению целей, разработке плана и его реализации в процессе активной мыслительной деятельности.

Принцип самодеятельности согласуется с принципом выбора индивидуальной образовательной траектории, который сформулирован А.В. Хуторским: ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования [6, 117].

Вместе с тем, в развитии ребенка младшего школьного возраста ведущую роль играет учитель (взрослый). Д.Б. Эльконин отмечал: «...ограничение форм обучения, основанных на сотрудничестве с учителем, и расширение форм обучения, основанных на так называемой самостоятельности, на деле означает ограничение начального обучения областью эмпирических понятий и сведение процессов развития к упражнениям» [7]. Дан-

ный принцип помогает осуществлять различные стратегии руководства художественно-изобразительной деятельностью учащихся с разным уровнем развития творческих способностей. Педагогическое руководство предопределяет уровень самостоятельности учащихся в данной деятельности в соответствии с уровнем развития их способностей.

Для учащихся с высоким уровнем помощь учителя минимальна. Учащимся со средневысоким уровнем оказывается незначительная помощь, чаще – при выполнении сложных творческих заданий. В отношении учащихся со средненизким уровнем целесообразно реализовывать стратегию стимулирования, используя различные педагогические средства повышения мотивации творчества (занимательные задания, интересное содержание и оригинальное оформление заданий, похвала и др.), разные виды помощи (наводящие вопросы, алгоритм действия, дополнительные пояснения, опорные схемы, разбор аналогичного задания и др.) и осуществляя непрерывный контроль. В организации художественно-изобразительной деятельности учащихся с низким уровнем наиболее приемлема стратегия поддержки, осуществляемая с помощью различных средств повышения мотивации творчества, разнообразных видов помощи, групповой и коллективной форм работы.

Сущность опосредованного влияния на эффективность художественно-изобразительной деятельности раскрывается в двух смысловых аспектах:

1. Наиболее эффективный способ развития творческих способностей человека – опосредованное воздействие на личность, формирование ее определенной структуры, т. к. открытие нового совершается не только благодаря интеллекту и творческому мышлению, а априори личностью с ее интересами, склонностями, опытом, волей, эмоциями и т. п. Реализовать себя в творчестве позволяют такие качества, как активность и инициативность, уверенность в себе (оптимальная самооценка), оптимизм, смелость и готовность к возможным неудачам и ошибкам, настойчивость и упорство в преодолении препятствий, отсутствие тревожности.

2. Художественно-изобразительная деятельность специфична, ею можно управлять лишь опосредованно, создавая адекватные условия. Это связано с тем, что большую роль в творчестве играют подсознательные процессы (установки, интуиция, неосознаваемые ощущения и мысли). Активизации мыслительной деятельности способствует оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм художественно-изобразительной деятельности.

Предпочтительность коллективной и групповой форм обусловлена тем, что, во-первых, все необходимые для творчества черты необязательно сочетаются в одном человеке. Именно группа (коллектив) позволяет объединить знания, умения, способности нескольких человек. Во-вторых, в условиях группового решения творческой задачи, когда члены группы могут

наблюдать друг за другом, возрастает эффективность нахождения побочного продукта, что рассматривается Я.А. Пономаревым как центральное звено психологического механизма творчества [3, 82]. В-третьих, коллективный поиск способствует повышению интенсивности рефлексии, играющей важную роль в процессе создания нового.

Кроме того, существует такая проблема, как эмоциональный комфорт, которая тесно связана с результативностью творческой деятельности. Особенно это значимо для детей младшего школьного возраста, т.к. им присуща повышенная эмоциональность. Разрешается данная проблема через доверительное взаимодействие учителя и ученика, основанное на вере в силы и возможности школьников, на безусловном принятии каждого ученика, уважении его потребностей, интересов, мнений. Важен благоприятный психологический климат в ученическом коллективе, царящий в том случае, когда создана атмосфера доброжелательности, заботы о каждом, доверия и требовательности. Обеспечить эмоциональный комфорт каждому ученику педагог может с помощью приемов тихого опроса, «снятия страха», «авансирования», «персональной исключительности», «позитивной оценки».

Прием «снятия страха» заключается в декларировании учителем права на ошибку, на собственную точку зрения для каждого ученика: лучше выполнить задание недостаточно качественно и точно, возможно несообразно заданной теме, чем воздерживаться от его выполнения вообще, боясь показаться неумелым и глупым. Перед выполнением творческого задания учащимся необходимо напомнить, что суть творчества – создание нового. Следовательно, новизна, неизвестность результата или способа (пути) его достижения – это неотъемлемые атрибуты творческого задания, дающие удивительную возможность проявить смекалку, сообразительность, фантазию.

Суть приема «авансирования» состоит в том, что еще перед началом работы учитель внушает ученику уверенность в достижении успеха высказываниями типа «Я уверен (а), у тебя все получится», «Я верю, что ты справишься с этим заданием не хуже других» и т. п. Наиболее эффективен данный прием в сочетании с приемом «персональной исключительности»: педагог указывает на те особенности учащихся (оригинальное мышление, творческое воображение и др.), которые обеспечат успех в творческой работе.

Еще один аспект – принцип межпредметности относительно проблемы развития творческих способностей рассматривается нами в следующих аспектах:

− в процессе решения творческой задачи, как правило, необходимо использовать знания из разных областей. И чем сложнее задача, тем больше знаний необходимо применить для ее решения;

− творческие приемы (важная составляющая творческих способностей), характеризующиеся инвариантностью, целесообразно формировать

на межпредметной основе;

− некоторые составляющие творческих способностей, качества творческого мышления (оригинальность, беглость, гибкость, точность и др.) можно успешно развивать на материале одного вида деятельности, т. к. творчество имеет общие закономерности, общую структуру и общую логику поиска.

Вместе с тем, перед педагогами стоит задача специальной организации мнемонической деятельности, что подчеркивает исключительную важность качественных знаний – полных, осознанных, действенных, глубоких, системных и систематичных – для успешного осуществления познавательной стороны художественно-изобразительной деятельности. Повышению качества усвоения программного материала способствует проблемное введение новых знаний, вооружение учащихся приемами запоминания, установление межтематических и межпредметных связей, использование наглядности, в первую очередь, схематической и др. Следует отметить, что схематическая наглядность имеет большие возможности для оптимизации творческого поиска. Она способствует и возникновению проблемы в сознании учащихся, т.к. отражает отдельные понятия или их совокупность как систему, и интуитивному решению проблемы вследствие того, что обеспечивает целостное видение ситуации и позволяет «сочетать несочетаемое». Эвристическая функция схематической наглядности реализуется и благодаря возможности оперировать ею. П.Я. Гальперин по этому поводу писал: «Почему знаки, а не слова? Потому что слова лишь сообщают то, о чем надо думать, а знаки выступают как объекты, с которыми можно непосредственно действовать» [1, 39].

Еще одна проблема – обеспечение рефлексии деятельности. В процессе рефлексии ученик осознает не только художественно-изобразительную деятельность как таковую – принципы решения творческих заданий, условия, общую логику поиска и т.п. – но и себя в творчестве – свои потребности, мотивы, возможности и т.п. – что позволяет ему корректировать свой образовательный путь [5, 124].

Для решения данной задачи важно формировать у школьников адекватную личностную позицию с установкой на творчество, предполагающей осознание себя как открывателя нового, а выполняемой деятельности как творческой, нешаблонной [4]. Другими словами, учащимся нужно напоминать, что способ выполнения творческого задания нельзя найти в памяти, его можно «открыть» с помощью мышления, воображения, смекалки.

Разрешение указанных проблем в процессе художественно-изобразительной деятельности младших школьников будет способствовать формированию у них направленности на создание нового и обеспечит системный подход к развитию творческих способностей учащихся.

Необходимо выделить важную и основополагающую роль искусства не только в творческом, но, в целом, в художественно-эстетическом разви-

тии. Искусство, которое выступает в качестве основной движущей силы в художественно-изобразительной деятельности, на всех возрастных этапах способно выступать в своей сущностной специфике как особая форма духовно-практической деятельности, в которой происходит личностно-смысловое самоопределение человека – формируются ценностные ориентации, мировоззрение и миропонимание – и развивается его универсальная способность.

В качестве основных целевых ориентиров можно выделить развитие художественных потребностей и творческих способностей учащихся, освоение детьми культурных форм общения с искусством. В отличие от традиционных данная концепция предполагает содержательную конкретизацию задач художественного образования на разных этапах детства в связи со спецификой возраста. Конкретизация задач на каждом возрастном этапе определяет специфику содержания и средств художественно-эстетического образования для каждого из учебных концентров.

Программа гармоничного развития личности в нашей стране требует от общеобразовательной школы такой подготовки подрастающего поколения к жизни, чтобы она соответствовала научно-техническому прогрессу, уровню развития современной культуры. Исходя из общих задач воспитания, школьный курс художественно-изобразительной деятельности ставит своей целью – готовить всесторонне развитых, образованных членов общества, способных принять активное участие в различных отраслях государственной, общественной и хозяйственной жизни страны.

Таким образом, мы обосновываем необходимость решения такой крупной научной проблемы, как теоретико-методологическое и методическое обеспечение для использования возможностей развития творческих способностей в процессе художественно-изобразительной деятельности в системе среднего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.*Мантатов В.В. Образ, знак, условность. – М.: Высшая школа, 1980. – 39 с.*

2.Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1999. – 246 с.

3.Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – 82 с.

4.Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М.: НИИ ОПН АПН СССР, 1990. – 73 с.

5.Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников: дис. ... д - ра .п. н. – Ярославль, 2003. – 124 с.

6.Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие дня учителя. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 117 с.

7.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М: Педагогика, 1989. – 193 с.

Об авторе
Черткоева Валентина Григорьевна *– старший преподаватель, ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт Министерства образования и науки Республики Северная Осетия-Алания», г. Владикавказ.*

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРЕЕМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В.А. Шадрин

На протяжении последних лет в Зауральском колледже физической культуры и здоровья проводится изучение возможности профессионального преемственного образования лиц с ограниченными возможностями в условиях взаимодействия специальной школы и колледжа.

Экспериментальная работа осуществляется в ходе педагогического эксперимента. В первую очередь определялась сущность педагогического эксперимента, его цели, задачи, структуру, условия и методы организации. В педагогическом энциклопедическом словаре Б.М. Бим-Бад педагогический эксперимент определяет как «научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы; исследовательская деятельность по изучению причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия; неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов» Ю.К. Бабанский определяет педагогический эксперимент как «…своеобразный комплекс методов исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы» А.И. Пискунов и Г.В. Воробьѐв, анализируя в своѐм исследовании различные подходы к определению педагогического эксперимента, рассматривают «эксперимент при исследовании педагогических явлений…как специально поставленный опыт» [2; 1; 5]. П.И. Пидкасистый определяет педагогический эксперимент «…в обобщѐнном смысле как опытную проверку гипотезы» [4]. Таким образом, под педагогическим экспериментом можно

понимать опытную работу, обеспечивающую проверку гипотезы исследования.

В качестве отличительных особенностей педагогического эксперимента различные авторы указывают на вариативность условий, в которых находится объект исследования, для выявления и подтверждения изучаемых причинно – следственных связей, а также моделирование педагогического процесса [5]. А.И. Пискунов и Г.В. Воробьѐв выделяют также такие особенности педагогического эксперимента, как возможность повторения в различных условиях, апробации результатов в массовом опыте обучения и воспитания и оценке нулевого, до экспериментального состояния предмета исследования [5].

Задачами констатирующего эксперимента являются: определение предмета экспериментальной оценки (что измеряем); разработка критериев оценки (с помощью чего измеряем); определение способов сбора эмпирического материала (как измеряем) и определение формы представления полученных материалов; формулировка выводов на основе анализа полученной первичной информации.

По мнению В.И. Загвязинского предмет исследования – это своего рода ракурс, точка зрения, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого. Иначе говоря, это определѐнный аспект изучения объекта. Чаще всего выделяют в качестве предмета целевой, содержательный, операционный (технологический), личностно-мотивационный, организационный аспекты [3].

Учитывая особенность участников эксперимента, необходимо дать характеристику базе проведения эксперимента. Экспериментальная работа проводилась на базе учреждения специального образования для глухих и слабослышащих детей и на базе Зауральского колледжа физической культуры и здоровья. Выбор базы эксперимента обусловлен введением в учебный план колледжа программы подготовки обучающихся с нарушением органов слуха (глухих и слабослышащих) по специальности «преподаватель адаптивной физической культуры», наличием учреждений начального специального образования для глухих и слабослышащих детей, а также целенаправленным, преемственным взаимодействием данных типов образовательных учреждений.

Предметом психолого-педагогического исследования являются отношения в коллективе, формирование единого коллектива педагогов и детей в совместной деятельности, педагогизация социальной среды, связи между факторами, влияющими на образование и развитие детей, и полученными результатами (например, влияние среды на развитие познавательных интересов или характера общения на самооценку и уровень притязаний воспитанников; зависимость эффективности запоминания языкового материала от организации познавательной деятельности; специфика и динамика решения интеллектуальных задач в условиях интеллектуально-игрового про-

тивоборства). Предмет психолого-педагогического исследования непременно должен включать связи воспитательного института с внешней средой, собственно педагогические, социальные и психологические факторы и связи в их сцеплении и взаимодействии.

Предметом исследования являются содержание и формы организации педагогического сопровождения подготовки студентов Зауральского колледжа физической культуры и здоровья с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной профессиональной деятельности.

Для сбора материала нами были использованы следующие методы исследования:

1. Анализ результатов учебной деятельности студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья, предполагающий мониторинг их текущей профессионально-образовательной деятельности, оценка индивидуальной образовательной успешности, а также итогов успешности освоения профессии по результатам экзаменов. При этом анализировались как результаты освоения теоретических знаний, так и сформированность практических умений и навыков в осваиваемой профессии;

2. Метод педагогического и медицинского наблюдения. В категорию студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья включены молодые люди с ограниченными возможностями, имеющих дефекты, связанные с нарушением органов слуха и зрения. В соответствии с этим их образовательная деятельность включает три образовательно-адаптивных компонента: а) образовательный, содержанием которого являются программы профессиональной подготовки по специальности «Инструктор ЛФК, массажист». Кроме этого были использованы методики сбора профориентационного характера: ДДО, карта интересов, диагностическая беседа реабилитационно-диагностирующего характера; аналитическая беседа, анализ медицинской документации; б) профессионально-реабилитационный; содержанием его является программа реабилитации студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья, направленная на неухудшение состояния здоровья и возможную реабилитацию нарушенных функций; в) профессионально-компенсаторный; содержанием этого компонента является программа развития компенсаторных возможностей студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья в процессе освоения профессии.

В соответствии с трехкомпонентным содержанием профессиональной подготовки наблюдение осуществляли педагоги, медицинские работники, психологи;

3. Устный и письменный опрос. Особенностью его проведения являлась форма получения информации. Учитывая содержание дефектов, формой получения информации являлся устный опрос для студентов с нарушением органов зрения и опрос с использованием языка жестов для сту-

дентов с нарушениями органов слуха и речи. Для проведения опроса сурдопедагогами был разработан специальный опросник.

4. Метод экспертных оценок. Выбор данного метода также обусловлен особенностями участников эксперимента.

В качестве критериев оценки эффективного влияния модели и условий на формирование готовности студентов колледжа с ограниченными физическими возможностями к самостоятельной профессиональной деятельности выступают:

1) профессионально-образовательная успешность;
2) профессиональная умелость;
3) профессиональная направленность;
4) профессиональная компенсаторность;
5) профессиональная адаптивность;
6) профессионально-образовательная результативность.

Первый критерий «Профессионально-образовательная успешность» определяет степень освоения совокупности обще-профессиональных, специально-профессиональных знаний, обеспечивающих их успешную адаптацию в среду самостоятельной профессиональной деятельности.

Второй критерий «Профессиональная умелость» позволяет оценить сформированность профессиональных умений и навыков студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья.

Третий критерий «Профессиональная направленность» позволяет оценить сформированность положительного отношения к получаемой профессии, наличие устойчивого интереса к осваиваемому виду профессиональной деятельности, личную аксеологическую значимость освоения профессии в плане успешной подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности.

Четвертый критерий «Профессиональнаяная компенсаторность» ориентирован на оценку степени развития компенсаторных возможностей успешной адаптации в среду самостоятельной профессиональной деятельности в процессе освоения профессиональных знаний.

Пятый критерий «Профессиональная адаптивность» оценивает влияние освоения профессии в колледже на развитие адаптивных способностей, которое проявляется в личной уверенности в том, что освоение профессии позволит успешно адаптироваться в среду самостоятельной профессиональной деятельности.

Шестой критерий «Профессионально-образовательная результативность» оценивает способность использования, применения получаемых профессиональных знаний на практике, использование полученных знаний, работая по специальности параллельно с обучением в колледже (постоянно, в период каникул, от случая к случаю).

Нами была определена 5-балльная шкала, предполагающая дифференциацию сформированности готовности студентов колледжа с ограниченными возможностями по следующим уровням:

1. Высокий уровень готовности к самостоятельной профессиональной деятельности студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья. Характеризуется высоким уровнем образовательной успешности в освоении профессии (преобладающая оценка – пять баллов); высоким уровнем сформированности профессиональных умений и навыков; ярко выраженная профессиональная направленность студента (сформированность положительного отношения к получаемой профессии, наличие устойчивого интереса к осваиваемому виду профессиональной деятельности, осознанность получения профессии в качестве цели и средства успешного профессионального самоопределения; высокий уровень развития компенсаторных (замещающих) возможностей студентов, позволяющих им осваивать профессию наряду со студентами с нормальным физическим развитием; высокий уровень сформированности уверенности в себе и своих адаптационных возможностей; постоянное использование получаемых знаний в параллельно осуществляемой профессиональной деятельности).

2. Достаточно высокий уровень готовности к самостоятельной профессиональной деятельности студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья. Уровневыми показателями являются: достаточно высокий уровень образовательной успешности (преобладающая оценка – четыре балла); достаточно высокий уровень сформированности профессиональных умений и навыков профессиональной деятельности (преобладающий балл – 4); присутствует профессиональная направленность студента на освоение данного вида профессиональной деятельности; наблюдается сформированность компенсаторных возможностей, достаточных для успешного освоения профессии и работы по полученной специальности; наличие уверенности в себе и возможности адаптироваться в среду самостоятельной профессиональной деятельности; периодическое использование получаемых профессиональных знаний в дополнительной профессиональной деятельности.

3. Средний уровень сформированности готовности студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной профессиональной деятельности характеризуется средним уровнем образовательной успешности (преобладающие оценки – три и четыре балла); средний уровень сформированности профессиональных умений и навыков осваиваемой профессии (преобладающая оценка – 3 балла при небольшом количестве оценок в четыре балла); профессиональная направленность проявляется в такой же мере, как и не проявляется; компенсаторные возможности сформированы не в полной мере, в минимально достаточном объѐме для деятельности по осваиваемой профессии; уверенность в себе и своих

адаптационных возможностях носит ограниченный характер; использование профессиональных знаний носит эпизодический характер.

4. Четвертый и пятый уровень определяют непригодность выпускника колледжа с ограниченными возможностями здоровья к успешному овладению профессии и неготовность к самостоятельной профессиональной деятельности. Образовательная успешность (преобладающая оценка три и два балла); сформированность умений и навыков профессиональной деятельности (преобладающая оценка – три и два балла); профессиональная направленность выражена не явно (отношение к профессии носит неопределенный или отрицательный характер); студент не проявляет интереса к освоению профессии или проявляет интерес эпизодически; получение профессии не оценивается студентом в качестве цели и средства жизненного самоопределения; компенсаторные возможности развиты слабо, отсутствует стремление к его развитию; уверенность в себе и в успешности профессиональной адаптации выражена слабо, преобладает ситуация неуверенности; недостаточная профессиональная подготовка не позволяет использовать профессиональные знания в дополнительной практической деятельности.

Определение критериальной базы, уровней и уровневых показателей предполагает выбор шкалы уровневой дифференциации. Для получения количественных данных, как иллюстрации и основания для формулировки качественных выводов, нами использовались следующие подходы и методы:

1. Определение шкалы уровневой дифференциации. Нами взята пятичленная и трехчленная шкалы.

2. При определении уровня эффективности мы использовали подход количественной обработки результатов диагностики, который позволяет в отношении степени проявления качественно-количественного показателя определить количественный показатель.

3. В нашем исследовании использовалось выборочное среднее для нахождения уровня развития того или иного критерия и уровня эффективности в целом.

4.Кроме того, нам важен был и относительный показатель, который в научно-педагогической литературе называют коэффициентом эффективности, с его помощью определили уровни подготовки студентов колледжа к самостоятельной профессиональной деятельности.

Определение критериев оценки влияния выделенных педагогических средств на сформированность готовности студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной профессиональной деятельности, уровней и уровневых показателей, позволило сделать вывод о большой эффективности преемственного профессионального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях взаимодействия специальной школы и колледжа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Бабанский Ю.К. Педагогический эксперимент / Введение в научное исследование по педагогике. – М.: Педагогика, 1982.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982.
4. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Просвещение, 1992.
5. Пискунов А.И., Воробьѐв, Г.В. Теория и практика педагогического эксперимента. – М.: Педагогика, 1979.

Об авторе
Шадрин Владимир Анатольевич – *старший преподаватель, Шадринский филиал ГОУ ВПО «Московский Государственный Гуманитарный Университет», г. Шадринск.*

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ОБУЧЕНИИ

Н.Г. Шмелѐва

В методической литературе задачи, связанные с движением тел, выделяют как особый тип, так как при обучении их решению нужны какие-то особые приемы.

Особенность состоит в том, что они построены на функциональной зависимости между величинами: скорость, время, расстояние. Чтобы подготовить детей к восприятию этих понятий, необходимо проводить определенную предварительную работу, которая должна сводиться к осознанию понятия «скорость движения» и взаимосвязи между величинами, включенными в задачу.

Как показывает практика обучения, умение решать задачи на движение у учащихся сформировано недостаточно и вызывает большие затруднения. Трудность этих задач для ребенка методически обусловлена двумя причинами.

Первой причиной является содержательная трудность. Скорость – это физическая величина, связывающая две величины, которые ребенок уже привык за период предыдущего обучения воспринимать каждую «сам по себе»: время и расстояние (длина). Для осознания каждой из них имеется либо визуальная опора, либо уже привычные за три года обучения инструменты измерения – линейка, часы. Скорость – величина абстрактная, ее ребенок не может ни увидеть, ни непосредственно измерить или оценить

(как, например, время). Сама запись единиц измерения скорости (км/ч, м/мин) не имеет для ребенка никаких аналогий. И даже если она известна детям, ее способ чтения ничего не дает для понимания смысла понятия «скорость».

Второй причиной является технологическая трудность. Долгие годы традиционный курс математики впервые знакомил детей со схемой задачи «в отрезках» именно на задачах «на движение». Иными словами, без всякой предварительной подготовки к использованию графической схемы, ребенок должен был освоить ее сразу на задачах с содержательно трудным понятием «скорость».

Таким образом, прежде чем приступить к решению задач, содержащих такие понятия, как «скорость», «время», «расстояние», необходимо разъяснить учащимся сами понятия: движение, скорость. При этом следует опираться на опыт детей, широко использовать практический и наглядный методы.

При ознакомлении учащихся со скоростью движения и изучения связи между величинами скорость, время, расстояние, необходимо использовать схемы, чертежи, таблицы, а также включить занимательные задачи, которые повышают интерес к решению задач на движение, способствуют осознанному приобретению знаний, умений и навыков, активизируют познавательные процессы. Также необходимо сформировать у детей умение решать и составлять задачи по чертежам и таблицам, что способствует закреплению навыков решения задач на движение, развитию логического мышления учащихся.

Использование схем, чертежей, таблиц, их точное, детальное составление и анализ помогают детям наглядно представить условие задачи, правильно выделить данные и искомое, найти решение.

Также при работе над задачами на движение необходимо организовать дифференцированную работу над ними с учетом индивидуальных способностей детей, уровня их знаний и уровня самостоятельности. Следует отметить, что еще одна трудность, с которой сталкиваются учителя, это организация на уроке фронтальной работы над текстовой задачей. Ведь в то время как большая часть учащихся только приступает к осмыслению содержания задач вместе с учителем, другая, пусть меньшая, часть, уже знает, как их решать. Одни учащиеся способны видеть разные решения, другим необходима значительная помощь для того, чтобы просто решить задачу. Да и потребность в мере помощи различна у разных учеников. При этом определенная часть учащихся класса так и остается недогруженной, так как предполагаемые задачи для них просты. В связи с этим возникает вопрос: «Как же организовать на уроке работу над задачей так, чтобы она соответствовала возможностям учащихся?»

Анализ работ психологов позволил выделить уровни умения решать задачи младшими школьниками:

Низкий уровень. Восприятие задачи осуществляется учеником поверхностно, неполно. При этом ученик вычленяет разрозненные данные, зачастую несущественные элементы. Ученик не может и не пытается предвидеть ход ее решения.

Средний уровень. Восприятие задачи сопровождается ее анализом. Ученик стремится понять задачу, выделить данные и искомое, но способен установить между ними лишь отдельные связи.

Высокий уровень. Ученик выделяет целостную систему взаимосвязей между данным и искомым. Ученик самостоятельно способен увидеть разные способы решения и выделить наиболее рациональный из возможных.

Для того чтобы организовать разноуровневую работу над задачей в одно и то же время, нужно использовать индивидуальные карточки-задания, которые заранее готовятся в 3-х вариантах.

Карточки содержат системы заданий, связанные с анализом и решением одной и той же задачи, но на разных уровнях.

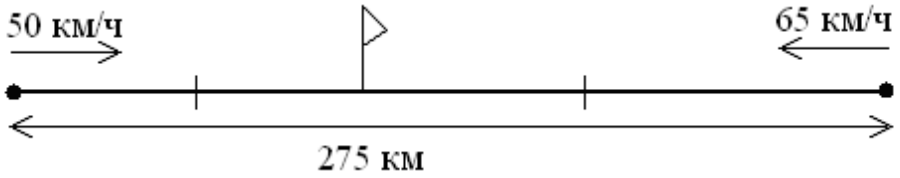
Предлагая ученику вариант оптимального для него уровня сложности, осуществляется дифференциация поисковой деятельности при решении задач.

Например. Дана задача:

От двух пристаней, находящихся на расстоянии 275 км, отплыли одновременно навстречу друг другу моторная лодка и катер. Лодка шла со средней скоростью 50 км/ч, катер шел со скоростью 65 км/ч. На каком расстоянии друг от друга будут лодка и катер через 2 часа после начала движения?

Уровень I (низкий)

Рассмотри чертеж задачи и выполни задания.



а). Найди точку начала движения лодки и обведи синим карандашом расстояние, пройденное лодкой за 2 часа. Вычисли это расстояние.

(50 • 2 = 100 км).

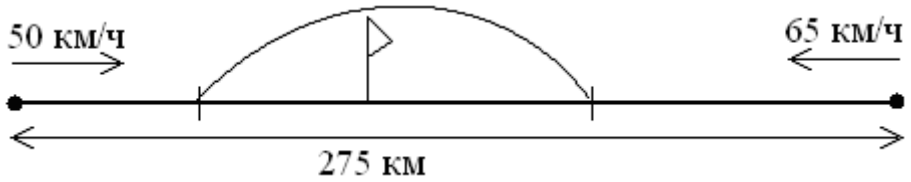
б). Найти точку начала движения катера и обведи красным карандашом расстояние, пройденное им за 2 часа. Вычисли это расстояние.

(65 • 2 = 130 км).

в). Рассмотрим отрезки, обозначающие расстояние, пройденное лодкой и катером за это время. Вычисли это расстояние.

(100 + 130 = 230 км).

г). Прочитай вопрос и обозначь дугой на чертеже отрезок, который искали. Вычисли это расстояние.



(275 – 230 = 45 км).

д). Запиши ответ.

У данной задачи есть и другое, более рациональное решение. Но он труден для детей этого уровня. Поэтому предлагается рассмотреть этот способ решения и попробовать объяснить его.

Дополнительное задание

Рассмотри другой способ решения задачи и объясняя его, вычисли ответ:

1) 50 + 65 = …

2) … • 2 = …

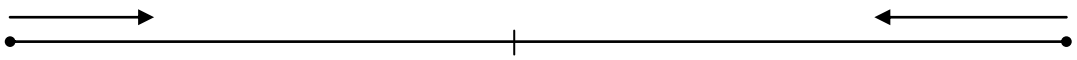
3) 275 - …= …

Ответ: …

Уровень II (средний*)*

Выполни задания

а). Закончи чертеж к задаче. Обозначь на нем что известно и что нужно найти



б). Рассмотри таблицу. Укажи в ней последовательность действий и арифметические знаки.

	V	t	S
лодка	50 км/ч	2 ч	
катер	65 км/ч	2 ч	

275км

в). Пользуясь таблицей, выполни решение задачи:

а) по действиям;

б) выражением;

г) напиши ответ.

Дополнительное задание

Пользуясь чертежом, найди другой способ решения этой задачи и запиши его:

а) по действиям;

б) выражением.

Сопоставь ответы, полученные разными способами, и проверь себя

Уровень III (сильный)

Выполни задания:

а). Сделай чертеж к задаче.

б). Пользуясь чертежом, составь таблицу и найди более рациональный способ решения.

в). Пользуясь чертежом и таблицей, запиши решение задачи:

– по действиям;

– выражением.

д). Напиши ответ.

Дополнительное задание

Узнай, какое расстояние будет между катером и лодкой через 3 часа? 4 часа?

Организация такой работы на уроке возможна, так как задания учитывают возможности учащихся, и дети могут работать самостоятельно. Во время такой работы учитель имеет возможность вести индивидуальную работу с отдельными учащимися.

Возможны и такие варианты:

а) Например, если нужно, учитель может руководить работой одного из уровней, а другие будут работать самостоятельно.

б) Может быть организована и групповая работа учащихся на уроке. При этом дети каждой группы обсуждают и выполняют задания совместно. В состав таких групп можно включить учащихся как одного уровня, так и разных.

В конце урока работы учащихся проверяются и оцениваются.

Работа по карточкам с разноуровневыми заданиями удобна в организации на уроке работы над задачей на движение. Она повышает самостоятельность учащихся, позволяет формировать у них умение решать текстовые математические задачи на доступном уровне сложности.

Об авторе

Шмелѐва Наталия Георгиевна *– кандидат физико-математических наук, доцент, ГОУ ВПО «Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Биишевой», г. Стерлитамак.*

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ

Г.Р. Юнусова

Информатизация образования, в «широком смысле – комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией; в узком – внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах».

Новые информационные технологии не вытесняют традиционные – количество «бумажной» информации продолжает нарастать, поэтому процесс информатизации не сводится только к внедрению НИТ. Постепенно сложилась многоуровневая система представления информации на различных носителях и в различных знаковых системах, в которой тесно взаимодействуют традиционные и новые информационные технологии.

Среди специфических социально-педагогических проблем центральное место занимает противоречие между темпом приращения знаний в обществе и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Попытки разрешить это противоречие приводят к отказу от абсолютного образовательного идеала («всесторонне развитой личности») и замещения его социально-детерминированным образовательным идеалом – максимального развития способностей человека к самореализации. Необходимо при этом обеспечить человеку право выбора направлений образования, что обуславливает введение достаточно ранней дифференциации обучения и создания систем непрерывного образования, реализовать идею непрерывного образования возможно, лишь подготовив необходимые условия для самообразования: создание организационной и правовой основы для доступа к различным источникам информации, формирование и развитие у человека способностей, связанных с ее поиском, обработкой, восприятием, пониманием, использованием.

Практика информатизации средних школ поставила ряд проблем. Одной из наиболее острых (помимо материальных и организационных) является проблема «сопротивления» учителей внедрению новых информационных технологий в процесс обучения, вызванная противоречием между коллективными формами обучения, характерными для классно-урочной системы, и индивидуализацией обучения, стимулируемой персональными ЭВМ. Другая проблема – вероятное уменьшение межличностных контактов за счет расширения обращения к обезличенной информации. Эта про-

блема отчасти связана с появлением категории людей, стремящихся погрузиться в иллюзорный мир на экране компьютера, активно взаимодействующих с ним, но оторванных от реального мира. Важный круг проблем связан с правовыми основами распространения информации в системе образования: права учащихся на получение информации, защита от использования информации об учащихся другими лицами ему во вред и от несанкционированного доступа к школьным базам данных; авторское право, и, в частности, использование в образовательных целях информации, на которую наложен запрет на бесплатное распространение; защита информации от преднамеренной и непреднамеренной порчи («вирусы» и пр.) и др.

Информационные технологии в образовании относятся к важнейшим компонентам современных образовательных систем всех ступеней и уровней и реализуемых в них образовательных процессов.

Наряду с понятием «новые информационные технологии» в настоящее время широко используется другое понятие – «компьютерные технологии». Внедрение этих технологий в процесс обучения получило название «компьютеризация обучения».

В Российской педагогической энциклопедии дается следующее толкование понятия «компьютеризация обучения»: «в узком смысле – это применение компьютера как средства обучения, в широком – многоцелевое использование компьютера в учебном процессе».

Компьютер является одним из компонентов информационных технологий, поэтому вместо термина «компьютеризация обучения» часто используют в том же значении термин «информатизация обучения». Основными целями компьютеризации обучения являются: подготовка подрастающего поколения к жизни в информационном обществе, т.е. в обществе, где значительный удельный вес занимают различные виды деятельности по обработке информации и ведущее место во всех отраслях производственной деятельности принадлежит информационным технологиям; повышение эффективности обучения путем внедрения средств информатизации.

Согласно точки зрения Е.И. Машбиц, существуют два направления компьютеризации (информатизации) обучения:

1) овладение всеми способами применения компьютера в качестве средства учебной деятельности;

2) использование компьютера как объекта обучения.

Идеи применения компьютера как средства обучения возникли еще в 50-х гг. XX века в рамках программированного обучения. Вначале компьютер рассматривался как более совершенное в сравнении с другими устройствами техническое средство реализации обучающих программ, построенных в соответствии с принципами программированного обучения. По мере совершенствования технических характеристик самого компьюте-

ра и его программного обеспечения, расширения его дидактических возможностей утвердилась идея о принципиально новых свойствах компьютера как средства обучения. Компьютер позволяет строить обучение в режиме диалога, реализовать индивидуализированное обучение, опирающееся на модель учащегося, его «историю обучения». Изменилась оценка роли и места компьютера в учебном процессе. Компьютер принято рассматривать в контексте новых информационных технологий обучения, которые включают технологии, значительно отличающиеся друг от друга прежде всего по заложенным в них теоретическим принципам, обучающим функциям и по способу их реализации.

К началу 90-х годов созданы десятки тысяч различных обучающих систем, общепринятой классификации которых не существует. Многие авторы выделяют следующие типы систем:

– тренировочные (предназначены преимущественно для закрепления умений и навыков);

– наставнические (ориентированы на усвоение понятий и работают в режиме, близком к программированному обучению);

– проблемного обучения (ориентированные на обучение решению задач и реализуют непрямое управление);

– имитационные и моделирующие;

– игровые программы (в качестве средства обучения используется игра).

Компьютерные технологии выстраиваются на используемых для решения ряда задач комплексах программно-аппаратных средств. Последние (исходя из масштабности охвата пользователей ЭВМ, аппаратных характеристик компьютеров и способов управления ими, а также возможности их применения в различных сферах учебно-познавательной деятельности),

Следует отметить, что компьютеризация оказывает существенное воздействие на все компоненты учебного процесса. Значительное влияние компьютера на содержание обучения обусловлено, с одной стороны, тем, что для учащегося стало доступным многое из того, что ранее считалось посильным лишь для специалиста высокой квалификации. С другой стороны, компьютер позволяет включить в содержание обучения различные эвристические средства, прежде всего стратегии поиска решения задач. Важное значение имеет и то, что компьютер создает различные предпосылки для создания интегрированных учебных предметов, разработки содержания профессионального обучения с учетом реальных производственных процессов, делает объектом изучения учащегося его собственную учебную деятельность.

Существенные изменения вносит компьютер в методы обучения. Это обеспечивается благодаря изобразительным возможностям компьютера; расширению круга учебных задач; широкой диалогизации учебного процесса, возможности моделирования совместной деятельности учителя и

учащегося на всех этапах обучения, в то числе и при решении учебных задач; значительной гибкости управления учебной деятельностью за счет широкого варьирования «поля самостоятельности», то есть тех отклонений от нормативного способа решения задач, при которых учащимся не предоставляется помощь; широкой индивидуализации обучения, опирающегося на динамическую модель учащегося; психологически обоснованному распределению управляющих функций между компьютером и учащимися.

Использование компьютера в учебных целях вносит значительные изменения в деятельность учащегося. Он освобождается от необходимости выполнения рутинных операций, имеет возможность, не обращаясь к педагогу, получить требуемую информацию, в том числе и относящуюся к способу решения поставленной им самим задачи; избавляется от страха допустить ошибку, осознавая что она будет исправлена и не вызовет отрицательной реакции педагога; получает возможность приобщения к исследовательской работе.

Компьютер в качестве средства деятельности используется также и как консультант учителя при принятии им решений, относящихся к диагностике учащегося, оценки учебного материала, выбора метода обучения и т.д. В качестве отдельных способов применения компьютера как средства деятельности можно выделить использование его как средства деятельности педагога-исследователя, разработчика программных средств, специалиста в области компьютеризации обучения.

Массовое внедрение компьютера и информационных технологий в образовательный процесс требует от его участников определенного уровня специальной подготовки. В настоящее время эта подготовка определяется такими понятиями, как компьютерная грамотность, информационная компетентность, информационная культура. Попытаемся рассмотреть эти понятия и их развитие в процессе информатизации всего общества и в частности системы образования.

Понятие «компьютерная грамотность» появилось еще в середине XX века. В 60-х гг. цели компьютерной грамотности сводились преимущественно к знанию возможных применений компьютера и не предполагали умения практически пользоваться им для решения задач. В начале 70-х гг. практическое владение ЭВМ связывалось с обучением школьников и студентов программированию. Со второй половины 70-х гг. изменился подход к определению сущности компьютерной грамотности, пересмотрена образовательная ценность различных видов знаний и умений. Основной акцент делается на решение задач с помощью компьютера (при этом программирование выступает лишь как этап решения) и рациональное использование математического обеспечения.

Важными компонентами компьютерной грамотности являются знания о применении ЭВМ в различных сферах производства, культуры, образования, а также о тех изменениях в деятельности человека, которые с ним

связаны. Школьники и студенты должны уметь запускать компьютер в работу, выбрать программу из библиотеки программ, устанавливать программы на компьютер, «общаться» с системой во время ее работы.

В процессе овладения компьютерной грамотностью формируются умения использовать компьютер при наборе и редактировании текста (применяя текстовые редакторы), поиске информации, при музыкальной композиции, рисовании и т.д., составлять простые программы, алгоритмы решения задач. Важная цель компьютерной грамотности – умение обращаться с автоматизированными информационными системами (электронными банками данных). С конца 80-х гг. предмет изучения расширяется до информационной культуры, где большое внимание уделяется новым информационным технологиям. Их элементы включаются в соответствующие учебные курсы. Экспертные системы стали использоваться не только как средство обучения, но и как его объект. Бурное развитие новых информационных технологий диктует требование включить в понятие информационной культуры компьютерную грамотность, так как в прошлом веке основными информационными технологиями были чтение, письмо, радио, телевидение, а сейчас компьютерные средства предлагают большие возможности в создании, передаче, хранении и обработке информации. Переживаемый в настоящее время системой высшего образования этап сравнивают с возникновением книгопечатания – также своего рода информационной технологии.

Компьютерная грамотность – это, прежде всего, владение приемами и правилами пользования ЭВМ, т.е. человек считается грамотным в области компьютерных технологий, если он умеет обращаться с компьютером, знать основные правила его работы, иметь представление об аппаратных и программных средствах. Фраза «умеет работать на компьютере» означает, что человек может использовать компьютер так, что это позволяет ему выполнять какую-либо работу более быстро, качественно, эффективно. Умеющий пользоваться вычислительной техникой, очевидно, в состоянии найти ЭВМ (или программу), способную решить стоящую перед ним задачу, и наоборот, знать, какие задачи может решать имеющаяся у него ЭВМ вместе с программным обеспечением, то есть он должен знать, что может, и что не может тот или иной компьютер (или программа).

Некоторые авторы определяют соотношение грамотности и культуры таким образом: грамотность – это умение складывать из букв слова, а культура – умение отличить хорошую книгу от плохой. Поэтому грамотность можно считать одним из необходимых компонентов культуры. Имеет смысл объединить понятия компьютерная грамотность и информационная культура в одно: информационно-компьютерная культура, так как грамотность является составляющим элементом культуры.

Таким образом, развитие компьютерной культуры является важным условием компьютеризации образования и дает возможность участникам

этого процесса стать полноправными членами «нового информационного общества».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Астратов Ю. Размышления об использовании компьютера в учебном процессе ИНФО. – М., 1987. – № 5. – С. 92-95.
2. Подласый И.П. Сколько не повторяй «компьютеризация» Народное образование. 1990. – № 12. – С. 32-37.

Об авторе
Юнусова Гульназ Рахимзановна *– специалист по учебно-методической работе, ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Казань.*

ЗНАЧЕНИЕ ПАРТИСИПАТИВНОГО ПОДХОДА В СТАНОВЛЕНИИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.Б. Юнусова

Процесс реорганизации российской системы образования предъявляет высокие требования к организации дошкольного воспитания и обучения, интенсифицирует поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов к этому процессу.

На современном этапе развития России происходят кардинальные изменения в образовательных процессах: акцентируется внимание педагогов на развитие творческих способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного творческого развития ребенка.

Одним из перспективных направлений развития детей дошкольного возраста является хореографическое искусство, которое оказывает влияние как на физическое развитие ребенка, так и на эстетическое формирование личности [1; 3; 4].

Возникновение потребности в переходе от традиционных методов к инновационно-развивающим и личностно-ориентированным подходам в обучении дошкольников хореографическому искусству предполагает формы совместной творческой деятельности педагога и обучаемого.

Методико-технологической основой становления хореографических умений дошкольников является партисипативный подход, разработанный Е.Ю. Никитиной в теории управления дифференциацией образования [2].

Данный подход предполагает привлечение к решению проблемы становления хореографических умений детей дошкольного возраста на основе соучастия и включенности дошкольников на паритетных началах с педагогом.

Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» (от англ. participation) соотносится к таким понятиям, как «участие», «соучастие», вовлеченность». Категория «партисипативность» представлена достаточно широко и рассматривается в качестве: 1) организационной идеи (И.А. Баткчева, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, В.М. Свистунов и др.); 2) управленческого феномена, заключающегося в участии детей в воспитательном процессе (обучающем процессе) (Е.В. Вершигора, О.С. Виханский, А.И. Наумов, Р.А. Фатхутдинов, A.L. Wilrins, P.A. Wren и др.); 3) Метода мотивации и организации членов коллектива (Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, Дж. К. Лафта, П.В. Малиновский, Н.М. Малиновская и др.); 4) Средства повышения качества обучения в коллективе (В.В. Глущенко, И.И. Глущенко, Б. Карлофф, Менар Клод, З.В. Старобинский и др.)

Понятие «Участие», рассматривается преимущественно в значении метода, способа организации детей в процессе обучения. Понятие же «соучастие» трактуется как совместное решение проблем педагога и ученика (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Б.Л. Еремин, А.И. Наумов, В.И. Подлесных и др.). Термин «вовлеченность» является более узким и употребляется исследователями только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для процесса обучения наделение детей полномочием и правами (У. Дж. Дункак, А.В. Карпов, Ю.В. Кузнецов, А. Маслоу, R.N. Ford, V. Friedman и др.).

В нашем исследовании мы рассматриваем категорию «партисипативность» как альтернативу авторитарности, принуждению. Солидаризируясь с Е.Ю. Никитиной, мы полагаем, что партисипативный подход к процессу формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста означает: 1) участие каждого ребенка в решении проблем формирования хореографических умений; 2) поиски согласия между преподавателем и учеником; 3) совместное выявление проблем и поиски путей их решения; 4) возможность создать надлежащие условия и механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимся [2].

Следовательно, осуществляя партисипативный подход к процессу формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста, преподаватель должен опираться на следующие постулаты:

1) каждый ребенок – уникальная личность, поэтому стандартные подходы к его обучению не всегда применимы и должны быть сформулированы по отношению к конкретному ученику и данной ситуации;

2) взаимодополнительность способностей детей в учебной группе и общность основных ценностных установок обеспечивает полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей при достиже-

нии целей в формировании хореографических умений детей дошкольного возраста;
3) необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между детьми в учебной группе, цели должны формулироваться так, чтобы усилия всей группы были направлены на их достижение;
4) детям необходимо активно участвовать в учебном процессе, оценке и самооценке полученных результатов образования.

С учетом особенностей процесса формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста мы полагаем, что партисипативный подход к процессу формирования хореографических умений дошкольников должен обеспечить:
1) организацию интеграцию: преподаватель принимает разработанную и скоординированную методику становления хореографических умений дошкольников и реализует еѐ в своей деятельности, тесно взаимодействуя с детьми;
2) идентификацию базовых ценностей ориентаций дошкольников, а также реализацию стоящих перед ними целей образования;
3) функциональную сторону: вариабельность задач, предполагающую отказ от традиционных методов обучения дошкольников и использование развивающих методик обучения детей дошкольного возраста;
4) структурную сторону: адаптацию детей к инновационным методикам становления хореографических умений, обеспечивающую гибкость их творческого мышления;
5) высокое качество овладения дошкольниками хореографических умений.

Обобщая изложенное, мы рассматриваем партисипативный подход как теоретико-методологическую основу, построенную на понимании ребенка как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к совместной деятельности с педагогом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жиленко, Л.Н.Танец как форма коммуникации в социокультурном пространстве: дис. … к.ф.н. [Текст] / Л.Н. Жиленко – М.: 2000. – 196 с.
2. Никитина, Е.Ю. Междисциплинарно-партисипативный подход как методологическая основа развития умений делового общения учащихся начального профессионального образования: журнал «Профессиональное образование» [Текст] / Е.Ю. Никитина – М.:ИСОМ, 2006. – 101 с.
3. Пуртова, Т.В. Учите детей танцевать: учебное пособие [Текст] / Т.В. Пуртова, А.Н. Беликова, О.В. Кветная – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
4. Холфин, Н.С. Опыт теории хореографии (виды хореографического искусства): [Текст] / Балет. – 1998. – № 4 – 54 с.

Об авторе

Юнусова Елена Борисовна *– старший преподаватель, ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск.*

Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук
Академия наук Чувашской Республики
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

приглашают Вас принять участие

✓ в Международной заочной научно-практической конференции

«ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Заявки и тексты статей принимаются
до 11 июля 2011 г.

✓ в Международной заочной научно-практической конференции

«ИФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА»

Заявки и тексты статей принимаются
27 июня-27 июля 2011 г.

✓ в V Международной заочной научно-практической конференции

«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ»

Заявки и тексты статей принимаются
до 5 сентября 2011 г.

Требования к оформлению статьи

1. К публикации принимаются тексты докладов и статьи объемом не менее 3 страниц машинописного текста.

2. Для набора текста, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word для Windows.

Перед набором текста настройте указанные ниже параметры текстового редактора:

- ориентация листа – книжная;
- поля по 2 см;
- шрифт Times New Roman;
- размер шрифта **для всей статьи, кроме таблиц** – 14 пт;
- шрифт в таблицах – 12 пт;
- межстрочный интервал – одинарный;
- выравнивание по ширине;
- абзацный отступ 1 см.

Автоматические переносы **не ставить**.

Список литературы обязателен.

Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1 – 2008 в алфавитном порядке. В тексте ссылки на соответствующий источник списка литературы оформляются **в квадратных скобках**.

Использование автоматических постраничных ссылок **не допускается**.

Стоимость публикации

Стоимость одной страницы – **130 рублей,** неполная страница оплачивается как целая. За каждую страницу, содержащую таблицы, формулы и диаграммы, взимается дополнительная плата в размере **50 рублей**.

На одну опубликованную статью бесплатно полагается один экземпляр сборника. Автор может приобрести дополнительные экземпляры сборника, стоимость одного **дополнительного** экземпляра для авторов составляет **230 рублей.**

Сборник будет направлен автору по адресу, указанному в заявке. Почтовые расходы по отправке одной бандероли: по России – **90 рублей**, страны зарубежья – **300 рублей**. **В одной бандероли – один экземпляр сборника.**

Оргкомитет высылает по заявкам Свидетельство участника конференции. Свидетельство представляет собой официальный бумажный документ (лист формата А4) на специальном бланке с подписью и печатью. Каждое Свидетельство имеет регистрационный номер.

Стоимость Свидетельства – **100 рублей**.

ЗАЯВКА НА УЧАСТИЕ
В НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Название конференции

_____

Фамилия, имя, отчество ***(полностью)*** автора (соавторов)	
Название статьи	
Количество страниц	
Место работы ***(полностью)*** *Например: ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»*	
Должность	
Ученая степень, ученое звание	
Почтовый адрес ***(с индексом),*** на который следует выслать сборник	
Телефон мобильный	
E-mail	
Количество дополнительных экземпляров сборника	
Свидетельство (да/нет)	

Заявка оформляется отдельным файлом!

Контакты
428018, г. Чебоксары, ул. Нижегородская д.4, офис 101/3;
тел. (8352) 22-04-89, 38-16-10
Куратор конференции Гаврилова Александра Николаевна.

Материалы статей и заявки участников просим направлять в электронном виде по электронной почте: nii21@mail.ru с пометкой «НПК». Статьи и заявки просим оформлять прикрепленными файлами. Названия файлов по фамилии первого автора.

Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук
Академия наук Чувашской Республики
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

Уважаемые коллеги!

Редакционно-издательский отдел НИИ педагогики и психологии готовит к изданию сборник научных трудов

«ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИЙ»
(ВЫПУСК 2)

Заявки и тексты статей принимаются до 25 июля 2011 г.

Содержание сборника охватывает круг проблем, связанных с участием личности в инновационных процессах, исследуемых в различных областях научного знания.

Мы приглашаем ученых, аспирантов, соискателей и докторантов представить свои статьи в это издание.

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

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

27 июля 2011 г.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Срочная публикация научных статей

Конференция предполагает заочное участие.

Выход сборника статей — **1 сентября 2011 г.**
Сборнику будет присвоен **ISBN** (что гарантирует рассылку по крупнейшим библиотекам России)
Статью можно направить по электронной почте или принести в офис **до 27 июля 2011 г.**

- Минимальный объём - 3 стр.
- Стоимость 1 стр. - 130 руб.
- Правила оформления статьи можно узнать по телефону или запросить по электронной почте.

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Адрес :428018, г. Чебоксары,
ул. Нижегородская, д.4,
офис 101/3

Телефон: (8352) 22-04-89
Эл. почта: nii21@mail.ru

Нужна публикация ещё раньше?
Позвоните нам!
Мы подберем для Вас издание «на выходе»

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

11.06.2011

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Срочная публикация научных статей

Конференция предполагает заочное участие

Выход сборника статей — **15 августа 2011 г.**
Сборнику будет присвоен **ISBN** (что гарантирует рассылку по крупнейшим Библиотекам России).
Статью можно направить по электронной почте или принести в офис **до 11 июля 2011 г.**

- Минимальный объём - 3 стр.
- Стоимость 1 стр. - 130 руб.
- **Правила оформления статьи** можно узнать по телефону или запросить по электронной почте.

Будем рады видеть Вас в числе участников конференции!

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Адрес :428018, г. Чебоксары, ул. Нижегородская, д.4, офис 101/3

Телефон: **(8352) 22-04-89**
Эл. почта: **nii21@mail.ru**

_____ ДЛЯ ЗАМЕТОК _____

_____ ДЛЯ ЗАМЕТОК _____

Научное издание

Актуальные вопросы современной педагогической науки

Материалы IV Международной заочной
научно-практической конференции
25 апреля 2011 г.

Научный редактор
М.В. Волкова

Компьютерная верстка
А.Н.Гаврилова, О.Н.Максимова

Редакторы
О.Н.Лукашева, О.Н.Максимова

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 17.06.2011 г. Формат 60x84/16
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 11,74
Тираж 700 экз. Заказ № 162

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
ЧОУ «Центр «Интеллект»
428018 г. Чебоксары,
ул. Нижегородская, 4
т. (8352) 38-16-10, 22-04-89
e-mail: nii21@mail.ru