ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

VII Международной научно-практической конференции

Новосибирск, 5 февраля 2011 г.

Под общей редакцией
кандидата экономических наук С.С. Чернова

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
ЦРНС

НОВОСИБИРСК
2011

ББК 74.584(2)я431
УДК 378.06(470+571)(063)
П 781

П 781 **Проблемы и перспективы развития образования в России:** сборник материалов VII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – 465 с.

ISBN 978-5-7782-1611-2

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:

Коротаева Е.В., заведующая кафедрой Педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), д.пед.н., профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук – *председатель*.

Чернов С.С., заведующий кафедрой Систем управления и экономики энергетики Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск), руководитель ЦРНС, к.э.н., доцент – *зам. председателя*.

Тихомирова Е.И., заведующая лабораторией Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара), д.пед.н., профессор, академик Международной академии акмеологических наук.

Тверезовская Н.Т., профессор кафедры Методики обучения Национального университета биоресурсов и природопользования Украины (г. Киев), д.пед.н., профессор.

Колетвинова Н.Д., профессор кафедры Русского языка, литературы и методики их преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Казань), д.пед.н., доцент.

Ставринова Н.Н., заведующая лабораторией региональных исследований, ведущий научный сотрудник лаборатории, профессор кафедры Общей педагогики и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут), д.пед.н., доцент.

Куликовская И.Э., начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), д.пед.н., доцент.

Голубева И.В., профессор кафедры Русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института (г. Таганрог), д.филол.н., доцент.

В сборник вошли материалы секций: «Философия современного образования», «Общая педагогика», «Современные педагогические технологии», «Современные информационные технологии в образовательной деятельности», «Теория и методика обучения и воспитания», «Компетентностный подход в образовании», «Современные методы и модели в преподавании иностранных языков и культур», «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности», «Проблема качества среднего и высшего педагогического образования», «Роль учителя в современном обществе», «Обучение взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы», «Переход к многоуровнему высшему образованию: проблемы и перспективы», «Управление системой высшего образования в условиях модернизации», «Профессиональное развитие менеджера в образовательной среде».

Все материалы публикуются в авторской редакции.

ББК 74.584(2)я431
УДК 378.06(470+571)(063)

ISBN 978-5-7782-1611-2

© Коллектив авторов

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ 1. **ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**.....10

Миронова О.А. Прагматизм Джона Дьюи как ведущая философия образования XXI века.....11

Поваляева О.Н. Философия и педагогика В.В. Розанова.....16

Шилова Е.В. Формирование готовности будущего педагога к работе в поликультурном образовательном пространстве.....19

СЕКЦИЯ 2. **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**.....24

Борисова Е.А. Изучение мотивационно-ценностного компонента готовности учащихся к самообразованию.....25

Борисова Е.А. Подходы и принципы формирования готовности учащихся к самообразованию.....32

Вилкова Л.В. Проблемы оценивания качества школьного образования.....37

Гречишникова М.А. Методическая служба ОУ как средство обеспечения профессионально-личностного роста учителя.....41

Кленчев А.Н. Педагогическое значение института семьи в воспитании гражданско-патриотических качеств школьников в условиях глобализационных процессов: опыт России и США.....46

Коренченко Н.Г. Преодоление речевых недостатков у дошкольников в условиях дополнительного образования.....51

Косинов А.В. Образование мусульман в России – проблемы и перспективы.....56

Малякова Н.С. Антропологическая традиция отечественной школы...61

Махинин А.Н. Российская гражданская идентичность как фактор социализации молодежи в современном мире.....65

Махмутова Р.Ф. Понятие психологической и профессиональной пригодности будущего специалиста.....71

Милевич К.С. К вопросу о превенции дефектов профессиональной социализации старшеклассников.....75

Пчелинцева Е.В. Личностно-преобразующее взаимодействие педагога с детьми, пережившими насилие.....81

Савчик Е.А. Показатели и уровни развития исследовательской компетентности учащихся 85

Семенищева М.Г. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников 89

Шнипа Н.Г. Сущность и структурные компоненты готовности студентов педагогического ВУЗа к дидактическому исследованию 93

СЕКЦИЯ 3. **СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ** 98

Антонова Л.В., Казачкова Т.Б. Результативность диалогового взаимодействия младших школьников в учебном процессе 99

Емельяненко Л.М. Педагогические возможности учебных проектов как средство формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности специалистов медицинского профиля 104

Мельничук Е.М. Об экологическом воспитании младших школьников средствами интерактивных технологий 111

Никитина Л.А. Формирование исследовательских умений в методической подготовке педагогов начальной школы 116

Никулина С.Д. Творческие задания на уроках зарубежной литературы как средство развития креативного мышления 125

СЕКЦИЯ 4. **СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** 130

Данилов О.Е. Компьютерный вольтметр как базовый элемент учебного компьютерного измерительного комплекса 131

Казачкова Т.Б. Целесообразность совместного использования информационных и интерактивных технологий 134

Лазарев Г.А., Коротаевский А.Г. Использование современных технологий в образовательной деятельности 141

Стебеняева Т.В., Худолей Г.С. Анализ моделей построения онтологии предметной области образовательных дисциплин 149

Черных А.В. Использование информационных технологий в преподавании общего курса физики 155

Ярковой В.А., Алексеева В.И. Глобальная компьютерная сеть Интернет и ее использование в образовательных целях 159

СЕКЦИЯ 5. **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ** 165

Бадулина О.И. Формирование школьной готовности 166

Баженова Н.Г., Кудрявцева Н.К. Игра и игрушка как средство духовно-нравственного воспитания учащихся на уроках иностранного языка 170

Балаховская Ю.И. Психолого-педагогические условия развития творческого мышления курсантов в обучении 175

Бычкова Н.В. Внеурочная работа по изобразительному искусству как средство развития творческого потенциала младших школьников 180

Гринвальд О.Н. Формирование знаний этических основ права и правоприменительной деятельности у будущих юристов 185

Гринских Г.В. К вопросу актуальности гендерного (полового) воспитания в процессе становления личности 190

Дубровина О.С. Формирование проектных умений студентов ССУЗов в процессе преподавания специальных дисциплин 195

Избицкая А.В. Проблема организации самостоятельной деятельности студентов и пути ее решения 200

Исаенко М.Е. Развитие сенсомоторных процессов у младших школьников при создании аппликации из природного материала 204

Карпачёва Т.В. Межпредметные связи как фактор развития системного мышления школьников при обучении ОБЖ 207

Клёцкина А.А. Современный взгляд на методико-математическую подготовку будущих учителей начальных классов 212

Кугушева Т.В. Знаково-контекстное обучение как педагогическое условие формирования экологического мышления у студентов ВУЗов 216

Кузина Н.В. Практические аспекты обучения математике в условиях современной системы образования 221

Кузнецова Н.В. Развитие творческого потенциала обучающихся на уроках ОБЖ 223

Муртазина Н.А. Моделирование как способ активизации мыслительной деятельности младших школьников в процессе решения задач 228

Панькова А.А., Жмакина Н.Л. Программа социальной адаптации детей-мигрантов в условиях поликультурного пространства ДОУ 235

Соболева И.В. Современные подходы к организации процесса обучения иностранным языкам в ВУЗе..... 240

Трояновская Н.И. Приёмы формирования самоконтроля и самооценки учащихся на уроках математики в 5-6 классах 248

Шакирова М.Г. Изучение культурных традиций башкирского лоскутного шитья на занятиях по художественному текстилю..... 253

СЕКЦИЯ 6. **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ**..... 258

Дубровская Л.А. Условия формирования готовности будущих специалистов к иноязычному профессиональному общению..... 259

Зелинский М.В., Лупенко М.И., Емельяненко А.Н., Максименко Е.В. Современный взгляд на инновационные формы совершенствования обучения студентов на Стоматологическом факультете 263

Карнаухова Н.Ю., Князева О.А. Формирование компетентности зрителя в процессе восприятия произведения искусства 268

Коваленко А.В. Внедрение компетентностного подхода как результат изменения требований к выпускнику высшей школы..... 272

Посельская Н.В. Социокультурная компетенция как условие для реализации комплексной цели вузовского образования в области обучения иностранным языкам 278

Родионова С.Г. Профессиональная и общекультурная компетентность выпускника – залог удачного карьерного роста..... 281

Романенко Н.Л. Компетентностный подход в процессе подготовки учителя начальных классов к работе с художественными литературными произведениями в современной начальной школе 286

Романовская Е.В. Формирование компетенций через проектную деятельность на краеведческих занятиях 290

Трошина Е.В. Развитие информационной компетенции на занятиях по иностранному языку..... 293

Шифрина Д.В. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования..... 296

СЕКЦИЯ 7. **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР** 301

Зинатуллина З.И., Чибисова Е.Ю. Роль письменных упражнений в обучении иностранному языку 302

Кумыкова (Гучапшева) Э.Т. К основаниям актуализации коммуникативных навыков 307

Сорокина Н.В. Национальные стереотипы как аспект межкультурного обучения иностранным языкам 311

Стукалова О.А. Наглядность в обучении иностранному языку 316

Чебоненко Н.И. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на ступени среднего профессионального образования 321

СЕКЦИЯ 8. **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ** 336

Югатов Л.Ю., Москвина Е.В. Контрольно-оценочная деятельность учителя физической культуры учреждения закрытого типа 337

СЕКЦИЯ 9. **ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** 341

Нагорная В.А. Кластерный подход в организации работы системы НПО-СПО (инновационные внедрения в практику работы) 342

Фофонова Н.А. Особенности формирования социальной активности подростков средствами социально-культурной деятельности 348

Халитова С.А. Развитие профессиональной культуры педагога в системе дополнительного образования 352

Шевцова А.А. Армянская воскресная школа в Саранске: задачи и перспективы 357

СЕКЦИЯ 10. **ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 363

Корнева И.П., Быкова Н.Т. К вопросу о повышении эффективности при обучении физике в инженерном ВУЗе (на примере БГАРФ) 364

Кузнецова В.Е. Потенциал кибернетико-математического подхода в педагогическом управлении качеством образования в ВУЗе 367

Лузенина И.Н. Методы активизации работы по профессионально-личностному самоопределению учащихся средней школы на факультете Иностранных языков 372

Педченко М.М. Дидактическая задача персонофицированного профессионального образования: формирование основ индивидуального стиля физкультурно-педагогической деятельности личности 380

Педченко М.М. Реализация взаимосвязи теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований личности 395

Резникова О.И. Пути повышения качества высшего образования средствами тестирования 405

Шабля И.Н. Проблема качества подготовки будущих учителей к организации воспитательной работы 410

СЕКЦИЯ 11. **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ** .. 418

Абилова А.Б. Психологические основы воспитания и развития личности будущего учителя 419

Махмутова Р.Ф. Учитель как субъект педагогической деятельности и профессионально-обусловленные требования к нему 424

СЕКЦИЯ 12. **ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ** 429

Щепкина О.И., Филипова В.Н., Гребенщикова В.Л. Проблемы обучения взрослых 430

СЕКЦИЯ 13. **ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ** ... 432

Ходусов А.Н., Мокроусова Л.В. Сущность, структура и критериальные характеристики мотивационно-ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности 433

СЕКЦИЯ 14. **УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ** 439

Горегляд А.С. Факторы, влияющие на формирование интеллектуального потенциала образовательных учреждений системы высшего образования в условиях модернизации 440

Левина Е.Ю. Управление образовательным процессом в условиях интеграции профессионального образования 444

Сергеева Л.Б. Методологический аспект развития управленческой культуры руководителей структурных подразделений ВУЗа..... 449

СЕКЦИЯ 15. **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**..... 454

Гапонова Г.И. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих специалистов экономического профиля как условие повышения качества образования..... 455

Пилецкая С.В. Формирование специалиста в системе профессионального образования 459

Секция 1

ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРАГМАТИЗМ ДЖОНА ДЬЮИ КАК ВЕДУЩАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА

© Миронова О.А.[♣]
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Целью образования на современном этапе является формирование конкурентоспособной личности, компетентной в различных областях. Именно эта цель определяет направление развития современной системы образования в России. Впервые данную цель перед собой ставил известный американский педагог и философ Джон Дьюи.

С конца 1980-х г. в России наблюдается интенсивный поиск путей развития педагогической теории и практики, происходит процесс модернизации образования, анализируются собственный опыт и инокультурные педагогические образцы, которые могут быть переосмыслены в современных российских условиях. Обращение к творческому наследию Джона Дьюи (1859-1952), ставшего одной из самых влиятельных фигур в философии, психологии и педагогике XX века и сыгравшего важную роль не только в развитии американской школы, но и современной мировой системы образования в целом, представляется особенно актуальным.

Дьюи являл собой пример междисциплинарного синтеза – философии, педагогики и психологии, пытался интегрировать знания из этих областей для решения образовательных проблем. Большую значимость педагогическое наследие Дьюи приобретает в связи с проблемами адаптации личности в быстро меняющемся мире. В начале XXI века, когда полифоническое мышление является наиболее адекватным ответом на глобализационные процессы, подходы Дьюи сохраняют релевантность и могут занять достойное место в современном педагогическом дискурсе.

Именно поэтому философия образования Джона Дьюи нашла свое отражение и в современной методике преподавания иностранных языков. Проявилось это в использовании метода проектов, который стал актуальным, потому что это творческая работа, развивающая инициативность и самостоятельность учащихся, основанная на межпредметных связях и ориентированная на окружающий мир. Использование проектной методики в обучении иностранному языку способствует развитию и воспитанию у школьников познавательных способностей, интеллектуальных умений, системы личностных отношений, положительного отношения к иностранному языку, то есть, отвечает всем современным требованиям.

[♣] Аспирант.

Джон Дьюи (1859-1952) – один из наиболее видных и влиятельных американских философов XX века. Он считается идеологом прагматизма и основоположником инструменталистской версии этого философского учения. Дж. Дьюи много и напряженно работал над проблемами «человек и общество», «человек и демократия», «демократия и образование». Понимание педагогики американского реформатора Дж. Дьюи представляется невозможным в отрыве от его философии прагматизма. Чтобы разобраться в прагматизме Дьюи, как оригинальной его версии, следует сначала дать характеристику философии прагматизма в целом.

Новейший философский словарь пределяет прагматизм (греч. pragma – дело, действие) как философское учение, рассматривающее действие, целесообразную деятельность в качестве центрального, определяющего свойства человеческой сущности [2].

Основными принципами прагматизма считаются следующие положения:

1. *Познание* – это практические действия, направленные на преобразование мира. Эти действия выступают основной формой жизнедеятельности человека. Они носят осознанный, целенаправленный характер.
2. *Процесс познания* включает ряд стадий, направленных на решение проблем, порождаемых затруднительными ситуациями. Высшие абстракции, идеи, философские категории, теория всего лишь инструменты, средства и методы действия. Всё их действие целиком сводится к решению жизненно важных практических задач Основное отношение субъекта к миру – практическое, заинтересованное, всегда субъективно окрашенное.
3. Исходная стадия мышления – *опыт*. Благодаря мышлению человек накапливает и расширяет свой опыт. Мышление – средство приспособления организма к окружающей среде с целью успешного действия. Ценность мышления, согласно прагматизму, обуславливается его действенностью, эффективностью, выступая как средство для достижения успеха, для решения жизненных задач.
4. Опыт – совокупность субъективных переживаний человека. Таким образом, объективная *реальность* была представлена прагматизмом как некая данность человеку в чувствах, действиях, замыслах и в его опыте. Опыт включает активную деятельность как ответную реакцию организма на воздействие среды. Реальная действительность непрерывно изменяется. Личность с помощью собственных действий может изменить условия своей жизни [4].

С XX века наблюдается факт обособления философии образования от общей философии. Тому есть ряд причин, начиная от общих тенденций эволюции философской мысли, до необходимости стимулирования внимания к возможностям конструктивного подхода к решению насущных проблем

образования именно с философских позиций. Существуют разные варианты толкования сущности понятия *«философия образования»*. Философия образования может рассматриваться как область научных знаний, исследующая закономерности развития образовательной сферы во всех аспектах её функционирования. В данном случае эта наука представляет собой мировоззрение, систему идей и взглядов на развитие образования и влияющих на него внутренних и внешних факторов.

Уже в начале XX века Джон Дьюи настаивал на том, чтобы философию образования не сводили лишь к определенной области общей философии. Дьюи указывал на то, что философия образования является очень важной, поскольку получение знаний происходит именно через образовательные процессы, которые не ограничиваются одним лишь приобретением знаний и соответствующих умений. По мнению Дж. Дьюи процесс обучения направлен на интеграцию полученного знания. А инструментальный характер философии прагматизма Дьюи явился тем фактором, который и сделал ее действительно полезной [6].

В новой концепции школы Дьюи ребенок объявлялся центром системы образования, вокруг которого все организуются. В школе жизнь ребенка должна стать основополагающей целью. Педоцентристская модель школы Дьюи противопоставляла свободную активность – навязыванию; учение на основе опыта – обучению посредством субъектно-объектных отношений учителя и учебника; приобретение навыков и умений как средств достижения целей, имеющих особый жизненно важный смысл – приобретению их путем механического заучивания и многократного повторения; активную жизнедеятельность в настоящем, знакомство с окружающим миром – подготовке к будущему. Эти прогрессивные идеи оказали влияние на развитие образовательных систем различных стран.

В истории развития отечественного образования, педагогическая мысль России традиционно отличалась высоким уровнем восприимчивости к зарубежным идеям. Объяснить это можно тем, что достижения в образовании других стран всегда полезны и интересны, так как появляется возможность сравнивать, взвешивать, накапливать уже имеющийся опыт, а главное избежать тех ошибок, которые уже проявили себя. Это касается системы образования в целом и методов преподавания конкретных дисциплин.

В связи с модернизацией структуры и содержания школьного образования современная цель обучения иностранным языкам получила новую трактовку. Она выражается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Содержание обучения иностранным языкам, согласно цели, должно формировать у школьников целостную картину мира, быть аутентичным, приобщать школьников к культурному наследию своей и других стран, апеллировать к личному опыту школьников, побуждать к выражению собственного мнения, оценки [3].

«В этих условиях методическая организация учебного материала должна стимулировать субъектную позицию школьников, предусматривать проблемную подачу информации, чтобы побуждать учащихся к наблюдениям, размышлению, самостоятельным выводам и обобщениям, нацеливать их на самостоятельный поиск информации. Следовательно, приемы и технологии обучения должны быть нацелены на развитие интереса, мотивации, активность субъекта учения, интерактивность, увеличение самостоятельности школьника, развитие креативности, получение реальных речевых продуктов на приращение знаний, навыков и умений, приращений в духовной сфере» [1, с. 3]. В арсенале подобных средств и методов обучения проектирование рассматривается как основной вид деятельности.

Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая школьниками работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности [5, с. 4].

Помимо решения насущных образовательных задач, метод проектов выполняет воспитательные и образовательные функции, тем самым, влияя не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сторону личности. Благодаря использованию метода проектов формируется творческая личность, готовая к взаимодействию и пониманию различных проблем современного поликультурного мира. Всё это соотносится с той моделью учебного процесса, ориентированной на развитие личности учащихся, которая была создана Дж. Дьюи. Ее *основными чертами являются* следующие положения:

- реальность учебного материала: учащиеся должны быть окружены постоянно расширяющимся миром вещей, которые имеют реальное значение для них и которые они могут наблюдать, изучать, реконструировать;
- целостность, под которой понимается объединение в познавательной деятельности всех физических, умственных, эмоционально-волевых сил ребенка. Чтобы научиться мыслить, учащиеся должны включать в учебный процесс свои руки, ноги, глаза, мускулы, так как это инструменты интеллекта;
- обучение деланием наиболее эффективно обеспечивает целостность познавательной деятельности и развития ребенка. Инстинкт делания – сильнейший у ребенка. В учебные программы должны быть введены проекты, дающие учащимся возможность для самостоятельной работы с реальными вещами;
- проблемность в обучении – обязательное условие развития самостоятельного и критического мышления. Учащимся не задают прочитать тот или иной материал в учебнике, а сообщается сама проблема. Путем вопросов, обсуждения, опытов учащиеся подходят к

решению задачи. Согласно инструментальной философии Дж. Дьюи, только перед лицом проблемы человек мобилизует мыслительные силы и вырабатывает умение принимать самостоятельные решения. Задача учебного процесса состоит в формировании этих умений и может быть решена лишь путем проблемного обучения [4].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что метод проектов вобрал в себя дух философии образования Дж. Дьюи, т.к. соотносится с основными идеями этого педагога и философа. Основными являются следующие положения: 1) ребенок – исходная точка, центр и конец всего. Не программа, а ребенок должен определять как количество, так и качество обучения; 2) каждый ребенок уникален, это ярко выраженная индивидуальность. О настоящем образовании не может быть и речи, пока дети не рассматриваются как целое; 3) воспитание детей основывается на природных особенностях; 4) учение – процесс активный; 5) идея уважения к людям внедряется реальным уважением к достоинству ребенка; 6) естественная дисциплина возникает в результате сотрудничества; 7) включение детей в различные виды деятельности стимулирует их активность и самостоятельность [4].

В новом третьем тысячелетии релевантность демократических, педагогических подходов Дьюи сохраняется, так как они гуманистичны и антропологичны. Его философия образования выдерживает конкуренцию по сравнению с множеством других на право служить опорой в создании более совершенного механизма последовательного руководства воспитанием с учетом интересов и потребностей ребенка, его роста. Она обеспечивает гармоничное индивидуальное развитие человека как социального существа, активного гражданина, гибкой и творческой личности.

Список литературы:

1. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 2-6.

2. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

3. Зимняя И.А. Проектная методика обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 3. – С. 9-15.

4. Подкина Н.А. Прагматические педагогические идеи Джона Дьюи и их использование в современной школе [Текст]: дисс. … канд. пед. наук: 13. 00. 01/ Н.А. Подкина. – Чебоксары, 2003. – 178 с.

5. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4-11.

6. Розин В.М. Философия образования как предмет общего дела // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 34-36.

ФИЛОСОФИЯ И ПЕДАГОГИКА В.В. РОЗАНОВА

© Поваляева О.Н.[♣]
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец

Творчество В.В. Розанова следует рассматривать как выражение «философии просвещения» и в самом широком смысле этого определения, не сводя его педагогическую составляющую к «философии образования и воспитания» как разделу современной гуманитарной науки. Это даёт исследователям основание предполагать, что «педагогика» и «философия» в его творчестве тесно взаимосвязаны.

Мы разделяем подобное понимание специфики творческого наследия русского философа, однако, отдавая себе отчёт в том, что изучение философско-педагогического наследия Розанова во всём его объёме представляет собой весьма сложную комплексную исследовательскую задачу, намерены сначала рассмотреть те произведения В.В. Розанова, в которых он сознательно делает предметом своего анализа вопросы воспитания и образования, и лишь затем, – воссоздавая действительный исторический контекст розановской «философии образования», – привлечь соотносящиеся с педагогической рефлексией тексты философского, литературоведческого и историко-культурного характера. По нашему мнению, именно такая логика исследования в наибольшей степени соответствует его цели и задачам, способна оказаться наиболее плодотворной в конкретной исследовательской ситуации.

Первоначальный – то есть предварительный, но отнюдь не обязательно лишь поверхностный – ответ на вопрос о причинах «противоречивого» отношения В.В. Розанова к педагогической деятельности, которым не может не задаваться всякий, обращающийся к педагогическому наследию мыслителя, даёт уже его первая работа по проблемам педагогики. Речь идёт о статье «Сумерки просвещения», задавшей тон педагогическим размышлениям В.В. Розанова и давшей название выпущенному в 1899 г. сборнику статей по проблемам педагогики. Приведём одно признание В.В. Розанова из «Опавших листьев», раскрывающее внутренний, экзистенциальный мотив возникновения его педагогических произведений, – любовь к детям. Мы можем видеть в этом фрагменте и глубокую мировоззренческую укоренённость розановского педагогического (в узком смысле слова) творчества, и разительную противоположность столь часто цитируемым воспоминаниям некоторых его учеников о принципиальной непригодности Розанова к преподавательской деятельности: «Сколько изнурительного труда за подбором материала… в «Семейном вопросе». Это мои литературные «руд-

[♣] Старший преподаватель кафедры Педагогики, кандидат педагогических наук.

ники», которые я прошёл, чтобы помочь семье. Как и «Сумерки просвещения» – детям. И сколько в каждой странице любви» [1, с. 106].

Она была написана в 1893 году (и опубликована тогда же в «Русском вестнике»), то есть всего через два года после отъезда мыслителя из Ельца, поэтому логично предположить, что этот ответ в существенной степени был предопределён «педагогическими впечатлениями», полученными автором в Елецкой гимназии. Этот ответ – лишь «субъективный», и он может быть сформулирован следующим образом: в силу своих личностных качеств В.В. Розанов крайне тяжело переносил гимназию, существовавшие в ней порядки, «школьный формализм», тягостный для человека широких творческих дарований. Читателю «Сумерек просвещения» сразу же бросается в глаза эмоциональный протест Розанова, направленный не только против образовательной практики, имевшей место в России конца 19 века, но и вообще против системы образования, формируемой и опекаемой «бездушным» чиновничеством. Интересно, что это умонастроение Розанова сохранилось у него до конца жизни, и уже в «Опавших листьях» он восклицает: «Как понятен таинственный инстинкт, заставлявший Государей наших сторониться от всего этого гимназического и университетского просвещения, обходить его, не входить, или только редко входить, в гимназии и университеты. Это, действительно, всё нигилизм, отрицание и насмешка над Россией» [1, с. 185].

Нельзя сказать, что В.В. Розанов был совершенно одинок в гимназии. В частности, он сотрудничал в переводе «Метафизики» Аристотеля с П.Д. Первовым, получившим известность как один из лучших переводчиков на русский язык «Мыслей» Паскаля и других французских мыслителей (Монтескьё, Руссо, Ренан и др.). Город, в котором жил В.В. Розанов, и учебное заведение, в котором он трудился, никак не могли быть названы «интеллектуальным захолустьем», в этой обстановке был возможен творческий труд, и лучшие представители окружения Розанова использовали эти возможности. Тем не менее, понятно, что В.В. Розанов искал другого окружения и другого поля для применения своих способностей. Сама личность В.В. Розанова, несмотря на его превознесение частной жизни, требовала широкого интеллектуального общения и «понимания» как элемента общественного признания.

Исследователи розановского творчества занимают различные позиции в вопросе о том, в какой мере соображения личного, то есть биографического, индивидуально-психологического и т.п., характера могут служить объясняющей моделью в процессе изучения текстов мыслителя. В частности, в коллективной монографии Е.П. Белозерцева, А.Е. Крикунова, А.И. Павленко развивается взгляд, согласно которому возможности «биографического» подхода крайне ограниченны; с другой стороны, многие исследователи (например, В.Г. Сукач) считают его незаменимым в процессе изучения столь «своеобразного» писателя, каким был В.В. Розанов [3, с. 74].

Избегая необходимости давать однозначное решение этой сложной проблемы, заметим, что как раз в «Сумерках просвещения» В.В. Розанов

параллельно с констатацией своего определённо негативного личного отношения к существующей системе образования развивает подробную аргументацию, призванную доказать, что вывод о глубоком кризисе этой системы – вполне объективен и не зависит от пристрастий автора.

Именно в процессе развёртывания этой аргументации он предлагает и второй (и теперь уже вполне «объективный») ответ на вопрос о причинах «противоречивого» отношения к школьной практике – создаёт свою концепцию философии образования. Ключевой шаг построений Розанова состоит в новом истолковании самого феномена образования. Розанов В.В. возвышается от «технического» понимания этого явления к фундаментальному «философскому» его пониманию. Последнее заключается в том, что образование рассматривается как исторический феномен, то есть явление, сам характер и особенности которого определяются исторической ситуацией. В статье «Три главные принципа образования», в которой резюмируется основное содержание «Сумерек просвещения», В.В. Розанов пишет: «Мне казалось бесплодным рассматривать школу вне её отношений к истории и главным институтам исторически развивавшегося общества: семье, церкви, государству» [1, с. 101]. Понятно, что к подобному рассмотрению В.В. Розанова подталкивал уже тот «биографический» факт, что он получил в своё время историческое образование в Московском университете, однако, сам мыслитель подробно разъясняет философские основания своего подхода к анализу проблем образования

Главной общефилософской предпосылкой, которая позволяет развивать В.В. Розанову это новое понимание образования, является положение, согласно которому образование как передача старшим поколением младшему всего опыта, знаний и мировоззренческих установок и их преобразование и развитие в сознании младшего поколения, – важнейшая функция общества и важнейшее измерение всей его духовной жизни. Всякая интеллектуальная деятельность, вся культура народа как целое, взятые в педагогическом аспекте, то есть устремлённые к будущему, к новым поколениям, – это и есть духовное наследие как основа и важнейший фактор образования и нравственного воспитания человека. Именно в этом, как мы увидим ниже, состоит и существо, «мировоззренческое ядро», «философии образования» Розанова в непосредственном значении этого выражения.

Знаменательно, что В.В. Розанов постоянно подчёркивает два аспекта, касающиеся этого процесса передачи опыта от старших поколений к младшим. Во-первых, он весьма эмоционально, с использованием разнообразных художественных средств, подчёркивает значимость личности в процессе образования и воспитания, говорит о невозможности устранить личность, заменив её учебниками, «методикой» и т.п., критикует направленные на систему образования бездушные проекты российских чиновников. Это очень характерная черта розановских педагогических взглядов, проявляющаяся, например, в следующем фрагменте: «Ученичество – тонкая

музыка, и учительство – тонкая музыка. И вовсе не на всяком инструменте её можно играть. Мы имеем только схемы учебных заведений. Умножение и печатание шаблонов их. Но лишь *кое-где* тут происходит просвещение. Просвещаются 2-3 из 500 учеников, и просвещает разве только один из 15 учителей. Остальное – шаблонная выделка шаблонных интеллигентов, и даже скорее это *минус* просвещения, чем его *плюс*» [2, с. 348]. Во-вторых, В.В. Розанов настаивает на приоритете семейных, бытовых, национальных, культурных и религиозных традиций в процессе воспитания и образования человека в противоположность теоретическим абстракциям и идеологическим клише. Этот мотив у Розанова имеет характерное домашнее и интимное звучание, например: «Старые, милые бабушки – берегите правду русскую. Берегите; её некому больше беречь» [2, с. 351]. Эти две отмеченные черты взглядов В.В. Розанова на процесс передачи духовного опыта существенно обогащает смысл понятия образования как наиболее фундаментального педагогического понятия В.В. Розанова. Обратим ещё раз внимание на то, что в социально-культурном контексте начала XXI века эти мысли Розанова оказываются не менее животрепещущими, чем столетие назад, наглядно демонстрируя актуальность его учения о духовном наследии как среде воспитания и образования человека.

Список литературы:

1. Розанов В.В. Сумерки просвещения // Розанов В.В. Сумерки просвещения / Сост. В.Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 391 с.

2. Розанов В.В. Опавшие листья. Короб первый // Розанов В.В. Уединённое / Сост., вступ. статья, коммент., библиогр. А.Н. Николюкина. – М.: Политиздат, 1990. – 202 с.

3. Белозерцев Е.П., Крикунов А.Е., Павленко А.И. Школа и семья в философско-педагогической публицистике В.В. Розанова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2002. – 275 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© Шилова Е.В.[♣]

Институт педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического университет, г. Москва

Рассмотрены понятия поликультурность, поликультурное образование, поликультурное образовательное пространство, особенности

[♣] Старший преподаватель общеинститутской кафедры Теории и истории педагогики.

формирования готовности будущих педагогов к работе в современном поликультурном образовательном пространстве. Проанализированы коммуникативная и этнокультурная компетенции, формирование которых способствует успешному включению будущих педагогов в социальные отношения многокультурного общества.

Начало XXI века характеризуется всеобщей глобализацией мирового сообщества. Активные миграционные процессы, возрастание мобильности населения не только в рамках своей страны, но и в мировом пространстве, способствуют интеграции государств, активному сближению разных стран и народов. Однако такие глобальные процессы порождают негативные явления в духовной жизни общества, отдельного человека; стимулируют вспышки религиозных и иных конфликтов, ксенофобии, шовинизма, национализма и экстремизма, пробуждают настораживающую тенденцию к национальной нетерпимости и разобщенности, усиливают социальную отчужденность молодого поколения, обостряют проблемы адаптации человека в обществе.

Становится очевидным, что современное общество должно развиваться в рамках поликультурности которая признает равенство всех культур, воспитывает терпимое отношение к культурному многообразию и различиям, исключает расизм, тоталитаризм и любую дискриминацию по национальному, религиозному, социальному, половому и другим признакам.

Поликультурность для России – сравнительно новое явление, оказавшееся в значительной мере альтернативой интернациональному социалистическому воспитанию, которое рассматривалось как условие идеологического единения общества [3]. Несмотря на это, существует уже многочисленные труды ученых в этой области (А.Г. Абсалямова, В.С. Библер, Ю. Давыдов, А.Н. Джуринский, Н.Б. Крылова, Л.Р. Супрунова, С. Чайклин). Исследователи считают, «что исторически сложившиеся средоточие великого многообразия национальных и этнических культур создает благоприятные предпосылки для поликультурного образования, что оно становится сегодня единственно возможным базисом для создания новой всечеловеческой, этнопедагогической, этнолингводидактической парадигмы» [1].

Поликультурность, как свойство социальной реальности проступает сегодня со всей отчетливостью. Более того, занимая особое место в современных концептуально-мировоззренческих установках, культурный плюрализм по праву относится к специфическим характеристикам духовной атмосферы нашей эпохи, что оправдывает активное стремление нашей страны интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом свое национальное своеобразие.

Актуальность исследований поликультурного образования, в современных условиях, подтверждается тем, что задача подготовки молодежи к

жизни в многокультурном обществе названа в числе приоритетных в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы последнего десятилетия.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» (статья 14 «Общие требования к содержанию образования») говорится: «Содержание образования должно обеспечивать ... интеграцию личности в национальную и мировую культуру». Следовательно, каждый член современного общества поставлен перед необходимостью быть готовым к межнациональному общению и общению с объектами инонациональной культуры, так как сегодня, как никогда, стало важно уметь жить в многонациональном обществе, проявлять национальную и религиозную терпимость, уважительно относиться к языкам, традициям и культуре других народов.

Таким образом, именно поликультурное образование, как образование, являющееся интегративной частью общего образования и ориентированное на формирование индивида, готового к активной созидательной деятельности в развивающейся многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические сообщества, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований; становится гарантом поликультурного диалога, установления демократических отношений, взаимопонимания, культурной толерантности в полиэтническом и поликультурном образовательном пространстве.

Высшее образовательное учреждение, будучи не просто институтом по формированию знаний, умений, навыков и организации воспитательного взаимодействия субъектов педагогического процесса, является модулем целостного поликультурного образовательного пространства, в котором осуществляется соединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личностного начал.

Отметим, однако, что в программах современных российских высших учебных заведений отсутствуют специальные курсы поликультурного образования. Соответствующие вопросы рассматриваются только на междисциплинарном уровне: при преподавании языков, истории, предметов естественно-научного, художественно-эстетического циклов бакалавриата.

На сегодня, высшее образование выступает не просто как формальный вид обучения более высокой ступени, но и как основной элитарный уровень формирования личности, реализации способностей, развития индивидуальной культуры профессионала посредством приобщения к инновационным достижениям науки. Одним из актуальных направлений в действующей системе педагогического образования, на наш взгляд, является вопрос о формировании готовности будущих педагогов к работе в современном поликультурном образовательном пространстве.

Рассмотрим более подробно понятие поликультурное образовательное пространство, которое основываясь на положениях ученых, определяется

как территориально обозначенное пространство, отражающее специфические характеристики культурного многообразия и служащее универсальной образовательной средой социализации субъектов, включающей в себя как формальные (детские сады, школы, училища, вузы), так и неформальные (семья, друзья, соседи, общности и др.) структуры.

Высшей ценностью поликультурного образовательного пространства, на наш взгляд, является личность будущего педагога, а главный смысл и цель профессиональной подготовки заключается в его развитии, социально-педагогической поддержке, защите индивидуальности, ненасильственном культуросообразным воспитании, созданием условий для творческой самореализации.

Воспитательно-образовательная работа, организованная с учетом вышеизложенного, способна выработать в студенте – будущем педагоге особое качественное состояние, обеспечивающие его общекультурную и профессиональную компетентность. Атрибутами личности, способной к качественной психолого-педагогической деятельности в современном поликультурном пространстве являются:

- осознание собственной уникальности и неповторимости;
- культурная рефлексия;
- способность к саморазвитию, самоопределению, самовыражению, самореализации;
- чувство толерантности, отзывчивости, открытости, доброжелательности, тактичность;
- позитивная Я-концепция, социальная активность, уверенность в своих силах;
- умение вступать в межкультурный диалог, слушать и говорить, способность к плюралистическому разрешению споров и конфликтов;
- критичность, стремление к сотрудничеству, склонность к рефлексии.

В системе ключевых компетенций, которыми должны быть «оснащены молодые европейцы», выделяются коммуникативная компетенция и компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе [2, с. 7]. Их необходимо рассматривать в единстве, так как коммуникативные компетенции в современном мире, стремящемся к формированию надэтнических элементов культуры и общества в целом, становятся условием не только его развития, но и сохранения цивилизационного многообразия. Для успешного включения в социальные отношения многокультурного общества требуется формирование у будущих педагогов соответствующих коммуникативных компетенций.

В современных условиях возрастает значение способностей отдельного педагога управлять межличностными и межгрупповыми отношениями, имеющими этническую окраску. Это требует специальной профессиональной подготовки педагога и формирования у него межэтнической ком-

петенции, в том числе и коммуникативной, что предполагает не только знание педагогом основ этнической психологии, этнопедагогики, этнографии, но и сформированности профессиональных способностей, навыков в области межэтнического общения.

Этническая грамотность педагога предполагает, что он знает себя как личность этническую, понимает этническое предопределение культуры поведения, восприятия, понимания, общения и т.п.

Межэтническая коммуникативная компетентность предполагает не только осознание личностных этнически предопределенных особенностей общения, но понимание их роли в процессе педагогической деятельности. Смысловые нагрузки мимики, жестов, взгляда, улыбки и т.д. различны для этнических культур, что накладывает определенные рамки на их активное использование педагогом.

Обозначенный спектр проблем в сфере межэтнического общения не является исчерпывающим и требует серьезных исследований. В современных условиях становится все более актуальной специальная подготовка педагога, формирование его коммуникативных, этнокультурных компетенций для успешной педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве.

Список литературы:

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42.

2. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М., 2007.

3. Крылова Н.Б. Введение в круг культурологических проблем образования // Новые ценности образования. – М., 1996. – С. 132-152.

4. Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы. Ed.by R.I. Samuda A.S.L. Kong Kindston – Toronto Intercultural Social Sciences Publ. –1986. – 304 p.

5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М., 2000.

Секция 2

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К САМООБРАЗОВАНИЮ

© Борисова Е.А.[♣]
Средняя общеобразовательная школа № 175, г. Самара

В статье представлены результаты констатирующего этапа эксперимента по изучению мотивационно-ценностного компонента готовности учащихся к самообразованию.

На сегодняшний день перед каждым учителем стоит непростая задача – научить детей «добывать» знания самостоятельно, помочь им создать тот фундамент, который позволит заниматься самообразованием в дальнейшей жизни. Результаты деятельности учителя отражаются в формировании такого личностного образования учащихся как готовность к самообразованию. Формируя такое личностное образование как готовность учащихся к самообразованию, учитель должен иметь представление о результатах своей деятельности, анализировать её с точки зрения педагогической науки. Теоретическое исследование эмпирических данных, как подчеркивает В.В. Краевский, дает возможность находить глубинные основания педагогической деятельности, выявлять сущность педагогической действительности, раскрывать закономерности, действующие в ней [3, с. 47].

В данной статье мы остановимся на изучении мотивационно-ценностного компонента готовности учащихся к самообразованию.

Наше исследование проводилось на базе МОУ средней общеобразовательной школы № 175 Промышленного района г.о. Самара. Для экспериментальной работы нами были отобраны 38 учащихся пятых и шестых классов. Программа исследования и теоретический анализ полученного эмпирического знания определялись в соответствии с нашим пониманием структуры готовности учащихся к самообразованию.

Мотивационно-ценностный компонент содержания готовности учащихся к самообразованию изучался с помощью методики «Ценностные ориентации» В.А. Ядова, однако номенклатура ценностей была иной в соответствии с темой нашего исследования. Получаемые нами данные подвергались математико-статистической обработке. В зависимости от решаемых задач мы определяли средние значения, коэффициенты парной корреляции. Точкой отсчёта, определяющей формирование готовности учащихся к самообразовательной деятельности, является изучение их ценностных ори-

♣ Учитель французского и немецкого языков, соискатель кафедры Педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

ентаций, выявление того, какие ценности как мотивы преобладают в их деятельности.

Подсчитав средние значения каждого параметра, мы установили степень устойчивости субъективных оценок учащихся, что и определяет значение той или иной ценности, принимающей форму мотива самообразования в данный момент их жизнедеятельности. Это дает возможность проранжировать мотивы, побуждающие учащихся заниматься самообразовательной деятельностью. Определяя коэффициенты парной корреляции изучаемых показателей, мы выявляем связи (прямые или обратные) между ними. Установление такой связи позволяет выявить отношение между изучаемыми показателями.

Проанализируем полученное нами эмпирическое знание.

При изучении ценностных ориентаций учащихся, которые становятся мотивами самообразовательной деятельности, основной акцент делался на выявление диспозиционных «регуляторов» поведения учащихся. «Регуляторы» поведения, согласно методике «Ценностные ориентации» В.А. Ядова [4, с. 208-209], показывают предрасположенность учащихся воспринимать и оценивать условия предстоящей (самообразовательной – Е.Б.) деятельности и, соответственно, определенным образом выполнять её. Ценностные ориентации исполняют роль внутреннего «регулятора» деятельности человека – ориентира, задающего определенную позицию. В качестве таких ориентиров в нашем исследовании выступают ценности, принимающие форму мотивов самообразовательной деятельности учащихся.

Мы предложили учащимся для ранжирования по субъективной для них значимости ценности (12 наименований), которые представляет собой определённое нами содержание мотивационно – ценностного компонента готовности учащихся к самообразовательной деятельности.

Изучая мотивационно-ценностный компонент готовности учащихся к самообразовательной деятельности, мы одновременно получаем сведения об их способности к рефлексивному анализу и управлению своей деятельностью (самообразовательной – Е.Б.) и деятельностью другого.

Результаты ранжирования учащимися ценностей, принимающих форму мотива самообразовательной деятельности, сведены в табл. 1.

Нами установлено, что в иерархии ценностей как мотивов самообразовательной деятельности абсолютно доминируют «карьера» (4,29 – среднее значение), «образование» (4,50), «авторитет» (5,16). Другие ценности в порядке их значения для учащихся выстроились следующим образом: 4) профессия (5,18), 5) общение (5,55), 6) престиж (6,24), 7) кругозор (6,53), 8) культура (7,68), 9) самосовершенствование (8,11), 10) труд (8,21), 11) материальная обеспеченность (8,26), 12) творчество (8,29).

На основании полученных данных, попытаемся создать приблизительную ценностно-ориентационную картину готовности учащихся к самообр-

разовательной деятельности на современном этапе развития общества: «Главное в жизни – это путь к успеху (карьера), для которого необходимо обладание определённым запасом знаний (образование), что обеспечит уверенность в себе, влияние в обществе, основанное на знаниях (авторитет). В жизни важно заниматься любимым делом, тем, что тебе интересно (профессия). Взаимодействие с людьми, хорошие и верные друзья необходимы человеку, а, следовательно, необходимы определённая степень привлекательности, признание и уважение окружающих. Чтобы быть привлекательным, добиться признания и уважения окружающих, нужно обладать широким кругозором и определённым уровнем культуры, обогащать внутренний мир, приумножать личные достоинства. Труд, предоставляющий возможность быть материально обеспеченным, и перспектива творческой деятельности на сегодняшний момент времени не столь важны».

Таблица 1

Характеристики показателей
(ценности, принимающие форму мотива, N = 38)

№ п/п	Мотивы	*Xj*	*Xxj*	Ранг
1.	Авторитет	5,16	3,054	3
2.	Карьера	4,29	3,487	1
3.	Кругозор	6,53	3,002	7
4.	Культура	7,68	3,014	8
5.	Материальная обеспеченность	8,26	3,584	11
6.	Образование	4,50	3,485	2
7.	Общение	5,55	3,637	5
8.	Престиж	6,24	2,676	6
9.	Профессия	5,18	2,556	4
10.	Самосовершенствование	8,11	2,966	9
11.	Творчество	8,29	3,144	12
12.	Труд	8,21	3,059	10

Примечание: *Xj* – среднее значение *j*-го показателя;
Xxj – среднее квадратическое отклонение.

Ценностно-ориентационный портрет учащегося, составленный на основе средних значений, показывает, что наибольшее значение для учащихся в предложенном списке ценностей имеют карьера, образование, авторитет. Весьма показательно то, что, мотивом самообразовательной деятельности является профессия, что подчёркивает важность для учащихся не просто делать карьеру, а заниматься любимым делом.

Пятый ранг в иерархии ценностей занимает общение как неотъемлемая и очень важная составляющая жизни каждого человека.

Наше исследование показывает, что ценности «престиж», «кругозор», «культура», «самосовершенствование», «труд», «материальная обеспеченность», «творчество» занимают подчинённые ранги. Однако нужно заме-

тить, что следуя в таком порядке одна за другой, ценности как бы составляют единое целое: каждая последующая ценность как бы вытекает из предыдущей, являясь её продолжением. Такое положение вещей позволяет сделать вывод о том, что в сознании учащихся ценности выстроились именно в таком порядке потому, что их объединяет внутренняя взаимосвязь. Образовательный кругозор человека составляют разнообразные дополнительные к программе знания. Эти знания приобретают добровольно, из интереса, из любознательности или преследуя какие – то свои личные цели. В настоящее время зачастую «имеет значение вовсе не всестороннее развитие личности, а сумма знаний, обеспечивающая поступление в институт с последующим занятием престижного места» [2, с. 2-8], этим, видимо и объясняется то, что понятие «кругозор», «культура», «самосовершенствование» занимают подчинённые ранги в иерархии ценностей.

Каган М.С. трактует «культуру как тройную спираль», где предметная деятельность человека – основа культуры, общение – процесс, в котором люди обогащают друг друга с помощью языковых средств, художественное творчество, которое «связывает творчество одного человека с восприятием-сотворчеством других людей, соединяет личность с личностью, поколение с поколением, народ с другими народами, т.е. в конечном счёте, человека с человеком как субъектов, творящих культуру и творимых ею» [1, с. 78-81].

Тот факт, что учащиеся не осознают ценность труда, материальной обеспеченности (их на данном этапе обеспечивают родители), объясняет то, что эти ценности занимают последние ранги в иерархии ценностей.

А ведь «материальные плоды трудов составляют человеческое достояние», именно труд является «указанием пути к совершенствованию» [5, с. 172, 184], в том числе к тем ценностям, которые занимают первые ранги в иерархии: карьера, образование, авторитет, профессия, общение. Труд, как подчёркивает К.Д. Ушинский, «деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости её для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни, без личного труда человек не может идти вперед; не может оставаться на одном месте, но должен идти назад» [5, с. 173-174]. Творчество занимает самый последний ранг в иерархии ценностей, несмотря на то, что путь к карьере, образованию, авторитету, профессии, общению лежит именно через разнообразный творческий труд.

Мы составили примерный ценностно-смысловой портрет пяти-, шестиклассника, беря за основу усреднённые значения всей совокупности. Но нам важно знать какая взаимосвязь существует между ценностями, которые характеризуют мотивационнно-ценностный компонент готовности учащегося к самообразовательной деятельности. Для этого нам нужно выявить характер связей между ценностями, принимающими форму мотивов самообразовательной деятельности, то есть выявить плоскость отношений между ними.

Связи выявляются посредством определения коэффициентов парной корреляции (*Rxj yj*), то есть с помощью корреляционного анализа (см.: табл. 2).

Таблица 2

Матрица коэффициентов парной корреляции (ценности, принимающие форму, N = 38)

	*X*1	*X*2	*X*3	*X*4	*X*5	*X*6	*X*7	*X*8	*X*9	*X*10	*X*11	*X*12
*X*1	1		2									
*X*2	0.216	1										
*X*3	0.277	0.174	1									
*X*4	-0.294	-0.467	-0.178	1								
*X*5	0.127	0.022	0.102	-0.090	1							
*X*6	-0.041	-0.143	-0.217	0.172	0.136	1						
*X*7	-0.393	-0.224	-0.188	-0.156	0.030	-0.291	1					
*X*8	-0.289	-0.396	-0.204	0.120	-0.379	-0.175	0.353	1				
*X*9	0.114	0.070	-0.193	0.060	-0.174	0.190	-0.285	-0.287	1			
*X*10	-0.154	-0.147	-0.070	-0.051	-0.216	-0.274	0.032	0.089	-0.181	1		
*X*11	-0.390	-0.198	-0.157	0.064	-0.331	-0.226	0.066	0.149	-0.242	0.055	1	
*X*12	-0.154	-0.029	-0.360	-0.063	-0.501	-0.213	-0.076	0.172	0.102	0.015	0.263	1

Примечание: *X*1 – авторитет; *X*2 – карьера; *X*3 – кругозор; *X*4 – культура; *X*5 – материальная обеспеченность; *X*6 – образование; *X*7 – общение; *X*8 – престиж; *X*9 – профессия; *X*10 – самосовершенствование; *X*11 – творчество; *X*12 – труд.

Характер отношений между ценностями, отражаемых сознанием и проявляющихся в деятельности (самообразовательной – Е.Б.), определяется характером связи (прямым или обратным) между ценностями.

Характер связи и соподчинения между ценностями мы определяем при помощи коэффициентов парной корреляции.

Обратимся к матрице коэффициентов парной корреляции. Анализ выявляет прямые и обратные связи между ценностями как мотивами самообразовательной деятельности. Исследованием установлено, что прямые связи существуют между:

1. общением и престижем (*Rx*7*x*8 = 0,353);
2. авторитетом и кругозором (*Rx*1*x*3 = 0,277;
3. творчеством и трудом (*Rx*11*y*12 = 0,263);
4. авторитетом и карьерой (*Rx*1*x*2 = 0,216).

Эмпирическое знание, полученное при помощи корреляционного анализа, позволяет нам дать педагогическую оценку связи между ценностями, принимающими форму мотива самообразовательной деятельности. В 11-13 лет учащиеся уже имеют некоторую систему ценностных ориентаций, становление которой происходит под влиянием семейных традиций, школьной среды, социальных процессов в обществе и соответствует их возрасту. Осмыслим содержание прямых связей между такими ценностями как общение и престиж, авторитет и кругозор, творчество и труд, авторитет и карьера. Общение играет для подростков значительную роль и напрямую

связано с обладанием такой ценностью как престиж. В представлении учащихся общительные люди пользуются признанием, уважением окружающих, обладают большей степенью привлекательности, их предпочитают иногда даже авторитетам. Наличие прямой связи между авторитетом и кругозором даёт нам основание утверждать, что учащиеся осознают, что уверенность в себе им обеспечит обладание глубокими знаниями, широким кругом интересов и представлений об окружающей действительности. Это требует формирования у учащихся готовности к постоянному самообразованию.

Мы отдаём себе отчёт в том, что подростки 11-13 лет, имеющие ещё небольшой жизненный опыт и багаж знаний, не в полной мере понимают содержание предлагаемых им на анализ ценностей и различия между некоторыми из них. Наличие прямой связи между творчеством и трудом позволяет нам утверждать, что, возможно, не осознавая до конца суть этих ценностей, учащиеся интуитивно осознают их взаимосвязь: созидание материальных и духовных благ сопряжено с творческой деятельностью, а человек, занимающийся творчеством, является тружеником. Продвижение по карьерной лестнице даёт возможность обладать авторитетом в обществе и наоборот, авторитетный человек имеет больше возможностей для продвижения по карьерной лестнице.

Определение плоскости отношений между ценностями будет неполным, если не будет анализа обратных связей. Прямые связи указывают на определённость и устойчивость мотивов самообразовательной деятельности, в то время как обратные связи говорят о противоречиях в самообразовательной деятельности.

Обратные связи обнаружены между:

1. авторитетом и культурой ($Rx1x4 = -0{,}294$), общением ($Rx1x7 = -0{,}393$); престижем ($Rx1x8 = -0{,}289$), творчеством ($Rx1x11 = -0{,}390$);
2. карьерой и культурой ($Rx2x4 = -0{,}467$), престижем ($Rx2x8 = -0{,}396$);
3. кругозором и трудом ($Rx3x12 = -0{,}360$);
4. материальной обеспеченностью и самосовершенствованием ($Rx5x10 = -0{,}216$), творчеством ($Rx5x11 = -0{,}331$), трудом ($Rx5x12 = -0{,}501$);
5. образованием и самосовершенствованием ($Rx6x10 = -0{,}274$);
6. общением и профессией ($Rx7x9 = -0{,}285$);
7. престижем и профессией ($Rx8x9 = -0{,}287$);
8. профессией и творчеством ($Rx9x11 = -0{,}242$).

Осмыслим содержание обратных связей между такими ценностями как авторитет и культура, авторитет и общение, авторитет и престиж, авторитет и творчество, карьера и культура, карьера и престиж, кругозор и труд, материальная обеспеченность и самосовершенствование, материальная обеспеченность и творчество, материальная обеспеченность и труд, образование и самосовершенствование, общение и профессия, престиж и профессия, профессия и творчество. Наличие такой достаточно сильной обратной связи между материальной обеспеченностью и трудом объясняется, во-

первых, тем, что эти ценности занимают последние ранги в иерархии ценностей. Во-вторых, такое соотношение ценностей показывает, что в сознании учащихся труд отграничен от возможности быть материально обеспеченным, то есть чем важнее материальная обеспеченность, тем меньшее значение приобретает труд. Такое положение вещей подтверждает наличие обратных связей между материальной обеспеченностью и творчеством, материальной обеспеченностью и самосовершенствованием. Чем важнее для человека творческая деятельность и самосовершенствование как способ проявить себя, тем меньше необходимость утверждаться в жизни и реализовывать себя путём приобретения материальных благ и, соответственно, чем важнее для человека материальная обеспеченность, тем меньшее значение для него приобретают творческая деятельность и самосовершенствование.

Обратные связи между карьерой и культурой, авторитетом и культурой, авторитетом и творчеством, показывает, что чем важнее для учащихся обладание авторитетом и карьерой, тем менее значимы овладение культурным наследием и занятие творческой деятельностью.

Осмысление обратной связи между карьерой и культурой, авторитетом и культурой, авторитетом и творчеством показывает, что если авторитет и карьера занимают третье и первое ранги в иерархии ценностей соответственно, то культура восьмой, а творчество последний двенадцатый ранг. Налицо противоречия между карьерой и культурой, авторитетом и культурой, авторитетом и творчеством. В качестве пояснения здесь следует добавить, что учащиеся вкладывают несколько иной смысл в понятие «авторитет», по сравнению с тем, что предлагался им нами «уверенность в себе, влияние, основанное на знаниях», а также не видят различий между понятиями «авторитет» и «престиж». Как видно из бесед с учащимися, авторитет для них – это умение подчинить своему влиянию других, превосходство над людьми. Возможно, что такое понимание учащимися понятия «авторитет», а также непонимание различий между понятиями «авторитет» и «престиж», объясняет наличие обратных связей между доминирующими ценностями в их иерархии: авторитетом и общением, общением и профессией, престижем и профессией, авторитетом и престижем, карьерой и престижем.

Обратная связь между образованием и самосовершенствованием нелогична. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что учащихся интересует не их развитие, а та необходимая сумма знаний, обеспечивающая поступление в вуз и дальнейшее претворение в жизнь прагматических настроений. Это позиция «немалого числа семей, увлечённых добычей материальных благ» [2, с. 2-8]. Обратная связь между профессией и творчеством свидетельствуют о том, что чем ценнее для учащихся овладение профессией, тем менее важно творчество. Профессия является для них личностно значимой ценностью, поскольку – это веление времени, запрос общества, а творчество – всего лишь личный порыв, инициатива. В сознании учащихся творчество бесперспективно (последний ранг).

Осмысление обратной связи между профессией и творчеством показывает, что если профессия занимает четвёртый ранг в иерархии ценностей, то творчество последний двенадцатый ранг. Налицо противоречие между профессией и творчеством. Обратная связь между кругозором и трудом объясняется тем, что в представлении учащихся труд ассоциируется с понятием «физический», а не с понятием «умственный». Здесь налицо противоречие между кругозором и трудом.

Наличие данных противоречий указывает на то, что «ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета» [5, с. 190].

Таким образом, нами проанализирована соподчинённость между ценностями, принимающими форму мотивов самообразовательной деятельности, выявлены связи между ними. Знание противоречий поможет нам найти пути их разрешения и, следовательно, определить систему формирования готовности учащихся к самообразовательной деятельности.

Список литературы:

1. Каган М.С. К вопросу о понимании культуры // Философские науки. – № 5. – 1989. – С. 78-81

2. Караковский В. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. – № 4. – 1993. – С. 2-8.

3. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.

4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

5. Ушинский К.Д. Избранные труды в четырёх книгах. Кн. 1. Проблемы педагогики. – М.: Дрофа, 2005. – 638 с.

ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К САМООБРАЗОВАНИЮ

© Борисова Е.А.[♣]

Средняя общеобразовательная школа № 175, г. Самара

В статье представлены подходы к проблеме формирования готовности учащихся к самообразованию и обоснованы принципы, определяющие стратегию и тактика деятельности учителя по формированию готовности учащихся к самообразованию.

[♣] Учитель французского и немецкого языков, соискатель кафедры Педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

Среди проблем стоящих перед современной российской системой образования особо выделяется проблема формирования готовности учащихся к самообразованию в свете тех изменений, которые происходят в обществе.

Исследование проблемы формирования готовности учащихся к самообразованию предполагает выявить подходы и принципы, необходимые для формирования готовности учащихся к самообразованию как целостного, личностного, системного образования, структурными компонентами которого являются мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты. Нас, следуя логике нашего исследования, интересует самообразовательная деятельность учащегося, а, следовательно, учащийся рассматривается нами как субъект самообразования. Поэтому подходы к формированию готовности учащихся к самообразованию обосновываются нами в свете самообразовательной деятельности. Такими подходами, с нашей точки зрения, являются личностно ориентированный, деятельностный, ценностный, системный и диалоговый подходы. Дадим краткую характеристику данных подходов (на подробной характеристике каждого из подходов мы останавливались в предыдущих статьях).

Личностно ориентированный подход к образованию (самообразованию – Е.Б.) связывается в современной педагогике с уникальностью, неповторимостью личности каждого человека и направлен на развитие каждого учащегося с учётом его индивидуальных особенностей. Анализ научной литературы выявил, как минимум, три концепции личностно ориентированного подхода к образованию.

В концепции И.С. Якиманской ученик рассматривается как субъект познания [9, с. 31, 37].Осмысление идей И.С. Якиманской показывает, что при формировании готовности учащихся к самообразованию необходимо брать за основу субъектный опыт самообразовательной деятельности учащегося, его способности и интересы, «личностные смыслы и ценности, жизненные планы и намерения» [9, с. 33], давать ему возможность реализовать себя в познании, в самообразовании.

В своей концепции В.В. Сериков рассматривает личностные функции учащегося как субъекта жизнедеятельности и предлагает брать за основу жизненный опыт учащегося. С нашей точки зрения, позиция В.В.Серикова при рассмотрении личностных функций человека [7, с. 21-22, 27] сопоставима со структурой готовности учащихся к самообразованию.

В концепции личностно ориентированного образования культурологического типа Е.В. Бондаревская рассматривает учащегося в широком понимании как субъекта жизни, его личность – как главную ценность и предлагает брать за основу «жизненный опыт личности, а не отдельные (предметные) умения и навыки [4, с. 39], что объединяет её с позицией В.В. Серикова. Бондаревская Е.В. называет культурологическим личностно ориентированным образование, обращённое к человеку и ориентированное на культуру и личные смыслы, целью которого является «человек, познаю-

щий и творящий культуру» [4, с. 38]. Мы разделяем точку зрения Е.В. Бондаревской в том, что в «качестве глобальной цели личностно ориентированного образования рассматривается человек культуры» [5, с. 253]. Данная позиция, с точки зрения формирования готовности учащихся к самообразовательной деятельности, расширяет область развития субъекта, подчёркивает необходимость повышения его образовательного уровня, рост культурного потенциала каждого субъекта образовательной и, соответственно, самообразовательной деятельности.

Основная идея деятельностного подхода [А.Н. Леонтьев] в образовании (самообразовании – Е.Б.) связана с деятельностью, как средством становления и развития субъекности учащегося. То есть в процессе и в результате использования форм, методов и приёмов самообразовательной деятельности учащийся не просто слепо выполняет определенные виды самообразовательных действий, а выбирает, оценивает, программирует и конструирует те виды деятельности, которые, будучи адекватными его субъективности, его субъектному опыту, удовлетворяют его потребности в самообразовании. Главной действующей фигурой самообразовательной деятельности признаётся учащийся как «субъект».

Ценностный подход к образованию (самообразованию – Е.Б.) связывается в современной педагогике с теорией ценностей. Данный подход в контексте нашего исследования связан с реализацией ценностей самообразования. В нашей работе мы опираемся на идеи В.П. Бездухова и А.В. Бездухова о сущности ценностного подхода, который заключается в том, что он направлен на понимание смыслов значений, на развитие способности учащихся к осмыслению как наделению смыслом [1, с. 100], то есть к рефлексии. Исследователи считают, что в рамках данного подхода рассматривается общая для большинства наук, изучающих человека, проблема – ценностные основания жизнедеятельности [1, с. 96], в нашем исследовании – ценностные основания самообразования. В контексте реализации ценностного подхода к формированию готовности учащихся к самообразовательной деятельности, мотивы являются специфическими мотивами, поскольку в качестве мотивов выступают ценности.

Системный подход как методологическое направление научного познания связывается в современной педагогике с рассмотрением объектов исследования как систем [3, с. 312]. Основными представителями данного подхода являются И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Т.А. Ильина и др. Не ограничиваясь новым наполнением содержания компонентов системы формирования готовности учащихся к самообразованию, мы дополнили это формирование механизмом выбора ценностей самообразования, каким является рефлексия.

Диалоговый подход связывается в современной педагогике с переходом от традиционно сложившейся, инструктивной, личностно-отчужден-

ной модели обучения к личностно ориентированной модели, учитывающей субъектность каждого учащегося, его личностный опыт. Данный подход с позиций нашего исследования тесно взаимосвязан с личностно ориентированным подходом к самообразованию. Гуманистическую направленность диалоговой стратегии показали Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци Ж.-Ж. Руссо, В.А. Дистервег, К.Д. Ушинский. Целостное учение о культуре диалога, о диалогичности сознания представлено в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера и др. «Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, это – всегда диалог различных культур» [2, с. 299].

На основе положений вышеперечисленных подходов обоснуем принципы формирования готовности учащихся к самообразованию, о которых пойдёт речь ниже. Принципами формирования готовности учащихся к самообразованию, определяющими стратегию деятельности учителя, являются принцип приобщения учащихся к ценностям; принцип единства оценочного и ценностного отношения (рефлексия); принцип формирования готовности в деятельности; принцип единства мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов в формировании готовности к самообразованию.

Принципами формирования готовности учащихся к самообразованию, определяющими тактику деятельности учителя, являются принцип ориентации учителя на субъектность учащегося, его личностный опыт; принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; принцип приобщения учащихся к культурному наследию своего народа и народа изучаемого языка. Охарактеризуем данные принципы.

Принцип приобщения учащихся к ценностям. Сущность данного принципа заключается в том, что он ориентирует учителя на создание условий, обеспечивающих понимание учащимися смысла ценностей самообразования.

Принцип единства оценочного и ценностного отношения заключается в том, что он ориентирует учителя на формирование способности учащихся к оцениванию результатов своей самообразовательной деятельности и к рефлексии. Рефлексивные процессы проявляются в процессе педагогического взаимодействия педагога с учащимися, поскольку учитель направляет самообразовательную деятельность учащихся. «Рефлексия – не просто знание и понимание другого, но знание того, как другой понимает «рефлектирующего» индивида. Рефлексия – своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга, взаимоотражение, содержанием которого является субъективное воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается внутренний мир первого индивида [6, с. 48].

Принцип единства мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов в формировании готовности к самообразова-

нию. Сущность данного принципа заключается в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов в формировании готовности учащихся к самообразовательной деятельности. Он ориентирует учителя на чёткую организацию, планирование самообразовательной деятельности учащихся, благодаря чему обеспечивается взаимосвязь компонентов готовности.

Принцип ориентации учителя на субъектность учащегося, его личностный опыт. Сущность данного принципа заключается в том, что учащийся признаётся «главной действующей фигурой» [9] всей самообразовательной деятельности. Данный принцип ориентирует учителя на признание ценности и неповторимости личности каждого учащегося, его права на индивидуальный путь развития, свободное проявление своих способностей. Благодаря реализации данного принципа, учитель «формирует, воспитывает, развивает человеческое в ребёнке, соучаствуя в его становлении как личности, которая и есть драгоценнейшая, величайшая ценность» [1, с. 57].

Принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Сущность данного принципа заключается в том, что в самообразовательной деятельности должна учитывается специфика конкретных возрастных периодов развития учащихся (сензитивных периодов) и соответствие содержания самообразовательной деятельности «природе человека и его истинным потребностям» [8, с. 13].

Принцип приобщения учащихся к культурному наследию своего народа и народа изучаемого языка. Сущность данного принципа заключается в том, что учащиеся, являясь не только субъектами самообразования, но и субъектами культуры, познают и творят культуру.

Другими словами, в процессе овладения культурой происходит развитие «индивидуальности, единственности и неповторимости каждой личности, её способности к самоизменению и культурному саморазвитию» [4, с. 37-43].

Определив направления деятельности учителя по формированию готовности учащихся к самообразовательной деятельности, раскрыв связи между ними, выявив подходы и принципы, необходимые для формирования готовности учащихся к самообразованию, мы подошли к вопросу о содержании и методах деятельности учителя по формированию готовности учащихся к самообразованию.

Отметим, что данные принципы находятся во взаимосвязи друг с другом. На методологическом уровне они предстают ориентирами, задающими направление деятельности учителя по формированию готовности учащихся к самообразованию.

Список литературы:

1. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 185 с.

2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

3. Блауберг И.В.Проблема целостности и системный подход. – М: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.

4. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.

5. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М.; Ростов-н/Д., 1999. – 560 с.

6. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Тускарора, 1996. – 175 с.

7. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. – М.: Педагогика, 1998. – 228 с.

8. Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. Кн. 3: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Дрофа, 2005. – 557 с.

9. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-41.

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Вилкова Л.В.[♣]

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

Статья посвящена анализу проблем современной системы оценивания качества школьного образования в преддверии ее модернизации.

«Образование – величайшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно» – писал Редьярд Киплинг [1, с. 301]. Как системный объект качество образования определяется качеством всех его составляющих, которые влияют на конечный результат. Одной из составляющих является система оценивания, плохая организация которой стала одной из причин деградации образования. Место системы оценивания уникально, так как именно она является основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи, а также наиболее ясно воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса. При этом под системой оценивания понимается не только та шкала, которая используется при выставлении отметок и моменты, в которые отметки принято выставлять, но в целом меха-

♣ Ассистент кафедры Иностранных языков ИДО.

низм осуществления контрольно-диагностической связи между учителем, учеником и родителями по поводу успешности образовательного процесса. Её изменение представляет собой микрореволюцию в школьном образовании, связанную с ломкой привычных стереотипов у не одного поколения. Все известные попытки улучшения качества образования, революционные и прогрессивные для своего времени, но не подкрепленные действенной реформой системы проверки знаний, не приносили желаемых результатов.

Сегодня смена образовательной парадигмы сделало оценивание не просто констатирующим и проверочным, но и формирующим, определяющим и предугадывающим, стимулирующим, мотивационным, школьным и профессиональным ориентиром. Оценивание перестает быть приложением к учебно-воспитательному процессу, оно постоянно прогрессирует, переходя в ранг одного из важнейших факторов обучения, способного влиять на сферы и условия обучения и воспитания.

Чтобы соответствовать требованиям нового информационного общества функции оценивания приобретают новый смысл, меняют цели образования и оценивания. Оно должно быть направлено не просто на выявление недостатков, оно должно быть механизмом, обеспечивающим непрерывность процесса совершенствования качества образования, должно обеспечивать конструктивную связь для всех субъектов образовательного процесса. Оно должно не просто подводить итоги достигнутого, а стать отправной точкой, за которой следует новый виток развития, выход на новый уровень образования. Осознание важности и внимание к модернизации системы оценивания дает надежду на создание её новой модели и неповторения ошибок истории.

В истории реформирование оценочного компонента связано с изменением доминирующей парадигмой образования, которая носит то гуманистический, то авторитарный характер, переходя от одной к другой. В разные исторические периоды, в зависимости от социального контекста, менялось представление о достижениях учащихся, о процессе контроля и способах оценивания: от словесных характеристик, рапортов к балльным отметкам, затем полный отказ от использования количественной отметки учащихся в условиях развития идей гуманистического подхода в начале XX века, зарождение тестовой системы оценки знаний и снова возврат балльных отметок при становлении социалистического строя в СССР.

Целесообразно сохранить и распространить все положительное, что было накоплено и изменить то, что тормозит развитие системы образования (субъективизм, ориентация на проверку фактологического материала, недостаточное использование средств контроля, формирующих заинтересованность каждого ученика в результатах своей познавательной деятельности, несопоставимость результатов контроля по школам и т.д.) Не следует выстраивать громоздкие, трудоемкие конструкции, сохраняющие всю прежнюю систему оценку и добавляющих новые тесты, экзамены.

Свобода выбора, предоставленная в этом вопросе, привела к многообразию и разноплановости форм, видов, методов, моделей, что является определенным препятствием на пути выбора оптимального и приемлемого для всех участников варианта. В тоже время это отражает и объективную необходимость использование этой многоаспектности в полном объёме. Анализируя проделанную работу в этом направлении, мы можем разделить все варианты на 2 группы:

1. Количественная оценка (варианты с балльной системой):
   - безотметочное оценивание;
   - пролонгированное оценивание (накопительный рейтинг);
   - рейтинговое оценивание;
   - критериальная;
   - многобалльная система (от 10 до 100).

Уже много сказано о несостоятельности существующей 5-балльной системе, но очевидно, что она обладает достоинствами, без которых она не просуществовала бы так долго (простота, понятность для субъектов процесса, традиционность, укорененность, универсальность, сила, потенциал модернизации) и которые хотелось бы увидеть в будущей модели [2].

2. Варианты аутентичного оценивания:
   - портфолио;
   - сундук регалий (коллекция работ, которые составляют сами учащиеся);
   - шотландский аттестат (записи в аттестате являются результатом обсуждения успехов с тьютором);
   - творческая книжка (все самостоятельные работы, выполненные сверх учебной программы);
   - тетрадь-паспорт (отвечает на вопросы хочу, могу, есть, должно быть);
   - профиль умений.

Учитель не должен забывать, что познание есть процесс, оно растянуто во времени, связано с этапами. Подвергать оценки баллом то, что находиться еще в стадии становления, что будет изменяться, уточняться в дальнейшем при усвоении новых знаний, психологически неоправданно.

Новой целью образования было провозглашено воспитание саморазвивающей личности, то есть «цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться без помощи учителя» (Э. Хаббард) [1, с. 663]. Эта модель, бесспорно, включает в себя и базовые знания и умения, но наиболее важным компонентом становится способность учащегося к организации самостоятельной деятельности и осуществлению рефлексивных действий в случае встретившихся затруднений, овладению системой ориентации в море информации, а также формировании умений постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему знаний. Об этом уже 40 лет назад

писал Элвин Тоффлер: «Новое образование должно научить индивида, как классифицировать и переклассифицировать информацию, как оценивать ее достоверность, как при необходимости изменять категории, как переходить от конкретного к абстрактному, как взглянуть на проблемы под новым углом зрения, как заниматься самообразованием… Неграмотным в будущем будет не тот человек, который не умеет читать, а тот, кто не научился учиться» [7]. Естественно, что в этом случае оценки должна подвергаться степень индивидуального продвижения в режиме саморазвития. Исходя из этого, оценивание достижений следует осуществлять по 2 основаниям:

1. по соответствию результатов учебной деятельности определенному образовательному стандарту.
2. по личному продвижению учащихся по лестнице достижений в процессе усвоения знаний, умений, развития психических процессов, формированию ценностных ориентаций, личностных качеств.

При рассмотрении оценивания возникает ещё один сложный вопрос: что подлежит оцениванию. Обилие планируемых результатов образования сформулированы таким образом, что они оказываются непроверяемыми в рамках образовательного процесса средствами педагогической диагностики (например, «сформировать знание о…», « расширить кругозор…»). Количество объектов оценивания велико. Например, какие виды работ оценивать, какой уровень сложности. Рассмотрение системы оценивания динамики предполагает диагностику личности в регулярном режиме по достаточно большому количеству критериев, что является, безусловно сложной, но решаемой задачей. Каждое задание можно оценивать по срокам выполнения, соответствия форме, целесоответствии, ресурсосоответствии, стабильности компетенций. В рамках современной структуры содержания образования объективная система оценивания существовать не может. Необходимо либо выделить так называемые ключевые элементы содержания, измерения которых достаточно для получения необходимого результата, либо изменить структуру содержания системы образования.

Актуальным остается доработка алгоритма расчетов по всем предметам, для разных возрастов и, возможно, для разных систем обучения. Нельзя приравнивать деятельность второклассника и пятиклассника, даже, казалось бы, одной предметности. Поэтому система оценки должна иметь банк оценочных материалов, по крайней мере для 5 ступеней внутришкольного контроля: на входе в начальную школу, на входе в основную школу, на рубеже 11-12 лет (середина основной школы), при завершении основной школы, при завершении старшей школы. Для каждой разрабатываются материалы, позволяющие оценивать уровень сформированности ключевых компетенций, характерных для данного возрастного интервала.

Объем проблем при решении этого вопроса поражает. Многие находятся в стадии разработки, многие – в стадии осмысления. Но цель всех

преобразований одна – оценивание из нелюбимого в прошлом для школьника средства принудительного обучения должна превратиться в способ рационального определения личного рейтинга – показателя значимости человека в цивилизованном обществе.

Список литературы:

1. Великие мысли великих людей. Антология афоризма: в 3 т. Т. 3 / Под ред. А.П. Кондрашов. – М.: Рипол Классик, 2003. – 736 с.

2. Воронов В.В. Современная система оценивания в средней школе [Текст] / В.В. Воронов // Ярославский педагогический вестник. –2010. – № 2. – С. 71-74.

3. Карнаухова М.В. Основные тенденции диверсификации мировой системы оценивания качества усвоения знаний в образовании на рубеже XX-XXI столетия: автореф. дисс. … докт. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Карнаухова. – Ульяновск, 2006. – 54 с.

4. Материалы VII Международной научно-практической конференции «Технологии оценки учебных достижений учащихся и студентов» / ГрГУ им. Я. Купалы; под ред. В.П. Тарантей – Гродно: ГрГУ 2009. – С. 46-53.

5. Лизинский В.М. Модернизация системы оценивания учебных достижений учащихся в современных условиях [Текст] / В.М. Лизинский // Завуч. Управление современной школой. – 2007. – № 7 – С. 90-98.

6. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] / Н.Н. Самылкина // Бином. Лаборатория знаний. – 2007. – 172 с.

7. Тоффлер Э. Шок будущего [Текст] / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – С. 450-451.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ОУ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ

© Гречишникова М.А.[♣]

Уренгойская средняя общеобразовательная школа № 2,
пгт. Уренгой Пуровского района Ямало-Ненецкого автономного округа

Статья посвящена изменению содержания деятельности методической службы школы в условиях инновационных процессов, происходящих в российском образовании.

[♣] Учитель русского языка и литературы, методист.

Ухудшение качества образования в российских школах связано с несколькими факторами: бюрократизацией, ростом различного рода отчетности, увеличением перегрузки педагогов, вынужденных из-за низкой зарплаты брать дополнительные часы, снижением интереса педагогов к самообразованию из-за усталости, падением престижа педагогической профессии, снижением общественного авторитета учителя [5]. Многие школы попрежнему имеют слабую материальную базу, испытывают трудности с финансированием. Этот список можно продолжать: у каждого образовательного учреждения свои проблемы. Проблема, как известно, – сложный вопрос, задача, требующие разрешения, исследования [4]. И в первую очередь решение проблемы качества образования напрямую зависит от педагога, призванного стать центральной фигурой реформирования образовательного процесса. Современное общество нуждается в учителе новой формации: учителе-исследователе, духовно развитой, социально зрелой, творческой личности, компетентном специалисте, стремящемся к постоянному саморазвитию. Эти требования сформулированы и в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: «Понадобятся педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность современной школы» [3].

Для становления учителя-профессионала недостаточно только профессиональных знаний, владения педтехниками и психолого-педагогической эрудиции. Важнейшее значение для педагогической профессии имеют нравственные качества личности, которые позволят формировать личность ученика [6]. Кроме того, педагог должен быть готов к постоянному повышению уровня своей квалификации, мобильности профессиональных функций.

Формирование и развитие профессионально-личностных качеств педагога – важнейшая задача методической службы школы на современном этапе. Необходимо находить наиболее эффективные подходы к организации учебно-воспитательного процесса и новые формы обучения педагогического коллектива.

Если инициатива в применении инноваций исходит от самого педагога, то проблем с его обучением не возникает. Такой учитель систематически занимается самообразованием и саморазвитием, обращается за консультативной помощью. Педагоги зачастую прибегают к помощи дистанционного обучения, занимаются исследовательской деятельностью, читают специальную литературу, активно участвуют в профессиональных конкурсах, транслируют свой педагогический опыт через мастер-классы, участие в конкурсах в рамках ПНПО, публикации в научно-методических сборниках. Не

возникает проблем, как правило, и с обучением молодых специалистов, стажеров, которые нуждаются в методическом сопровождении более опытных коллег.

Но как быть, если инициатива в использовании новшеств принадлежит руководству школы? Не секрет, что многие педагоги с трудом владеют информационными технологиями, не готовы использовать ИКТ на своих уроках, тяготеют к традиционной организации процесса обучения, с трудом переходят на новые программы и УМК. Здесь поможет только организованное обучение, цель которого – мотивация педагогов ОУ и подготовка их к освоению инноваций.

Это требует от методической службы школы дифференцированно и и индивидуально подходить к организации обучения. Андрогогика показывает, что без учета индивидуальных особенностей взрослых нельзя достичь оптимального уровня в обучении специалистов [1]. Методическая служба школы должна постепенно приобщать педагогов к выполнению творческих заданий и поручений, формировать культуру исследовательской работы, вооружить учителей методикой научного поиска. Конечным результатом обучения педагогов, их инновационной деятельности должна стать индивидуальная педагогическая система, которая позволит учителю стать конкурентноспособным в условиях модернизации российского образования, получить высокие результаты обученности и развития личности учащихся, стать гарантом успешной социальной адаптации выпускников.

Методическая работа в школе должна базироваться на достижениях науки, передового педагогического опыта и быть направлена на всестороннее повышение компетенции и профессионального мастерства педагогов. Поэтому одна из важнейших функций методической службы школы – информационная деятельность. В школе должен быть создан банк данных о достижениях педагогической науки и практики, в том числе из опыта работы школы. Материалы из опыта работы педагогов-новаторов, методические разработки, авторские программы, разработки уроков, записи мастер-классов и т.п. могут храниться в методическом кабинете школы как в электронном, так и в печатном виде. Хорошо, если в образовательном учреждении есть свой периодический печатный орган – методический вестник, сборник научных трудов, – в котором публикуются материалы из опыта работы учителей.

Информационная деятельность методической службы связана также с программным и нормативно-правовым обеспечением образовательного процесса в ОУ. В рамках методической учебы в школе организуется изучение, осмысление и обсуждение программно-методических материалов, приказов, инструкций, проектов, методических рекомендаций. Целесообразно привлекать педагогов к участию в форумах по обсуждению важнейших документов, причем не только на уровне региона, но и на федеральном уровне.

Методическая служба школы по-прежнему рассматривает вопросы самообразования учителей, повышения квалификации, курсовой подготовки и аттестации педагогических кадров. В условиях образовательного учреждения необходимо выбрать наиболее эффективные формы обучения педагогов с целью обогащения их профессиональных знаний, развития мотивов творчества, развития устойчивых качеств личности, формирования «учителя XXI века как учителя эрудиционного типа» [5].

Наиболее эффективной формой обучения педагогических кадров в образовательном учреждении являются внутренние проблемные курсы, цель которых – познакомить педагогов с новыми технологиями обучения и воспитания, инновационными формами и методами преподавания. Курсы должны включать теоретическую часть (лекции) и практикумы. На практических занятиях можно посетить мастер-классы педагогов, успешно овладевших теми или иными перспективными технологиями обучения и воспитания. Но наиболее действенной формой проведения практикума является разработка (самостоятельно или в группе) урока, спецкурса, практикума, фрагмента занятия с использованием инновационных технологий.

Целесообразно проводить в образовательном учреждении внутришкольные методические семинары. Тема, круг вопросов и литература для подготовки к семинару сообщаются заранее. Только активное участие (выступление с докладом, обсуждение вопросов, комментарии) педагогов в семинаре будет способствовать обучению коллектива, повышению профессионализма учителей.

Возможно также проведение теоретических и научно-практических конференций, педагогических чтений. Эти формы организации методической учебы требуют большой предварительной подготовки, поэтому руководитель методической службы должен быть компетентным человеком. Руководить семинаром или конференцией может также приглашенный специалист.

Распространению прогрессивного опыта способствует организация и проведение методических выставок. При организации выставки необходимо помнить, что информация, представленная на ней, должна быть максимально интересной и полезной для педагогов, иметь четкую формулировку.

Трансляция педагогического опыта может и должна осуществляться через проведение внутришкольных конкурсов педагогического мастерства, недель (декад) педагогического мастерства в форме открытых уроков, мастер-классов, методических десантов в условиях муниципального образования. Главное, что следует учесть при подготовке к таким мероприятиям, – это надпредметность, универсальность применяемой технологии, форм, методов обучения и воспитания. Открытый урок, мастер-класс должны быть одинаково интересны и полезны как учителю русского языка, так и учителю физики.

Диагностическая функция методической службы не должна сводиться только к мониторингу качества обучения или удовлетворенности предос-

тавляемыми школой образовательными услугами. Важно уметь прогнозировать потребность педагогических кадров в повышении квалификации.

Но какие бы функции не выполняла методическая служба школы (информационные, диагностические, консультативные и т.д.), эффективность ее работы будет достигнута только тогда, когда методические формы работы будут предлагаться самими учителями, а не навязываться сверху. Учитель должен стать главным субъектом управления своим профессиональным ростом [1, 5]. Для этого педагог должен четко представлять, каких результатов и когда от него ожидают, должен быть заинтересован в получении этих результатов, испытывать удовлетворение от своей работы. Все это возможно, если в школе созданы условия для саморазвития и самосовершенствования каждого учителя, благоприятный психологический климат.

Все это возможно при условии, что руководство и методическая служба школы готовы создать мотивационные условия для профессионально-личностного роста учителей, включая материальное и моральное стимулирование, поощрение потребности педагога в профессиональном самосовершенствовании. Этим целям служат и новая система оплаты труда работников ОУ, и новая форма аттестации педкадров

В современных условиях образовательным учреждениям предоставляется право на самостоятельность, творческий поиск, перестройку содержания работы с учетом местных особенностей и реальных возможностей. Инновационные преобразования, проводимые в образовательных учреждениях, требуют реформирования научно-методического сопровождения.

Список литературы:

1. Галеева Н.Л. Завуч и учитель как субъекты управления качеством образовательного процесса: лекции 1-4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. – 76 с.

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних пед.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.educom.ru.

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им.В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2003. – 944 с.

5. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие. – М.

6. Симен-Северская О.В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2008. – № 6.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИНСТИТУТА СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ: ОПЫТ РОССИИ И США

© Кленчев А.Н.[♣]
Университет Российской академии образования, г. Москва

Институт семьи в России испытывает схожие проблемы с институтом семьи в США. На него влияют глобальные процессы, связанные со сменой технологических эпох и новыми постоянно изменяющимися требованиями к образованию. В Америке государство предприняло ряд законодательных шагов в области поддержки института брака. Но институт семьи продолжает претерпевать изменения не в лучшую сторону. С педагогической точки зрения семья выполняет роль общественного института, без которого немыслимо никакое и тем более, патриотическое воспитание. В связи с негативными изменениями института семьи возрастает угроза для воспитания гражданина-патриота, человека-Родины. Конгломерат мировых тенденций ставит перед отечественной педагогической наукой цель совершенствования парадигмы педагогического процесса с точки зрения формирования устойчивости семей, как важной платформы для последующего воспитания гражданина-патриота. Степень устойчивости семьи – это индикатор социальной устойчивости общества. Для достижения этой цели предстоит решить задачи по: изучению влияния семей с одним родителем на воспитание гражданина-патриота в России; провести анализ программ поддержки семей в США; изучить законодательство в вопросе поддержки традиционного брака в США и последствия этой поддержки. В результате мы выясним, какие изменения требуется внести в отечественную науку и законодательство, чтобы она отвечала изменяющимся условиям жизни граждан в России, и органичному функционированию Российского государства в глобальной экономике.

Современные тенденции в развитии Российского государства и его западных партнеров, в частности США говорят нам – исследователям важнейших процессов общества о взаимовлиянии и вытекающем из этого единстве ключевых проблем, стоящих перед нашими государствами в XXI веке. Палитра проблем довольно обширна на первый взгляд. Но детальный анализ показывает связанность проблем между собой, в результате которой образуются своего рода крупные проблемные узлы. Одним из таких

[♣] Аспирант кафедры Педагогики и психологии. Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор О.Г. Грохольская.

проблемных узлов, который мы рассмотрим в настоящей статье, является проблема гражданско-патриотического воспитания в условиях глобализационных процессов.

Наша страна развивается по демократическому пути. Так как ведущие западные страны, в частности США, встали на этот путь задолго до нас в связи с объективными историческими причинами, мы независимо от нашего желания, – сталкиваемся с рядом проблем уже давно там существующих. В широко известной статье «Россия, вперед!», опубликованной Президентом России Дмитрием Анатольевичем Медведевым говорится о том, что: «Российская демократия не будет механически копировать зарубежные образцы. Гражданское общество не купить за иностранные гранты. Политическую культуру не переделать простым подражанием политическим обычаям передовых обществ. Эффективную судебную систему нельзя импортировать. Свободу невозможно выписать из книжки, даже если это очень умная книжка. Мы, безусловно, обязательно будем учиться у других народов. Будем перенимать их опыт, учитывать их успехи и просчёты в развитии демократических институтов. Но никто не проживёт нашу жизнь за нас. Никто не станет за нас свободными, успешными, ответственными. Только наш собственный опыт демократического строительства даст нам право утверждать: мы свободны, мы ответственны, мы успешны» [3].

Институт семьи является на сегодняшний день ведущей стратой общества. Именно от него зависит демографическая ситуация по воспроизведению населения, его сплочению в общество. С педагогической точки зрения семья выполняет роль общественного института, без которого немыслимо никакое и тем более, патриотическое воспитание. Эта тема разрабатывалась в трудах таких российских ученых-исследователей, как П.П. Блонский, Е.Н. Водовозова, Е.В. Джунковская, К.В. Ельницкий, А.Н. Острогорский и др. Они считали школьное обучение менее важной составляющей воспитания, нежели воспитание в семье, которое, по их мнению, является определяющим. Любовь к Родине, народу растет и крепнет только в семейном кругу. Семья является важнейшим связующим звеном индивидуально-личностного и общесоциального: человека-Родины. В семье прививается любовь к России вообще и к тому месту, где человек родился и вырос. Важной является роль матери в воспитании патриотических чувств. Эта роль стала предметом детального исследования не только российских педагогов, но и врачей (П.Ф. Лесгафт, М.М. Манасеина. Н.И. Пирогов, И.А. Сикорский).

Современное понимание института семьи исходит из того, что для населения России семья и семейные ценности занимают ведущее место в системе жизненных приоритетов, особенно на фоне постоянной трансформации влияний как на мировоззрение, так и на реальное поведение большинства институтов социализации – проводников моральных ценностей и ориентаций. В этих условиях семья становится важным проводником не толь-

ко формирования, но и воспроизводства базовых общественных ценностей и отношений. «Как показывают исследования, семья сегодня является для значительного числа современных россиян сверхценностью, мобилизующей их социальную и экономическую активность. При этом и сами семейные ценности не являются неизменными – они меняются под влиянием всего многообразия факторов социальной трансформации общества» [2].

Подобные процессы, как отмечают исследователи, имеют место и в американских семьях. По словам Доктора Дениса Вайзмана из Педагогического колледжа Университета Прибрежной Каролины, американские семьи сегодня «становятся более разнообразными, чем раньше, но разнообразие не объясняет их изменяющейся природы». Для анализа современной американской семьи необходимо рассмотреть все аспекты во взаимосвязи: брак, социально-экономическое влияние, культура, экономика, быт, давление, развод, повторный брак, неполные семьи, расширенные семьи и многопоколенные семьи, государственная политика и т.д. По словам еще одного исследователя американской семьи – Скольника: «Все понимают, что за последние несколько десятилетий семья резко изменилась, но никто не может понять, что означают эти изменения. Большинство женщин, включая молодых мам, сегодня работают. Уровень разводов резко возрос. Около 25 % детей живут в неполных семьях. Сожительство – названное когда-то «жизнь в грехе» – сегодня широко распространено. Сексуальные нормы, требующие непорочности от невесты, исчезли из американской культуры. Семьи матерей-одиночек, отцов-одиночек, воспитание внуков бабушками и дедушками, семьи геев и лесбиянок, растущее число однополых семей – это самая поразительная тенденция последнего времени, несмотря на постоянный позор и угрозу насилия». Не вызывает сомнений то, что изменяющаяся семья столкнется с еще большими изменениями. Тем не менее, американские граждане по-прежнему получают и радость, и горе, как раньше, от семейной жизни. В то время как во многих уголках земли традиционная семья пошатнулась, институт семьи будет существовать гораздо дольше, чем какая-нибудь из живущих наций. Возможно, определенный тип семьи окажется недолговечным и нестабильным, но семейная система в целом является крепкой и эластичной.

Разделение между теми, кто считает брак основой семьи, и теми, кто представляет разнообразные взгляды, все еще продолжается. По поводу определения брака идут значительные споры. Сторонники брака и традиций консерваторы, рассматривают воспитание и заботу о детях как основную функцию брака и выступают против изменений, в основном социальных, таких как рост числа разводов, внебрачное рождение детей, сожительство и однополые семейные пары. В поддержку семьи Конгресс в 2006 г. принял специальный закон, в соответствии с которым должно выделяться 150 млн. долл. ежегодно на пропаганду идеи брака. Целью закона была идея повы-

шения благополучия детей путем усиления института брака, особенно в малообеспеченных семьях. Многие считали, что закон стал отражением консервативных взглядов администрации президента Буша. Ранее, в 1996 г., Конгресс принял закон о защите брака (The Defense of Marriage Act). Данный документ прояснил отношение правительства к однополым бракам и определил, что семейная пара – это муж и жена противоположных полов. Либералы, поддерживающие более разнообразные взгляды на семью, считают, что следует признать семьи разных типов независимо от того, состоят ли партнеры в браке или нет.

В России процесс изменения института семьи имеет свою собственную динамику. По многим показателям условия жизнедеятельности семьи, положение женщин, детей и молодежи вызывают тревогу, что вызывает опасение за физическое и духовное здоровье населения страны и предопределяет необходимость целенаправленных усилий по преодолению этой ситуации. Государство в направлении улучшений жизнедеятельности своих граждан работает над улучшением системы обеспечения социальных гарантий семье в масштабах всей страны, но на данный момент механизмы их реализации не сформировались в полной мере и не обеспечивают достаточную защиту в ситуациях социального риска. «Усилия новой системы направлены в основном на поддержку семей, уже оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Меры профилактики социальных рисков недостаточны» – пишет академик РАН В.И. Жуков в своей статье «Семья в контексте социальной политики». Это приводит к тому, что продолжается снижение уровня и качества жизни большинства российских семей: среди семей, имеющих детей, доля бедных составляет около 50 %, среди молодых семей – более 60 % [2]. Усиливаются неблагоприятные тенденции в отношении женщин в различных сферах жизнедеятельности: сокращается их представительство в органах государственной власти, снижается конкурентоспособность на рынке труда, ограничиваются возможности получения новой работы. Все это приводит к увеличению неравенства в распределении доходов в России. Это неравенство отражает индекс Джини[1], степень которого в России увеличивается с 39,9 (2001 год) до 42,3 (2008), что означает 53 место в мире [4]. Впрочем, США по этому показателю занимают 42 место, увеличив неравенство с 40,8 степени, по итогам 1997 года, до 45 в 2007 году. Эти показатели говорят нам о существовании определенных пропорций неравенства между социальными группами внутри страны. Увеличение этого неравенства связано с общемировыми процессами глобализации, особенно проявившими себя в конце века двадцатого. В то время как глобализация открывает двери для представителей высокомобильных, высококва-

[1] Индекс Джини отражает степень неравенства в распределении доходов в стране и варьируется от 1 (абсолютное равенство) до 100 (абсолютное неравенство).

лифицированных мировых элит, оказывается, что она закрывает их для многих других, которые либо пытаются догонять трендсеттеров или остаются запертыми в нищете. Слабые экономические позиции беднейшей части населения не позволяют ей получить достаточный уровень образования, поддержание которого в быстроизменяющемся мире требует непрерывного обновления знаний, благодаря постоянной смене технологий. В XXI веке никто не может считать себя достаточно компетентным, закончив свое образование в юности. Увеличившаяся продолжительность жизни в сочетании с резкими изменениями в экономической, социальной и культурной жизни означают, что и личность, и общество должны продолжить образование или безнадежно отстать и превратиться в маргиналов.

Весь это конгломерат мировых тенденций ставит перед отечественной педагогической наукой цель совершенствования парадигмы педагогического процесса с точки зрения формирования устойчивости семей, как важной платформы для последующего воспитания гражданина-патриота. Степень устойчивости семьи – это индикатор социальной устойчивости общества, его политической системы. Для достижения этой цели предстоит решить следующие задачи: изучить влияние семей с одним родителем на воспитание гражданина-патриота в России; провести анализ программ поддержки семей в США (в том числе неполных семей); изучить законодательство в вопросе поддержки традиционного брака в США и последствия этой поддержки. В результате мы выясним, какие изменения требуется внести в отечественную науку и законодательство, чтобы она отвечала изменяющимся условиям жизни граждан в России, и органичному функционированию Российского государства в глобальной экономике.

Список литературы:

1. Вайзман Д. Педагогический колледж Университет Прибрежной Каролины Американская семья в XXI веке // Семья и семейное воспитание: кросс-культурный анализ на материале России и США / Под редакцией академика РАН В.И. Жукова. – М.: Издательство РГСУ, 2009. – С. 76-77.

2. Жуков В.И. Семья в контексте социальной политики // Семья и семейное воспитание: кросс-культурный анализ на материале России и США / Под редакцией академика РАН В.И. Жукова. – М.: Издательство РГСУ, 2009. – С. 22.

3. Медведев Д.А. Россия, вперед! [Электронный ресурс] // Сайт Президента России. – Режим доступа: www.kremlin.ru/news/5413.

4. CIA [Электронный ресурс] / The World Factbook. – Режим доступа: www.cia.gov.

5. Colin N. Power // Global Trends in Education / Graduate Department of Education, University of Queensland International Education Journal. – 2000. – Vol 1, № 3. – С. 152-163.

ПРЕОДОЛЕНИЕ РЕЧЕВЫХ НЕДОСТАТКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Коренченко Н.Г.[♣]
Центр развития творчества детей и юношества, г. Нерюнгри

В докладе представлен опыт работы учителя-дефектолога в учреждении дополнительного образования с детьми 4-7 лет, не посещающими дошкольные учреждения. Особое внимание уделено развитию связной речи и преодолению речевых недостатков.

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребёнка в дошкольном детстве. Нет необходимости доказывать, что развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом.

Значительное число детей не посещает дошкольные учреждения, и воспитываются в условиях семьи. Невозможность получения образовательных навыков или адекватной помощи приводит к тому, что в период начального школьного обучения они испытывают специфические трудности как в овладении основами грамоты, так и в усвоении образовательной программы начальной школы.

Учитывая данный факт, одной из форм интеграции является Школа раннего развития «Радуга» МОУ ДОД ЦРТДиЮ г. Нерюнгри для детей, не обучающихся в дошкольных учреждениях. В «Радуге» занимаются разные группы неорганизованных детей от 1,5 до 7 лет.

Определены основные направления работы «Радуги»:

- Компенсация личностного развития;
- Выравнивание стартовых возможностей для поступления в школу;
- Раннее и творческое развитие детей.

Исходя из этого, была определена цель работы учителя-дефектолога: обеспечение образовательно-развивающих услуг; выявление и коррекция речевых нарушений «неорганизованных» детей.

Далее решались следующие задачи:

1. Создание условий для включения в образовательное пространство неорганизованных дошкольников.
2. Обеспечить снижение численности неорганизованных детей с речевыми нарушениями.
3. Обеспечить положительную динамику (полную коррекцию) нарушенных компонентов речи у воспитанников «Радуги».

[♣] Учитель-дефектолог первой квалификационной категории.

Решая в качестве основных задачи раннего выявления, своевременного предупреждения и преодоления недостатков в речевом развитии дошкольников, Школа раннего развития играет важную роль в полноценной речевой и общей подготовке детей к школе. Также, для неорганизованных детей большое значение имеет их социальная интеграция в среду сверстников. Следовательно, необходимо было обеспечить условия для пребывания детей с речевыми нарушениями не только на индивидуальных логопедических занятиях, но и на различных развлекательных, досуговых мероприятиях, организуемых в «Радуге».

На коррекционные логопедические занятия зачислялись неорганизованные дети с 4 летнего возраста с нарушениями речи (общее недоразвитие речи разной степени выраженности, фонетико-фонематическое недоразвитие, билингвизм, фонетические нарушения и пр.)

Основная форма коррекционной помощи – индивидуальные занятия или занятия в малой подгруппе (2-3 ребенка) в присутствии родителей. Коррекционные занятия с каждым ребенком проводились не реже 2 раз в неделю, при необходимости и по желанию родителей они могли быть более частыми или более редкими.

Осознавая важность работы с детьми, имеющими нарушения речи, воспитательно-образовательный процесс строится на основе алгоритма коррекционно-развивающей деятельности, который включал в себя:

- создание творческого союза педагогов, объединенных общими целями;
- разработку интегрированного коррекционно-развивающего календарно-тематического плана работы, построенного на основе комплексной диагностики;
- организацию коррекционно-образовательной среды, стимулирующей речевое развитие ребенка;
- участие родителей в выполнении коррекционно-развивающих заданиях и проведении развлекательных мероприятий.

На начальном этапе работы (в первые две недели начала учебного года) была проведена диагностика детей от 4 до 6 лет на предмет речевого развития по адаптированной методике А.Н. Гвоздева, которая показала, что из 35 детей у 27 человек имеются различные по тяжести речевые нарушения. Это 77 % от общего количества детей этой возрастной группы.

Диагностика речевого развития детей выявила недостатки в построении сложных предложений, бедность словаря, неумение распространять предложения. Отмечалась недостаточная сформированность собственной речи, незнание многих слов и выражений, смешение значений слов, аграмматизмы, трудности построения фразы при пересказе или составлении рассказа по картинке и серии картин. Фонетические недостатки составили 30 %, а нарушения связной речи – 70 % от общего количества детей этой группы.

Исходя из полученных диагностических данных, строился алгоритм коррекционно-развивающей деятельности. Он предусматривал целостную систему работы с детьми, имеющими различные речевые нарушения, которая опирается на взаимодействие всех участников развивающего пространства «Радуги», что, в свою очередь, помогло обеспечивать высокий надежный уровень речевого развития ребенка с нарушениями речи. Система работы предусматривала индивидуальные и подгрупповые занятия с логопедом, фронтальные занятия с педагогами и самостоятельную деятельность ребенка в специально организованных зонах, а содержание обеспечивало интеграцию речевого, познавательного, художественно-эстетического развития ребенка.

Благодаря комплексному подходу всех специалистов, был разработан план взаимодействия, направленный на качество речевого развития ребенка с различными нарушениями. В основе системы работы стоял способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагогов, учителя-дефектолога, педагога по музыке, педагога-психолога, педагога по ритмике, родителей и детей.

Мною, как учителем-дефектологом, была разработана Программа коррекционно-развивающего воздействия, где помимо устранения фонетических дефектов произношения представлена работа по формированию общих речевых навыков детей. Ребятам предлагались задания и упражнения на развитие слухового внимания, речеслуховой памяти, развитие фонематических процессов анализа и синтеза, связной речи, различные грамматические задания. На каждую неделю отводилась одна лексическая тема. Обязательно предусматривались задания на развитие мелкой моторики, находящейся в прямой связи с развитием речи, и развитием пространственной ориентировки на себе, листе бумаги, в пространстве в целях профилактики нарушений письменной речи в школьном возрасте.

Особая роль отводилась на развитие связной речи с учетом современного лингвистического и психолингвистического представления о слове: расширение объема словаря об окружающих действиях и предметов, уточнение значений слов, форм семантической стороны слов, организации семантических полей, активизации словаря, что помогало личностному росту каждого ребенка, формированию уверенного поведения. Работа над развитием связной речи у детей с речевыми нарушениями проводилась по методике В.К. Воробьевой [1]. Особое внимание в данной методике уделено этапу формирования действий по усвоению внутренней и внешней программы связного речевого сообщения на этапе материализованного действия и включает в себя 4 взаимосвязанных между собой раздела:

I раздел «Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, т.е. рассказа». Через выполнение специальных сопоставительных упражнений дети учились:

- Сравнивать рассказ и набор слов из него;
- Сравнивать рассказ и бессвязный набор предложений;
- Сравнивать рассказ и отдельное коммуникативно слабое предложение;
- Сравнивать рассказ и его деформированный вариант;
- Сравнивать рассказ и его некомплектный вариант.

II раздел «Формирование первоначального навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи». Для активации содержательно-смысловой и языковой сторон речевого сообщения использовались следующие приемы:

- Игры на восстановление порядка картин серии, объединенных единой темой с последующим составлением рассказа или его фрагмента.
- Игры эвристического характера, направленные на выбор достающего элемента ситуации.
- Игры на развитие замысла, побуждающие к придумыванию небольшого сюжета.
- Игры в «семантические абсурды» (небылицы).
- Ассоциативные словесные игры типа «Доскажи словечко», «Идем в поход, что возьмем с собой?», «Кто что потерял (нашел)?» и т.д.
- Чтение как прием развития связной речи с целью развития интереса к сказкам, рассказам.

На этом этапе дети знакомились с правилами строения рассказа. Проводилась работа над формированием навыков связной повествовательной речи через чтение предложений по цепочке, сенсорно-словарную работу, предметно-графический план и знакомство с правилами смысловой связи предложений в рассказе. Закрепление через рисование стрелок на схеме и пересказ с опорой на предметно-графическую схему.

Следующий этап построения рассказа осуществлялся через развитие линейной вербальной памяти с опорой на предметно-графическую схему. После этого составление рассказа проходило через лексико-синтаксические связи предложений с использованием лексических подстановок.

III раздел «Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи». На этом этапе проходило формирование исследовательской деятельности и знакомство с программой описательного рассказа.

IV раздел «Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения». Сначала дети составляли рассказы по готовой предметно-графической схеме, затем с опорой на глагольные слова и после этого переходили на самостоятельное составление рассказа на заданную тему.

Кроме этого, проводилась работа по сопровождению детей на других развивающих занятиях. Как учителю-дефектологу мне приходилось заниматься подбором речевого и литературного материала для педагогов, рабо-

тающих в Школе раннего развития «Радуга» с учетом не только речевых, но и индивидуально-типологических особенностей детей-логопатов.

Роль педагогов дополнительного образования, работающих с той или иной группой детей, заключалась в том, чтобы закреплять приобретенные знания, отрабатывать умения до автоматизации навыков, интегрируя специальные цели, задачи, содержание, технологии. Например, педагог по музыке принимала активное участие и в коррекционной работе: работала над развитием силы голоса, высоты, тембра голоса, его выразительности, помогала отрабатывать правильное диафрагмально-речевое дыхание. На занятиях по ритмике педагог осуществлял работу по совершенствованию общей и мелкой моторики, выразительности мимики, пластики движений, развитием просодической стороны речи. Совместная работа была спроектирована таким образом, чтобы повысить уровень развития речи детей. На занятиях по тестопластике, конструированию, художественному труду педагогами создавались условия для развития навыков общения, использовались приемы обыгрывания сюжета, который сопровождался комментариями с использованием речевого материала, тем самым, побуждая детей к активному речевому диалогу, что особенно благотворно для детей с билингвизмом и сниженной речевой инициативой.

Особое внимание уделялось использованию развивающих зон, которыми оборудованы кабинеты в «Радуге», направленных на развитие ручного праксиса, зрительной памяти, фонематического слуха и лексико-грамматического строя речи, формированию выразительной речи у дошкольников через игры с наглядно-иллюстративным материалом, игрушками, мини-театром и пр.

Для родителей и педагогов, работающих с детьми от 1,5 до 3 лет, проводились консультации по темам: «Для чего нужна артикуляционная гимнастика», «Как играть со своим ребенком», «В каких словах жужжит жук», «Как общаться с ребенком во время игры», «Развитие речевого дыхания и ручного гнозиса» и др.

Коррекционно-развивающая работа, построенная таким образом, приводит к большим сдвигам в речевом и умственном развитии дошкольников, помогает адаптации детей в будущей школьной жизни. Проведенная диагностика на конец учебного года показала, что качество речи у детей от 4 до 6 лет значительно улучшилось – до 67 %. Оставшимся 33 % детей необходимо продолжить занятия на следующий год.

Это связано с тем, что ребята часто болели и пропускали занятия. Помимо этого у них были выявлены более сложные нарушения, требующие систематической и длительной коррекции. Также трудности вызывали дети с билингвизмом, так как закрепление материала в домашних условиях не осуществлялось, родители продолжали общаться с детьми на родном языке. Дети проводили в Школе развития определенное время (в соответ-

ствии с расписанием), а на коррекцию билингвизма необходимо более длительное воздействие.

В конце учебного года родители детей, получивших коррекционно-развивающую помощь, были ознакомлены с рекомендациями на лето. В памятках говорилось как помочь ребенку сохранить полученные знания и навыки, и работать над дальнейшим совершенствованием его речи.

Таким образом, в результате системной и планомерной работы по преодолению речевых недостатков у дошкольников удалось создать условия для успешного развития «неорганизованных» детей всех возрастных групп. Комплексный, интегрированный подход позволил обогатить познавательно-речевые и художественно-эстетические впечатления, обедненные в силу тех или иных причин, у детей, не посещающих дошкольные учреждения. У детей сформировалась культура речи и тенденция к ее саморазвитию, повысилась точность и выразительность высказываний.

Коррекционно-речевая поддержка позволяет оказывать необходимую и своевременную помощь значительному числу «неорганизованных» детей с разной степенью выраженности речевых нарушений.

Список литературы:

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ Астрель, Транзиткнига, 2006. – С. 70-148.

ОБРАЗОВАНИЕ МУСУЛЬМАН В РОССИИ – ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© Косинов А.В.[♣]

Московский гуманитарный университет, г. Москва

В последние годы в российской системе образования наблюдается положительный сдвиг в деятельности исламских образовательных учреждений. Исламские университеты, институты, созданные религиозными организациями, получили возможность осуществлять подготовку не только мусульманских священнослужителей, но и реализовывать государственные стандарты образования. К тому же данная культура все чаще привлекает внимание общества своей таинственностью, которая сочетает в себе многовековые традиции в одном ряду с современными технологиями. Поэтому многие мусульмане предпочитают получать образование в России, в том числе и исламское. Определить причину, которая вызвала такой запрос современного мусульманского общества в и показать, как происходит интеграция науки и религии в исламе, может анализ структуры мусульманского образования.

[♣] Аспирант кафедры Педагогики и психологии высшей школы.

В современной Российской общеобразовательной школе, среднем специальном и высшем учебном заведении среди воспитанников можно обнаружить представителей многих союзных государств. Это связано с тем, что российское образование пока не утеряло своей весомой значимости и ценится в большинстве стран Земного шара. Многие из тех, кто предпочитает получать образование в России – представители соседствующих с нами стран ближнего зарубежья и подавляющее большинство из них – мусульмане. Возникает вопрос: что же стало с образованием в исламских государствах, если родители предпочитают обучать детей в российском поликонфессиональном обществе, где детям будет недоставать той загадочной атмосферы, которая окутывает все пространство учебных заведений ислама. Ответом на этот вопрос будет анализ исламской структуры образования.

Процесс образования в исламе состоит из семейного обучения и воспитания, основанного на традиционных духовных основах ислама. Оно включает в себя изучение, сохранение культуры мусульманских народов, профессиональное образование, а также формирование исламского мировоззрения, изучение точных и естественных наук. Основными субъектами в системе образования являются личность, семья, община и учебные заведения.

Процесс образования в исламе составляют две параллели – основное общее и специальное исламское. Основное образование дети получают в общеобразовательной школе, стандарты которой ничем не отличается от образовательных стандартов других школ, а исламское образование представляет собой очень сложный процесс освоения знаний и истины, тайна которого дается далеко не каждому. Эта образовательная параллель состоит из четырех ступеней: семейного обучения, начальной школы (мектеба), средней школы (медресе), высших учебных заведений (исламских колледжей, институтов, университетов), дополнительного образования. Рассмотрим каждую ступень детально.

Семья является одним из основных социальных образовательных институтов. Семейное образование и воспитание – первая ступень познания окружающего мира мусульманина, культуры и традиции ислама. Гаспринский И. отметил, что каждый мусульманин в религии и в быту имеет непреодолимую силу сопротивления внешним влияниям. Прочность традиций ислама очень велика и укрепление семьи – ведущий фактор в воспитании подрастающего поколения: «В семье чуть не с пеленок дитя подвергается неотразимому влиянию отца и матери в деле воспитания в духе ислама, так что ребенок 7-8 лет уже имеет столь сильную мусульманско-племенную закваску, что удивит всякого новичка-наблюдателя и заставит призадуматься» [1].

Следующей ступенью образовательного процесса являются мектебы – начальное звено школы. Мектебы существуют при каждом религиозном объединении мусульман, а также при каждой мечети. В них дети изучают

основы ислама по историческим и литературным источникам, начиная с Корана. Дети овладевают первоначальными знаниями по основам ислама, исламской нравственности, учатся чтению и письму на арабском языке, читают короткие суры из Корана. А так же образовательная программа мектеба содержит основы элементарных понятий дисциплин естественнонаучного цикла. Мектебы посещают практически все мусульманские воспитанники, большинство из них этим ограничивается.

Третьей ступенью образования являются медресе, образовательные учреждения при мечетях. Медресе имеют начальную, среднюю и высшую ступень, а так же готовят к поступлению в высшие исламские учебные заведения. Дисциплины, преподаваемые в медресе, имеют узкую религиозную направленность. Это позволяет воспитанникам сосредоточиться на непосредственно религиозном воспитании и обучении. В медресе продолжается чтение и изучение Корана, толкование Корана, изучение Сунны, углубляются знания воспитанников в области мусульманского вероучения, изучается история ислама и шариат. Особое значение придается изучению классического арабского языка, так как на нем написан священный Коран. Стоит так же отметить, что в современных мектебах и медресе нет раздельного обучения – девочки и мальчики обучаются вместе.

Наилучшей формой обучения в медресе считается классический «круг учащихся» или «Халякат аль-Ильм», когда группа учеников рассаживается вокруг шейха-учителя и слушает лекцию или ведет диалог. «Ученым гостям разрешалось в знак уважения садиться за преподавателем, и во многих халякат для гостей всегда резервировались специальные места… Путешественник и географ Аль-Мукаддаси рассказывает, что однажды между двумя вечерними молитвами, когда он и его друзья располагались в зале мечети для того, чтобы побеседовать, он услышал призыв: «Повернитесь лицом к классу». Лишь тогда он осознал, что сидит между двумя классами – собравшихся было сто десять человек. Во время халякат, ведение которых осуществляли учителя, студентам разрешалось участвовать в обсуждении, а иногда даже оспаривать и исправлять позиции учителя, часто в горячих спорах» [2].

Мусульманские высшие учебные заведения являются четвертой ступенью исламского образования, к которым относятся исламские колледжи, институты, университеты. Несмотря на то, что направлены высшие заведения на подготовку священнослужителей, круг деятельности окончивших высшие духовные учебные заведения выходит далеко за эти рамки. Многие из выпускников активно включаются в такие сферы деятельности, как социальная работа, теология, работа в государственных, негосударственных и муниципальных учреждениях, где они занимаются педагогической, научно-исследовательской, издательской работой.

Образование – это процесс получения знаний, в исламе – еще и познание истины. Согласно учению, знание не является свойством лишь челове-

ческого разума, следовательно, наука не является результатом только опыта и мышления людей. Ученые должны руководствоваться положениями истины, описанными в Коране и сравнивать с ними свои достижения. «Ислам, подтверждая возможность познания, признает, что достоверное знание о вещах, их глубинной природе может быть достигнуто при помощи наших внешних и внутренних органов чувств, умственных способностей, разума и интуиции, а также посредством правдивой информации научного и религиозного характера, получаемой из ее непосредственного источника» [3, с. 18].

Ислам придает важное значение умению правильно вести диалог. «Когда человек находит нужное место для слова, сказанное им становится понятным, когда фразы находят свое место – понятна речь, слагается проза и поэзия и т.д. Если человек находит надлежащее место для цветов, форм и звуков, они начинают доставлять нам чувство удовольствия, – появляется музыка, картина. То же самое относится и к знанию, это признание подобающего места каждой из вещей в сотворенном порядке, которое ведет к пониманию истинного места Бога в системе бытия и существования» [3, с. 21].

Большое значение в исламе придается самообразованию и самовоспитанию, «способствующему развитию воли человека и ориентации его на путь милосердия» [4]. Примером может служить аят из Корана: «А когда к вам обращаются с приветствием, то отвечайте на него лучше или так же» [5], хадисы Пророка: «Вы не войдете в рай, пока не уверуете, а не уверуете вы до тех пор, пока не станете любить друг друга, так не указать ли мне вам на то, что приведет вас к взаимной любви, если вы будете делать это? Распространяйте мир между собой!» [6].

Проблема женского образования в исламе достойна отдельного внимания. Право на образование женщин было провозглашено в одном из основных предписаний ислама, обязательном для всех. «Искания науки обязательны для каждого мусульманина и для каждой мусульманки. Ищите учения от колыбели до могилы. Ищите науку, даже если бы она находилась в земле Китая. Кто хочет блаженства обоих миров, пусть ищет его в учении и знании. Ум без образования, все равно, что тело без души. Слава заключается вовсе не в богатстве, а в знании» [7]. Одним из первых примеров стала жена пророка Мухаммеда, Айша. Согласно преданию, она знала наизусть более 1000 хадисов, чем не мог похвастать ни один мужчина.

Чтение является основой знания, сферой овладения различными науками, В Коране указана необходимость постоянного упоминания значения науки и побуждения людей к ее изучению. Коран уделяет внимание значению письма как средства передачи науки и образования. Упоминание о науке, ученых и значении образования в священном Коране дается более 700 раз в различных местах и ситуациях, каждая из которых побуждает и призывает людей к научному познанию. «Эти упоминания определяют, что наука – единственный путь для верующих, поскольку невежество – спутница заблуждения, отклонения от праведного пути» [8].

В исламе ученый считается наследником Пророка, так как хранит в себе не материальные, а бесценные научные знания. «Ученые – наследники Пророков, а Пророки не получили в наследство ни динара, ни дирхема; они унаследовали знания. А кто получил знания – получил огромное счастье. Знающего Аллах предпочел поклоняющемуся, как Он предпочел Луну остальным планетам. Когда Сафуан бен Ассаль Аль-Муради пришел к Пророку, да будет над ним мир, прося у него знания, Пророк сказал ему: «Приветствую требующего знания, так как стремящегося к знаниям ангелы прикрывают своими крыльями, сообщая поднебесному миру о своей любви к стремящемуся к знаниям» [9].

Анализ истории показал, что большинство мусульманских ученых действительно занимают отдельную категорию, как в научном мире, так и в мире ислама. Из знаменитых ученых следует отметить астронома Али Ибн Аби Ар-Риджеля, основателя арабской хирургии Аль-Касема Аз-Захрауи, выдающегося медика Абу Али Ибн Сина и многих других. Большинство из этих ученых показали значение науки в том, что она является фундаментом для понимания проблем религии и мира. Наука должна предшествовать вере. Каждый мусульманин должен стремиться к знаниям, каких бы усилий это не стоило: «Скажи: разве сравняются те, которые знают, и те, которые не знают? Поистине, вспоминают обладатели разума!» [10].

В последние годы в сфере российского исламского образования произошел значительный сдвиг в положительную сторону. Многие образовательные исламские учреждения получили возможность реализовывать государственные стандарты образования и получать государственную аккредитацию по разным направлениям. Это является очень важным шагом в российской сфере образования, так как исламские университеты, институты, колледжи существенно расширили свою образовательную деятельность и вышли на уровень разработки учебных стандартов, учебно-методической документации, планов и программ, что позволит каждому глубже ознакомиться с культурой ислама, а это крайне важно в нашем поликонфессиональном обществе.

Список литературы:

1. Гаспринский И. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина. – Симферополь, 1881. – С. 26.

2. Рен К. Теория Сарацин. Фонд научной технологии и цивилизации. – FSTC Limited: Islamheritage, 2010.

3. Аль-Аттас М.Н. Введение в метафизику ислама / Под ред. С.Х. Кямилева, Т.К. Ибрагима. – М., 2001.

4. Шарипова Р.М. Концепции «национального просвещения» в мусульманских странах. Соотношение ислама и секуляризации. – М., 1991. – С. 17.

5. Коран. Перевод И.Ю. Крачковского. – М.: ВТК «Книга». 1990. – 4.86.

6. Муслим. Сады праведных. Из слов господина посланников. Аль-Бухари, Ан-Навави. 1233-1277. – М., 2001. – С. 403.

7. Сунна. Ан-Навави.

8. Хабибуллина Г.Ю. Исламское образование. Инновационные процессы в конфессиональном образовании. Ч. 1. – М.: ООО «ГК ИТЛ», 2007. – С. 207.

9. Бартольд В.В. Работы по истории ислама и Арабского халифата. – М., 2002. – С. 97.

10. Коран. Перевод И.Ю. Крачковского. – М.: ВТК «Книга», 1990. – 39.12.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

© Малякова Н.С.[♣]

Псковский государственный педагогический университет им. С.М. Кирова, г. Псков

Среди факторов, которые оказывают влияние на развитие новой отечественной школы, выделяется антропологическая традиция. Она рассматривается как средство развития образования, как творческая деятельность по созданию нового образовательного опыта. В статье раскрывается ее содержание на разных этапах развития отечественной школы.

Нынешний интерес к проблеме человека в образовании требует осмысления сущности антропологической традиции. Крылова Н.В. отмечает, что в отечественной педагогике с середины XIX века шел активный процесс поиска гуманистических форм образования, который оказал значительное влияние на его эволюцию. Сегодня необходима реконструкций гуманистически ориентированных педагогических концепций с учетом современных представлений о природе человека. Этот процесс находится в прямой зависимости от антропологической традиции, которая является основой русской гуманистической педагогики. Традиция включает в себя совокупность ценностно-нормативных установок, определяющих особенности связей настоящего с прошлым. Она выступает как механизм хранения и передачи культурных образцов деятельности, общения. Н.В. Крылова дает определение антропологической традиции как специфической формы трансляции «образа человека» [7, с. 17]. Подчеркивается важность исследования «прорастания» традиции в наше время.

Начало теоретического осмысления антропологической традиции осуществляется в России с середины XIX века в трудах Н.Г. Чернышевского, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Ф.Ф. Лазурского П.Ф. Лес-

♣ Доцент кафедры Специальной психологии и педагогики, кандидат педагогических наук.

гафта, В.П. Вахтерова, М.И. Демкова, К.Н. Вентцеля, П.П. Блонского, А.П. Нечаева, С.Т. Шацкого, В.В. Зеньковского, Н.Е. Румянцева, И.А. Сикорского, В.М. Бехтерева, и др. К статье Н.И. Пирогова «Вопросы жизни, опубликованной в «Морском сборнике» в 1856 году. был предпослан эпиграф: «К чему вы готовите Вашего сына? Кто-то спросил меня. – Быть человеком, отвечал я». Таким образом, исходным стал принцип воспитания в человеке высоких человеческих качеств [10]. Данный принцип и определил развитие педагогической антропологии в России. В свою очередь, Н.Г. Чернышевский в статье «Антропологический принцип в философии» писал о том, что в основе педагогики должен лежать антропологический подход, суть которого он видел в воспитании нового человека – всесторонне развитого преобразователя мира [1].

Традиции в образовании отражают преемственность духовного опыта по вопросам воспитания человека. Выделение сущностных характеристик отечественной школы поможет определить их содержание. О понятиях «отечество», «отечественный» в России заговорили в XYIII веке. Педагогическую направленность имело новое для того времени понятие «сын Отечества» – то есть, человек, воспитанный в духе преданности государству, его законам. В современном толковании понятие «отечественная школа» входит в круг антропологических проблем образования. За века истории педагогическое значение понятия «отечественный» претерпело изменения в сторону усиления его антропологических характеристик. Изучение литературы по истории образования в России показывает, что по отношению к отечественной школе применяются различные названия: «русская школа», «советская школа», «современная школа», «российская школа». Рассмотрим, как проявлялась и формировалась антропологическая традиция в разных типах отечественной школы.

В литературе по истории образования вся отечественная педагогика XIX века называется русской. Ганелин Ш.И. пишет: «Русская школа развивалась в сложных, противоречивых условиях русской действительности [5, с. 3]». Он характеризует русскую классическую гимназию как «бездушную» и называет ее «классическим кошмаром». В русской школе, по мнению ряда историков отечественного образования, утверждались схоластические принципы классицизма, основанные на бессмысленной зубрежке и выполнении многочисленных письменных упражнений на латыни. Однако существует и другое понимание русской школы. Ушинский К.Д. отношение к русской школе выразил в статье «О необходимости сделать русские школы русскими». Известно высказывание Ушинского из этой статьи – «Не быть иностранцами посреди своей родины». Русская школа, в понимании К.Д. Ушинский должна проявлять особенности русского национального воспитания [13]. Вахтеров В.П. в статье «Нравственное воспитание и начальная школа» характеризует русскую школы как гуманистическую [4]. Понятие «русская школа» после крестьянской реформы 1861 г. начало

приобретать значение «народной школы». Была выдвинута и начала разрабатываться идея народности в образовании. Ушинский К.Д. в статьях: «О народности в общественном воспитании», «О пользе педагогической литературы», «Вопросы о народных школах» раскрывает основные положения идеи народности в образовании: значение воспитания в нравственном развитии человека; отражение национальных особенностей в основных характеристиках человека; связь развития самосознания личности с развитием народного самосознания. Идея народности проявляла антропологическую направленность русской школы. Блонский П.П. выделял ее антропологический характер, подчеркивая, что народная школа должна стать «школой человечности» [2]. Антропологический характер народности в образовании раскрывал А.И. Герцен, объясняя оторванность образования от самого человека недостаточным учетом народности в образовании [1]. В статье «Былое и думы» он писал: «Люди вообще отрешаются от своих физиологических воспоминаний и от своего наследственного склада очень трудно; для этого надо или особенную бесстрастную стертость, или отвлеченные занятия. Безличность математики, внечеловеческая объективность природы не вызывает этих сторон духа; не будят их; но как только мы касаемся вопросов жизненных, художественных, нравственных, где человек не только наблюдатель и следователь, а вместе с тем и участник; там мы находим физиологический предел, который очень трудно перейти с прежней кровью и прежним мозгом, не исключив из них следы колыбельных песен, родных полей и гор, обычаев и всего окружающего строя» [1, с. 146].

В современных исследованиях «русская школа» рассматривается как одна из концепций постсоветского образования (Е.П. Белозерцев, И.Ф. Гончаров, В.Ю. Троицкий, В.Н. Ганичев, Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк и др.). Торосян В.Г. пишет о том, что задача русской школы – возродить подлинно русского человека: «духовно богатого, трудолюбивого, физически развитого, преданного своей отчизне, уважающего и знающего свою богатую культуру, ответственного за ее настоящее и будущее» [12, с. 267-268]. Бондаревская Е.В., в свою очередь, формулирует ряд задач русской школы, связанных с антропологической традицией: формирование мотивации к саморазвитию личности в русской культуре; развитие историко-культурного, патриотического, гражданского и нравственного воспитания; формирование русского национального характера личности [3].

В советской школе антропологическая традиция проявилась в цели воспитания нового человека – борца за «светлое будущее» человечества. Ее противоречивость отразилась в том, что интересы отдельного человека были жестко подчинены интересам государства и коллектива. Основной целью воспитания А.В. Луначарский считал всестороннее развитие личности. Ключевое значение при этом имеет понимание самого человека, которому он в статье «Воспитательные задачи советской школы» давал определение «чистого, свежего человеческого материала» [9]. Гончаров Н.К., подчеркивая гуманизм

советской школы, называл ее общечеловеческой и утверждал, что педагогика коммунистического общества «служит всестороннему развитию духовных и физических сил каждого человека» [6, с. 28]. В ней он видел развитие и реализацию античных идей и идей социалистов-утопистов и утверждал: «Речь идет о воспитании человека в подлинном смысле этого слова» [6, с. 31]. Осмысление особенностей советской школы с современных позиций лишает ее ореола высокого гуманизма. Ее ведущими характеристиками называют: массовость, партийно-государственную заданность целей, унифицированность учебных планов, учебников, предельную идеологизацию, невосприимчивость к нововведениям. В то же время признается гуманизм нравственных ориентаций советской школы, отмечается, что в советской школе работали самоотверженные учителя, бессеребреники, которые отдавали детям всю свою жизнь.

Анализ источников по истории отечественного образования показывает, что, несмотря на провозглашение идей гуманизма в советском обществе, наступило неблагоприятное для реализации антропологических идей время. Ломов Б.Ф. отмечает, что большой ущерб в развитии наук о человеке был нанесен в 30-40-е годы XX столетия, когда сворачивались исследования в области наук, изучающих человека [8].

В постсоветском пространстве мы встречаем понятия «современная школа» и «российская школа». Прежде всего, выделяется появление нового качества – связи школы с внешней средой, что повлекло за собой появление понятия «социальный заказ» школе. Школа все более ориентируется на реальные достижения своих учащихся и желаемую модель выпускника.

«Современная школа» приобретает новые функции, которые варьируются от особенностей социального заказа школе. В ней начинают проявляться и антропологические характеристики («педагогика сотрудничества»).

Понятие «российская школа» отражает различные представления о процессах, происходящих в современном отечественном образовании. Среди интерпретаций современного российского образования В.И. Слободчиков выделяет всеобщую культурно-историческую форму «становления и развития сущностных сил человека» [11, с. 13].

Понятие «российская школа» активизировалась в связи с принятием в феврале 2002 «Концепции модернизации российского образования», в соответствии с которой оно выступает как фактор возрастания роли человеческого капитала при повышении роли всех участников образовательного процесса. Российская школа должна учитывать постоянное обновление деятельности человека в условиях быстрой смены технологий. Дети, понимая и осваивая новое, должны учиться быть открытыми миру, человеческому взаимодействию, помогать друг другу, уметь принимать решения.

Анализ различных источников, касающихся гуманизации образования в России, позволяет сделать вывод о том, что отечественная школа – это комплекс устойчивых, закрепленных в культурно-историческом опыте характеристик, отражающих антропологическую традицию.

Список литературы:

1. Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. Педагогическое наследие / Сост. А.Ф.Смирнов. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.

2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / Ред. кол.: Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, С.А. Фрумов; сост.: Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 695 с.

3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

4. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Британева. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.

5. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. / Под ред Н.Г. Казанского. – Л., М.: Учпедгиз, 1950. – 275 с.

6. Гончаров Н.К. Очерки из истории советской педагогики. – Киев: Издательство «Радяньска школа», 1970. – 362 с.

7. Крылова Н.В. Антропологические традиции в отечественной философии образования: дисс. … докт. философ. наук. – СПб., 2004. – 307 с.

8. Ломов Б.Ф. Изучение человека на основе системного подхода // Человек в системе наук: сб. / Ред. И.Т. Фролов. – М.: Наука, 1989. – С. 5-12.

9. Луначарский А.В. О воспитании и образовании / Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, М.А. Прокофьева, В.А. Разумного. – М.: Педагогика, 1976. – 640 с.

10. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 493 с.

11. Слободчиков В.И. Проблемы становления и развития инновационного образования // Инновации в образовании. – 2003. – № 2, III-IV. – С. 4.-28.

12. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ.высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

13. Ушинский К.Д. Избранные педагогические соч.: в 2-х т. т.2. – М.: Педагогика, 1974. – 440 с.

РОССИЙСКАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

© Махинин А.Н.[♣]

Воронежский институт высоких технологий, г. Воронеж

Статья посвящена проблеме формирования российской гражданской идентичностии ее влияния на молодое поколение в условиях со-

[♣] Старший преподаватель кафедры Инновационных систем и информатизации безопасности, аспирант.

временной российской действительности. Идентичность становится призмой, через которую рассматриваются, оцениваются и изучаются многие важные черты современной жизни. Обосновывается вывод о том, что позитивная российская гражданская идентичность молодежи сегодня является одним из факторов ее успешной социализации и последующей интеграции в современное общество.

Современные противоречивые и неустойчивые социально-экономические условия развития общества, в первую очередь, проникают в молодежную среду, оказывая деструктивное воздействие на молодых людей, поскольку утеряны нравственные и духовные ориентиры социально-общественных отношений. По мнению Н.В. Соловьевой, «наша страна второе десятилетие возрождает утерянные ею знания о закономерностях влияния социокультурной среды на различные слои общества. Подобная ситуация обусловлена осознанием значения реальной ситуации современной российской действительности для развития личности», т.е. обострением проблемы воспитания молодого поколения [3]. Поэтому чрезвычайно важным сегодня является воспитание молодежи в духовно здоровом обществе, укрепления ее гражданской позиции, иначе говоря, формирования позитивной российской гражданской идентичности молодых людей. Поэтому закономерно, что в полемику включились президент РФ и ведущие политические силы страны [2]. Чтобы сохранить способность к самовоспроизводству, всякое общество должно очертить свою идентичность, поскольку осознание общности, единства становится основой решения политических задач.

Отвечая на вопрос «Кто есть Я?», люди не столько озвучивают свою «Я-концепцию», сколько фиксируют собственную идентичность, обращаясь к образам самих себя сегодняшних, актуальным в данное время и в данном месте. Пытаясь отразить свою «Я-концепцию», они часто используют характеристики «Я-идеального», «будущего Я», а определяя свою идентичность, прибегают лишь к подлинным, реалистичным самоописаниям, подтверждаемым в современной жизни.

Очевидно, что вглядываясь в себя, стараясь понять, кто он такой, человек не может не оглядываться на Другого. Этот Другой (Другие) опознают его статус, пол, имя, ролевое участие в действии, принадлежность к тому или иному слою общества и т.п. Идентифицируя самого себя и других, человек непременно опирается на уже сложившееся знание, или накопленный предшествующими поколениями опыт. С точки зрения Э. Эриксона, основными функциями идентичности являются адаптивная (сохранение целостности и защита индивидуального опыта человека) и организующая (организация жизненного опыта в индивидуальное «Я») [6]. Механизмы становления и развития идентичности личности основаны на выделении «своего Другого», «своей группы», «своей культуры», то есть некоего референта в социокультурном пространстве. Принимаемые и отвергаемые идентично-

сти составляют в этом пространстве систему координат, с которой соотносится позиция индивида.

Таким образом, в педагогически значимом смысле идентичность можно определить как динамическую характеристику самосознания, представляющую собой совокупность присвоенных, преобразованных, выработанных субъектом антропо-образов и образцов, имеющих различный уровень целостности и непротиворечивости, категоризируемую и реализуемую вовне субъектом собственно как «мое», «отражающее меня», «не противоречащее мне» (либо наоборот) [5].

Поток постоянно изменяющихся, перекрывающих друг друга образцов, норм и правил самореализации и жизнетворчества в сочетании с равнодушием или открытым неприятием индивидом многих из них проблематизируют сам факт наличия некоего константного «Я» и актуализируют еще недавно не столь распространенные исследования индивидуальной и групповой идентичности. Невыраженность базовой системы российских ценностей приводит к тому, что для большинства граждан Россия не является страной привлекательной для жизни. Более половины наших соотечественников по данным Института социологии РАН не ощущают себя россиянами и гражданами своей страны, а каждый шестой никогда не относил с себя к категории россиян [5].

Причина сложившегося положения в том, что пока еще не актуализирована система общенациональных ценностей и приоритетов, разделяемая большинством граждан Российской Федерации. Сегодня есть сильное государство, но нет российского народа, объединенного чувством патриотизма, укорененного в национальной истории и традициях, и готового трудиться во имя своего будущего.

Альтернатива в решении проблемы нам видится в обеспечении процесса формирования российской гражданской идентичности у молодежи, определяемой как одной из задач деятельности образовательных учреждений или миссия образовательного учреждения (А.Г. Асмолов).

Молодой человек демонстрирует свою социокультурную идентичность, одним из подвидов которой является российская гражданская идентичность, говоря о себе «Я – россиянин», «Я – гражданин» и т.п. Он признает свое членство в соответствующей общности, образ члена этой общности ему значим и близок. Он знает и принимает нормы поведения, разделяет ценности, реализует их в повседневной жизни, руководствуясь этими представлениями, оценками, отношениями молодой человек дифференцирует свое окружение, рефлексирует свое соответствие нормам и образцам, принятым в референтном сообществе.

Интерпретация взглядов М.В. Шакуровой позволяет нам сделать вывод, что становление идентичности предполагает процесс интериоризации образов-образцов, которые обусловлены ценностями и нормами, приня-

тыми в социокультурной общности. Процесс социокультурной идентификации протекает не только в рамках социального воспитания, но и в результате воздействия на личность других субъектов: семьи, группы сверстников, группы по интересам и т.п. В то же время процесс идентификации может рассматриваться как составляющая социального воспитания, и в этом случае он становится относительно управляемым и целенаправленным.

Востребованной современной практикой образования является реализация процесса формирования российской гражданской идентичности подрастающего поколения.

Мы полагаем, что старший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования российской гражданской идентичности, что обусловлено возрастной ситуацией развития старшеклассников в период ранней юности. В этом возрасте у учащихся появляется чувство «взрослости», происходят качественные изменения в самосознании, отмечается устремленность в будущее; усвоенные в более ранние периоды привычки и установки, отношения к окружающим явлениям и людям постепенно складываются в принципы и нормы поведения, формируется мировоззрение; ярко выражена эмоциональная впечатлительность; более богатый, чем у подростков жизненный опыт (Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.). Все это создает благоприятную основу для процесса формирования российской гражданской идентичности. Она подразумевает под собой определенные знания о принадлежности к гражданской общности; категоризацию субъектом себя в таких категориях как «россиянин» и «гражданин России», наполненных четким и ясным смыслом; личностную заинтересованность и готовность как нравственную установку следовать этим моделям поведения в повседневных жизненных ситуациях, демонстрируя, таким образом, значимость выбранным целевым ориентирам гражданских взаимоотношений с обществом и друг с другом.

Вступая в период противостояния взрослой культуре и утверждения собственных ценностей, старшеклассники все чаще задают вопросы по существу: «Что значит быть россиянином и гражданином? Кто из известных людей с полным правом может отнести к себе эту характеристику?». Особое внимание уделяется звучащим ответам, тоньше и острее воспринимается несовпадение заявлений и поведения окружающих людей. В поведении начинает доминировать демонстративность.

В условиях социально-экономической нестабильности и социокультурной подвижности в глобальном мире проблема социализации современной молодежи сегодня приобретает особую значимость. В связи с этим актуализируется роль и значение факторов социализации, оказывающих влияние на молодых людей.

Мы полагаем, что сегодня одним из важных и ответственных факторов, который влияет на социализацию и последующую интеграцию моло-

дых людей в современное им общество, является позитивная российская гражданская идентичность.

Благодаря этой идентичности люди, несмотря на недостаток физических контактов, считают себя объединенными общим языком, общей территорией и испытывают привязанность к существующей экосистеме [1]. Их тесная связь основана на множестве традиций, исторической памяти о прошлом, которая переживается в настоящем как гордость за успехи и достижения нации или, наоборот, как стыд за поражения или неудачи.

Категория «гражданская идентичность» включает не только лояльность государству, но и отождествление индивида со своими согражданами, представления об этом сообществе, ответственность за судьбу страны и сопутствующие этому чувства (гордость, обида, разочарование, пессимизм или энтузиазм). Здесь присутствуют когнитивные, эмоциональные и регулятивные элементы (готовность к действию во имя этих представлений и переживаний).

Мы будем придерживаться той точки зрения, что гражданская идентичность как важнейший компонент социокультурной идентичности возникает из восприятия индивидом своего членства в общности, которая может называть себя нацией. Формирование этой идентичности может выступать фактором успешной социализации, т.е. позитивного включения индивида в деятельность государства, развития активности в установлении социальных связей. Российская гражданская идентичность олицетворяет качество отношения общества, народа, граждан, личности к государству. Отсутствие концептуально разработанной, целостной государственной идеологии, национальной идеи, придающей общий смысл и содержание российской гражданской идентичности, в первую очередь, снижает возможности плавной социализации и, как следствия, идентификации молодых людей с общественным сознанием. Поэтому выявить реальные тренды в гражданской идентичности молодежи важно не только потому, что по ним можно судить о тенденциях в содержании идентичностей, но и потому, что сами они будут в дальнейшем участвовать в формировании самосознания будущего поколения.

Как свидетельствуют результаты проведенного нами опроса молодых людей, проживающих в регионах центральной России, Восточной и Западной Сибири, сегодня они выбирают значимых Других и референтные группы за пределами воспитательных организаций. Они ориентируются преимущественно на образы и образцы, демонстрируемые средствами массовой информации (яркие, броские, настойчиво предъявляемые – 36,7 % опрошенных) и властными структурами (четко выражены, постоянны, понятны – 37,3 % опрошенных).В старших классах большое значение приобретают и обобщенные идеалы. Школа как воспитательная организация и педагоги неэффективно реализуют свой идентификационный потенциал.

Молодого человека начинает тяготить статус школьника, а педагог, как правило, теряет позиции значимого Другого. В этих условиях педагог может и должен принять позицию партнера по организации гражданских акций, в осмыслении проблемных ситуаций в жизни страны и т.п. Позиция педагога должна быть максимально четкой и очевидной. Только на словах определяя себя как «россиянина» и «гражданина», но не принимая эти определения как реальные и актуальные характеристики, педагог сводит свои шансы влиять на развитие российской гражданской идентичности старшеклассника к нулю.

Целостность российской гражданской идентичности достигается в процессе развития личности и ее социализации. Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и российских народов, осознающий их значимость, особенности, единство и солидарность в судьбе России. Открытость миру, диалогичность с другими культурами – важное свойство развития гражданина России.

Таким образом, состояние гражданской идентичности – не только призма, через которую рассматривают общество, но и важный фактор социализации людей, их солидаризации. Развитие гражданских основ в российском обществе обеспечивает процесс глубокой модернизации страны в его конкретно-человеческом, социально-личностном выражении, что позволяет субъекту идентифицировать себя как «россиянина», как гражданина своей страны. Становление «россиянина» и «гражданина» в рамках общего образования осуществляется в педагогически организованном процессе осознанного восприятия и принятия учащимися традиционных российских ценностей, которое представляет собой постепенное расширение ценностно-смысловой сферы личности под влиянием процессов обучения, воспитания и социализации.

Педагог должен, прежде всего, сам соответствовать высокому образу россиянина и гражданина своей страны и всему тому, что он требует от воспитанников, на что он их нацеливает и к чему призывает. Ясная и позитивная гражданская идентичность придает осмысленность жизни, позволяет сформировать долговременные цели, т.е. выполняет мотивационную функцию на пути личностного развития. Воспитание гражданина в современной российской действительности является ключевым фактором модернизации России.

Список литературы:

1. Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б. Гражданская идентичность в различных социально-экономических условиях / Н.Л. Иванова, Г.Б. Мазилова // Идентичность и организация в меняющемся мире: сб. науч. статей [под ред. Н.М. Лебедевой, Н.Л. Ивановой, В.А. Штроо]. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – С. 41-56.

2. Послание Президента РФ Федеральному Собранию 5 ноября 2008 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.archive.kremlin.ru/appears/2008.

3. Соловьева Н.В. Жертвопорождающие изменения социокультурной среды и их проекции на развитие детства / Н.В. Соловьева // Виктимология: коллективная монография. – Воронеж: ВГУ, 2002. – С. 64-74.

4. Сырых Т.В. Социально-педагогические условия становления российской идентичности школьников: анализ передового и массового опыта в профессиональной педагогике / Т.В. Сырых // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения: межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 8 / Науч. ред. М.В. Шакурова. – Воронеж: ВГПУ, 2010. – С. 44-51.

5. Шакурова М.В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности / М.В. Шакурова. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 200 с.

6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 324 с.

ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

© Махмутова Р.Ф.[♣]

Зауральский филиал Башкирского государственного аграрного университета, г. Сибай

Современный взгляд на профессиональную пригодность заключается в том, что она формируется в трудовой деятельности, в ходе овладения профессией, а не дана человеку изначально, как некое врожденное качество.

Психологическая пригодность к профессии – это свойство личности, о которой можно судить по двум критериям: успешному овладению профессией и степени удовлетворения человека своим трудом. Оба этих критерия относительны, а порой и субъективны. Тем не менее, только эти критерии позволяют подойти к психологической характеристике профессиональной пригодности.

Поскольку профпригодность есть свойство личности, поскольку она, как и другие личностные свойства, формируется в процессе учебно-профессиональной и трудовой деятельности. Очевидно, профпригодность формируется в самом труде, однако вряд ли можно отрицать необходимость изучения природных предпосылок профпригодности, изучения всех её

♣ Ассистент кафедры Физико-математических наук и информационных технологий.

физиологических, психологических, социальных факторов, что и позволяет в каждом случае намечать прогноз и пути достижения оптимального результата.

Каждый человек может овладеть почти любой профессией, но дело в том, сколько на это понадобится сил и какова будет успешность и профессиональный рост в будущем. Период трудовой активности в жизни человека ограничен, а непродуктивная, безрадостная деятельность не только личное несчастье, но она отражается, в конечном счете, на всем обществе. Поэтому прогнозирование профпригодности и путей ее формирования не утрачивает своего актуального значения в настоящее время.

Известны многочисленные факты, когда человек, искренне желающий трудиться в определенной области и получивший нужную подготовку, тем не менее, терпит провал, не добивается ни малейшего успеха. Чем же это можно объяснить? Легче всего предположить, что каждый человек имеет нечто вроде профессионального предназначения. Не в том ли причина неудачи, что человек пошел «не своей дорогой в жизни» [1, с. 158].

Однако профессиональная предназначенность – идея непродуктивная и ненаучная. Профессии и их требования к психофизиологической организации человека чрезвычайно изменчивы, в то время как сама эта организация, в своей природной основе, с присущими ей индивидуальными вариантами и особенностями, осталось на протяжении всей человеческой истории – практически неизменной.

На базе одних и тех же природных данных или задатков происходило и происходит успешное овладение самыми разнообразными видами деятельности. Люди не рождаются потенциальными врачами, менеджерами, юристами, не всегда от них зависит, какие профессии им приходится выбирать.

Природные особенности человека обладают громадной, хотя и не безграничной пластичностью. Человек может активно приспособиться к очень многим профессиям и притом с полным удовлетворением. Но есть и такие профессии, которыми человеку трудно овладеть, которые к психологической организации личности предъявляют повышенные требования (художник, водитель скоростного транспорта и др.)

Требования, предъявляемые профессией к человеку, – это требования объективные, на их основе можно разделить профессии на два типа.

Профессии первого типа предъявляют такие требования, которым могут удовлетворить люди, обладающие специальными индивидуальными чертами.

Требования профессий второго типа к человеку таковы, что с ними может справиться каждый. Различие между двумя типами профессий можно свести к единому признаку и назвать «обучаемостью». К одним профессиям активно приспосабливается любой человек, к другим – лишь некоторые индивиды.

Все люди отличаются один от другого по своим личным качествам. И среди этих качеств есть такие, которые называют профессионально цен-

ными. Но так же следует отметить то, что любое качество в одном случае окажется профессионально ценным, а в другом – будет противодействовать успешной работе. Так, общительный, приветливый человек испытывает крайнюю неудовлетворенность работой, требующей сосредоточенности «в одиночку», и в конце концов, меняет только что полученную специальность. Это – факт несоответствия личных качеств человека требованиям профессии, факт профессиональной непригодности. Вступив же на правильный путь, он «находит себя», работает не только с успехом, но и с удовлетворением.

В вопросах профпригодности нужно разбираться конкретно, индивидуально еще и потому, что на одной и той же работе разные люди добиваются успеха за счёт разных сочетаний своих свойств личных качеств. Идея стандартизации хороша для технических объектов, а для человека необходим принцип индивидуального подхода.

Таким образом, даже применительно к одной работе нельзя говорить о некотором едином и бесспорном перечне профессионально ценных качеств. Каждый хороший работник максимально использует свои сильные стороны и преодолевает, компенсирует разными средствами слабые. В результате рождается неповторимый стиль, индивидуальный почерк в работе.

Значит ли сказанное выше, что в области профессионально ценных качеств и профпригодности существует неодолимая неопределенность? При конкретном анализе профпригодности данного человека и при соответствующем воспитании, самовоспитании полезно помнить, что профессионально ценные качества в каждом случае не рядом расположены, а образуют нечто целое, систему. В этой системе важно не упустить пять основных слагаемых:

1. Гражданские качества – идейный, моральный облик человека как члена коллектива, общества. Есть профессии, специальности, в отношении которых человек оказывается непригодным, если названная группа качеств у него не развита нужным образом.
2. Отношение к труду, профессии, интересы и склонности к данной области деятельности. Если, например, профессия такова, что требуется ответственная работа в одиночку, без частого внешнего контроля, за исполнителем (осмотрщики, контролеры), то такая черта характера, как добросовестность (отношение к труду), начинает выступать в роли важного звена профпригодности. Недобросовестен – непригоден. Нет интереса к биологии, физиологии животных – не сможешь успешно работать оператором животноводческого комплекса.
3. Дееспособность (общая, не только физическая, но и умственная). Она образуется качествами, важными в очень многих и разных видах деятельности. Например, такие качества, как широта ума, его

глубина, гибкость, не повредят, по-видимому, ни в одной профессии. Самодисциплина, развитый самоконтроль, инициативность, активность также важны и желательны на многих трудовых постах. Дееспособность обеспечивается также состоянием здоровья, физической выносливостью, силой.

4. Единичные, частные, специальные способности. Это такие личные качества, которые важны для данной работы, профессии или для относительно узкого круга их. Например, хорошо развитый звуковысотный и тембровый слух важен для настройщика пианино и роялей, приемщика продукции на фабрике музыкальных инструментов.
5. Навыки, выучка, знания, опыт.

Изложенную выше структуру очень легко запомнить, объединив начальные буквы главных слов: ГОДЕН

Г – гражданские качества;

О – отношение к труду;

Д – дееспособность общая;

Е – единичные, частные, специальные способности;

Н – навыки [2, с. 124].

Из сказанного ясно, что у человека не может быть полностью готовой профпригодности до того, как он практически включился в профессиональную подготовку и соответствующую трудовую деятельность. В то же время некоторые необходимые слагаемые пригодности к профессии могут быть сформированы именно заблаговременно (такие, как гражданские качества, соотношение к труду и общая дееспособность).

Полезно различать некоторые степени профпригодности, хотя бы приблизительно. Выделим здесь четыре таких степени.

1. непригодность (к данной профессии). Она может быть временной или практически непреодолимой. О непригодности можно говорить в тех случаи, когда имеются отклонения в состоянии здоровья, несовместимые, с точки зрения врачей, с работой в той или иной области. При этом дело обстоит не обязательно так, что человек не может работать, а так, что работа в данной профессии может усугублять, усиливать имеющиеся (пока, может быть, небольшие) отклонения в состоянии здоровья.
2. годность (к той или иной профессии или группе их). Эта степень профпригодности характеризуется тем, что нет противопоказаний в отношении той или иной области труда, но нет, и показаний. Иначе говоря, ни за, ни против. При этом дело обстоит не так, что неизвестно ничего о противопоказаниях, а так: известно, что их нет.
3. соответствие (данного человека данной области деятельности). Нет противопоказаний (известно, что их нет), и при этом можно выделить хотя бы некоторые личные качества, которые явно указывают

на возможность выбора определенной профессии или группы профессий.

4. призвание (данного человека к данной профессии, области деятельности) – это высший уровень профпригодности на данном этапе развития человека как труженика. Эта степень профпригодности характеризуется тем, что во всех основных элементах ее структуры есть явные признаки соответствия человека требованиям деятельности [3, с. 189].

Список литературы:

1. Винокуров Л.В. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.

2. Винокуров Л.В., Скрипюк И.И. Организационная психология. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.

3.Митина Л.М. Проблемы профессиональной социализации личности. – Кемерово, 1996. – 260 с.

К ВОПРОСУ О ПРЕВЕНЦИИ ДЕФЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

© Милевич К.С.[♣]

Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск

В статье рассматриваются теоретические подходы к профориентационной работе и профессиональной социализации школьников при профильном обучении в общеобразовательной школе.

Одно из основных направлений модернизации российского образования – «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования» [1]. Согласно концепции, на старшей ступени общеобразовательного школы вводится предпрофильная подготовка, которая заключается не только во введении профориентационных курсов, но и государственно-частном партнерстве, что должно способствовать позитивным результатам профориентационной деятельности.

В настоящее время в профориентационной работе с учащимися 9-11 классов общеобразовательных школ имеются существенные недоработки, как в теории, так и в практике. Такая запущенность приводит к тому, что выпускниками школ игнорируются средние профессиональные учебные за-

♣ Аспирант.

ведения. И родители, и сами выпускники стремятся поступить в высшие учебные заведения, при этом ставя задачу поступления в любой вуз, но лишь бы не в колледж. Естественно, при этом не учитываются профессиональная направленность и психологические особенности выпускника общеобразовательной школы. Забегая вперед, следует отметить, что, как показывает практика, многие выпускники вуза не работают по полученной специальности.

Необходимо отметить, что в процессе подготовки старших школьников к выбору профессии важным становится изучение личностных (биологических и психологических) особенностей для выявления способностей старшеклассников к определенному виду деятельности, к социально-профессиональному самоопределению.

Перед школой ставится задача – создание в старших классах системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию учеников с учетом реальных потребностей рынка труда конкретного региона. При этом каждый ученик сталкивается с необходимостью ответственного выбора предварительного самоопределения профилирующего направления будущей собственной деятельности. От правильного выбора профиля будет зависеть их дальнейшее профессиональное образование, профессиональная карьера и судьба.

Постановлением Правительства РФ от 23.12.2005 № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы» определено решение стратегической задачи совершенствования содержания и технологий образования, которое обеспечивается за счет реализации среди прочих программных мероприятий:

- введением профильного обучения старшего звена в школе, обеспечивающего возможность выбора учащимися индивидуального учебного плана;
- внедрения моделей непрерывного профессионального образования, обеспечивающего каждому человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста;
- введения нового перечня профессий, направлений подготовки (специальностей) в сфере профессионального образования и соответствующих государственных образовательных стандартов, разработанных в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям, потребностям рынка труда и личности.

В «Рекомендациях об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях на 2003 / 2004 учебный год» (Приложение к письму Министерства образования РФ от 20.08.2003 № 03-51-157ин/13-03) также указывается, что все это организуется «для соз-

дания специализированной подготовки ... с учетом потребностей рынка труда и обеспечения сознательного выбора учащимися будущей профессии».

Необходимо подчеркнуть, что 2005 год был объявлен годом массового перехода на профильное обучение. Именно оно должно выступить средством дифференциации и индивидуализации обучения, когда более полно должны учитываться интересы, склонности и способности обучающихся, а также создаваться условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования для получения профессии.

Главные задачи предпрофильной и последующей профильной подготовки должна решить профориентация, которая будет «способствовать самоопределению учащегося». Основой в решении этих задач должна стать школа, которая имеет серьезные возможности, как один из важнейших социальных институтов, способных оказывать учащимся реальную помощь в адаптации к будущим производственным отношениям. Ориентация на профессиональный труд и выбор своего профессионального будущего подростком должна выступать неотъемлемой частью всего учебно-воспитательного процесса в условиях общеобразовательной школы.

Психологи отмечают, что наиболее трудным для молодого человека является переход от общеобразовательной школы к профессиональному труду, который как раз и приходится на подростковый возраст – время, когда человек принимает принципиальное решение о выборе профессионального пути.

Ученые-социологи подсчитали, что примерно 40 % молодежи из-за незнания правил выбора профессии, отсутствия опыта в профессиональной деятельности выбирают профессию, не соответствующую их интересам, склонностям, способностям, внутренним убеждениям. Это влечет за собой разочарование и даже психические расстройства.

Следует отметить, что эта проблема стояла перед молодежью, практически, всегда, но в настоящее время она становится особенно актуальной. Новые социально-экономические рыночные условия в России, быстро изменяющийся рынок труда, стремительное вхождение новых профессий, о которых ученики имеют лишь поверхностную информацию, отмирание типичных профессий способствуют тому, что большинство выпускников школ поступают учиться и работать по специальностям, не соответствующим их индивидуальным запросам.

В специальной литературе выбор профессии рассматривается как взаимодействие двух сторон: человека с его индивидуальными особенностями, которые выражены в его физическом развитии, интересах, склонностях, характере, темпераменте; и специальности с теми требованиями, которые она предъявляет к человеку.

Только при правильном выборе будет совпадение индивидуальных особенностей человека и требований профессии. Для этого необходимо,

во-первых, ориентироваться в мире профессий и знать о требованиях, которые она предъявляет к человеку; во-вторых, знать себя, а именно свои индивидуальные особенности, интересы, возможности и способности.

Учитывая эти научные подходы, профориентационную работу в общеобразовательной школе следует проводить в два этапа:

- 1-й этап – это профессиональное просвещение, т.е. знакомство с миром профессий и требованиями, которые предъявляются профессией к будущему специалисту;
- 2-й этап – это выбор профессии, который заключается в определении направленности личности, интересов, склонностей и возможностей в различных видах деятельности, а также помощь в выборе конкретной профессии и профессионально-образовательного учреждения.

В отечественной литературе подростковый период, как правило, рассматривается как отправная точка в профессиональном самоопределении личности, поскольку, именно, в этот возрастной период подросток готов к формированию определенной профессиональной направленности и сознательному выбору профессии.

Формирование профессиональной направленности и собственно выбор профессии в педагогической и психологической литературе рассматривается как длительный процесс, стадии в которых определяются особенностями возрастного развития. Согласно теории Гинзберга, процесс выбора профессии заключен в жесткие рамки возрастного развития:

1. *стадия фантазии* (с раннего детства до среднего детства, примерно, до 11 лет). Независимо от своих реальных потребностей и возможностей, дети воображают, кем они станут в будущем, но их желания не строятся на реалистических соображениях.
2. *гипотетическая стадия* (с 11-до 17-летнего возраста) включает в себя четыре периода:
   - период интереса (11-12 лет), когда дети делают свой выбор, руководствуясь главным образом своими склонностями и интересами;
   - период способностей (13-14 лет), подростки узнают больше о требованиях, предъявляемых данной профессией, приносимых ею материальных благах, а также о различных способах обучения и подготовки;
   - период оценки (15-16 лет), молодые люди пытаются примерить те или иные профессии к собственным интересам и ценностям, сопоставляют предъявляемые данной специальностью требования со своей ценностной ориентацией и реальными возможностями;
   - переходный период (17 лет), в течение этого периода осуществляется переход от гипотетического подхода к реалистическому

выбору профессии, который происходит под воздействием определенных внешних факторов.

3. *реалистическая стадия* (от 17 лет и старше), когда молодые люди стараются принять окончательное решение о выборе профессии [2, с. 231].

Согласно теории выбора профессии Дж. Голланда, люди выбирают тот род занятий, который более всего соответствует типу их личности. Голланд выделяет шесть типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, традиционный, предприимчивый и творческий – и предлагает проводить подбор профессии на основе учета черт личности [3, с. 26].

Процесс формирования профессиональной ориентации и последующего принятия решения о выборе профессии всегда осуществляется в определенной ситуации того или иного общественного строя с присущими ему в данный период развития особенностями. На выбор профессии влияют не только интересы и способности человека, но еще и широкий спектр общественно обусловленных факторов: уровень экономического развития государства, общественный строй и ее идеология, совокупность представлений о ценности и престижности тех или иных профессий и труда в целом.

Профессиональная ориентация в школе должна решать задачу формирования личности работника нового типа, призванного обеспечить эффективное использование кадрового потенциала и рациональное регулирование рынка труда.

Профессиональное самоопределение предполагает ознакомление с различными сферами профессиональной деятельности человека, определенную ориентацию в мире профессий, знание требований, предъявляемых профессией к человеку, самооценку профессиональных интересов, склонностей и способностей; а также оптимальный выбор социально-экономических ориентиров в труде. Решить эти задачи призвана школа, потому, что профессиональное самоопределение личности – это не разовое действие, а сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период учебы ребенка и жизни человека.

Следовательно, в старшем школьном возрасте результатом процесса профессионального самоопределения является выбор будущей профессии. Следует отметить, что в настоящее время термин «самоопределение» считается синонимом таких понятий как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самотранеценденция.

Кон И.С. говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение... [4, с. 123].

Щедровицкий П.Г. отмечает, что смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность [4, с. 124].

Климов Е.А. выделяет два уровня профессионального самоопределения:

1. гностический (перестройка сознания и самосознания);

2. практический уровень (реальные изменения социального статуса человека) [5, с. 20].

Самоопределение предполагает не только самореализацию, но и расширение своих изначальных возможностей – самотрансценденцию (по В. Франслу): «... Полноценность человеческой жизни определяется через его трансцендентность, т.е. способность выходить за рамки самого себя, а главное – в умении человека находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни...» [6, с. 19].

Однако очевидно, что идеи самоактуализации и поиска своей индивидуальности через профессиональные роли недоступна большинству молодых россиян и возможна лишь тогда, когда будут удовлетворены базовые потребности, и в первую очередь материальные.

Сложность проблемы определяется тем, что реальная эффективность может быть оценена только по прошествии многих лет, когда станет ясно, насколько успешно человек реализовал себя в избранной профессии. Как отмечал Е.А. Климов, «профконсультация по сути своей устремлена в будущее», и «в ней обсуждается то, чего еще нет». Но при этом оценивать свою работу профконсультант (вместе с клиентом) должны уже сейчас...» [5, с. 164].

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» содержание образования школьников должно обеспечивать их самоопределение и дальнейшую социализацию. В личностном самоопределении важнейшим является профессиональное самоопределение, потому что оно сопровождает человека всю жизнь. Именно, в общеобразовательной школе должна быть сформирована профессиональная направленность. По окончании школы выпускник должен быть готов к осознанному выбору будущей профессии даже построению своей профессиональной карьеры. От того, насколько выпускник школы сделает правильно свой выбор, зависит его успешность в овладении профессией, удовлетворенность трудом, а также дальнейшая социализация в обществе.

Список литературы:

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Вестник образования. – 2002. – декабрь.

2. Хухлаева В Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Изд-во «Центральная Академия», 2001. – 471 с.

3. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 25-32.

4. Кондаков И.Н. Диагностика профессиональных установок подростков // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 122-130.

5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Издательский Центр «Академия», 2004. – 304 с.

6. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 280 с.

ЛИЧНОСТНО-ПРЕОБРАЗУЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ НАСИЛИЕ

© Пчелинцева Е.В.[♣]
Институт развития образования Ивановской области, г. Иваново

В статье раскрыты концептуальные положения и модель психолого-педагогического сопровождения в основе, которой лежит личностно-преобразующее взаимодействие педагога с детьми переживших насилие, основанной на идеях интегративно-деятельностного, коммуникативно-диалогического подходов в теории и методике воспитания, а также воспитания творческой направленности личности, как средства преодоления последствий насилия, отстаивающего приоритетность комплексного воздействия на ребенка, пережившего насилие различных видов искусств.

Глубокие социально-политические, идеологические и духовные изменения нашего общества отразились на психическом складе современного человека, привели к кардинальным изменениям его личностных ориентиров и мировоззрения. Еще в большей степени перестройки коснулись эмоционального состояния и особенностей формирования личности ребенка пережившего насилие. Актуальность исследования личностно-преобразующего взаимодействия педагога и ребенка пережившего насилие обусловлена рядом противоречий, возникающих в период обострения социальных экономических отношений.

В педагогической науке и образовательной практике всесторонне исследованы процессы:

- интегративно-деятельностного подхода в теории и методике эстетического воспитания (Д.Б. Кабалевский, В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов и др.);
- коммуникативно-диалогического подхода, предполагающий сотрудничество, налаживание четких взаимосвязей и равноправных отношений между субъектами образовательного процесса (Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Д.А. Леонтьев, В.А. Сухомлинский, В.А. Петровский и др.);
- воспитания творческой направленности личности, как средства преодоления последствий насилия (А.Н. Зимина, Т.Д. Зинкевич, А.М. Михайлова, Р.М. Чумичева);
- деятельностного опосредования развития психики ребенка (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.);

[♣] Заведующий кафедрой Дошкольного и начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

– рефлексивно-творческого подхода (Матюшкин, А. Оржековский, Я.А. Пономарёв, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов), отстаивающего приоритетность комплексного воздействия на ребенка, пережившего насилие различных видов искусств, в основе которого лежит творческая результативность, связанная с развитием рефлексивных способностей проиграть, пережить, осознать конфликтную ситуацию путем решения проблемно-поисковых ситуаций;
– личностно-ориентированного взаимодействия, учитывающего интересы каждой личности и направленного на создание единого образовательно-развивающего пространства (А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина, В.Я. Ляудис, А.Б. Орлов, R. Berns, C. Rogers;

Вместе с тем на современном этапе развития общества обострились следующие противоречия:

– между необходимостью реформирования образования детей переживших насилие и общей направленность реформирования образовательной системы в целом;
– между традиционным характером взаимодействия воспитателя с детьми, переживших насилие и необходимостью особых форм взаимодействия воспитателя и с детьми нуждающихся в педагогическом сопровождении преодоления последствий насилия.

Таким образом, в современных социокультурных и социально-образовательных условиях актуальной стала проблема научного обоснования адекватных форм взаимодействия педагогами с детьми, переживших насилие, которые очень часто остаются вне процесса воспитании и социальной адаптации.

С точки зрения настоящего исследования, наиболее значимым в организации личностно-преобразующего взаимодействия педагога и ребенка является гуманистический подход. Мы полагаем, что нам нужна культура, ориентированная на отношения достоинства (в отличие от существующей культуры полезности), при которой ведущей ценностью является личность человека. Гуманистический подход позволяет нам выбрать ту или иную стратегию педагогического сопровождения, основанную на представлениях выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского о роли творчества в психическом развитии ребенка. Согласно его концепции, творчество – это органичная форма деятельности ребенка, это сама его жизнь. «Творчество непосредственно связано с игрой, имеет ряд общих черт, поскольку игра ребенка – это не простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение новой действительности, отвечающей вопросам и впечатлениям ребенка» [1].

Личностно-преобразующее взаимодействие педагога с ребенком, пережившего насилие в данных условиях позволяет нам лучше понять его внутренний мир, наиболее полно раскрыться как личности воспитателя, так и ребенка. Использование идей, лежащих в основе научных исследо-

ваний изучаемой нами проблемы, позволило разработать концептуальную модель психолого-педагогического сопровождения процесса преодоления последствий насилия над ребенком, в основе которого лежит личностно-преобразующее взаимодействия педагога с ребенком. Преодоление последствий насилия в представленной концептуальной модели определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации.

Приведенное определение имеет в своей основе научную доказательность. «Отношение к ребенку как к субъекту, носителю активности, для проявления которой ему необходима творческая деятельность, участвуя в которой, он приобретает возможность выразить свои сильные чувства и глубинные переживания, выстраивая позитивные коммуникативные отношения с другими людьми, что является основным признаком гуманистического личностно-ориентированного воспитания вообще, а культурологического в особенности» [5].

В этом признаке реализуется гуманизм воспитания как ценностное, бережное отношение к природе ребенка, а также достигается развитие творческой направленности личности как необходимого и исходного средства преодоления последствий насилия.

Преодоление последствий насилия, «с одной стороны рассматривается как целенаправленная деятельность педагогов по созданию условий для воспитания творческой направленности личности, с другой стороны – как сознательный внутренний процесс изменений, обретение личностью ценностей, ранее отсутствующих свойств, качеств, под воздействием собственного опыта и на основе учета субъективных отношений к окружающей действительности и к себе как субъекту социальных отношений» [4].

Поэтому преодоление последствий насилия предстает в форме последовательных позитивных изменений личности, происходящих в процессе воспитания творческой направленности личности, гармонизирующей эмоциональное состояние ребенка.

Как отмечает в своем исследовании А.Н. Зимина, «творческая направленность личности является важным, находящимся в «зоне ближайшего развития» образованием, определяющим готовность ребенка, пережившего насилие к взаимодействию с окружающим миром и его активную деятельность» [2].

«Как глубинно-личностное образование, формирующееся на основе комплекса мотивов узколичностного удовлетворения, на основе романтизма происходящего, игры», «направленность личности», трактуется психологами (С.К. Костюк, А.В. Петровский), как «устойчивая доминирующая система мотивов», помогающая ребенку пережившего насилие найти свое место в системе отношений с окружающим миром [3].

Как всякая модель, наша модель относительна, абстрактна, но разработка ее структурных компонентов позволяет представить внутреннее содержание личностно-преобразующего взаимодействия педагога с ребен-

ком. В структуре модели психолого-педагогического сопровождения, основанной на гуманистическом подходе, мы выделяем целый комплекс взаимосвязанных компонентов:

- помощь и поддержка детей, переживших насилие;
- педагогическое сопровождение развития педагогической компетентности воспитателей в организации условий для преодоления последствий насилия;
- оказание консультативно-дидактической помощи родителям в преодолении стереотипов и проблем в межличностном взаимодействии с детьми переживших насилие в условиях семьи;
- мониторинг и оценка позитивной динамики преодоления последствий насилия.

Реализация модели проходит в четыре этапа. Первый – предполагает: использование специфических методов, приемов и форм для развития положительных форм общения и эмоционально окрашенного взаимодействия с взрослым; создание культурной педагогической среды, для организации совместной деятельности ребенка с педагогом игровых действий, организация и использование проблемно-поисковых ситуаций для актуализации и реализации ребенком своих переживаний.

На втором этапе предполагается использование активных форм в обогащении педагогов необходимых знаний и организации поиска методов и приемов педагогического взаимодействия, адекватных возрастным индивидуальным особенностям детей, переживших насилие.

На третьем этапе обращается особое внимание на создание условий для приобретения родителями необходимых знаний о психофизиологических психологических особенностях детей переживших насилие, использование активных форм вовлечения родителей в совместную творческую деятельность с ребенком по преодолению последствий насилия, организация режиссерских игр, включающих проблемно-поисковые ситуации.

На заключительном этапе, обязательным компонентом следует считать мониторинговое исследования позитивной динамики преодоления последствий насилия, реализуемое через процессуальный компонент и его элементы: изменения в культурной среде, системе взаимоотношений педагога и родителей с ребенком, системе взаимоотношений между родителями и ребенком, представлениях ребенка о себе, отношении ребенка к себе. Оценка результатов взаимодействия ориентирована на выявление позитивных изменений в развитии коммуникативных способностей ребенка, а именно: желание ребенка сотрудничать с педагогом, стремление найти совместный с педагогом выход из конфликтной ситуации и принять свое решение, при этом разрешить проблемно-поисковую ситуацию, проявляя инициативу в выборе различных средств выразительности (краски, карандаши, аппликирование готовых изображений, лепку и др.) с целью выражения своих чувства, переживания.

На всех этапах реализации личностно-преобразующего взаимодействия воспитателя с детьми переживших насилие базируется на психолого-педагогических принципах (индивидуализации и диалогизации и др.). Исследование не исчерпывает всей полноты проблемы и может быть продолжено в нескольких направлениях: пропедевтика социальной дезадаптации ребенка; взаимосвязь возрастных особенностей детей переживших насилие и их адаптированность к современным условиям; организация научно-методической базы подготовки соответствующих кадров, теория и практика взаимодействия педагога с детьми переживших насилие. Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что разработанная в соответствии с концептуальными положениями модель психолого-педагогического сопровождения, в основе которой лежит личностно-преобразующее взаимодействие воспитателя с ребенком при определенных условиях универсальна и реализуема.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: научно-методическое пособие / Л.С. Выготский;под ред. Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова. – М.: Изд-во АПН, 1960. – С. 13-224.

2. Зимина А.Н. Метод творческих заданий: тематический сборник статей А.Н. Зимина; под ред. М.М. Кониной. – М.: МГПИ. – С.186.

3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.

4. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М., 1988. – 221 с.

5. Миланич Ю.М. Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. наук / Ю.М. Миланич. – СПб., 1997. – 42 с.

ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

© Савчик Е.А.[♣]

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула

Любая компетентность формируется и проявляется в деятельности. В рамках дистанционной школы становление исследовательской компетентности рассматривается через исследовательскую деятельность. Под иссле-

[♣] Учитель химии муниципальной общеобразовательной школы № 39.

довательской деятельностью учащихся понимается мотивированная, самоорганизованная деятельность, обусловленная логикой научного исследования и личностным отношением к рассматриваемой проблеме, направленная на получение нового знания.

Становление исследовательской компетентности учащихся как процесс целенаправленного, закономерного развития навыков и умений целеполагания, целевыполнения и рефлексии в исследовательской деятельности [1].

Целеполагание в исследовательской деятельности – это установление учащимися и учителем целей и задач исследования на определённых его этапах, необходимых для проектирования действий учащихся. Целеполагание включает знания, умения, навыки, проектирование конкретных действий, результатом психических процессов, предшествующих конкретной деятельности [2].

Целевыполнение в исследовательской деятельности осуществляется на основе мыслительных операций репродуктивного, продуктивного и эвристического типов, воплощенных в умениях и навыках и включающих опыт творчества, предполагающий не воспроизведение уже накопленной культуры, а ее развитие и создание элементов новой.

Рефлексия в исследовательской деятельности учащихся является и задачей образовательного процесса и его инструментом, так как сама по себе есть необходимый элемент любого исследования. *Рефлексия – это осознание своих мыслей, состояний и оснований действий, внутреннего мира других людей, а также событий, происходящих с участием рефлексирующего*. Рефлексивная деятельность играет важную роль в процессе становления исследовательской компетентности учащихся, так как выделяет новые средства, оформляет их в виде объективных способов деятельности, усвоение которых позволяет строить новые процессы деятельности, обеспечивая развитие соответствующих психических функций человека [3, 7].

Оптимальный уровень характеризуется осознанием социальной значимости исследования, наличием познавательных, профессионально-ценностных и личностных мотивов; устойчивым интересом к исследованию и способам его осуществления; удовлетворенностью полученными результатами; желанием продолжать исследования; сформированностью методологических знаний, осознанностью, полнотой и последовательностью выполняемых действий. Учащиеся отличаются высокой активностью и самостоятельностью при выполнении исследования; адекватными самоанализом и самооценкой собственных исследовательских действий и личностных качеств. Им свойственно стремление к целеполаганию, рефлексии, самообразованию, проявляющимся в постоянном изучении научной литературы и в качественном ее анализе.

Допустимый уровень характеризуется сформированностью внутренних мотивов направленных на исследование, наличием ситуативного ин-

тереса к нему. Отмечается недостаточно полное и не всегда последовательное выполнение действий, составляющих структуру исследования, невостребованность отдельных его элементов. Учащимся свойственна невысокая степень активности и самостоятельности при выполнении исследования. Удовлетворенность результатами исследования и стремление к самоанализу, к их самооценке отмечаются по мере возникновения интереса. У них наблюдается ценностное отношение к самообразованию на фоне эпизодического изучения научной литературы; недостаточное владение способами и приемами ее обработки.

Недостаточный уровень характеризуется наличием у учащихся только внешнего мотива, обусловливающего участие в исследовании, либо безразличным отношением к нему; приблизительным представлением об исследовании, условиях его осуществления; слабым владением умениями исследования; недостаточно осознанным и непоследовательным выполнением исследовательских действий. Учащиеся отличаются низкой активностью и самостоятельностью при выполнении исследовательских заданий, воспроизводя знания и умения только на репродуктивном уровне по известному алгоритму. У них отсутствует стремление к самообразованию, характерна редкая обращаемость к научной литературе, низкий уровень владения умениями исследования. Учащиеся не испытывают необходимости в самоанализе своей деятельности и ее результатов. Их отличает часто неадекватная самооценка исследовательских действий и личностных качеств [4].

Ниже представлена взаимосвязь показателей и уровней исследовательской компетентности (см. табл. 1) Становление исследовательской компетентности это процесс ненасильственного, добровольного перехода учащегося в позицию исследователя, осуществляющийся через внутренний источник личностного развития, в рамках которого обеспечивается свобода выбора цели, способов и средств ее реализации, ориентация на деятельность, включающую процесс рефлексии. Становление исследовательской компетентности учащихся предполагает целенаправленное, закономерное развитие навыков и умений целеполагания, целевыполнения и рефлексии в исследовательской деятельности [5, 6].

Уровень целеполагания определяет степень самостоятельности учащегося. На высоком уровне находятся учащиеся, которые самостоятельно выбрали тему исследования. Учащиеся находятся на среднем уровне целеполагания, если тема исследования была выбрана из предложенных преподавателем. Низкий уровень целеполагания предполагает, что конкретная тема исследования была поставлена преподавателем и принята учащимся. Целевыполнение предполагает выполнение исследовательской работы и выступление на районной и краевой конференциях. К сожалению не все учащиеся после проведения исследования могут провести рефлексию своей деятельности. Определяя уровень становления исследовательской компетентности, исходим из наименьшего из всех обозначенных показателей.

Таблица 1

Показатели и уровни исследовательской компетентности учащихся

Показатели / Уровни	Целеполагание	целевыполнение	Рефлексия
Оптимальный	познавательные, профессионально-ценностные и личностные мотивы; последовательность в действиях; стремление к самообразованию; постоянное изучение научной литературы.	устойчивый интерес; высокая активность и самостоятельность в рамках выполнения исследования.	неудовлетворенность результатами деятельности; самоанализ и самооценка проведенного исследования.
Допустимый	ситуативный интерес к исследованию; непоследовательность в действиях; эпизодическое изучение научной литературы.	невысокая степень активности и самостоятельности в решении проблемных ситуаций	удовлетворенность результатами; эпизодичный самоанализ, самооценка.
Недостаточный	только внешний мотив; отсутствует стремление к самообразованию; редкое обращение к научной литературе в процессе исследования.	низкая активность и самостоятельность; учащиеся воспроизводят знания и умения на репродуктивном уровне по известному алгоритму.	отсутствует необходимость в самоанализе и самооценки.

Список литературы:

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

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С.11-40.

3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 27. – С. 13-33.

4. Степанова М.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении // Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 96 с.

5. Стратегия модернизации содержания общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

7. Шамова Т.И., Подчалимова Г.Н. Методологические подходы к организации профильного обучения // Завуч. – 2006. – № 3. – С.105-110.

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ

© Семенищева М.Г.[♣]
Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Полихудожественный подход к развитию учащихся обобщает опыт бытования искусств с древнейших цивилизаций. Изучение искусства соединяется с географическими, климатическими, социальными, культурными факторами региона: экологический подход («экология культуры» как культурная среда формирования личности ребенка), народные и национально-региональные традиции искусства в семье и обществе [1].

Интегрированный полихудожественный подход позволяет проследить внутренние образные духовные связи слова, звука, цвета, пространства, движения, формы, жеста – на уровне творческого процесса; позволяет развивать разные виды детского творчества.

Структуру полихудожественного курса можно представить в виде трех вложенных шаров. Внутренняя сфера – «экология культуры», культурная среда, в которой формируются и прорастают духовные силы ребенка; средняя сфера – экология социума, прорастание искусства в общественную ткань, нравственность, жизнь личности; внешняя сфера, открытая в пространство – экология природы, вселенной космоса, сфера мысли, знаний, наук, единство искусства и мироздания. Все три аспекта важны для каждого возраста ребенка [2].

Методические принципы полихудожественного подхода можно выразить следующим образом:

1. Духовное возвышение – напряжение, утончение духовных потребностей и интересов детей, переживаний и нравственных помыслов как высшая задача полихудожественного развития.
2. Действие, радость, увлечение работой, желание участвовать в общем деле, в коллективной работе.
3. Живое искусство – живое слово, живые краски, звуки, формы, ритмы, движения, а не только с пластинки, репродукции. Дети по возможности должны быть участниками живого формообразования – на их глазах, их голосом, руками. Живое звучание инструмента, живое пение (пусть незатейливое).

[♣] Аспирант кафедры Социальной педагогики и психологии, заместитель директора по учебно-воспитательной работе средней общеобразовательной школы № 56.

4. Разнообразные стороны жизни – природа, архитектура, разные люди, их разный быт, пустыни и снега, горы и океаны, солнце и звезды, разные континенты, воображаемые путешествия.
5. Региональный компонент. Рерих Н.К. писал, что, если ребенок не любит родину, то не научится любить и человечество.
6. Полихудожественный интегрированный подход. Все искусства имеют единые основы, их пронизывают единые законы восприятия. Ребенок изначально полихудожественен (полиязычен), способен ко всем видам художественных занятий. Интеграция искусств благотворна и эффективнее монохудожественного подхода даже при узкой специализации.
7. Сенсорное насыщение детских представлений и действий разными художественными чувствами и ощущениями. Порою дети выучиваются сказать и назвать, но не умеют почувствовать и сделать (словесно-логический формализм). Глаза и уши учатся видеть и слышать, так же как ноги – ходить. Слова учителя, стихи, книги разумно насыщать звуками, красками, формой, движением, жестом.
8. Разные стороны каждого искусства. В каждом искусстве есть механическая сторона, ремесло (тренировка). И есть сторона образованная, неожиданная, неповторимая, требующая одухотворения, изобретательности, тонкого наблюдения. Музыка может быть плавной, резкой, танцевальной, цветовой, речевой, пространственной, камерной. Цвет – спокойным, звучным, подвижным, ритмичным, раздольным. Дети должны пройти через полифоническую палитру возможностей каждой художественной формы. Образная сторона определяет техническую.
9. Активное творчество самих детей. Учитель главное, но нельзя всего достичь только его силами. Программа пишется для раскрытия сил самих детей, а не для буйства учителя. Ход ученика питает и педагогическую импровизацию учителя. Тому, что будут делать дети, надо посвятить особое внимание.

Выделяют *критерии* полихудожественного развития.

1. Быстрота включения в творческий процесс
2. Желание и умение работать в коллективе.
3. Вариативность и полихудожественное многообразие образов и действий (много вариантов).
4. Цельность поэтического пространства ребенка.
5. Способность продуктивно завершать работу (приходить к решению от нерешительности).
6. Скорость овладения рабочими навыками.
7. Взаимосвязь смыслового и художественного пространства.

8. Свободное развертывание и свертывание рабочего пространства (развертывание звука в цвет и движение, свертывание цвета, звука и ганца до графики).
9. Эффект личного участия в произведении.
10. Учет региональных особенностей культуры.
11. Потребность общения с искусством.
12. Воображение и фантазия (широта, гибкость, вариативность), опережающее значение мечты.
13. Взаимоналоженпе: способность совмещения возможностей разных искусств.
14. Неожиданность и индивидуальность образа.
15. На всех искусствах: активность цвета, фонетики слова, интонации, пространственных представлений, чувство художественной среды.
16. Динамичность и интонация речи, словесная находчивость.
17. Связь региональных особенностей с глобальными и общечеловеческими проблемами культуры.

Изучение теории полихудожественности позволили создать педагогическую технологию культуроведческого развития.

Технология культуроведческого развития вбирает в себя принципы личностно-ориентированных технологий гуманистическая направленность, обращенность к личности развивающегося человека, духовно-нравственные нормы и идеалы: атмосфера любви, заботы, сотрудничества, условия для творчества и самоактуализации), а также идеи педагогических технологий на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала (Диалог культур В.С. Библера, С.Ю. Курганова; Экология и диалектика Л.В. Тарасова; Эколого-культурологический подход в полихудожественном развитии учащихся Б.П. Юсова).

Методологической основой названной технологии являются современные концепции развития гуманитарной культуры (Л.П. Гумилев, М.М. Бахтин, Г.Д. Гачев, Д.С. Лихачев, А.М. Панченко), учение Н.К. Рериха о стремлении человеческой души к синтезу искусства и красоты, психолого-педагогические воззрения Д.Н. Овсянико-Куликовского, А.А. Потебни, А.Н. Веселовского.

На первой ступени школьного образования доминирующими являются педагогические методы развития сенсорики детей, что является основой для их полихудожественного развития.

В школе второй ступени важным становится метод погружения, когда каждая конкретная историко-общественная эпоха представляет собой на определенный период ключевую тему в образовательном поле учебно-развивающего модуля и изучается с точки зрения культуры как формы коммуникаций, принятой в данном обществе или общественной группе, и как совокупности достижений людей в области развития общества, науки, искусства.

Внеклассная работа при этом строится вокруг постижения учащимися историко-культурного пространства родного края времени, сопряженного с изучаемым.

Таким образом, через культуроведческие связи и интеграцию различного учебного материала познание и чувство общечеловеческой культуры из разрозненных по отдельным предметам преобразуются в стройную систему мировоззренческих взглядов, формируют мысль и художественные вкусы учащихся, пробуждают и развивают их креативные способности. Искусство при этом выступает как такой уровень коммуникации, через образы которого «... человек общается чувством со всеми людьми не только настоящего, но и прошлого, и будущего» (Л.Н. Толстой).

Позиции ученика:

- ориентация на личностное восприятие окружающего с точки зрения не стороннего наблюдателя, а заинтересованного исследователя;
- сопричастность общемировому культурному процессу через познание и сопоставление особенностей родного языка, народа, традиций, достижения отечественной науки, знания;
- принцип глобального восприятия: это нужно всем, а значит и мне;
- услышанное, увиденное и прочитанное нужно не запомнить, а понять и принять.

Позиции учителя:

- учитель представляет собой творческую личность, отличающуюся эрудицией, любовью к людям, психологической грамотностью, увлеченностью своим предметом, интеллигентностью и эмоциональностью.
- при объяснении материала не репродуцировать свои знания, а передавать их, вызывая у детей потребность в диалоге, размышлении, творчестве.

Методические приемы: оживотворение, интеллектуальные игры, организация и использование различных пространственных сред для проведения урока, метод художественной драматургии для проведения итогового занятия по ключевой теме (художественное событие).

Список литературы:

1. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИФК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999.

2. Меняйлова Т.А. Возможности культурологического подхода в формировании качеств личности человека культуры у школьников [Текст] / Т.А. Меняйлова // Актуальные проблемы развития образования в современных условиях: сборник научных трудов / Под ред. Т.И. Шалавиной. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2008.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ДИДАКТИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ

© Шнипа Н.Г.[♣]
Алтайская государственная педагогическая академия, г. Барнаул

В данной статье обосновывается понятие готовности студентов к дидактическому исследованию и характеризуются ее структурные компоненты.

Для выявления сущности и структурных компонентов готовности студентов к дидактическому исследованию необходимо определить ключевое понятие «готовность». Впервые это понятие появилось в экспериментальной психологии, а затем было перенесено в социально-педагогические исследования. Однако до настоящего времени это понятие не имеет однозначной трактовки. В психолого-педагогической литературе нередко встречаются понятия «готовность», «подготовка», «подготовленность», которые порой отождествляются. Однако эти термины тесно связаны и взаимообусловлены, но не тождественны.

В основном авторы дифференцируют понятия «подготовка» и «готовность», рассматривая подготовку как процесс, а готовность – как результат этого процесса, когда человек «готов» к избранной деятельности. Исходным для такого понимания является определение этого понятия в словаре С.И. Ожегова, где готовность трактуется как «состояние, при котором все сделано, все готово» [4, с. 142].

Дурай-Новикова К.М., исследуя вопрос о формировании профессиональной готовности к педагогической деятельности, трактует ее как закономерный результат широко понимаемой профессиональной подготовки. Понятия же «подготовка», «подготовленность» указывают на процесс, ведущий к состоянию готовности как результата процесса [2].

В работах ученых, посвященных проблеме готовности, различается психологическая готовность, которую, с одной стороны, авторы определяют как психическое состояние, с другой, – как свойство, качество личности, (А.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Узнадзе и др.) и – профессиональная (О.А. Абдуллина, К.М. Дурай-Новикова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.).

Сластенин В.А., как и многие другие, определяет готовность как профессионально значимое качество личности, предполагающее сочетание положительного отношения к деятельности, адекватных требований деятель-

♣ Старший преподаватель кафедры Современного русского языка и методики его преподавания.

ности чертам характера, способностям, проявлениям темперамента, необходимых знаний, умений и навыков [5]. Абдуллина О.А. определяет профессиональную готовность учителя как сложное структурное образование, ядро которого составляет положительное отношение студентов к будущей учительской профессии, достаточно устойчивые мотивы педагогической деятельности, наличие профессионально значимых качеств личности, определенной совокупности профессионально-педагогических знаний, а также определенный опыт их применения на практике [1].

Профессиональная готовность понимается многими исследователями как один из критериев результативности процесса подготовки, как система интегрированных свойств, качеств личности, как личная форма интерпретации содержания образования и как установка на будущую деятельность. Наличие разных точек зрения на сущность понятия «готовность» позволяет говорить о его сложности, многогранности и позволяет уточнить нашу позицию по данному вопросу.

Формулировку «готовность к исследованию» мы не встречаем ни в одной из научных педагогических работ и рассматриваем это понятие как синонимичное готовности к исследовательской деятельности. Однако для нас принципиальное значение имеет обозначенная выше формулировка, так как предметом изучения является формирование готовности не к исследовательской деятельности в целом, а к конкретному виду педагогического исследования.

На основании анализа понятий «готовность» и «готовность к исследовательской деятельности», представлений о сущности дидактического исследования готовность к нему, с одной стороны, можно рассматривать как интегративное личностное образование, включающее мотивационно-ценностное отношение студентов к дидактическому исследованию, их профессионально-личностные качества, обеспечивающие успешность его проведения, систему методологических знаний о нем и исследовательских умений; с другой стороны – как действенное состояние студента, позволяющее продуктивно использовать эти знания и умения для успешного проведения дидактического исследования процесса обучения.

Дальнейшая логика исследования потребовала раскрытия структуры готовности студентов к дидактическому исследованию. Результаты проведенного теоретического исследования показывают, что в структуре психологической готовности М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовичем выделяется пять компонентов: мотивационный (отношение к предмету, интерес), ориентационный (наличие базовых знаний о деятельности), операционный (навыки и умения применения знаний), волевой (самоконтроль, умение управлять своими действиями), оценочный (самооценка своей деятельности) [3].

В основном в работах, посвященных вопросам формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности, в ее структуре

рассматриваются следующие компоненты: мотивационный (мотивационно-ценностный), теоретический (ориентационный или ориентационный), практический (организационный, технологический или деятельностный), рефлексивный.

Авторами в основном (например, О.И. Сафроненко, Е.Ю. Никитиной, Н.Н. Ставриновой и др.) отдельно не выделяется личностный компонент, хотя в структуре готовности к исследовательской деятельности рассматривается ряд личностных качеств. Ими являются активность, самостоятельность, трудолюбие, сосредоточенность (Н.М. Кузьмина, Н.П. Меньшикова); интуиция, умственная ориентировка, сообразительность, находчивость, способность к эвристической деятельности (В.Н. Литовченко). Сотник В.Г., Кручинина Е.Б., Скамницкая Г.П., Сычкова Н.В., Никитина Е.Ю., Ставринова Н.Н. и другие к личностным качествам учителя-исследователя относят волевые качества, интерес к исследовательской деятельности, целеустремленность, активность, дисциплинированность, работоспособность, наблюдательность, самостоятельность, ответственность, инициативность, коммуникативность, способность личности к системному мышлению, сотрудничеству и толерантности.

Некоторые авторы рассматривают понятия исследовательской культуры и компетентности, в которых выделяют те же структурные компоненты: наличие необходимых знаний, сформированность умений, мотивацию к научной деятельности и набор личностных качеств.

Итак, в работах отсутствует единое и четкое представление не только о сущности готовности к исследовательской деятельности, но и о структуре такой готовности. Такая неоднозначность суждений еще раз свидетельствует о незавершенности исследований в этом направлении и об актуальности рассматриваемой нами проблемы. Опираясь на анализ теоретического и практического состояния проблемы и наше понимание изучаемого явления, в структуре готовности студентов к дидактическому исследованию мы выделили следующие компоненты: личностный, мотивационно-ценностный, теоретический, практический и рефлексивный. Их взаимодействие и составляет сущность готовности.

Содержание личностного компонента определяется набором у студента определенных личностных и интеллектуальных качеств, адекватных требованиям Государственного образовательного стандарта к уровню его профессиональной подготовки, требованиям исследовательской деятельности и обеспечивающих ее успешное функционирование. В состав этого компонента готовности включены прежде всего такие профессионально-личностные качества, как самостоятельность, активность, способность личности к системному мышлению, сотрудничеству и толерантности, самообразованию.

Самостоятельность характеризуется направленностью действий на самостоятельное приобретение знаний о сущности и специфике дидакти-

ческого исследования, стремлением к самостоятельному овладению методикой дидактического исследования, способами исследовательской деятельности и творческой их реализации, способностью самостоятельно решать исследовательские задачи в учебном процессе и на педагогической практике. Самостоятельность требует у студента наличия активности, которая проявляется в активизации исследовательской позиции и поиске нестандартных подходов к решению проблем и характеризуется проявлением инициативы, сообразительности, находчивости в решении исследовательских задач; умением преодолевать затруднения, возникающие при выполнении исследовательских задач; находить варианты их решения. Способность личности к системному мышлению предполагает системное видение педагогической действительности в ходе исследования на основе имеющихся психолого-педагогических, методических, специальных знаний и характеризуется широтой научного кругозора, способностью совершать необходимые логические операции анализа, синтеза, обобщения и др. Способность к взаимодействию, общению, сотрудничеству свидетельствует об ответственности в принятии решений и предполагает открытую исследовательскую позицию, терпимость к иному мнению, возможность в переформулировании целей и смыслов деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент представляет совокупность устойчивых мотивов (познавательных, личностных, социальных), выражающих убежденность в профессиональной и социальной значимости дидактического исследования, его актуальности и необходимости осуществления; осознание его роли в профессиональном и личностном становлении, собственной необходимости участия в нем; восприятие его целей и результатов как личностной ценности. Кроме этого, данный компонент готовности отражает общую исследовательскую направленность личности, в целом желание и стремление заниматься исследовательской деятельностью, ее поисково-творческую, исследовательскую позицию, стремление к творческой реализации получаемых знаний и исследовательских умений на практике.

Теоретический компонент включает наличие у студентов необходимой совокупности представлений о сущности и специфике дидактического исследования, знаний по методологии и методике дидактического исследования, являющихся теоретической базой успешного и результативного его осуществления.

Практический компонент предполагает наличие у студентов необходимого объема исследовательских умений и способов исследовательских действий, владение которыми тоже позволит успешно осуществлять дидактическое исследование. Иначе говоря, этот компонент готовности включает умения, навыки применения теоретических знаний и представлений о дидактическом исследовании на практике.

Наличие рефлексивного компонента опосредовано тем, что, по мнению большинства исследователей (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, А.М. Ма-

тюшкин), рефлексия выступает в качестве одного из механизмов развития интеллектуальных новообразований и детерминанты в организации саморазвития личности, ее самореализации. Рассматриваемый компонент включает в себя анализ объективных и субъективных трудностей и возможных причин их возникновения в процессе дидактического исследования, самоконтроль и самооценку собственной деятельности, ее корректировку.

Следовательно, формирование готовности студентов к дидактическому исследованию мы рассматриваем как процесс становления личности будущего учителя в качестве субъекта исследовательской деятельности на основе учебного моделирования посредством решения учебно-исследовательских задач, результатом которого является тот или иной уровень сформированности мотивационно-ценностного отношения к дидактическому исследованию, теоретических представлений о его методологии и методике проведения, исследовательских умений и профессионально-личностных качеств, обеспечивающих успешное его осуществление. Отличительными чертами данного процесса являются целенаправленность, целостность, системность, этапность и педагогическое руководство.

Список литературы:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дисс. … д-ра пед. наук. – М., 1983. – 356 с.

3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

5. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.

Секция 3

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

© Антонова Л.В.[♣], Казачкова Т.Б.[♦]
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург

Сегодня в педагогической литературе все чаще поднимается вопрос о необходимости создавать условия для развития не вообще школьников, а каждой отдельной личности. В статье приведены результаты исследования эффективности диалогового взаимодействия младших школьников в рамках опытно-экспериментальной работы, в которой исследовались условия индивидуально-личностного развития учащихся начальной школы, в частности, развития их речи. Акцент в исследовании сделан на потенциале технологий диалогового взаимодействия, предоставляющих время и возможности каждому ученику работать самостоятельно, с коррекцией своей деятельности в общении с другими учениками. Статья может быть интересна веем, кто при организации учебного процесса хочет добиться качественных результатов и при этом видеть, как развиваются и воспитываются школьники.

Настоящее исследование по оценке эффективности организации диалогового взаимодействия младших школьников в учебном процессе проводилось в течение трёх лет в Санкт-Петербурге на базе государственного общеобразовательного учреждения начальной школы Красногвардейского района. Тема опытно-экспериментальной работы «Интерактивные технологии диалогового взаимодействия как средство реализации концепции модернизации начального школьного образования» была актуальна как для школы, так и для государства. Респондентами были учащиеся первого – четвёртого классов.

Цель данного исследования предполагала определение эффективности условий диалогового взаимодействие для развития, в частности, речи младших школьников. «Развитие речи представляет, прежде всего, историю того, как формируется одна из важнейших функций культурного поведения ребенка, лежащая в основе накопления его культурного опыта» [4, с. 375].

Так как развитие речи рассматривается через деятельность, мотивированную диалоговым взаимодействием, то необходимо заострить внимание на том, какие речевые навыки приобретают младшие школьники в процес-

[♣] Аспирант кафедры Инновационных образовательных технологий, директор общеобразовательной средней школы № 163 Центрального района г. Санкт-Петербурга.
[♦] Докторант кафедры Естественно-научного и математического образования, кандидат педагогических наук.

се учебной деятельности. Именно они и будут служить в дальнейшем критериями для выяснения эффективности условий диалогового взаимодействия с целью развития речи учащихся.

Связь речевой деятельности и общего психического развития ребенка всегда была предметом внимания психологов, так как помогала решать наиболее общую и методологически значимую проблему соотношений мышления и речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже). В речи человек передает собеседнику свои мысли чувства и отношения. Речь выступает не только как средство общения, она же одновременно и управляет поведением и познавательными процессами человека. В основе речи лежит язык, представляющий собой основную знаковую систему, используемую людьми.

В нашем исследовании необходимо было учитывать, что язык сам по себе – непрерывно развивающаяся система, на которую воздействует, прежде всего, речь. Основная функция речи и языка – коммуникативная. Поскольку участие речи в управлении поведением и психикой человека ученые связывают с высшим уровнем его психологического развития, по разнообразию и развитости речи человека можно судить об общем уровне его развития. Особенно показательны для оценки уровня развития человека его внутренняя, устная и письменная речь. Именно в речи выражаются интеллектуальные способности и общая культура человека. Поэтому в школе решается одна из главных задач – развитие речи ребенка – как самая насущная.

Речевые навыки школьника – это широкий круг навыков, связанных с использованием письменного и устного слова: умение построить односложный и развернутый ответ на вопрос; устно и письменно изложить прочитанное или прослушанное в краткой форме и подробно; умение писать разные виды сочинений, письма; составлять конспекты, планы, рефераты.

Речь учащихся непрерывно развивается под влиянием различных условий (языковая среда, жизненная активность личности, чтение и так далее). Обучение должно сделать этот процесс организованным, целенаправленным. Содержание знаний по развитию речи, методические приемы, место и формы связи с содержанием обучения, его разных разделов меняются и по объему, и по характеру в зависимости от материала урока и этапа обучения.

Сложность развития речи у школьников состоит в том, что сами по себе речевые упражнения не дают необходимого эффекта, которого мы часто ждем от них. Устная и письменная речь, объективирующая процессы сознания, меняется вместе с общим развитием школьника как личности. Поэтому необходимо особенное внимание уделять систематичности развития речи. Для создания такой системы необходимо углубленное изучение соотношения общего и речевого развития школьника, нахождения оптимального координирования видов деятельности ученика.

В 20-е годы еще прошлого столетия Н.М. Рыбников в статье «Методы изучения речевых реакций ребенка» выделил критерии оценки речи уче-

ника: 1) манера письма, слог, стиль языка; 2) общая композиция высказывания (внутренняя цельность и законченность, согласованность частей, соразмерность, пропорциональность); 3) конструкция фраз, их периодичность; 4) характер изложения (динамичность, статичность); 5) внешняя форма (ритмичность, особенности словосочетания, повторение словесных форм); 6) качество образов (зрительные, слуховые и другие) [7].

Развитие речи, как творческой функции человека, возможно лишь при отдельных условиях. Речь, как и всякая деятельность, результатом которой является воспроизведение бывших в опыте впечатлений или действий, по созданию новых образов или действий, – по определению Л.С. Выготского, – «творческая деятельность».

В школе нет ни одного урока, где бы дети не говорили и не слушали, а часто и читали, и писали. Безусловно, учителя всех предметов следят за речью учащихся, объясняют значения новых слов, оценивают последовательность ответов и их полноту и выразительность. Но задумаемся над тем количеством времени, которое имеет ребенок для включения себя в речевую деятельность на уроке?

Работа по развитию речи вносит существенный вклад в формирование общей культуры, всесторонне развитой, социально-активной личности будущего выпускника школы. Эта работа развивает мышление учащихся, их наблюдательность, вдумчивое и бережное отношение к слову.

В общем случае, речь – активный процесс: с помощью слов мы просим, требуем, выражаем свои чувства и мысли (даже если порой это оказывается неуместным), стремимся воздействовать на окружающих людей. Слово работает, словом мы активно действуем

В опытно-экспериментальной работе были выбраны основные направления деятельности по развитию речи: овладение нормами литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащегося; обучение различным видам речевой деятельности. Работа проводилась в двух параллелях: в одной учителя работали, используя общепринятые приемы и технологии, а во второй – применяли инновационные технологии диалогового взаимодействия [2].

В процессе исследования поставили задачу: определить частоту использования этих технологий и их влияние на активизацию познавательных интересов детей через детей. Традиционный набор методов отличается не только их содержанием, но и формой. Использование технологий диалогового взаимодействия позволяет ученику не только в основном быть активным слушателем, но и вступать в активный диалог, пользуясь «громкой речью» (по Гальперину).

В отличие от традиционного обучения усилия учителя, использующего на уроке технологии диалогового взаимодействия, направлены на создание условий для самостоятельной деятельности ученика. Ученик изуча-

ет материал, сам открывает законы и решает задачи, формулирует проблемы и задает вопросы, на которые сам и находит ответы, занимается и творческой, и исследовательской деятельностью, общаясь со своими сверстниками в парах сменного состава, а иногда в группах, таким образом, имея почти 50 % времени – говорить, а 50 % – слушать.

Ученик при такой организации учебной деятельности (использовании инновационных технологий диалогового взаимодействия) имеет время на развитие устной, письменной и внутренней речи, развивает в себе способность к рефлексивному анализу, приобретая тем самым навыки и умения учебной самостоятельной деятельности [6].

При использовании в обучении технологий диалогового взаимодействия учащиеся приобретают многие нравственные аспекты: взаимопомощь, взаимовыручку, уважение к мнению другого. Учебная программа осваивается общими усилиями, то есть основная деятельность учащегося приобретает коллективный характер (работа в парах сменного состава). Расширяется и обогащается словарный запас, в результате чего дети не испытывают затруднений в написании различных видов сочинений, в суждениях, отстаивающих их точку зрения.

Дети свободно и правильно умеют выражать свои мысли в письменной речи. Они владеют совокупностью речевых умений, которые позволяют воспринимать высказывание, передавать его содержание и создавать свое собственное. Все это развивает воображение, способствует нравственному и духовному становлению личности.

Один из важных результатов использования диалогового взаимодействия – преобразование самого ученика. Сопоставление используемого учениками тезауруса на исследуемых уроках в сравнении с перечнем основных критериев речи во время рефлексии, проведенных в разное время, дало возможность сделать подобное заключения.

Анализ индивидуальных тестовых работ и рефлексивных высказываний учеников за последние два года показал стабильность внутренних преобразований учащихся. Меняется тезаурус ученика, так как меняется его отношение к себе и одноклассникам, к образовательному процессу и своей деятельности.

У учащихся обогащается словарный запас, появляется способность правильно конструировать предложения, связно и последовательно излагать свои мысли. А так же проявляется развитие способностей мыслить творчески, анализировать и делать выводы; четко и ясно излагать свои мысли и знания полностью, без искажений.

Школьники приобретают возможность глубже разобраться в теме, умеют работать с научной и справочной литературой, предупредительно и заботливо ведут себя друг с другом, вступая в диалог по изучаемому материалу или обсуждая проблемы в контексте содержания предмета.

Школьники приобретают возможность глубже разобраться в теме, умеют работать с научной и справочной литературой, свободно, но предупредительно ведут себя друг с другом, вступая в деловое общение для решения учебных задач.

Итак, описывая эффективность диалогового взаимодействия младших школьников, можно сделать вывод, что чем выше степень влияния технологий диалогового взаимодействия на развитие речи, тем лучше развиваются творческие и интеллектуальные способности, выявляются эмоционально-ценностные ориентации. Доброжелательная, раскрепощенная работа учащихся на уроке в малых группах, а также (и прежде всего) в парах сменного состава способствует успешному развитию коммуникативных навыков и метапредметных умений. Урок, выстроенный в диалоговом режиме, ориентирует детей и педагога на сотрудничество и формирование, прежде всего грамотной, думающей личности.

Рассмотренные технологии диалогового взаимодействия не противоречат возрастным особенностям младшего школьника, соотносятся с его познавательными интересами и эмоциональной сферой. В процессе диалогового взаимодействия возникают полисубъектные общности, в которых каждый школьник начинает видеть в себе другого [4].

В нашем исследовании мы применили ряд методических подходов: структурный анализ продуктов детского словотворчества, контент-анализа, метод лонгитюдного наблюдения, построение диаграммы включенности и другие. Полученные результаты подтвердили, что использование технологий диалогового взаимодействия в продуманной четкой системе эффективно для индивидуально-личностного развития школьника и в частности его речи [3].

Опытно-экспериментальная работа показала, что один из эффективных путей решения проблем стандартизации в школе – это использование технологий диалогового взаимодействия.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2006. – 1136 с.: ил. – (Библиотека всемирной психологии).

2. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1988.

3. Казачкова Т.Б. Технологии диалогового взаимодействия (1.2.1) // Естествознание. Методика преподавания. 11 класс: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / И.Ю. Алексашина, Н.И. Белова, Л.М. Ванюшкина и др.; под ред. И.Ю. Алексашиной; Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. Образования, изд-во «Просвещение». – М.: Просвящение, 2009. – 202 с.: ил. – (Академический школьный учебник) (Лабиринт). – С. 11-32.

4. Казачкова Т.Б. Феномен полисубъектного взаимодействия в системе постдипломного образования // Постдипломное образование: проблемы

развития личности // 70-летию Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования посвящается // Материалы VIII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. – СПб., 2009. – С. 52-54.

5. Концепция государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. обр-я; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение. 2008. – (Стандарты второго поколения).

6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1932.

7. Окунев А.А. Речевое взаимодействие учителя и ученика в структуре Нового образования. – СПб.: «Скифия», 2006.

8. Рыбников Н.А. Методы изучения речевых реакций ребенка // Детская речь / Под ред. Н.А. Рыбникова. – М.: Книж. ф-ка Центриздата народов СССР, 1927. – С. 7-22.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

© Емельяненко Л.М.[♣]

Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского, г. Брянск

Статья посвящена вопросу формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности у будущих специалистов медицинского профиля в условиях учебного проектирования. Рассматриваются этапы проектной деятельности, а также формируемые на них составляющие компонентов мотивационной готовности (учебно-профессиональные мотивы, умения целеполагания, самооценка и т.д.).

Мотивационная готовность будущего медицинского работника выступает в качестве особого внутреннего состояния направленности его личности на выполнение профессиональной деятельности и имеет сложную структуру, образованную единством компонентов, между которыми существуют тесные взаимосвязи. Сформированная мотивационная готовность к профессиональной деятельности медицинского работника является фундаментальным условием успешной адаптации, профессионального роста, достижения профессионализма.

[♣] Аспирант.

В качестве ведущего условия, способствующего развитию и становлению мотивационной готовности, выступает поиск и внедрение в образовательный процесс учреждения медицинского профиля инновационных педагогических технологий, способствующих личностному развитию в целом, формированию профессионально-важных качеств, становлению профессиональной Я-концепции. Одной из таких технологий является метод учебных проектов.

В литературе мы не находим однозначного определения понятия метод проектов, исследователи используют различные подходы к рассмотрению этого понятия. Метод проектов определяют как педагогическую технологию (И. Чечель, Н.Ю. Пахомова, Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова, В.И. Сахарова), форму организации обучения (Т. Новикова, А.Н. Чайка), объективный педагогический феномен (И.И. Джужук), гибкую модель организации учебного процесса (Э.Ф. Зеер).

Под *методом проектов* в рамках исследования формирования мотивационной готовности мы будем понимать *форму организации обучения среднего медицинского работника, направленную на формирование его познавательной и профессиональной мотивации, самореализацию в процессе работы над проектом, результат которого имеет социальное или практическое применение в будущей профессиональной деятельности.*

По мнению Г.Л. Ильина, «характерную особенность проекта в проективном образовании, составляет отличие от уже существующих решений и проектов. Стремление найти лучшее свое решение определяет основную мотивацию обучения в проективном образовании. Таким образом, этот тип образования изначально предполагает получение нового знания, нового решения в процессе образования, что коренным образом меняет социальную функцию образования – образование перестает только транслировать знание и начинает его производить» [3, с. 27].

Одним из главных условий формирования и развития мотивационной сферы человека, отмечает Б.Ф. Ломов, является такая организация его профессиональной подготовки и профессиональной деятельности, которая бы раскрывала перспективы его развития и общественную значимость его деятельности. В процессе профессионального обучения закладываются основы тех качеств, которые будут необходимы в дальнейшем в процессе адаптации и выполнения профессиональной деятельности медицинскому работнику. Становление мотивационной готовности, прежде всего, зависит от того, насколько в образовательном и воспитательном процессах созданы условия для самораскрытия, самореализации личности.

В ходе выполнения учебного проекта студент решает личностно значимую для него проблему, стремится найти лучшее, свое решение для достижения поставленных целей, самостоятельно работает с различными образовательными ресурсами. Несомненно, все это оказывает влияние на

развитие его мотивационной сферы и формирование мотивационной готовности, изменяя познавательную активность, волевые качества, самооценку, направленность, способности личности.

Любая проектная деятельность предполагает определенную последовательность этапов. Количество этапов, выделяемых исследователями, колеблется от трех (Дж.К. Джонс – анализ, синтез, и оценка [2, с. 91]; Н.В. Матяш – исследовательский, технологический, заключительный [5, с. 79]), четырех (Н.Ю. Пахомова – погружение в проект, организация деятельности, осуществление деятельности, презентация проекта; И.А. Колесникова – предпроектный, реализации, рефлексивный, послепроектный [4, с. 62]) и более (Е.Б. Новикова – диагностический, подготовительный, поисково-исполнительный, обобщающий, заключительный, итоговый [6, с. 9-10]; Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова – поисковый, аналитический, практический, презентационный, контрольный [1, с. 17-18]).

Следует отметить, что профессиональную деятельность медицинской сестры (как и проектную деятельность) можно рассмотреть как последовательность этапов: анализ проблемной ситуации (управленческой, педагогической, исследовательской, связанной с уходом и т.д.); формулирование существующей или потенциальной проблемы; постановка целей и планирование деятельности; осуществление плана, оценка результата. То есть реализация профессиональной деятельности зависит, в первую очередь, от развития у медицинского работника таких способностей и умений, как целеполагание, критическое мышление (аналитическое, логическое, ассоциативное, системное), коммуникативных, рефлексивных умений, самостоятельности. Метод проектов, в силу своей дидактической сущности, позволяет сформировать данные профессионально-важные качества личности медицинского работника. Пахомова Н.Ю подчеркивает, что главной целью использования метода проектов является обучение умениям и навыкам проблематизации, целеполагания, выдвижения гипотез, структурирования и систематизации, планирования и организации мышления и деятельности по решению разнообразных теоретических и практических задач [7, с. 44].

Опираясь на выделенные исследователями этапы проектирования, мы считаем, что в учебном проекте как дидактическом средстве формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности целесообразно рассматривать три основных этапа: подготовительный, технологический, оценочный. Каждый из этапов является важным в процессе формирования мотивационной готовности, поскольку в ходе выполнения проекта создается не только какой-либо «продукт», но и формируются мотивы, ценности, способности, есть все условия для реализации возможностей личности, ее самоопределения. Остановимся более подробно на каждом этапе.

Подготовительный этап заключается в постановке проблемы, определении целей, круга задач, организации и планировании деятельности по

реализации проекта, определении предполагаемого результата (проект от исследовательской деятельности всегда отличает наличие гипотетического результата).

Высокая мотивация деятельности зависит от выбора личностно значимой для студентов темы проектной деятельности. Однако здесь может возникнуть противоречие между проблемой, которая должна опираться в первую очередь на потребности, интересы студентов, а они часто не всегда связаны с учебной дисциплиной или темой занятия, и способом реализации данной проблемы в рамках дисциплины. В разрешении данного противоречия не может быть единого мнения.

Для активного включения студентов в проектную деятельность, мобилизации личности в целом, важно заинтересовать, увлечь их нужной им информацией, новыми способами и формами работы, так как готовность к деятельности зависит от мотивации и невозможна под влиянием внешнего нажима. Связь темы проекта с будущей практической деятельностью, будет формировать устойчивый интерес профессиональной деятельности.

При выполнении проекта участники попадают в среду неопределенности, так как обозначенная ими проблема не имеет однозначного решения, требует привлечения знаний из различных дисциплин, собственного жизненного опыта, все это создает условия для активизации их познавательной деятельности. Таким образом, присутствие профессионально значимой информации в проекте способствует развитию познавательных и профессиональных мотивов.

Содержание мотивов на подготовительном этапе проективной деятельности, в зависимости от индивидуальных особенностей студентов, может быть различным: получить зачет, положительную отметку, познакомиться на практике с условиями будущей профессиональной деятельности, получить удовольствие от новой формы знакомства с основами профессии, приобрести новые знания и навыки, реализовать творческий потенциал и др.

Признаками высокого уровня формирования познавательных мотивов на подготовительном этапе могут быть потребность в новых знаниях, самостоятельный их поиск и анализ полученной информации, стремление найти свой способ решения возникающих проблем, обоснованно отстаивать свою точку зрения.

При выполнении проекта и получении желаемого результата большое значение имеет желание достичь успеха или страх перед неудачей. Направленность на достижение успеха в проектной деятельности, установка на конструктивные, положительные результаты определяют настойчивость в достижении целей и в дальнейшем успешность проектной деятельности, подкрепляют познавательные профессиональные мотивы. Мотивация боязни неудачи наоборот снижает познавательную активность субъектов проектной деятельности, и связана с заниженной самооценкой возможностей.

На подготовительном этапе происходит осознание как дальних целей связанных с результатом проекта и его практическим использованием, так и близких целей возникающих при организации и планировании проекта, формируется мотив целеполагания. Осознание целей проектной деятельности, позволяет участнику оставаться субъектом учебно-профессиональной деятельности, в частности принимать решение о необходимости внесения изменений в план действий, об очередности решения задач. Закреплению умений целеполагания способствует адекватная самооценка. В ходе выполнения проекта у студентов имеется возможности для оценки своего уровня притязаний в соответствие целям проекта, время и затраты сил. Уровень самооценок студентов будущих медицинских работников влияет на развитие саморегуляции.

Таким образом, подготовительный этап проектной деятельности способствует развитию учебно-профессиональных мотивов, самооценки, развиваются умения целеполагания, самостоятельность, формируются побудительный, установочный, аксиологический компоненты мотивационной готовности.

Технологический этап включает уточнение целей, задач, плана работы над проектом, включает работу с источниками информации, выбор формы реализации проекта (программа, словарь, видеоролик, сайт, видеофильм и т.д.), пошаговое выполнение запланированных действий, проведение апробации проекта, демонстрацию результатов проекта (презентацию проекта). Это самый продолжительный по времени, на котором в высшей степени проявляется самостоятельность, активная творческая познавательная деятельность его участников.

На данном этапе уже сложившиеся познавательные, профессиональные мотивы (подготовительный этап) закрепляются и поддерживаются, появляются новые мотивы и цели. Это происходит, во-первых, за счет проявляемой субъектом проектной деятельности самостоятельности, во-вторых, положительные эмоции от результатов работы над проектом удовлетворяют и усиливают познавательную мотивацию к профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа над проектом, включающая поиск новой информации, ее анализ, самостоятельный перенос знаний в новую ситуацию требует более осознанного отношения к собственной деятельности, способствуя личностному развитию участников проекта, активизируя их познавательную деятельность, стимулирует развитие и закрепление профессиональных мотивов. Развиваются умения самостоятельно планировать деятельность, время и ресурсы, принимать решения, самостоятельно делать выбор, предугадывать возможные последствия своих решений, приобретенные умения позволят в будущем предвидеть результаты свой профессиональной деятельности, объективно оценивать свои возможности.

Выпускники медицинского колледжа должны уметь оказать неотложную помощь на догоспитальном этапе, организовать помощь пострадав-

шим в чрезвычайных ситуациях, это требует принятия быстрых и ответственных решений. Самостоятельное принятие решений, анализ различных ситуаций, определенный срок выполнения проекта, создание ситуации соревнования способствует развитию умений студентов к работе в условиях напряженных ситуаций, формируя мотивационную готовность к работе в различных напряженных ситуациях.

На технологическом этапе закрепляется мотивация достижения успеха, а мотивация избегания неудачи будет ослабевать, поскольку участник проекта может увидеть уже конкретные результаты своей деятельности.

Профессиональная деятельность медицинского работника всегда связана с другими людьми, использование в образовательном процессе групповых проектов будет способствовать развитию умений взаимодействовать с партнерами, вести диалог, регулировать уровень активности, избегать конфликтных ситуаций, находить компромисс, что в первую очередь способствует формированию мотивов аффилиации, эмпатии, альтруизма.

В условиях совместной работы происходит преобразование, перестройка позиций личности студента будущего медицинского работника, изменяются ценностные ориентации. Эта форма работы наиболее полно раскрывает отношение личности к обществу, профессиональной деятельности, к самому себе, не позволяет оставаться пассивным, безразличным, стимулирует такие важные для медицинского работника способы взаимодействия, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимопонимание, преодоление замкнутости. Групповая работа способствует развитию позитивного профессионального самопринятия, поскольку именно в групповом проекте создаются ситуации, в которых предоставляется возможность адекватного выбора и принятия решений. Большое значение групповых форм работы связано с тем, что именно группа равных, сверстников, совместно решающих задачу, является средой зарождения и вынашивания инициативного поведения в познавательной сфере (К. Витакер, Н.В. Елизарова, В.Я. Ляудис, Ж. Пиаже, Е.В. Чудинова).

В ходе выполнения проекта происходит интеграция знаний, они применяются в практической деятельности, все это способствует пониманию общественной значимости профессии, формируется положительное отношение к ней. Приближение к профессиональной деятельности при выполнении проекта, позволяет осознать значение приобретаемых в ходе профессиональной подготовки знаний для будущей деятельности.

Объединение знаний и умений в определенную целостную систему, выявление взаимосвязей между ними и будущей медицинской деятельностью на технологическом этапе проектной деятельности дает правильное и полное представление о профессиональной деятельности, обеспечит в будущем более легкую адаптацию. Положительное отношение к профессии, подкрепленное представлениями о профессиональной деятельности

средних медицинских работников свидетельствует о высоком уровне формирования мотивационной готовности.

Учебный процесс должен происходить в условиях мотивированного включения личности в познавательную деятельность, которая становиться желаемой, привлекательной, приносящей удовлетворение от участия в ней. Студент сам оперирует учебным содержанием, и только в этом случае оно усваивается осознанно и прочно, при этом идет процесс развития интеллекта, формируется способность к самообучению, самообразованию, самоорганизации.

Таким образом, технологический этап проектной деятельности способствует закреплению учебно-профессиональных мотивов, профессиональных знаний и умений, самостоятельности, самооценки. Происходит реализация способностей личности, в ходе работы над проектом, формируются ответственность, волевые качества, система ценностей будущего медицинского работника. Как следствие, идет формирование когнитивного, операционно-манипуляционного, эмоционально-волевого компонентов в структуре мотивационной готовности.

Оценочный этап – определение соответствия целей, задач проекта и полученных результатов, оценка образовательной и воспитательной функций проекта, что вынес каждый участник для себя из проекта, какое применение могут найти знания и умения, приобретенные в ходе проекта, в жизни и будущей профессиональной деятельности.

Обязательным этапом выполнения любого проекта является анализ и оценка результатов работы над проектом, полученные навыки в ходе рефлексии над проектом, которые в дальнейшем при систематическом использовании данного метода обучения перерастают в рефлексивные профессионально значимые качества выпускника медицинского колледжа. Рефлексия собственной деятельности личностью определяет уровень самооценки, ответственности за результаты своей деятельности, степень самореализации.

На данном этапе происходит переход от позиции социального контроля к самоконтролю, отмечается рост субъективного опыта. Самоконтроль активизирует познавательную деятельность студента, воспитывает сознательное отношение к обучению, формирует навыки самообразования.

Таким образом, учебные проекты являются значимым средством формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности, обеспечивающими саморазвитие, самоутверждение, самореализацию, регуляцию поведения будущих медицинских работников.

Список литературы:

1. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся: – Самара: Профи, ЦПО, 2003. – 236 с.

2. Дж.К. Джонс. Методы проектирования: пер. с анг. – М.: Мир, 1986. – 326 с.

3. Ильин Г.Л. Научно-педагогические школы: проективный подход: монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 51 с.

4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высших учебных заведений / И.И. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

5. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В.В. Рубцова. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.

6. Новикова Е.Б. Подготовка студентов педагогического колледжа к проектной деятельности // Среднее профессиональное образование – 2008. – № 11 – с. 9-10.

7. Пахомова Н.Ю Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.

ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© Мельничук Е.М.[♣]

Академия постдипломного педагогического образования,
г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются интерактивные технологии в качестве средства экологического воспитания младших школьников. Ключевые понятия статьи отражают направление мысли автора. К ним относятся: интерактивные технологии, экологическая культура младших школьников, диалоговое взаимодействие, внутренний диалог ребенка.

В стремительно меняющихся условиях современного мира исключительную остроту приобретают все аспекты нравственного воспитания подрастающих поколений. Экологическое воспитание в настоящее время является неотъемлемой и весьма значимой составляющей воспитания нравственного. Но если опыт духовного, семейного или гражданского воспитания человечество накапливало в течение многих веков, то история экологического воспитания как самостоятельного направления в педагогике насчитывает меньше полувека.

♣ Аспирант кафедры Педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека.

За этот период большое множество научных и методических работ было посвящено вопросам содержания и целей экологического воспитания, а также способам воплощения в жизнь поставленных целей. Серьезной проблемой здесь остается вопрос о том, как с уровня декларации поднять экологическое воспитание до уровня, на котором оно станет реально действующим механизмом преобразования существующей действительности.

В свете сказанного, находясь в процессе поиска оптимальных путей организации экологического воспитания школьников, мы считаем период начальной школы важнейшим его этапом и намерены обосновать теоретически и доказать на практике высокую результативность применения определенных интерактивных технологий в данном направлении.

Дети в возрасте от шести до одиннадцати лет в силу возрастных особенностей восприятия могут составлять исключительно восприимчивую в отношении экологического образования аудиторию. Начальная школа – период формирования ведущих ценностей в системе взаимоотношений человека с окружающим миром. В этом отношении опыт речевого взаимодействия в диалоговом режиме, вероятно, играет ведущую роль. Отсюда особая значимость интерактивных технологий в образовательном процессе.

Термин «интерактивный» заимствован из английского языка (interactive learning). В настоящее время нет универсального определения понятия «интерактивный», более того «присутствует определенный параллелизм понятий «игра», «моделирование ситуации», и «интерактивный урок».

Селевко Г.К. относит интерактивные технологии к активным методам и формам обучения, объединяя их в «группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня объектной активности учебной деятельности школьников» [2].

Определение интерактивного обучения как диалогового обучения, «в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика» [3] сегодня является недостаточным, т.к. не учитывает возможности диалогового взаимодействия между учеником и учеником, а в случае применения ИКТ – между компьютером и учеником.

Анализ публикаций по теме «Интерактивные средства обучения» позволяет утверждать, что в настоящее время под интерактивными средствами обучения все чаще подразумеваются интерактивные компьютерные технологии – ИКТ.

Тенденцию активного внедрения в воспитательный и учебный процесс ДОУ и начальной школы ИКТ-средств обучения (компьютеров, интернет-ресурсов, инерактивных досок) отчасти можно отнести на счет модных веяний, отчасти объяснить материальной заинтересованностью конкретных лиц.

Общеизвестны достоинства ИКТ, применяемых в практике школьного образования среднего и старшего звена. «Интерактивность компьютера позволяет существенно изменить способы управления учебной деятельностью, вовлечь учащихся в активную работу, например, погружая их в оп-

ределенную игровую ситуацию. Кроме того, ученик сам может задавать компьютеру предпочтительную форму помощи <…>, способ изложения учебного материала» [2].

Однако в процессе обучения и воспитания детей до 10-11 лет важно учитывать соотношение пользы и возможных рисков применения ИКТ-средств. СанПиН предписывает детям этого возраста пребывание на свежем воздухе не менее 3-х часов в день, а работу за компьютером – в течение 10-15 минут в день, обычно не более 20 минут. При этом нельзя не учитывать ежедневные нагрузки в отношении зрения и умственной деятельности в образовательном процессе детей в период их активного роста и развития всех систем организма.

Интерактивные способности компьютера не могут в полной мере стать заменой межличностного общения, необходимого не только для нормального развития и социализации ребенка в современном обществе, формирования его речевых (коммуникативных) компетенций, но и как единственной полноценной возможности озвучить свой внутренний диалог. «Обращения друг к другу, к преподавателю, к самим себе – это лишь средства для углубления и осмысления участниками идей, точек зрения и проблем, иногда неосознаваемых ими до вступления в диалог» [1].

Под интерактивными технологиями мы понимаем такие педагогические технологии, которые предполагают активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, вступающих в субъект-субъектные отношения в ходе диалогового взаимодействия.

Помимо ИКТ в публикациях по обозначенной проблеме наиболее часто фигурируют такие интерактивные технологии, как «Аквариум», различные варианты дискуссий, «Диспут», «Круглый стол», «Дебаты». Такие формы работы в процессе педагогического взаимодействия со старшеклассниками могут дать положительный результат. Однако не так часто можно встретить в периодике статьи, посвященные *мастерским, интерактивным играм, работе в постоянных и сменных парах*, т.е. таким интерактивным технологиям, которые можно было бы с успехом применять в образовательном процессе младших школьников.

При отборе интерактивных технологий в процессе экологического воспитания младших школьников важнейшим критерием для нас является именно предоставляемая этими технологиями возможность ребенку озвучить в классе или группе со сверстниками свой *внутренний диалог*. Внутренний диалог, по мнению ведущих психологов, является неотъемлемой частью сознания каждого человека. Как «*развернутая внутренняя речевая активность субъекта, направленная на значимые для него объекты действительности и собственного «Я»* [4] *внутренний диалог для ребенка может выступать в качестве средства самопознания, самоопределения в жизненном пространстве и ценностной саморегуляции*. Это обуславлива-

ет наше внимание к внутреннему диалогу ребенка как уникальному феномену психики, играющему важнейшую роль в процессе формирования экологической культуры учеников.

Озвучивая в процессе диалогового взаимодействия свой внутренний диалог, ребенок получает возможность сопоставить свою позицию по тому или иному вопросу с позицией другого. Эти процессы имеют чрезвычайное значение для детского развития в целом и для формирования экологической культуры в частности. Интерактивные технологии мы считаем наиболее приемлемой формой работы с младшими школьниками именно с позиции предоставления ребенку возможности увидеть отражение своего внутреннего диалога в другом. Это способствует осуществлению ценностной саморегуляции ученика в процессе диалогового взаимодействия.

Приводимый ниже ряд примеров вполне эффективного на наш взгляд применения интерактивных технологий в процессе формирования экологической культуры младших школьников включает методические разработки по теме «Энергосбережение», достаточно актуальной на сегодняшний день.

Работой над кроссвордами *в парах сменного состава* можно начать урок, посвященный вопросам энергосбережения. Это поможет быстро сосредоточить внимание ребят на предмете обсуждения, вовлечь в работу всех учеников. В процессе выполнения задания ребенок поочередно сотрудничает с одноклассниками, каждая встреча имеет целью обсуждение вопросов кроссворда и поиск нужных слов для: 1) своего кроссворда; 2) кроссворда товарища.

С учениками 2-4 классов можно организовать работу в парах сменного состава с текстами и рисунками по вопросам энергосбережения. Для этого необходимо составить или подобрать небольшие, на 5-7 предложений, тексты о правилах энергосбережения по нескольким темам: «Вода», «Электроэнергия», «Тепло», «Свет», «Пища», «Движение» и т.д. Цвет карточки с текстом соответствует его теме. Каждый ребенок на уроке несколько раз пересказывает свой текст однокласснику с карточкой другого цвета, работая в сменных парах, записывает вопросы партнера, слушает его пересказ, задает свои вопросы. Вопросы можно заменить рисунками по темам текстов. Смена пар в течение одного урока может происходить от 3-х до 5-ти раз.

На этапе осмысления информации для детей будет полезна работа в постоянных парах. Педагог предлагает детям в парах постараться найти свой ответ на вопрос: Что каждый из нас может сделать для того, чтобы сберечь энергию и тем самым позаботиться о чистоте окружающей нас среды и сохранении климата? Устанавливается регламент в 15 минут. В течение этого времени ученики должны нарисовать и приготовиться рассказать по рисункам о том, как можно сберечь энергию. В процессе воплощения замысла каждая пара может назначить «разведчика», который свободно перемещается по классу, наблюдает за работой других ребят, задает вопросы той или иной паре, может давать парам советы по содержанию их рисунков и пред-

ложений. Затем «разведчик» возвращается к своему товарищу (главному «художнику» в паре), делится с ним новыми впечатлениями, которые обсуждаются в режиме диалога. По истечении установленного времени заслушиваются и обсуждаются предложения пар, отмечаются лучшие из них.

После работы в парах ребятам, безусловно, будет полезно выполнить следующее задание *в малых группах*. Можно предложить группам провести несложные эксперименты по энергоэффективности, зафиксировать наблюдения, сделать выводы, представить классу результаты своей работы. Заданием для группы также может стать составление списка вопросов к тематическим иллюстрациям и поиск ответов на вопросы других групп.

Общим делом для групп также может быть и сочинение сказок на тему «Энергосбережение» или продолжения истории, предложенной учителем. В этом случае после предъявления результатов в качестве следующего задания можно предложить группам инсценировать истории своих товарищей или нарисовать иллюстрации к ним. Обычно младшие школьники с удовольствием выполняют подобные задания, так как в ходе их выполнения возможно и необходимо проявить богатую фантазию, свойственную их возрасту.

Особого внимания учителя заслуживает организация рефлексии на заключительном этапе урока. Важно дать возможность каждому ребенку тем или иным способом проявить свою позицию по поводу происходящего на уроке, чтобы у детей появилось желание рассказать вечером дома о том новом, что они узнали днем. Рефлексия необходима как один из основных приемов, обеспечивающих диалогизм самосознания [4].

Наиболее традиционная форма организации заключительной рефлексии, когда дети по цепочке кратко рассказывают о том, что взволновало их на уроке, что было новым, интересным, что вызвало затруднения. Однако, учитывая возрастные особенности нашего контингента, заметим, что учителю в такой ситуации нужно проявить виртуозное мастерство для того, чтобы нацелить и удержать внимание детей в заданном направлении после длительной активности на уроке.

Опыт показывает, что более удачным вариантом рефлексии на уроке по энергосбережению может стать организация выставки детских работ и ее обсуждение. Для такой выставки не требуется длительная подготовка, достаточно организовать афиширование, укрепив на доске детские работы (рисунки, мысли и т.д.) или сдвинуть для этого вместе несколько парт. Дети встают полукругом перед выставкой, рассматривают, читают, высказывают свои впечатления. Вместо традиционного подведения итогов урока учитель озвучивает свои впечатления, проводя самоанализ наравне с ребятами. В заключение ребятам предлагается поаплодировать себе и друг другу за успешно выполненную работу, за высказывание интересных мыслей, имеющих большое значение для всех участников.

Воспитание экологической культуры у младших школьников посредством применения интерактивных технологий – вполне посильная для учителя задача. С помощью интерактивных технологий учитель может адаптировать сложный теоретический и практический материал для восприятия младших школьников и добиться значительных результатов в процессе формирования навыков безопасного и экологически устойчивого стиля жизни подрастающего поколения. Важно избежать пассивного присутствия ребенка на уроке, суметь вовлечь каждого ученика в обсуждение проблем окружающей среды, взаимоотношений человека и природы, побудить ребят к активным действиям. Осознание ребенком важности этих проблем невозможно без понимания значимости, серьезности решаемых на уроке задач, осознания личной ответственности перед природой в ходе выполнения повседневных действий.

Список литературы:

1. Ермолаева М. Интерактивность в обучении: коммуникация или диалог? // Новые знания. – 2006. – № 2.

2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М., 2006.

3. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель. – 2000. – № 1.

4. Худобина Е.Ю. Психология внутреннего диалога. – Ульяновск, 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© Никитина Л.А.[♣]

Алтайская государственная педагогическая академия, г. Барнаул

В статье раскрыты назначение, сущность, специфика исследовательских умений в методической подготовке педагога, обозначены условия их формирования в личностно-ориентированной, компетентностной модели обучения, изменения качества профессиональной подготовки.

Переход от квалификационной модели выпускника педагогического вуза с доминированием знаниевой составляющей к компетентностной модели актуализирует внимание к проблеме методической подготовки будущих учителей. Традиционно сложившиеся уровни методической подготовки (теоретический, содержательный, инструментальный) в современ-

♣ Заведующая кафедрой Теории и методики начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

ных условиях вариативного инновационного образования явно недостаточны, т.к. в итоге обеспечивают формирование только практико-методического знания, сконцентрированного вокруг урока по определенной учебной дисциплине.

Изучение курса «Методика преподавания русского языка» направлено на формирование у студентов факультетов начальных классов не только специальных методических умений в организации процесса изучения русского языка в начальной школе, но и становление собственной методической позиции в будущей профессиональной (педагогической) деятельности. Приобретение своего «Я» – *понимание* своего места, своих действий, своих результатов, своих достижений и просчетов, своих стремлений к совершенствованию, – все это не может прийти к будущему учителю в ситуации «выслушал, прочитал, повторил, провел». Это понимание означает *исследование* специфики методической деятельности посредством актуализации *исследовательских умений*, позволяющих осознанно выстраивать собственную педагогическую деятельность на момент ее становления, формирования, развития и совершенствования. Включение в *исследовательскую деятельность* ставит будущего учителя в ситуацию изучающего не просто предмет (в нашем случае – русский язык), который ему предстоит «вести» в школе, а исследующего собственную деятельность, возможности организации совместной деятельности с учащимися в процессе изучения предмета, установления путей совершенствования и преобразования своей профессиональной деятельности.

Рассмотрим признаки понятия «исследовательское умение». Единой точки зрения на такое понятие как умение нет. Одни исследователи под умением понимают лишь исполнительскую часть действия (Е.Н. Кабанова-Меллер, В.А. Крутецкий); другие – способы выполнения действия (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, Г.И. Щукина, П.Я Лернер), соответствующий целям, и условиям, в которых протекает данная деятельность; третьи – само действие (Т.А. Ильина, А.А. Люблинская), причем действие творческое, которое возникает там, где необходимо решать новые сложные задачи, требующие постоянной мыслительной работы.

Однако все сходятся при выделении основных признаков умения к тому, что: умение связано со знаниями (умение – знание в действии; без знаний нет умений); умение – интеллектуальное действие, поэтому осознанность присутствует и на этапе формирования и на этапе функционирования.

В современной психолого-педагогической теории умения рассматриваются в рамках деятельностной концепции, разработанной С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым. Согласно этому подходу, деятельность состоит из *«отдельных деятельностей»* (А.Н. Леонтьев), которые выделяются из общей системы деятельности под влиянием их общей направленности на достижение определенного результата. Каждая «отдельная деятельность»

по своему содержанию представляет определенную совокупность умственных и практических *действий*.

Главным стержнем любой деятельности, в том числе и исследовательской, являются действия. Как отмечает А.Н. Леонтьев: «действия – это не особые «отдельности», которые включаются в состав деятельности. Человеческая деятельность существует как действие или цепь действий» [1, с. 13]. При этом действие и деятельность различаются между собой. Одно и то же действие может осуществлять разные по характеру деятельности, оно может переходить из одной деятельности в другую. Таким образом, действие по отношению к деятельности содержит в себе относительную самостоятельность.

Если деятельность осуществляется совокупностью действий, подчинённых общей цели, то каждое из них имеет свою определённую (частную) цель и способ выполнения (систему операций). Действие и составляющая его система операций различаются в деятельности своей направленностью, как действия определяются целью, операция – условиями, в которых оно протекает. «Действия и операции, – по мнению А.Н. Леонтьева, – имеют разное происхождение, разную динамику и разную судьбу. Генезис действия лежит в обмене деятельностями, «интрапсихологизация» которого и порождает действие. Всякая же операция есть результат преобразования действия, происходящего в результате его включения в другое действие и наступающей его «техизации»

На наш взгляд, термин «действие», который включает в себя осознание цели и условий действия, выбор способов достижения цели, выполнение и результат действия, наиболее полно отражают сущность понятия «умение».

В литературе были сделаны попытки выделить исследовательские умения в отдельную группу и дать им определение. Такой подход объясняется объективным сближением науки и процесса обучения и возрастающей ролью исследовательского подхода в любой деятельности, в том числе и методической.

К определению понятия «исследовательское умение» существуют различные подходы.

Так Н.М. Яковлева впервые дала определение исследовательскому умению как умению «с диалектико-материалистических позиций *вести наблюдение и анализировать педагогические явления* (факты) и на этой основе составлять и решать педагогические задачи; выдвигать гипотезу; разрабатывать и проводить эксперимент; обобщать материал в виде отчета, реферата, доклада, разрабатывать учебно-воспитательные мероприятия; работать с первоисточниками; использовать достижения смежных с педагогикой наук» [2, с. 22]. В своём определении исследовательского умения автор основывается на составных элементах педагогического исследования.

Андреев В.И. характеризует исследовательское умение как умение *применять соответствующий прием научного метода* в условиях реше-

ния учебной проблемы, выполнения исследовательского задания. Он выделяет следующие группы:

1. диагностические (наблюдение, диагностика, фиксация, обработка, интерпретация и др.);
2. экспериментальные (формулировка цели, проблемы, предмета, объекта, гипотезы исследования, выбор методов, форм, средств и др.);
3. аналитические (анализ литературы, выделение существенных связей и закономерностей, сопоставление мнений и др.);
4. коммуникативные (умение общаться, отстаивать свою точку зрения, обсуждать результаты, распределять обязанности и др.) [3].

Игошев И.А. считает, что «исследовательские навыки и умения можно формировать, когда учащиеся *самостоятельно выполняют работы с элементами исследования*, самостоятельно проводят поисковый эксперимент, выдвигают гипотезы и обосновывают методы проверки справедливости этих гипотез или предположений» [4, с. 84-85].

Ушачёв В.П. определяет учебные исследовательские умения, как «способность ученика выполнять *действия*, соответствующие *научно-исследовательской деятельности* и подчиняющиеся логике научного исследования, на основе знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения основ науки» [5, с. 52].

Относительно деятельности учителя-исследователя В.П. Ушачёв выделил группу исследовательских умений, связанных с организацией и проведением собственно педагогического исследования:

- умения проводить исследования на теоретическом и эмпирическом уровнях: выявлять теоретические факты, выдвигать гипотезы, формулировать теоретические принципы, строить теоретические модели процессов, осуществлять мыслительные операции, наблюдать, измерять, проводить математическую обработку и т.д.
- владение опытом написания учебных пособий для учащихся, методических разработок и рекомендаций для учителей.
- умения описать результаты исследования в виде реферата, доклада, статьи [6, с. 22].

Брызгалова С.И. [7, с. 134-135] выделяет исследовательские умения в соответствии с этапами выполнения педагогического исследования, при этом каждый этап содержит «*определенный класс умений, каждому классу умений – их совокупности*», которые помогают студенту собственно и осуществить исследование (табл. 1).

Анализ литературы показывает, что исследовательские умения авторы относят в основном к организации и проведению педагогического исследования, причем исследования имеющего академический характер. Направленность такого исследования – открытие нового знания об условиях обучения, воспитания, формирования и развития ребёнка.

Таблица 1

Этапы педагогического исследования	Исследовательские умения
Информационный поиск (изучение литературы и педагогической практики).	Научно-информационные умения.
Определение методологических характеристик исследования (методологическая рефлексия).	Методологические умения.
Теоретическая проверка исходной гипотезы.	Теоретические методы (способы) исследования как умения.
Эмпирическая проверка исходной гипотезы.	Эмпирические методы (способы) исследования как умения.
Теоретическое обобщение (соотнесение результатов теоретического и эмпирического исследования с его исходными целями, гипотезой, замыслом); уточнение методологических характеристик исследования.	Письменно-речевые умения при оформлении результатов выполненного исследования.
Оформление результатов исследования в виде рукописи.	Коммуникативно-речевые умения при публичном обсуждении и защите результатов исследования.

На современном этапе развития методики как науки фиксируется внимание на формировании у студентов определенных групп дидактических умений, связанных с организацией урока (до, на, после). Анализ данных умений позволяет говорить о взаимопроникновении деятельностной и исследовательской составляющих методической подготовки. Так, в качестве умений, входящих в ориентировочную основу деятельности, выделяют аналитические и прогностические умения, в качестве умений планирования – умения по конструированию и выбору основных видов деятельности учащихся и способов ее организации. Для реализации намеченного плана необходимы умения по корректировке деятельности школьников, для осуществления самоконтроля – рефлексивные умения. Другими словами, все фазы в структуре методической деятельности (ориентировка, планирование, реализация, контроль) «пронизаны» исследовательскими умениями, без которых методическая деятельность современного учителя невозможна. В связи с этим можно говорить о том, что *исследование как способ открытия методического знания*, меняет характер методических умений, они становятся исследовательскими. Назовем группы исследовательских (методических) умений:

– *аналитические* (уметь анализировать психолого-педагогическую и методическую литературу, состояние педагогического процесса, результаты проведенной работы, существующие концепции образовательных систем и их отражение в содержании учебников, учебно-методических пособиях и др.);
– *диагностические* (умение организовывать изучение уровня обученности и воспитанности детей по существующим методикам, разрабатывать собственные диагностики и намечать критерии анализа, определять критерии моделей деятельности педагога: предмет, позиции, формы и показатели их проявления);

- *проектировочные* (умение проектировать разные виды деятельностей учащихся в определенных формах, разные модели педагогической деятельности);
- *прогностические* (умение предвидеть изменения в деятельности детей, в овладении ими определенными способами, в качественном преобразовании собственной педагогической деятельности);
- *исследовательские*: формулировка проблемы (установление противоречия); выдвижение гипотезы (условий разрешения проблемы и возможного изменения результата); проверка гипотезы (использование и создание экспериментальных методик); анализ полученных данных (рефлексия); обобщение (определение степени продвижения в решении проблемы); представление проведенного исследования в разных формах; постановка изученной проблемы в новые условия (содержание, формы, деятельность);
- *системные* (овладение методологией и культурой творческого саморазвития, которые включают интегративные процессы «самости»: самопознания, самоуправления, самосовершенствования, самореализации).

Формирование исследовательских умений в процессе изучения студентами методики происходит, как показывает наше исследование [8], при создании и выполнении следующих условий организации методической подготовки:

- *изменение позиции самих обучающихся*: от воспроизводящих знание к открывающим и образующим собственное знание. Это возможно тогда, когда процесс обучения в вузе строится на исследовательской основе, где студент и преподаватель находятся в позиции совместного исследования предмета [9]. Совместность позволяет строить диалог, а не монолог, использовать разные формы сотрудничества, занимать и формировать позиции со-участника, партнера в процессе методической подготовки. Изменение позиции участников процесса происходит в образовательной деятельности;
- *изменение характера*, организуемей в вузе *деятельности*, – *построение образовательной деятельности*. Обращение к образовательной деятельности мы рассматриваем как возможность преодоления ограничений учебной деятельности в осуществлении методической подготовки педагога, как возможность установления связи между педагогической, методической и исследовательской подготовкой в освоении педагогической деятельностью. Основным действием в этом случае становится образовательное, принадлежащее субъекту, который сам определяет «его содержание, последовательность, процессуальность».

Образовательное действие строится, по определению Г.Н. Прозументовой, через «порождение смысла, инициирование действия, исследование, расшифровку впечатлений, осуществление выбора и преодоление кризисов деятельности» [9, с. 12]. В методической подготовке таким образовательным действием становится исследовательское действие;

– *изменение технологии* в организации изучения методики в процессе решения студентами ситуаций неопределенности, образовательных ситуаций, построение моделей деятельности, проектирование, когда исследование становится способом. Существующая технология изучения методики строится в трансляционной модели: передача знаний со стороны преподавателя, восстановление – со стороны студентов. Личностно-ориентированная модель обучения изменяет цель изучения – открытие субъектом знания методики и самого себя в этом знании. На первом месте в подготовке начинает играть способ взаимодействия участников процесса: совместный поиск.

Образовательные ситуации в методической подготовке являются для будущих педагогов «местом встреч» с методической деятельностью непосредственно на занятиях по методике преподавания, в период педагогической практики. Образовательными ситуации станут в том случае, когда у студента появится вопрос к происходящему, когда он не пройдёт мимо сложившейся ситуации в ходе подготовки к уроку, на самом уроке, начнёт искать выход, а для этого будет привлекать исследовательские шаги (анализ, сопоставление, сравнение, обоснование) по отношению осуществляемой им деятельности. Выход из создавшейся ситуации станет для будущего педагога образовательным действием, поскольку он сам пытался найти выход через проверку или открытие своего знания и способа работы с этим знанием, проявил заинтересованность, ответственность, инициативу.

Одним из отличий методической подготовки является то обстоятельство, что ему (студенту) необходимо присвоить *способы организации деятельности*, которые позволяют организовать как процесс обучения, так и образования. Это предполагает со стороны студентов *понимание* специфики *разных моделей деятельности*, выбора определенного способа деятельности, «проживания» этой деятельности, а также открытие способов организации деятельности на практике. Основным образовательным действием в работе с деятельностями становится анализ, который и позволяет формировать исследовательские умения. Студенты на занятиях анализируют уроки, записанные на видео (при этом им необходимо восстановить урок), представленные в методических пособиях, просмотренные на педагогической практике (собственные, сокурсников, учителя). Анализируя, будущий педагог выбирает основания, с которых он смотрит на урок и на деятель-

ность учителя. Этими основаниями выступают разные аспекты организации деятельности:

- предмет деятельности учителя на уроке и средства, позволяющие установить предмет;
- способы постановки цели и ее реализации в уроке;
- способы организации деятельности;
- взаимодействие с детьми;
- решение обучающих и образовательных задач;
- использование методических приёмов;
- позиции педагога и детей в процессе учения;
- характер действий педагогов на уроке (их проявленность через построение методического приёма) и др.

Анализируя деятельность учителя при подготовке к уроку, на самом уроке, способы организации деятельности с детьми, выясняя её характер с точки зрения используемого учителем методического приёма, будущие педагоги включаются в исследование методики обучения. Особое значение приобретает различение студентами разных моделей деятельности, которые осуществляет педагог, проявляя при этом разные способы методической подготовки. В деятельностно-ориентированном способе методической подготовки предметом деятельности педагога выступает организация совместной деятельности учащихся, в исследовательско-ориентированном – организация взаимодействия в процессе совместной деятельности.

Проектирование является тем способом организации образовательной деятельности, где происходит изменение, корректировка, построение и создание нового методического знания, которое появляется благодаря исследовательской компетентности. Проявление компетентности в проектировании – это выбор позиции, осуществление исследовательской позиции. Исследовательская компетентность выступает как способ реализации личной позиции в профессиональной деятельности, а исследовательские умения составляют её основу.

Проектирование осуществляется в процессе совместной деятельности студентов. Именно совместная деятельность создаёт предпосылки для появления и проявления исследовательской позиции. Предметом проектирования в методической подготовке выступают создание фрагментов и конспектов уроков, подготовка методических рекомендаций, изучение актуальных проблем обучения, создание диагностических методик, выполнение исследовательских заданий.

Предполагается *использованик различных форм организации* методической подготовки: лекции-проблематизации, практические занятия, построенные на исследовательской основе, деятельностные игры.

На *лекции-проблематизации* студенты участвуют в выявлении и построении проблем методической деятельности учителя, в поиске путей её

решения, результатом которой и становится появление нового для них методического знания. На лекции – проблематизации студенты вовлекаются в исследование через вопросы, выдвижение предположений в их решении, анализ и сопоставление материала учебников, обобщение в форме условий.

На *практических занятиях* студенты продолжают наращивать *в деятельностном плане* выявленные методические условия. Формы организации практических занятий начинают изменяться: от коллективного (фронтального) *обсуждения* отдельных вопросов, заранее предложенных преподавателем, к *построению* самими студентами в группе не только аспектов рассмотрения темы, но и *выбора* продукта собственной деятельности.

Деятельностные игры позволяют *создать условия для порождения активности* в открытии студентами методического знания и используются в работе над моделями деятельностей. На практических занятиях по методике деятельностная игра осуществляется при изучении тем, связанных с подготовкой учителя к уроку в начальной школе. Рассматривая подготовку педагога как один из аспектов методической деятельности, в которой проявляется его понимание и воплощение определённой модели деятельности через выбор и применение методических средств, представление урока – результата подготовки позволяет включить студентов не только в сам процесс подготовки в роли учителя, но и в другие роли – участников образовательного процесса. Деятельностная игра на практическом занятии по методике – это разворачивание деятельности педагога, завуча, методиста, автора учебника, родителей, детей. В игре проявляется *позиционная активность* игроков, которых не принуждают к пониманию, а вовлекают в ситуацию необходимого для этого понимания действий. Разыгрывая ситуации деятельности педагога до урока, на уроке, после урока, студенты на практике учатся осуществлять *контроль* за своей деятельностью. В этом случае решается «двойственная психолого-педагогическая задача: обучение навыкам самоконтроля (развитие критической функции мышления) и формирование ответственности за свои действия (становление социальной зрелости)» [10, с. 253]. Играя, студенты приобретают опыт *взаимодействия, общения, самостоятельности и ответственности*, поскольку игра осуществляется в совместной деятельности.

Деятельностные игры способствуют *формированию* у будущих педагогов *методических умений* через и посредством *исследования*, поскольку, готовясь к игре, студенты осуществляют исследовательские шаги (анализируют программы и учебники, концепции автора, существующие модели уроков, их характеристики, устанавливают взаимосвязи, определяют и обосновывают свои позиции).

Выполнение названных условий в методической подготовке будущих педагогов ведет к изменению её качества, которое происходит в процессе вовлечения студентов в исследование, направленное на построение ими

нового методического знания об условиях, способах организации обучения, появление и построение смыслов педагогической деятельности, в результате – на личностное изменение.

Список литературы:

1. Леонтьев А.Н. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974.

2. Яковлева Н.М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1977.

3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1994.

4. Игошев И.А. Формирование и развитие исследовательских навыков и умений у учащихся в процессе обучения физике // Вопросы методики и психологии формирования физических понятий. – Челябинск, 1970. – С. 84-94

5. Ушачев В.П. Творчество в системе образования: монография. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 1995.

6. Ушачёв В.П. Педагогические основы разработки инновационных процессов в школе: учеб. пособие. – Магнитогорск: МГПИ, 1999.

7. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. – Калининград, 2004.

8. Никитина Л.А. Влияние исследовательской компетентности на качество методической подготовки: монография. – Барнаул: АлтГПА, 2009.

9. Прозументова Г.Н. Открытое образовательное пространство и управление профессиональным развитием: процессы субъективации // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации: монографический сборник / Под ред. Г.Н. Прозументовой, А.О. Зоткина. – Томск, ЦПКЖК, 2002.

10. Бершадский М.Е. На пути к технологии когнитивного обучения // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 3-16.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

© Никулина С.Д.[♣]

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В данной статье анализируются возможности творческих заданий в развитии креативного мышления на уроках зарубежной литературы, рассматриваются виды творческих заданий и конкретизируются понятия «творчество», «креативное мышление» и «творческие задания». Предлагается алгоритм работы с творческими заданиями.

[♣] Кафедра Романской филологии и методики преподавания французского языка.

В последнее время растет интерес педагогов, методистов и психологов к проблематике творчества в образовательной деятельности, к проблеме креативного мышления и его формирования. Это вызвано объективной и осознаваемой обществом ролью развития креативного мышления в становлении личности и ее самореализации, необходимостью развития в человеке способности действовать продуктивно с опорой на свой образовательный потенциал. Основным приоритетом в образовании становится формирование самостоятельной, свободной, критически и творчески мыслящей личности, способной совершенствовать и развивать общество и нести положительный потенциал в это развитие.

В основных государственных документах об образовании делается акцент на развитие креативных способностей учащихся, индивидуализацию и дифференциацию их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что творческие задания (ТЗ) в среднем школьном возрасте придают смысл обучению, мотивируют учащихся к поиску новых знаний. Неизвестность ответа и возможность найти свое собственное «правильное» решение позволяют создать фундамент для сотрудничества, самообучения, общения всех участников образовательного процесса, включая учителя. ТЗ позволяют креативно мыслить, вникать в идею автора литературного произведения и выражать свое собственное мнение. Нередко развитие креативного мышления учащихся связывается с уроками технического творчества, изобразительного искусства, кружками художественной самодеятельности, но почти никак не затрагивает другие предметы, в том числе и зарубежную литературу.

Одна из важнейших задач курса литературы – научить воспринимать художественное произведение в единстве формы и содержания, а с помощью ТЗ на уроке литературы развивается познавательная и эмоциональная сферы учащихся, осуществляется полноценное понимание литературного текста в единстве его идейного содержания и поэтической формы, происходит включение учащихся в речевую деятельность.

Понятие творчество функционально, оно характеризует различные формы взаимоотношений личности с людьми, обществом. Творчество выступает как психологическая категория (отражающая индивидуальные особенности человека как сложной системы), категория культурологическая или социально-историческая (отражающая условия проявления сложности), и педагогическая.

Мы понимаем творчество как деятельность, требующую проявления самобытности учащихся, результатом которой являются принципиально новые идеи, отклоняющиеся от традиционных или принятых схем мышления.

Понятие творчества неразрывно связано с креативным мышлением. Мы рассматриваем креативное мышление как вид мышления, характери-

зующийся способностью создавать субъективно новое, проявляя при этом свою индивидуальность.

У креативно мыслящих людей соединяется зрелость мышления, глубокие знания, разнообразные способности, умения и навыки, независимость, открытость новому опыту, высокая потребность в творчестве.

ТЗ являются средством, позволяющим организовывать систематическую работу над развитием креативного мышления в процессе изучения зарубежной литературы.

Под творческими заданиями мы понимаем такие учебные задания, которые требуют от учащихся не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько походов.

По признаку преобразования объекта или ситуации, выделяют два вида ТЗ:

- задания, направленные на познание признаков объекта и обучение анализу ситуации;
- задания, направленные на формирование умений преобразовывать объекты и ситуации.

По количеству участников можно выделить ТЗ групповые и индивидуальные.

Верещагина Н.Г. [2] выделяет два вида ТЗ в литературно-учебной деятельности: собственно литературоведческие и «писательские», творческие, задания.

В основе собственно литературоведческих заданий лежит анализ художественного произведения, попытка постигнуть в полном объеме его содержание и смысл, понять непознанное – это и есть вполне реальное средство развития креативного мышления учащихся.

«Писательские» задания – это истинно творческая работа, способствующая развитию креативного мышления, формированию определенных умений и навыков, литературно-творческих способностей учащихся. К этому виду творческих заданий можно отнести эссе, сочинения-размышления, сочинения-исследования, письма авторам и т.п.

Зверева Е. по нарастанию сложности предъявляемых учащимся проблемных ситуаций, мыслительных действий определяет следующие виды ТЗ [3]:

- задания с элементами творчества, требующие проявления самостоятельности в знакомой ситуации, выполнения деятельности на основе алгоритма, направленные на усвоение уже полученных знаний.
- продуктивные задания, требующие проявления инициативности, самостоятельности при применении знаний в новой ситуации, способствующие приобретению и накопления опыта самостоятельности и развитию креативного мышления.

– истинно-творческие задания, требующие проявления высшего уровня самостоятельности и креативного мышления, создания новых продуктов и способов деятельности.

Осетинский В.З. выделяет два вида ТЗ [4]:

– стилизации, заостряющие внимание учащихся на первооснове литературы – поэтической речи. Ученики сочиняют сказыки, мифы, элегии, философские диалоги, сонеты и т.п. Рассказывая о поэтике жанров, учащиеся «осваивают разные формы видения и осмысления мира и себя».
– учебные диалоги – дети разыгрывают, моделируют на уроке, а затем продолжают дома письменно, превращая их в учебные произведения. Учащиеся учатся выдерживать логику, формы речи своих персонажей.

Уроки зарубежной литературы имеют огромный потенциал для развития креативного мышления, дают широчайший материал для развития творческого потенциала личности. Система деятельности по развитию у учащихся креативного мышления на уроках зарубежной литературы включает в себя формирование готовности к нестандартным решениям проблемных задач, к продуктивному созиданию в различных сферах образовательной деятельности [1].

Учитывая творческую природу зарубежной литературы как одного из видов искусств и специфику зарубежной литературы как учебного предмета, можно сделать вывод: при создании благоприятных условий развитие креативного мышления на уроках зарубежной литературы является возможным и необходимым.

Для того, чтобы добиться прогресса в развитии креативного мышления, необходимо систематическое использование ТЗ на уроках зарубежной литературы, гармоничное сочетание учебной и творческой деятельности учащихся на каждом уроке.

Целесообразным считается, использование на уроках зарубежной литературы ТЗ, построенных на междисциплинарной интегрированной основе, что позволит ученикам применять знания из различных областей, в том числе и иностранного (французского) языка, для решения поставленных задач.

С целью развития креативного мышления на уроках зарубежной литературы необходимо использовать серию ТЗ, которая отвечает следующим требованиям:

– познавательные ТЗ должны строиться на междисциплинарной интегративной основе и содействовать развитию памяти, внимания, воображения учеников;
– ТЗ должны подбираться с учетом рациональной последовательности их предъявления: от репродуктивных, направленных на актуализацию имеющихся знаний, к частично-поисковым, а затем и к собственно творческим;

– система заданий должна вести к развитию гибкости ума, любознательности, умения выдвигать и проверять гипотезы.

Таким образом, ТЗ нужно использовать с самых первых уроков зарубежной литературы, начиная с самых простых, переходя к более сложным.

Мы предлагаем следующий алгоритм работы с ТЗ:

1. постановка задачи / проблемной ситуации
2. сбор необходимой информации
3. решение данной задачи / проблемной ситуации
4. анализ творческого продукта

Выполнение ТЗ требует от учеников глубокого знания текста художественного произведения: они должны ориентироваться в нем, отбирать материал, относящийся к данной творческой работе, – эпизод для сочинения, сценку для драматизации и т.п.

Учителю необходимо стремиться к тому, чтобы работа ученика непосредственно над сочинением начиналась с обдумывания темы, содержания. Это позволяет сделать процесс креативного мышления более целенаправленным, избежать ошибок в решении ТЗ. Учитель не должен вторгаться в сюжет или систему образов, но указать на отсутствие логической связи между частями работы часто бывает необходимо. Для этого, как правило, просматриваются черновики. Развитие креативного мышления у учеников происходит и во время обсуждения ТЗ.

Список литературы:

1. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы: учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 397 с.

2. Верещагина Н.Г. Развитие творческого мышления старшеклассников на уроках литературы // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 6. – прил. Ч. 2. – С. 176-181.

3. Зверева Е. Творческие задания // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 163-164.

4. Осетинский В.З. О диалогическом преподавании литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.metlit.virtbox.ru/materials/dialog/dialog1.html.

Секция 4

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КОМПЬЮТЕРНЫЙ ВОЛЬТМЕТР КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ИЗМЕРИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

© Данилов О.Е.[♣]
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, г. Глазов

Для измерения физических величин с помощью аналоговых датчиков в учебном физическом эксперименте может быть использован универсальный компьютерный измерительный комплекс. В статье приводится краткое описание аналого-цифрового преобразователя – базового элемента такого комплекса, который выполняет функцию устройства сопряжения компьютера с датчиками. Представлено программное обеспечение, предназначенное для использования в учебном процессе.

Компьютер как часть любой виртуальной измерительной системы выполняет функцию информационного обеспечения процесса взаимодействия исследователя и объекта измерения. Экран компьютера предоставляет больше возможностей, чем экран осциллографа или дисплей мультиметра. При этом панель виртуального прибора, когда это необходимо, может полностью имитировать переднюю панель стандартного измерительного устройства, а может и существенно улучшить визуализацию исследуемых явлений и процессов.

Панель, сформированная на экране дисплея, так же как и панель реального прибора, выполняет функцию управления прибором. Однако в отличие от панели стандартного измерительного прибора виртуальная панель может быть многократно изменена в процессе работы. При этом пользователь может легко активизировать объект графической панели на экране компьютера с помощью мыши или клавиатуры. Они удобнее, чем кнопки обычного физического прибора.

К компьютеру можно подключить принтер, который предоставляет возможность вывода результатов экспериментального исследования на печать. Кроме того, компьютер очень хорошо приспособлен для накопления, обработки и передачи по линиям связи информации, полученной при экспериментировании.

Для измерений физических величин в компьютерных измерительных комплексах используют датчики. Цифровые датчики физических величин пока дороги, более дешевыми являются аналоговые датчики. В связи с этим использование их в процессе обучения физике является пока более предпочтительным. Компьютер работает с дискретными величинами, поэтому

[♣] Доцент кафедры Информатики, теории и методики обучения информатике, кафедра педагогических наук, доцент.

основной частью любого виртуального измерительного прибора с аналоговым датчиком на базе компьютера является аналого-цифровой преобразователь (АЦП). Фактически он представляет собой цифровой вольтметр, то есть устройство, которое преобразует аналоговое напряжение, подаваемое на его вход, в дискретный сигнал (цифровой код). Таким образом, любой аналоговый датчик, на выходе которого получается электрическое напряжение, пропорциональное измеряемой этим датчиком физической величине, может быть согласован с этим АЦП, если напряжение на выходе датчика не превышает максимальное входное напряжение АЦП.

Программирование виртуального измерительного комплекса, базирующегося на таком вольтметре, сводится к обработке цифрового сигнала АЦП на основе входных-выходных характеристик используемых датчиков. Конструкция АЦП определяет его стоимость, быстродействие и точность измерений.

Точность является одной из важнейших характеристик измерений. Этот параметр в нашем случае зависит от разрядности АЦП. На данный момент для учебных целей доступными являются восьмиразрядные, десятиразрядные и двенадцатиразрядные АЦП. Такие конструктивно простые и дешевые АЦП могут обеспечить выполнение от нескольких десятков до нескольких тысяч измерений в секунду, что позволяет использовать их при изучении быстропротекающих процессов.

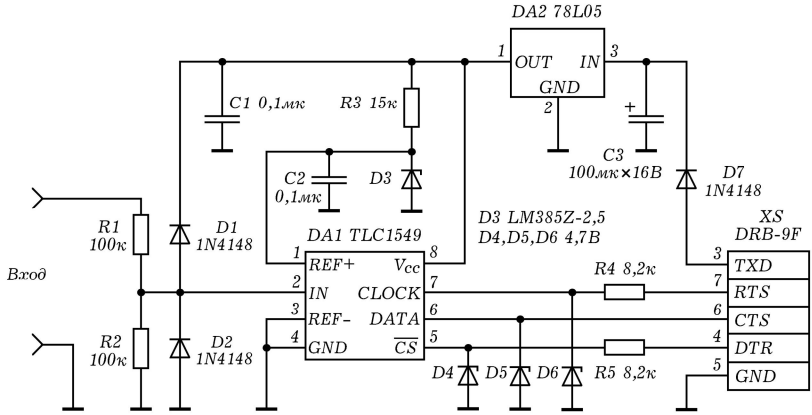

Рис. 1

На рис. 1 приведена принципиальная схема десятиразрядного АЦП на базе микросхемы TLC1549IP, который может применяться как устройство сопряжения аналоговых датчиков с компьютером и являться основным элементом учебного виртуального измерительного комплекса. Входное напряжение такого АЦП не должно превышать 5 В, что обеспечивает точность измерений напряжения примерно равную 0,005 В:

$$\frac{5}{2^{10}} = \frac{5}{1024} \approx 0{,}005.$$

Прибор может быть подключен к COM-порту компьютера (последовательному порту RS232) или к USB-шине компьютера с помощью адаптера USB-COM (USB to Serial Adapter). Это позволяет подключать его и к достаточно давно выпущенным компьютерам, еще имеющим COM-порт, и к современным, у которых COM-порт уже отсутствует. В случае подключения устройства к USB-шине необходимо будет установить специальную программу-драйвер для создания виртуального COM-порта, которая обычно поставляется производителем адаптера вместе с ним. При этом надо обратить внимание то, что увеличится погрешность при измерении интервалов времени. Связано это со спецификой работы контроллера USB и с тем, что адаптеру необходимо некоторое время для преобразования сигнала, поступающего от устройства к компьютеру.

Программное обеспечение виртуального компьютерного прибора должно иметь развитый графический интерфейс. Практика показывает, что для учебных виртуальных измерительных приборов удобнее создавать не универсальные многофункциональные программы, в которых предусмотрены все возможные варианты их использования, а относительно небольшие программы, ориентированные на решение узкоспециальных практических задач. В этом случае пользователю программы предоставляется минимально необходимый вариант автоматизированного управления измерительной системой, что существенно облегчает его работу с ней: сокращает время подготовки прибора к работе, а настройка системы не отвлекает от более важного процесса осмысления результатов измерений.

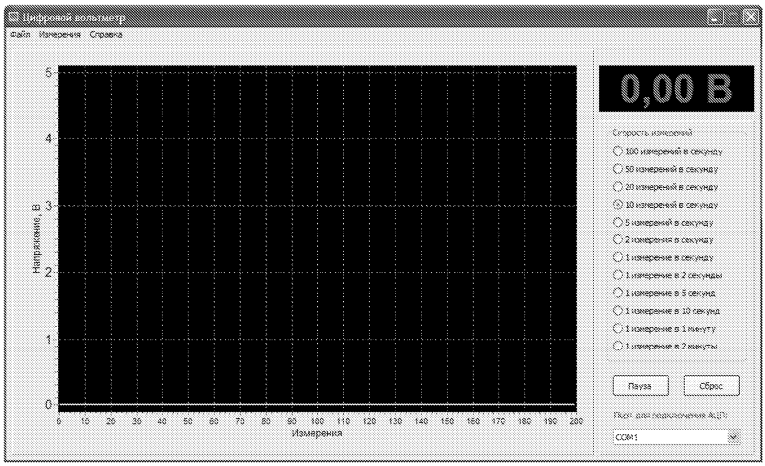

Рис. 2

Предлагаемая нами программа «Цифровой вольтметр» написана в среде программирования Borland Delphi и предназначена для работы с операционными системами Windows XP и Windows Vista. В окне приложения размещены (рис. 2): верхнее меню, включающее пункты «Файл», «Измерения», «Справка»; место для визуализации графика зависимости измеряемого напряжения от времени; индикатор, показывающий текущее значение напряжения на входе АЦП; группа радиокнопок для выбора частоты измерений; управляющие кнопки «Пуск / Пауза» и «Сброс»; выпадающий список существующих на данном компьютере портов. Минимальная скорость проведения измерений электрического напряжения равна 1 измерению в 2 минуты, максимальная – 100 измерений в секунду (1 измерение в 0,01 секунды). Это позволяет визуализировать на экране и анализировать медленные и быстропротекающие процессы, происходящие в исследуемых электрических цепях.

На основе данного базового элемента компьютерного измерительного комплекса (вольтметра) нами были созданы виртуальные измерительные приборы с аналоговыми датчиками физических величин (температуры, давления и освещенности): термометр, манометр и люксметр.

Список литературы:

1. Агуров П.В. Последовательные интерфейсы ПК. Практика программирования. – СПб.: БХВ-Петербург, 2005. – 496 с.

2. Гёлль П. Как превратить персональный компьютер в измерительный комплекс: Пер. с фр. – М.: ДМК Пресс, 2005. – 144 с.

3. Магда Ю.С. Компьютер в домашней лаборатории. – М: ДМК Пресс, 2008. – 200 с.

4. Солдатов В.П. Программирование драйверов Windows. – М: ООО «Бином Пресс», 2006. – 576 с.

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ СОВМЕСТНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© Казачкова Т.Б.[♣]

Санкт-петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург

В данной статье автор анализирует полученные результаты при совместном использовании информационных и интерактивных техно-

[♣] Докторант кафедры Естественно-научного и математического образования, кандидат педагогических наук.

логий, делая акцент на решении проблем, возникающих у подростков в работе с компьютерами. Подробно исследуя воспитательный потенциал инновационных технологий, автор подчеркивает целесообразность интеграции информационных и интерактивных технологий. Статья будет интересна любому учителю, использующему инновации для достижения качественных результатов.

Одна из главнейших задач школьного, да и дошкольного образования – предоставить возможности для проявления и развития самостоятельной, творческой деятельности детей, но до сих пор существует культ слепого доверия к готовым выводам и непреложным истинам, по-прежнему, превалирует репродуктивный способ преподавания. Очевидно, что только инновационные технологии, включающие учащихся в активную познавательную, исследовательскую деятельность, могут внести коренные изменения [7].

Размышления о целесообразности совместного использования информационных и интерактивных технологий, прежде всего, необходимо остановиться на основных понятиях.

Технология – «отрефлексированная на уровне профессионального сознания логическая последовательность операций, отражающая объективный, в наибольшей степени сгармонизированный по отношению к определенным условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной педагогической цели [5, с. 194].

Информационная технология – (по определению, принятым ЮНЕСКО) является процессом, состоящим из чётко регламентированных правил выполнения операций, действий, этапов разной степени сложности над данными, хранящимися в компьютере.

Интерактивная технология – (иногда интерактивной технологией называют такую, которая обеспечивает работу учеников с компьютером, но мы дадим своё рабочее определение, используемое в наших исследованиях) технология, позволяющая озвучить внутренний диалог. Так технологии диалогового взаимодействия в основе своей являются интерактивными, хотя носят более широкий характер.

Модели диалогового взаимодействия – педагогическая модель ситуации, что есть отображение реального взаимодействия учащихся, структуры этого взаимодействия, его формы и его типов. Как и всякая модель, это отображение содержит в упрощенном схематизированном виде наиболее существенные характеристики отображаемых ситуаций.

Новизна предлагаемого подхода интеграции информационных и интерактивных технологий заключается в использовании воспитательного потенциала интерактивных технологий обучения в диалоге с целью создания условий для развития коммуникативных умений школьников, навыков их самостоятельной учебной деятельности, их коммуникабельности, способности выбора и чувства ответственности за этот выбор, самокритичности и самооценки, эмпатии и толерантности.

Теоретическая и практическая значимость предлагаемых методических рекомендаций заключается в возможности интерпретировать предлагаемый материал в своей педагогической практике и самостоятельно убедиться в эффективности интеграции разных технологий [4].

Для каждого учителя важно изучить и понять структуру изучаемых технологий:

1. Цель и дидактические задачи технологии.
2. Структурирование материала, изучаемого в данной технологии.
3. Алгоритм работы учителя.
4. Алгоритм работы ученика.
5. Алгоритм взаимодействия учеников, ученика и учителя, ученика и воспитателя, учителей, воспитателей, учителя и воспитателя.
6. Организация пространства взаимодействия.
7. Учет и контроль достигнутых результатов.
8. Варианты организации рефлексивной деятельности учеников, учителей, воспитателей.
9. Возможности использования данной технологии при самоподготовке и проведении внеклассной работы.
10. Особенности организации работы в постоянной паре, парах сменного состава, малых группах.
11. Условия проведения социализации.

Для практического использования информационных и интерактивных технологий преподавателям необходимо различать задачи, которые можно решить при использовании этих технологий:

1. Приобрести умения организовывать работу в постоянной паре, в парах и малых группах сменного состава по заданному алгоритму.
2. Раскрыть воспитательный потенциал используемых технологий.
3. Создать условия для развития умений самостоятельной образовательной деятельности.
4. Активизировать использование здоровье сберегающих технологий.
5. Выбрать критерии и исследовать эффективность использования этих технологий.

Диалог не рождается сам и не возникает самопроизвольно, он требует серьезных усилий по организации и непременному поддержанию определенных условий. Отличительной особенностью создания условий является включение заданий на применение усвоенных знаний в дидактических играх, организации работы в сменных парах, когда компьютер играет роль партнера в алгоритме разных технологий. Тогда можно констатировать:

- готовность участников слушать и слышать иные позиции, иные точки зрения;
- наличие доброжелательной и открытой атмосферы взаимодействия;
- наличие достаточного объема информации по обсуждаемому вопросу (в памяти участников или доступ к ней в процессе обсуждения);

- наличие возможности предъявить свой взгляд, свою позицию на обсуждаемую проблему;
- развернутая, корректная аргументация участниками своей позиции, своей точки зрения;
- наличие возможности задать интересующие вопросы по ходу занятия.

Цель диалога не столько разрешить проблему и тем самым поставить точку или расставить акценты, сколько углубить проблему, обозначить ее масштабность, неисчерпаемость, полифоничность, вневременность. В диалоге требуются не только ориентация каждого на предъявление своей позиции, своего взгляда, но и восприятие, понимание чужого взгляда, а также активное осознание и интеграция этой иной точки зрения.

Говоря об использовании интерактивных технологий, необходимо остановиться на особенностях внутреннего диалога. Так как при работе с компьютером любой человек пребывает в состоянии внутреннего диалога, то есть в общении только с самим собой. Запуск внутреннего диалога могут обеспечить такие задания и действия как:

- предоставление участникам возможности выбора (цели деятельности, средства или способа действия, решения);
- поиск суждений об определенном факте, явлении, высказанной мысли;
- формулировка утверждений, подтверждающих, иллюстрирующих тот или иной взгляд, точку зрения или опровергающих ее;
- поиск и формулировка инверсий к высказанным суждениям;
- выдвижение гипотез и предложений;
- разрешение проблемных ситуаций;
- решение задач, не имеющих однозначного решения;
- выполнение действий, не сопровожденных четкой инструкцией;
- рассогласование информации, идущей через вербальные и невербальные каналы говорящего человека.

Перевод внутреннего диалога во внешний осуществляется при взаимодействии субъектов образовательного процесса. Учитель организует это взаимодействие, используя следующие приемы (или их комбинации):

- вопросительный характер общения, использование вопросов на уточнение, прояснение, развитие, критику;
- обмен позициями, мнениями, идеями;
- организация дискуссии;
- коллективная генерация идей с соблюдением критериев новизны, оригинальности, неповторимости каждой предъявляемой идеи;
- оппонирование идей, предложений, доказательств;
- полифункциональный анализ выдвинутых идей и гипотез;

– выход на обобщение, систематизацию, интеграцию;
– индивидуальная, групповая, коллективная интерпретация фактов, явлений, текстов.

Диалог всегда неожиданность, его невозможно запланировать как цель урока, но можно организовать. При этом важно пойти от ребенка, исходя из его опыта. В общении, организованном по принципу диалога, дети учатся слышать и уважать мнение друг друга. Это общение может быть организовано как в парах, так и в группах.

Групповые формы взаимодействия – незаменимый способ постоянного расширения кругозора ценностного сознания, но недостаточный для самореализации каждой личности [1]. В групповых формах взаимодействия реализуется ведущий мотив – стремление к общению, умение самостоятельно действовать в реальных условиях существования. Но, как правило, только работа в сменных парах изменяет к лучшему отношения между субъектами общения, что побуждает к социальной активности, объединяет, формирует или изменяет убеждения, систему ценностей, социальные установки.

Так как устанавливаются субъект-субъектные отношения, то повышается взаимная активность, формируется умение принять точку зрения другого, появляется стремление к сотрудничеству, преодолевается разобщённость сознания, и всё это способствует интеграции внутренних процессов каждого индивидуума, которые ведут к становлению целостной личности.

По утверждению Аристотеля, обучение начинается с удивления. Следовательно, активизация эмоциональной сферы более полно реализует интеллектуальные возможности, появляются сочувствие, единомыслие, сопричастие, единство, чувство единого целого, устремление к познанию крупицы истины, ощущение себя как единого целого с группой.

В групповом и парном диалогическом общении в процессе совместной деятельности формируется культура общения (образцы устной и письменной речи, мимика, жесты – средства воспитания культурного общения). Источник активности – в общении. Это стремление получить информацию, стремление к общению, стремление к самоутверждению и как следствие – повышение личного статуса, самооценки. Так активность – приобретенное качество, необходимое для развития личности. Происходит обмен информацией, обмен действиями, и формирование взаимоотношений друг с другом.

Таким образом, использование диалогического взаимодействия в учебном процессе позволяет выйти на следующие результаты:

– максимальное расширение жизненных и учебных представлений;
– формирование проблемного поля освоения и развития, становления и реализации учебной деятельности;
– овладение приемами и техниками коммуникации учащихся между собой и с учителем;

- умение воздерживаться от негативных, разрушительных, тормозящих или блокирующих взаимодействие оценочных суждений;
- обретение опыта публичных выступлений с предъявлением и защитой собственной позиции;
- освоение способов, приемов и техник мышления, понимания, постижения: умение выделять и формулировать проблему, задавать вопросы, сопоставлять разные точки зрения;
- освоение постановки ценностно-смысловых вопросов учебной деятельности, личностного самоопределения и самообразования, понимания необходимости развития внутренней меры самопроявления.

Использование интерактивных технологий, приглашающих к диалогу, помогает человеку стать тем, кем он может и способен стать. Философия педагогического действия в данном случае максимально раскрепощает личность, освобождает ее от условностей, ограничений, шаблонов, требует создания условий, оптимально способствующих самореализации учащихся [3].

Новое информационное пространство, создаваемое учащимися, включенными в интеграцию информационных и интерактивных технологий, представляет собой структуру жизнедеятельности личности. А личность, полноценно «проживая» единение с учителем, сверстниками, окружающей атмосферой, диалогически общается с жизнью, находясь одновременно в реальном и опережающем процессах саморазвития [6].

Таким образом, показав результаты использования воспитательного потенциала интерактивных технологий, остановимся на необходимости интеграции их с информационными технологиями. Прежде всего, это нескончаемые возможности неограниченной информации, которую можно извлекать из интернета. В журнале «Наука и жизнь». – 2003. – № 11 М. Мамикон писал: «Технология завтра устареет, а изобретательность, знания и умственные навыки выживут навеки», поэтому важен результат использования технологий: приобретение учащимися умений самостоятельно находить и собирать информацию, анализировать, обобщать и передавать её другим людям, осваивать новые технологии. Можно обозначить несколько преимуществ информационных технологий:

- эффективный инструмент для развития новых форм и методов обучения;
- условия для повышения качества образования;
- средство для освоения обобщенных способов действий (компетенций) и достижения новых уровней развития (компетентности);
- возможность дистанционного образования, создаёт условия доступности при наличии разных социальных проблем [2].

Хотелось бы подчеркнуть, что интеграция информационных и интерактивных технологий, на наш взгляд, решает одну из серьёзнейших проблем современной действительности – компьютерной зависимости. Имен-

но выход на озвучивание внутреннего диалога создаёт условия для развития потребности «человеческого» общения.

Интеграция технологий значительно повысила эффективность воспитательной работы в школах с помощью сети интернет, ребята принимают участие в виртуальных конкурсах, некоммерческих конкурсах Интернет-проектов, конкурсе «Зелёная планета – 2006», открывают студии компьютерной графики, создают интереснейшие презентации и многое другое. Все эти новшества требуют качественно нового подхода к организации образовательного процесса.

Разработаны модели обучения и воспитания в режиме диалогового взаимодействия для работы в информационных технологиях. Они расширяют рамки традиционной системы.

Инновационные модели диалоговых технологий обучения как целостно, так и фрагментарно могут быть использованы в образовательном процессе. Они так же могут служить своеобразной точкой отсчета для создания других (авторских) моделей диалогического взаимодействия субъектов при непосредственном использовании компьютера.

Из совместного использования интерактивных и информационных технологий можно сделать следующие выводы:

1. В системе обучения и воспитания, в которой используются инновационные технологии, уровень развития устной, письменной и внутренней речи значительно выше, чем при обучении в традиционной системе.
2. Использование технологий диалогового взаимодействия в сочетании с информационными технологиями оказывает влияние не только на высокий уровень развития личности школьника, но и повышает интеллектуальные способности учащихся.
3. Технологии диалогового взаимодействия являются эффективным средством в современных условиях для изучения информации и при интеграции с информационными технологиями обеспечивают максимальную информированность всех сторон образовательного процесса.

При использовании в образовательном процессе интеграции информационных и интерактивных технологий диалогового взаимодействия деятельность учащегося приобретает коллективный характер, что обуславливает успешную адаптацию его в социуме и более глубокое осмысленное общение с многоуровневой, разноплановой мировой информацией.

Список литературы:

1. Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. – СПб.: Издательство «Эксклюзив». 1995. – 136 с.

2. Инновационные процессы в образовании: теория и практика // Сборник научных статей. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 207 с.

3. Казачкова Т.Б. Комплекс модулей по технологиям диалогового взаимодействия // Электронный учебник / Программно-методический комплекс для повышения квалификации и профессиональной подготовки педагогических кадров. – М., 2008.

4. Казачкова Т.Б Образовательная и организационная модель школы «Развитие человеческих ресурсов» (Вариативная модель школы) // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: материалы 9-й Межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья / Отв. ред. Н.Н. Суртаева. – СПб., 2008. – 320 с.

5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 1999. – 242 с.

6. Матвиевский В.Я. Востребованность школьника или как стать ресурсным. – М.: БИФ «Инновационный образовательный центр», 2001. – 128 с.

7. Филиппов В.М. Модернизация российского образования. – М.: Просвещение, 2003. – 96 с. – (Тематическое приложение № 1 к журналу «Вестник образования».

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Лазарев Г.А.[♣], Коротаевский А.Г.[♦]

Дальневосточный филиал Всероссийской академии внешней торговли, г. Петропавловск-Камчатский

В статье рассмотрены вопросы применения современных технических средств в преподавании экономических дисциплин в вузе. Рассмотрен комплекс проверки усвояемости курса «Математика» (2-й семестр) с использованием дигитайзеров, и подробным анализом проводимых операций.

Применение современных информационных технологий в высшем образовании стало сегодня важнейшей частью подготовки грамотного и квалифицированного специалиста [1, 2, 5]. Компьютерные технологии позволяют, наряду с классическими методами изложения материала, применять мультимедийные приложения, в которых используются последние достижения науки и техники.

[♣] Заведующий кафедрой Естественнонаучных и математических наук, кандидат сельскохозяйственных наук.

[♦] Профессор кафедры Естественно-научных и математических наук, кандидат экономических наук, доцент.

В Дальневосточном филиале Всероссийской академии внешней торговли Минэкономразвития РФ, на кафедре Естественнонаучных и математических наук (ЕМН), принята стратегия на разработку именно таких мультимедийных комплексом (МК), по дисциплинам кафедры [3, 4, 6].

Каждый мультимедийный комплекс, в целом, предоставляет следующие возможности пользователям:

- автоматизированный доступ к лекциям и заданиям соответствующей дисциплины;
- проверка усвояемости теоретического материала на базе тестов по темам лекций;
- автоматизация расчетов лабораторных работ и практических заданий с применением программных средств комплекса;
- унифицированный доступ к самостоятельным работам и контрольным заданиям;
- замена ряда контрольных заданий тестами;
- внедрение рейтинговой системы контроля успеваемости;
- апробация новых технологий в образовании, и т.д.

Общий вид главного меню разработанных на кафедре мультимедийных комплексов представлен на рис. 1.

Рис. 1. Главный режим вызова МК кафедры ЕМН

Каждый мультимедийный комплекс содержит:

- курс лекций;
- сборник контрольных заданий;
- примеры решения задач курса;

– список литературы;
– список вопросов для экзамена или зачета;
– задания для проведения контрольных работ («Электронная карточка») в аудитории;
– тесты по проверке теоретического материала:
– контрольные тесты с решениями задач;
– программные комплексы (в зависимости от курса дисциплины);
– режим копирования необходимой информации на внешний носитель.

Ниже, на рис.2 представлен пример МК «Эконометрика»:

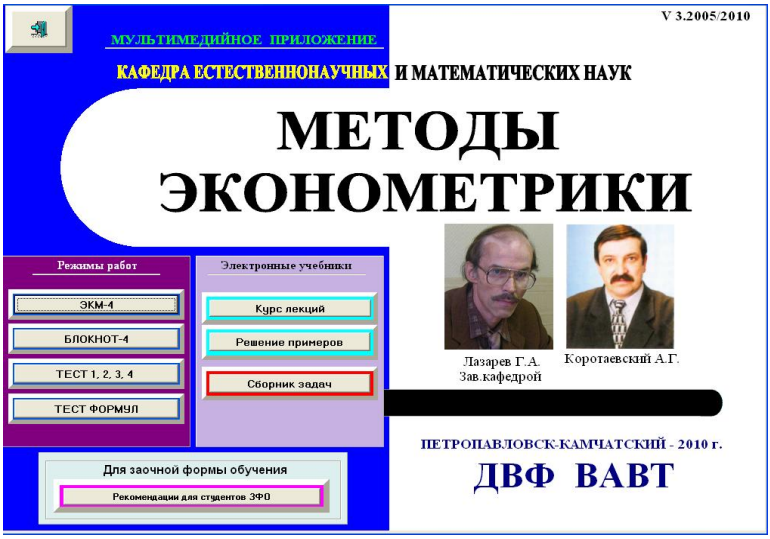

Рис. 2. Вид главного меню МК «Эконометрика»

Особую роль в мультимедийных комплексах, как уже упоминалось, отводится тестам. В комплексах все тесты разбиты на следующие группы:

1. Тесты по проверке теоретического материала по темам курса.
2. Контрольные тесты с проверкой решений.
3. Контрольные тесты с вводом решений по контрольным заданиям.
4. Тесты по проверке формул тестов.

Тесты 1-й группы содержат вопрос в текстовой трактовке, с элементами графики и формул. Здесь допускаются следующие виды трактовки ответов:

– в виде текстов;
– в виде графиков;
– в виде формул курса;
– в виде комбинацией пп. 1-3.

Статистика тестирования за последние полтора года показала, что полезно было бы внести корректировку как в преподнесение самого задания или вопроса теста, так и в вид трактовки ответа.

Для этого, на наш взгляд, наиболее приемлемым может оказаться использование графических планшетов – дигитайзеров. Общий вид дигитайзера представлен на рис. 3.

Рис. 3. Простейший дигитайзер

Дигитайзер, или планшет, как его еще называют, состоит из двух основных элементов: основания и курсора, двигающегося по его поверхности. Принцип действия дигитайзера основан на фиксации местоположения курсора с помощью встроенной в планшет сетки. При нажатии на кнопку курсора, его местоположение на поверхности планшета фиксируется, а его координаты передаются в компьютер.

На кафедре ЕМН начал внедряться в практику преподавания математики программный комплекс «ТМД» (тест-математика-дигитайзер), требующего использование дигитайзера при записи ответов. Упрощенная функциональная блок-схема комплекса «ТМД» представлена на рис. 4.

В комплексе «ТМД» представлены четыре основных блока:

1. Блок-1 – настройка массивов справочника, коды которых служат направляющими элементами БД.
2. Блок-2 – настройка контрольных заданий на тему курса дисциплины и выбор соответствующих примеров.
3. Блок-3 – режим проверки результатов выполнения контрольных заданий студентами и статистика по их выполнению.
4. Блок-4 – режим решения студентами контрольных примеров задания в любом графическом редакторе, в нашем случае *Paint*.

Контрольное задание для «ТМД» готовится в графическом виде, представленном растровым изображением BMP. Каждое задание состоит из де-

сяти различных примеров. Для формирования контрольного задания необходимо ввести десять растровых изображений, каждое из которых будет соответствовать одному типу примеров в задании. Например, по итогам двух месяцев 2-го семестра изучения дисциплины математика, по разделам «Интегралы» и «Ряды», составлены следующие примеры:

1-3 – Найти неопределенный интеграл;

4-5 – Найти определенный интеграл;

6 – Найти площадь фигуры, ограниченной линиями;

7-8 – Укажите сходящиеся ряды;

9 – Вычислите радиус сходимости для каждого ряда;

10 – Укажите элемент разложения функции в ряд Маклорена…

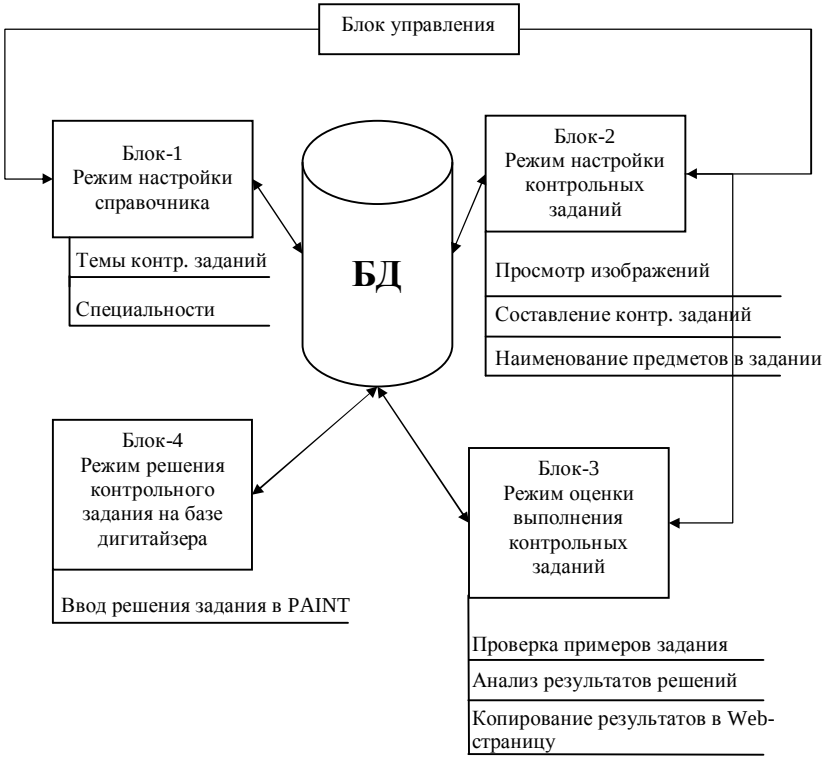

Рис. 4. Упрощенная функциональная блок-схема комплекса «ТМД»

Фрагмент одного исходного изображения представлен на рис. 5.

Данный фрагмент состоит из трех частей. Первые две части: пример контрольного задания и место для записи ответа – копируются в отдельное

контрольное задание для каждого студента (Блок-2). Третья часть используется для контроля выполнения примера в задании (Блок-3). Ввод информации в данное изображение возможно в графическом редакторе PAINT. Набор формул, построение гистограмм и ввод большого объема текста возможен посредством редакторов Microsoft Word или Microsoft Excel.

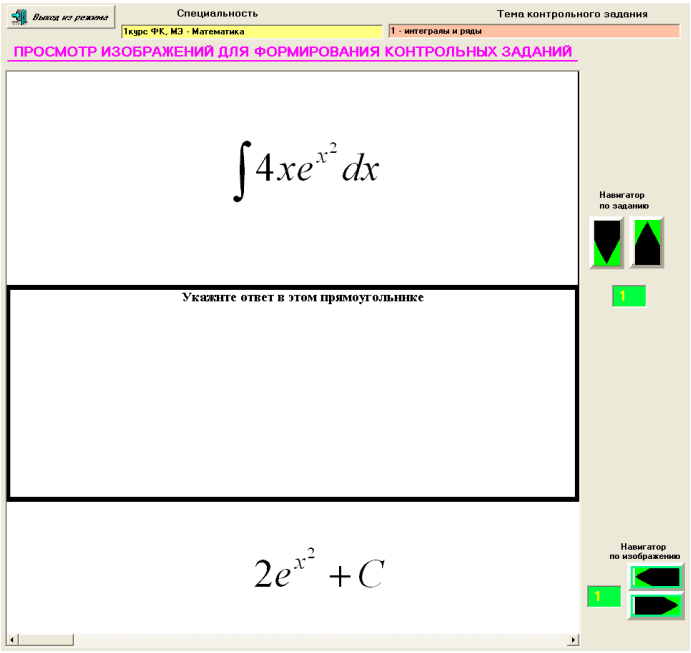

Рис. 5. Фрагмент изображения примера для формирования контрольного задания

По окончанию выполнения задания (Блок-4), производится его проверка на правильность решения (Блок-3), при этом фрагмент изображения экрана монитора имеет вид, соответствующий рис. 6.

Очевидно, что, в данном случае, студентом допущена ошибка при определении первообразной. Ошибка фиксируется в правой стороне экрана. Общий фрагмент статистики решения представлен на рис. 7.

Оценка результатов ведется по балльной системе. Исходя из общего количества примеров, рассчитывается средний балл. Если ошибок нет, ставится 0 баллов. В нижней части экрана «Номера примеров в задании», указаны номера примеров, взятые из каждой группы типичных заданий. Выбор № примера в задании определяется генератором случайных чисел. Кнопка «Копирование в главную базу данных» позволяет подключить ре-

зультаты контрольного задания в Web-страницу, фрагмент которой приведен на рис. 8.

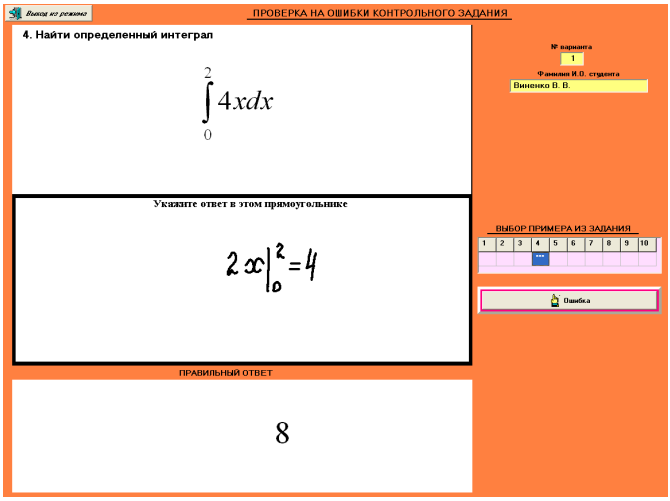

Рис. 6. Проверка контрольного задания примера 4

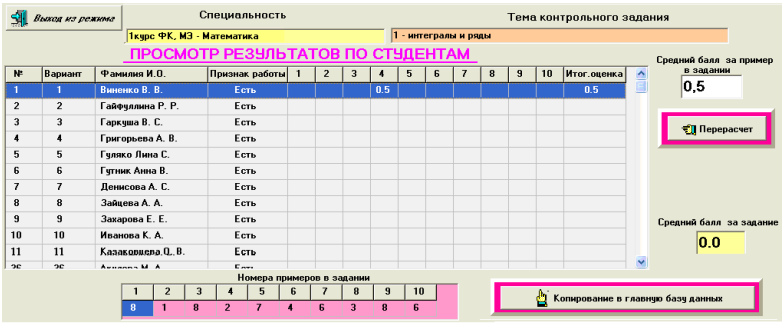

Рис. 7. Статистика решений контрольного задания

Главное меню комлекса «ТМД» представлено на рис. 9.

Дополнительная трудность в выполнении контрольных заданий – это умение владеть ручкой-пером. Но, как показал эксперимент, студенту достаточно двух часов, чтобы усвоить навыки работы с новым курсором в виде ручки (рис. 10).

Таким образом, применение дигитайзеров, позволит исключить рутинную бумажную технологию, ввести разнообразие в содержание контрольных заданий, в короткий срок провести проверку выполняемых примеров, и, одновременно с этим, проконтролировать работу студентов в освоении новый технических средств.

КОНТРОЛЬ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ
на 26 января 2011 г.

Весь ФК, МЭ-МАТЕМ./1-й курс/2010

№	Вариант	Фамилия И.О.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	51	Таран А.С.	0	0	0,75	0,75	0	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0,5	0	0
2	28	Филатова Е. А.	1	0	0,75	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,25	0	0	0,5	0	1
3	42	Курбанова М.М.	0	0	0,75	1	0	0,25	0	0	0	0	0	0,75	0	0	0	0	0	0,5
4	27	Тютюнькина Д. А.	1,25	0	0,75	1	0	0,25	1	0	0	0	0	0	1	0,25	0	0,5	0	2
5	50	Репчева Е.С.	0	0	0,75	1	0	0,25	0	0	0	0,75	0	0	0	1	0,75	0,5	0,25	0,5
6	18	Мартиросян Д. Г.	0	0	0	1	0,75	0,25	1	0	0	0	0,25	0	0	0,25	0,25	1	0	1
7	26	Торсунова Е. В.	0	0	0,75	1	0,25	0	1	0	0,25	0	0	1	1	0,5	0,5	0,5	0	0

Рис. 8. Фрагмент Web-страницы рейтинга по успеваемости студентов 1 курса специальности ФК, МЭ по дисциплине математика

Рис. 9. Основные режимы комплекса «ТМД»

Рис. 10. Ручка-перо курсора

Список литературы:

1. Коротаевский А.Г., Лазарев Г.А. Информационные технологии в базовом образовании студентов экономических специальностей // Экономика и управление: инновационные пути развития: материалы МНПК (25.05-10.06.10). Часть 1. – Саратов: ООО «Издательский Центр «Науки», 2010. – С. 204-217.

2. Коротаевский А.Г., Лазарев Г.А. Автоматизированный комплекс проверки уровня знаний учащихся для сдачи ЕГЭ // Актуальные проблемы развития современного общества: материалы МНПК (17 июня 2010г.). – Саратов: ООО «Издательский Центр «Науки», 2010. – С. 64-73.

3. Коротаевский А.Г., Лазарев Г.А. Использование современных технологий по контролю успеваемости студентов в вузе // Актуальные вопросы современной науки: материалы VIII МНПК (31 мая 2010 года г. Таганрог). – М.: Издательство «Спутник+», 2010. – С. 319-329.

4. Лазарев Г.А., Коротаевский А.Г. Мультимедийные приложения в дисциплинах вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук в современной России: Материалы очной и заочной научн.-практ. конф. апрель 2010 г. 1 часть. – Изд-во Кумертауский институт экономики и права, 2010. – С. 142-160.

5. Лазарев Г.А., Коротаевский А.Г. Контроль усвоения изучаемых дисциплин студентами вузов // Современная региональная политика: отечественный и зарубежный опыт и перспективы: МНПК. 24-26 ноября 2010. 2 часть – Казань: НОУ ВПО «Академия управления» «ТИСБИ». – С. 303-310.

6. Лазарев Г.А., Коротаевский А.Г. Применение мультимедийных комплексов в преподавании в высшей школе // Современная региональная политика: отечественный и зарубежный опыт и перспективы: Международная научно-практическая конф. 24-26 ноября 2010. 2 часть – Казань: НОУ ВПО «Академия управления» «ТИСБИ», С. 310-317.

АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ПОСТРОЕНИЯ ОНТОЛОГИИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН[1]

© Стебеняева Т.В.[♣], Худолей Г.С.[♦]

Академия международного учета, г. Москва

В работе выполнен сравнительный анализ современных моделей формализованного представления знаний, используемых в современ-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 11-06-00054а «Модели и методы формализации содержания образовательных дисциплин и контроля его усвоения на основе понятийной сети знаний».

[♣] Главный специалист кафедры «Финансы и кредит», кандидат экономических наук.

[♦] Главный специалист кафедра «Финансы и кредит», кандидат экономических наук.

ных информационных образовательных технологиях для построения онтологий предметной области образовательных дисциплин.

В современных информационных образовательных технологиях процесс извлечения знаний осуществляется при помощи обобщенных моделей, разработанных на основе методов формализации, организации и анализа знаний. В формализованном виде знания субъекта о предметной области могут быть представлены с использованием знаковых систем. Выбор субъектом метода формализации знаний предметной области определяется его стремлением сделать максимально эффективной коммуникацию знаний в конкретную образовательную технологию. Реализация этого подхода возможна при условии минимальных различий понятий предметной области и ее формальной модели.

Наиболее перспективным направлением для формализации данных и знаний являются базирующиеся на дескриптивных логиках онтологии. Основными преимуществам использования онтологий являются: возможность построения сложных структур, описывающих базы знаний; хранение и методы доступа и редактирования данных; построение логических выводов на основе структуры и хранимых данных и др. Извлечение знаний из образовательного ресурса с целью построения онтологии его предметной области предполагает не только выявление терминов, но и извлечение знаний о самих терминах. Из этого следует, что для описания структуры предметной области необходимо распознать не только сами термины, но и семантические отношения между ними.

Все множество существующих сегодня моделей представления знаний можно свести к четырем типам: продукционные модели; логические модели; фреймовые модели; модели семантической сети [1-3, 5, 7-9]. Рассмотрим их основные достоинства и недостатки.

Наиболее распространенными моделями представления знаний являются продукционные модели. Они основываются на множестве правил, которые схематически можно представить в обобщенной форме:

$$P_1, \ldots, P_m \rightarrow Q_1, \ldots, Q_n \qquad (1)$$

которая читается следующим образом: если предпосылки P_1 и P_m верны, то можно выполнить действия Q_1 и Q_n.

Любое продукционное правило, содержащееся в базе знаний, состоит из двух частей: антецендента и консеквента [4]. Антецедент представляет собой посылку правила (условную часть) и состоит из элементарных предложений, соединенных логическими связками «и», «или». Консеквент (заключение) включает одно или несколько предложений, которые выражают либо некоторый факт, либо указание на определенное действие, подлежащее исполнению.

Любое правило состоит из одной или нескольких пар «атрибут-значение». В рабочей памяти систем, основанных на продукционных моделях, хранятся пары атрибут-значение, истинность которых установлена в процессе решения конкретной задачи к некоторому текущему моменту времени. Содержимое рабочей памяти изменяется в процессе решения задачи. Это происходит по мере срабатывания правил. Правило срабатывает, если при сопоставлении фактов, содержащихся в рабочей памяти, с антецедентом анализируемого правила имеет место совпадение, при этом заключение сработавшего правила заносится в рабочую память. Поэтому в процессе логического вывода объём фактов в рабочей памяти, как правило, увеличивается (уменьшаться он может в том случае, если действие какого-нибудь правила состоит в удалении фактов из рабочей памяти). В процессе логического вывода каждое правило из базы правил может сработать только один раз.

Существуют два типа продукционных систем – с «прямыми» и «обратными» выводами. Прямые выводы реализуют стратегию «от фактов к заключениям». При обратных выводах выдвигаются гипотезы вероятностных заключений, которые могут быть подтверждены или опровергнуты на основании фактов, поступающих в рабочую память. Существуют также системы с двунаправленными выводами [4].

Продукционные модели чаще всего применяется в промышленных экспертных системах. Они обладают наглядностью, высокой модульностью, простотой механизма логического вывода, легкостью внесения дополнений и изменений.

К недостаткам таких систем можно отнести: отличие от структур знаний, свойственных человеку; неясность взаимных отношений правил; сложность оценки целостного образа знаний; низкая эффективность обработки знаний.

При разработке небольших систем (десятки правил) проявляются в основном положительные стороны продукционных моделей знаний, однако при увеличении объёма знаний более заметными становятся слабые стороны.

Логические модели основываются на классическом исчислении предикатов I-го порядка, когда предметная область или задача описывается в виде набора аксиом [3]. Вся информация, необходимая для решения прикладных задач, рассматривается как совокупность фактов и утверждений, которые представляются как формулы в некоторой логике. Знания отображаются совокупностью таких формул, а получение новых знаний сводится к реализации процедур логического вывода. В основе логических моделей знаний лежит понятие формальной теории, задаваемое картежем:

$$S = \langle A, F, A_x, R \rangle \qquad (2)$$

где A – счетное множество базовых символов (алфавит);

F – множество, называемое формулами;

A_x – выделенное подмножество априори истинных формул (аксиом);
R – конечное множество отношений между формулами, называемое правилами вывода.

Основные достоинства логических моделей формализации знаний заключаются в следующем:

– в качестве «фундамента» здесь используется классический аппарат математической логики, методы которой достаточно хорошо изучены и формально обоснованы;
– существуют достаточно эффективные процедуры вывода;
– в базах знаний можно хранить лишь множество аксиом, а все остальные знания получать из них по правилам вывода.

В логических моделях знаний слова, описывающие сущности предметной области, называются термами (константы, переменные, функции), а слова, описывающие отношения сущностей – предикатами. Предикат представляет собой логическую N-арную пропозициональную функцию, определенную для предметной области и принимающую значения либо «истина» либо «ложь» в зависимости от значений входящих в него термов.

Способ описания предметной области, используемый в логических моделях знаний, приводит к потере некоторых нюансов, свойственных естественному восприятию человека, и поэтому снижает описательную возможность таких моделей. Как правило, сложности возникают при описании не однородных объектов.

С целью преодоления сложностей и расширения описательных возможностей логических моделей знаний разрабатываются псевдофизические логики, логики, оперирующие с нечеткостями, эмпирическими кванторами, обеспечивающие индуктивные (от частного к общему), дедуктивные (от общего к частному) и традуктивные (на одном уровне общности) выводы. Такие расширенные модели, объединяющие возможности логического и лингвистического подходов, принято называть логико-лингвистическими моделями предметной области.

Фреймовая модель определяется как структура данных для представления стереотипных ситуаций. Эта структура содержит разнообразную информацию об объектах и событиях, которые следует ожидать в той или иной ситуации [7]. Фрейм F является средством, которое может связать декларативные и процедурные знания о некоторой сущности в структуру записей, которая состоит из слотов – V_i и наполнителей – Q_j.

Формально фрейм – это тип данных вида:

$$F = \langle N, S_1, S_2, S_3 \rangle \qquad (3)$$

где N – имя объекта;
S_1 – множество слотов, содержащих факты, определяющие декларативную семантику фрейма;

S_2 – множество слотов, обеспечивающих связи с другими фреймами (каузальные, семантические и т.д.);

S_3 – множество слотов, обеспечивающих преобразования, определяющие процедурную семантику фрейма.

Системы фреймов создают средства структурирования эвристических знаний, связанных с приложением правил и классификацией объектов. Фреймы образуют иерархию. Иерархия во фреймовых моделях порождает единую многоуровневую структуру, описывающую либо объект, если слоты описывают только свойства объекта, либо ситуацию или процесс, если отдельные слоты являются именами процедур, присоединенных к фрейму и вызываемых при его актуализации [7].

Состав фреймов и слотов в каждой конкретной фреймовой модели может быть разный, однако в рамках одной системы целесообразно единое представление для устранения лишнего усложнения. При использовании фреймов эвристические знания не «размываются» по программному коду приложения, но и не собираются воедино в виде метазнаний, а распределяются между теми видами объектов, к которым они приложены, и существуют на уровне управления в иерархии представления таких объектов. В целом фреймовая модель допускает представление всех свойств декларативных и процедурных знаний. Глубина вложенности слотов во фрейме (число уровней) зависит от предметной области и языка, реализующего модель.

Однозначное определение семантической модели формализованного представления знаний в настоящее время отсутствует. Обычно под ней подразумевается граф, отображающий смысл целостного образа [6]. Узлы графа соответствуют понятиям и объектам, а дуги – отношениям между объектами. Формально сеть можно задать в следующем виде:

$$H = \langle I, C, G \rangle \qquad (4)$$

где I – множество информационных единиц;

C – множество типов связей между информационными единицами;

G – отображение, задающее конкретные отношения из имеющихся типов C между элементами I.

В качестве информационных единиц обычно выступают абстрактные или конкретные объекты, а отношения – это связи между ними. Часто в семантических моделях используют отношения: связи «часть-целое», «класс-подкласс», «элемент-множество». Кроме того, могут использоваться функциональные, количественные, пространственные, временные, атрибутивные, логические и лингвистические связи. Недостатком этих моделей является сложность процедуры поиска вывода на семантической сети.

Семантическая сеть как модель наиболее часто используется для представления декларативных знаний [6]. С помощью этой модели реализуются

такие свойства системы знаний, как интерпретируемость и связность. За счет этих свойств семантическая сеть позволяет снизить объем хранимых данных, обеспечивает вывод умозаключений по ассоциативным связям.

В настоящее время принято различать экстенсиональные и интенсиональные семантические сети. Экстенсиональная семантическая сеть описывает конкретные отношения данной ситуации. Интенсиональная – имена классов объектов, а не индивидуальные имена объектов. Связи в интенсиональной сети отражают те отношения, которые всегда присущи объектам данного класса [6].

Для отображения процедурных знаний используются процедурные семантические сети. В этом случае факты, отношения и процедуры представлены как вершины, а связи объединяют их в единое понятие.

Поскольку максимальная эффективность формализации знаний определяется минимумом различий понятий предметной области и ее формальной модели, то ни одна из описанных выше моделей (кроме семантической сети) не может использоваться в качестве единственной в системе формализованного представления знаний. Это утверждение базируется на следующих аргументах:

1. При обзоре методов и моделей формализованного представления знаний о предметной области в явном виде указывалось только основополагающее утверждение (формулы 1-4), но ни один из входящих в нее компонентов не несет никакой семантической нагрузки – это всего лишь искусственные математические знаки, между которыми в рамках соответствующей модели заданы определенные отношения;

Таким образом, встает проблема переноса конкретных понятий и концепций, существующих в рамках предметной области в соответствующую формальную модель. Для ее решения необходимо иметь четкую схему соотношения математических знаков с объектами (свойствами и процессами) некоторой предметной области. Однако эффективной схемы такого переноса пока не существует.

2. Вне зависимости от выбора формальной модели предметной области перед разработчиками современных информационных образовательных технологий встанет необходимость исследования естественного языка описания предметной области для выявления ее ключевых особенностей, на основе которых формируются правила формализованного представления знаний.

Адекватного решения этой чрезвычайно сложной задачи пока так же не существует.

На основании результатов сравнительного анализа моделей и подходов к формализованному представлению знаний о предметной области образовательной дисциплины можно сделать вывод о том, этот процесс требует применения различных моделей знаний, поскольку использовать одну и ту же модель на различных этапах формализации не представляется возможным.

Список литературы:

1. Алфеева Е.Л. Методическая система организации структурированных информационных ресурсов в образовании // Педагогическая информатика. – 2006. – № 5. – С. 44-52.

2. Берштейн Л.С., Беляков С.Л., Гинис Л.А., Котов Э.М., Целых А.Н. Информационные технологии, системы и среды: учебник. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – 370 с.

3. Власов Д.А., Монахов Н.В., Монахов В.М. Математические модели и методы внутримодельных исследований. – М.: Альфа, 2007. – 365 с.

4. Громов П.А. Функциональное представление текста // Компьютерные инструменты в образовании. – СПб.: Центр информатизации образования «КИО», 2008. – № 6. – С. 15-24.

5. Мартьянова А.Е. Базы данных и знаний: учебное пособие. – 2-е изд. – Астрахань: Изд-во АГТУ, 2009. – 291 с.

6. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. – Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.

7. Мордвинов В.А. Онтология моделирования и проектирования семантических информационных систем и порталов: Справочное пособие. – М.: МИРЭА, 2005. – 237 с.

8. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – 2-е издание, дополненное. – М: ИИО РАО, 2008. – 274с.

9. Суббето А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – СПб.: 2006.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕГО КУРСА ФИЗИКИ

© Черных А.В.[♣]

Сибирский государственный технологический университет,
г. Красноярск

Использование информационно-компьютерных технологий в вузе, позволяет преподавателям качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения студентов. В статье описываются некоторые способы применения данной технологии на лекционных занятиях, а также при проверке знаний по общему курсу физики в СибГТУ.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение инфор-

♣ Доцент кафедры Физики, кандидат педагогических наук, доцент.

мационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство [1]. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. Компьютерные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность. В последние годы термин «информационные технологии» (ИТ) часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии» (КТ), так как все информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением компьютера. Однако, термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей. При этом, ИТ, основанные на использовании современных компьютерных и сетевых средств, образуют термин «Современные информационные технологии», или «Информационно-компьютерные технологии» (ИКТ). Этого термина и будем в дальнейшем придерживаться.

Под информационно-компьютерными технологиями принято понимать совокупность методов, устройств и производственных процессов, используемых обществом для сбора, хранения, обработки и распространения информации [2].

Проникновение современных ИКТ в сферу образования, позволяет преподавателям качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения.

Целью информационно-компьютерных технологий в образовании является усиление интеллектуальных возможностей студентов в информационном обществе и повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы.

К *основным задачам* информационно-компьютерных технологий можно отнести:

- повышение качества подготовки специалистов на основе использования в учебном процессе современных ИКТ;
- применение активных методов обучения, повышение творческой и интеллектуальной составляющих учебной деятельности;
- интеграция различных видов образовательной деятельности (учебной, исследовательской и т.д.);
- адаптация ИКТ обучения к индивидуальным особенностям обучаемого;
- совершенствование программно-методического обеспечения учебного процесса;
- внедрение ИКТ обучения в процесс специальной профессиональной подготовки специалистов различного профиля.

Информационные технологии дают возможность изменить модель учебного процесса. Позволяют осуществить переход от репродуктивного обучения – «перелива» знаний из одной головы в другую, от преподавателя к студентам – к креативной модели. С помощью нового технологического и

технического обеспечения моделируется жизненная ситуация или процесс и студенты под руководством преподавателя учатся: применять свои знания на практике; проявлять творческие способности для анализа моделируемой ситуации. Специалисты считают, что развитие традиционных и новых технологий должно идти по принципу не взаимоисключения, а взаимокоррелирования, что, в свою очередь, позволяет говорить о принципиально новом измерении образовательной среды – глобальном, измерении, существующем в реальном времени и ассоциирующем в себе всю совокупность образовательных технологий.

Рассмотрим лишь основные преимущества использования ИКТ перед традиционными занятиями.

Информационно-компьютерные технологии:

- значительно расширяют возможности преподнесения учебной информации;
- применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности;
- позволяет существенно повысить мотивацию студентов к обучению.
- вовлекают студентов в учебный процесс, способствуя широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности.

Информационно-компьютерные технологии целесообразно использовать в следующих случаях:

- при изложении нового материала – визуализация знаний (например, программа презентаций Power Point);
- закрепление изложенного материала (используя разнообразные обучающие программы, лабораторные работы);
- самостоятельная работа студентов (обучающие программы, энциклопедии, развивающие программы);
- система контроля и проверки (тестирование с оцениванием, контролирующие программы).

По мнению экспертов, новые информационные технологии обучения позволяют повысить эффективность практических и лабораторных занятий по естественнонаучным дисциплинам не менее чем на 30 %, объективность контроля знаний учащихся – на 20-25 %. Успеваемость в контрольных группах, обучающихся с использованием образовательных ИКТ, как правило, выше в среднем на 0,5 балла (при пятибалльной системе оценки). Современное занятие невозможно без использования информационных и телекоммуникационных технологий. Особенно это касается предметов естественно-научного цикла, т.к. именно они формируют единую картину мира. При изучении данных предметов информационные технологии могут стать эффективным вспомогательным средством.

В курс общей физики включены разделы, изучение и понимание которых требует развитого образного мышления, умения анализировать, срав-

нивать. Например, «Статистическая физика и термодинамика», «Электродинамика», «Волновая оптика», «Квантовая механика» «Физика атома и атомного ядра». Многие студенты не владеют необходимыми мыслительными навыками для глубокого понимания явлений, процессов, описанных в данных разделах. В таких ситуациях на помощь приходят информационно-компьютерные технологии (ИКТ).

Опишем лишь некоторые способы применения ИКТ на лекционных и практических занятиях по физике в СибГТУ.

При чтении лекций по физике, почти все преподаватели нашей кафедры используют компьютерные презентации. Это достаточно эффективный метод представления и изучения любого материала. Применение слайд-фильмов обеспечивает более высокий уровень чтения лекции, её информационную насыщенность, динамичность, наглядность. При создании презентации можно использовать электронные учебники, информацию сети Интернет, размещать на слайдах необходимые формулы, опыты в соответствии с последовательностью изложения материала на лекции. В целях закрепления наиболее важных вопросов темы на последних слайдах можно поместить контрольные задания. Если студенты не могут ответить, на какой-либо вопрос, то есть возможность вернуть слайд, содержащий сведения для правильного ответа. Таким образом, осуществляется разбор материала, вызвавшего затруднения.

Проблема наглядности, и отсутствия демонстрационного оборудования стоявшая, так остро последние годы, с помощью внедрения виртуальных демонстраций решается в одночасье. Их назначение не заменить, а лишь дополнить и при необходимости, продублировать реальный эксперимент, т.к. разнообразное представление демонстрационного опыта способствует его запоминанию, образованию устойчивого зрительного образа наблюдаемого явления. Компьютерные демонстрации, при умелом их использовании оказывают эффективную помощь и лектору и студенту. Достоинство этой технологии заключается в том, что она не требует большого числа машин. Достаточно одного компьютера, чтобы начать работать по этой технологии и видеопроектора, или комплекса, – компьютер плюс телевизор.

В ближайшем будущем, планируем ввести в учебный процесс – компьютерный практикум. Эта технология более трудоемка для преподавателя и требует специальной подготовки. Но, планируя применять компьютерный практикум, мы не думаем отказываться и от традиционной формы проведения лабораторных работ. Они будут взаимно дополнять друг друга.

И, наконец, компьютерное тестирование. В учебном процессе тестирование в той или иной форме используется давно. В традиционной форме тестирование это чрезвычайно трудоемкий процесс, который требует больших временных вложений. Использование компьютеров делает процесс тестирования настолько технологичным, что в ближайшем будущем он станет основным элементом контроля уровня знаний студентов. В нашем университете создана большая база компьютерных тестов по различным предметам. И мы их ис-

пользуем, как при входном контроле, так и для промежуточной и итоговой аттестации наших студентов, наряду с другими формами проверки их знаний.

О преимуществах ИКТ мы уже, говорили выше, а теперь рассмотрим недостатки. К недостаткам использования информационно-компьютерных технологий, можно отнести:

- затраты большего времени на предварительную подготовку к занятиям со стороны преподавателя (требуется детальная подготовка);
- слабая возможность одновременного подключения таких видов памяти, как: слуховой, зрительной, моторной и двигательной.
- интерактивные формы обучения не всегда подходят для решения профессиональных задач в тех случаях, когда содержание материала требует спокойной и сосредоточенной работы;
- затруднение широкого применения из-за отсутствия высокого уровня сформированных умений и навыков студентов по ведению диалогового общения, различного рода дискуссий, бесед, обсуждений.

Несмотря на вышеперечисленные недостатки, внедрение ИКТ в образование является насущной и объективной потребностью. Наше образование должно соответствовать требованиям современного информационного общества, поэтому процесс внедрения ИКТ в образование должен нести системный характер. Новые информационные технологии превращают обучение в увлекательный процесс, способствуют развитию исследовательских навыков студентов, а преподавателя стимулирует к освоению исследовательских проектных методик.

Список литературы:

1. Всемирный доклад ЮНЕСКО по коммуникации и информации, 1999-2000 гг. – М., 2000. – 168 с.

2. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии. – М.: Наука, 1999. – 191 с.

ГЛОБАЛЬНАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ СЕТЬ ИНТЕРНЕТ И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

© Ярковой В.А.[♣], Алексеева В.И.[♦]

Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики, г. Санкт-Петербург

Создание компьютерных сетей предоставило человечеству абсолютно новый способ общения. Новейшие достижения в технологии передачи дан-

[♣] Старший преподаватель кафедры «Сервис торгового оборудования и бытовой техники», кандидат экономических наук.

[♦] Ассистент кафедры «Управление предпринимательской деятельностью», кандидат экономических наук.

ных с учетом последних изобретений в области мультимедиа открывают неограниченные возможности по обработке и передаче массива данных практически в любую точку земного шара. Не вызывает сомнения предположение о том, что в обозримом будущем компьютер станет одним из главных средств общения между людьми.

До начала 90-х годов в России сеть Интернет оставалась преимущественно научно-исследовательской компьютерной сетью, с помощью которой ученые обменивались результатами своих работ, а студенты различных университетов поддерживали связь друг с другом.

В последние годы компьютер стал доступным не только для взрослых, но и для большинства детей. По исследованию компании «КОМКОН», численность российских пользователей сети Интернет на начало 2002 года составляет 3,7-3,8 миллиона человек в возрасте в среднем от 12 до 34 лет, относительный прирост за каждый из последних трех лет составляет более 120 %. По данным статистических исследований сайта «ИнфоАрт», около десяти крупнейших российских серверов уже перешли рубеж миллионного посетителя. Что же касается «детского» пользования сетью Интернет, то если на 1996 год средний возраст начала знакомства с новыми информационными технологиями приходился на 16-17 лет, то уже в 2001 году более половины респондентов – 5-7-классники и даже дети младшего школьного возраста.

Позитивная возможность современных Internet-технологий – возможность использовать уникальные экспериментальные ресурсы, расположенные порой на другом конце земного шара: вести наблюдения звездного неба на настоящем телескопе или управлять реактором атомной станции, воспользоваться для перевода учебного текста онлайновым словарем, выбрав его из списка доступных, препарировать виртуальную лягушку. Как о перспективе недалекого будущего можно говорить и о «виртуальных» онлайн-лабораториях, в которых ученики будут проводить эксперименты на оборудовании, расположенном на другом континенте или в соседнем здании.

Еще одна возможность, которую успешно используют современные учителя и профессора, – развитие и поощрение творческого потенциала учащихся. Публикации в Internet лучших дипломов и курсовых, сочинений, собраний работ по учебному курсу, гипертекстовых рефератов не только дадут возможность ученикам выполнить мини-исследование, но и помогут преподавателю формировать банк материалов по изучаемому курсу. Для реализации намеченных проектов от учащихся, как и от учителя требуется владение компьютерной грамотностью, которая предполагает:

– умение вводить и редактировать информацию (текстовую, графическую), пользоваться компьютерной телекоммуникационной технологией, обрабатывать получаемые количественные данные с помощью программ электронных таблиц, пользоваться базами данных, распечатывать информацию на принтере;

- владение коммуникативными навыками при общении с программными продуктами;
- умение самостоятельно интегрировать ранее полученные знания по разным учебным предметам для решения познавательных задач, содержащихся в телекоммуникационном проекте;
- в случае международного проекта – практическое владение языком партнера;
- умение войти в сеть (электронную почту);
- умение составить и отправить по сети письмо;
- умение «перекачать» информацию из сети на жесткий или гибкий диск и наоборот, с жесткого или гибкого диска – в сеть;
- структурировать полученные письма в специальной директории;
- работать в системах DOS и WINDOWS, пользуясь редакторами WORD разной модификации;
- входить в электронные конференции, размещать там собственную информацию и читать, «перекачивать» имеющуюся в различных конференциях информацию.

Несмотря на преимущества и перспективы включения Internet-технологий в образование, существует область образования, где развитие информационных технологий, с точки зрения педагогов, принесло больше вреда, чем пользы. Если в бумажную эру наиболее распространенным способом обойти контроль было списывание домашнего задания у соседа по парте или обмен курсовыми работами в масштабах одного вуза, то сейчас обмен рефератами и подобным материалом поставлен на поток: найти реферат на интересующую тему в Internet или на специальном CD не составляет особого труда.

Однако, не останавливаясь на издержках Internet-технологий, обратим свое внимание на их особенности.

На базе сетевых технологий возник совершенно новый вид учебных материалов: Internet-учебник. Область применения Internet-учебников велика: обычное и дистанционное обучение, самостоятельная работа. Снабженный единым интерфейсом, такой Internet-учебник может стать не просто пособием на один учебный курс, а постоянно развивающейся обучающей и справочной средой.

Internet-учебник обладает теми же качествами, что и компьютерный учебник, плюс возможность тиражирования практически без носителя – существует одна версия учебного материала в сети Internet и ученик-пользователь получает к ней доступ привычным для себя способом через свой браузер. Это вносит существенные преимущества по сравнению с электронным учебником, а именно:

- сокращается путь от автора учебника к ученику;
- появляется возможность оперативно обновлять содержание учебника;

– сокращаются расходы на изготовление учебника;
– решается проблема идентичности, то есть почти на всех аппаратных платформах материал будет выглядеть практически одинаково (отличия, конечно же, будут, но их влияние на работу ученика с учебником можно свести к минимуму);
– появляется возможность включения в учебник любого дополнительного материала, которой уже имеется в сети Internet.

Очень ценно, что доступ к Internet-учебнику возможен с любой машины, подключенной к сети Internet, что позволяет при наличии интереса со стороны пользователей попробовать освоить какой либо курс дистанционного обучения.

Обилие средств разработки и конвертации в стандарты документов, принятых в World Wide Web, позволяет преподавателю достаточно легко готовить учебные материалы, не изучая дополнительно сложных языков программирования и не прибегая к помощи сторонних разработчиков.

По мере перехода от типографских учебников к компьютерным и от них к сетевым растет оперативность подготовки материала. Это позволяет сокращать время подготовки учебных пособий, тем самым увеличивая число доступных студенту или учащемуся учебных курсов.

Однако, гораздо большие перспективы сулит не электронный учебник сам по себе, а объединение учебников с программами, контролирующими знания ученика, дополненное общением между преподавателем и учащимися в реальном времени. В этом плане Internet предоставляет богатейшие возможности: от ставшей уже традиционной электронной почты до видеоконференций и Web-chat. На этой основе организуются в настоящее время дистанционное образование.

Дистанционное образование. С 1995 г. в России разрабатывается система дистанционного образования (СДО). Она не заменяет, а дополняет очную и заочную формы обучения. СДО – это гибкая адаптивная модульная технология обучения. Она ориентирована на потребителя и опирается на современные информационные и коммуникационные технологии, считается экономически эффективной.

Система открытого образования призвана обеспечить равноправную возможность получения образования для всех категорий граждан без исключения. Эта возможность ценна для лиц, которые физически не могут добраться до места учебы. К этой категории относятся, например, лица, имеющие ограничения передвижения по состоянию здоровья; лица, работающие по вахтовому методу. По данным социологического исследования Министерством образования РФ, открытые образовательные программы пользуются популярностью у жителей населенных пунктов, удаленных от административных центров; у лиц, получающих параллельно второе образование. Гибкие условия формирования собственной образовательной про-

граммы привлекают государственных служащих, инженеров, педагогов, а так же людей, желающих повысить квалификацию по плану, наиболее приемлемому для них. Свобода в выборе времени, места и темпов обучения привлекают огромное количество лиц, образовательные потребности которых не могут быть удовлетворены в следствии невозможности прерывания основной деятельности. В основном это работа или уход за ребенком или больным.

Идея непрерывного образования предполагает развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Открытое образование реализует идею опережающего образования, что является требованием времени. По утверждению специалистов, технологические знания стареют каждые 2-3 года, при этом наблюдается положительная динамика данного процесса. Из этого следует, что при сохранении прежних образовательных технологий, к концу обучения в вузе знания выпускника будут в большинстве своем уже устаревшими. Как следствие – необходимость повышения квалификации, то есть необходимость открытого образовательного пространства.

Открытое образование предполагает свободный выбор абитуриентом образовательного учреждения и бесконкурсное поступление в него. Западные вузы, реализующие программу открытого образования, выходят на российский рынок образовательных услуг и становятся прямыми конкурентами отечественному образованию. Сегодняшний абитуриент, не выходя из дома, может поступить и успешно обучаться, например, в ведущем американском Калифорнийском виртуальном университете, получая в результате диплом, котирующийся на мировом рынке.

Для укрепления конкурентоспособности России на международном рынке образовательных услуг в нашей стране ведется разработка глобальной международной программы «Открытая образовательная система XXI века» (приказ Министерства образования РФ 32925 от 12.10.2000 г.). В данном приказе система открытого образования определяется как «обеспечивающая общенациональный доступ к образовательным ресурсам путем широкого использования информационных образовательных технологий дистанционного обучения и на этой основе предоставляющая условия для наиболее полной реализации гражданами своих прав на образование, по структуре и качеству соответствующее потребностям развития экономики и гражданского общества». Программа открытого образования РФ включает два базисных проекта: «Всемирный технологический университет» и «Дистанционное образование в новой информационной среде» (Descop).

Одним из препятствий более быстрого развития сети данного вида образовательных услуг является низкая степень осведомленности населения России о возможностях современных информационных технологий в сфере образования. По данным социологического исследования Министерством образования РФ, 42 % выпускников средних учебных заведений, в которых

преподается информатика, не имеют представления об интерактивном общении через Интернет, 71,5 % абитуриентов вуза никогда не пользовались Интернетом, 62,5 % никогда не работали с электронной почтой.

Однако, несмотря на это, дистанционное образование на базе компьютерных телекоммуникаций становится все более популярным. Прогнозы на перспективу указывают на то, что уже в обозримом будущем примерно 40-50 % учебного времени не только в вузах, но и в школах (по мере появления для этого соответствующих условий) будет приходиться на долю дистанционного обучения.

Список литературы:

1. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Учебник – шаг на пути к системе обучения «Информатизации образования» // Проблемы школьного учебника: научно-методическое издание. – М.: ИСМО РАО, – 2005. – С. 219-222.

2. Гриншкун В.В. Григорьев С.Г. Образовательные электронные издания и ресурсы: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации работников образования. – Курск: КГУ, М.: МГПУ, 2006. – 98 с.

3. Дергачева Л.М. Активизация учебной деятельности школьников при изучении информатики на основе использования дидактических игр: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М., 2006.

Секция 5

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

© Бадулина О.И.[♣]
Московский городской педагогический университет, г. Москва

В статье рассматривается проблема подготовки к обучению письму детей в возрасте 6-7 лет. Внимание направлено на становление необходимых психологических и физиологических механизмов, обеспечивающих осознанное письмо.

О школьной готовности в последние годы написано и сказано много, но, несмотря на большое количество публикаций и активный интерес специалистов, педагогов и родителей, следует признать теоретическую и методическую неразработанность вопросов, связанных с подготовкой детей к систематическому школьному обучению.

Начало обучения в школе всегда представляет для ребенка серьезную психологическую нагрузку, а в настоящее время у многих детей вызывает состояния, которые ряд авторов называют школьным стрессом.

Безруких М.М. выделяет комплекс негативных факторов, приводящих к дезадаптации детей, особо подчеркивая, что современная школа действительно стала «зоной риска» для ребенка. При этом она также указывает на «стресс, испытываемый детьми из-за постоянной гонки, ограничения времени».

Возникновение школьного стресса у первоклассников обычно происходит по двум направлениям. Первый путь возникновения стрессовой ситуации и нарушения процесса школьной адаптации связан с рассогласованием между возможностями ребенка и требованиями, предъявляемыми к нему социальной ситуацией, что приводит к возникновению чувства тревоги, беспокойства, напряжения и неуверенности в себе. Это, по сути, и является первичными признаками невротического состояния, которое при определенных особенностях темперамента личностных качеств ребенка может провоцировать возникновение неврозов и других отклонений.

Второе направление связано с появлением у ребенка явных трудностей в усвоении школьных знаний и в овладении учебными навыками. В ряду школьных трудностей особое место занимает процесс овладения письмом, как одним из наиболее сложных видов учебной деятельности младших школьников. Специальные исследования показывают, что более 70 % первоклассников, предметом, вызвавшим наибольшие затруднения, назвали письмо.

Важно заметить, что и наиболее дискуссионной среди физиологов, психологов, педагогов, методистов является проблема обучения детей письму именно в возрасте 6-7 лет. Вместе с тем, опыт показывает, что большая часть проблем, связанных с возрастной несформированностью ряда позна-

[♣] Доцент кафедры Теории и методики дошкольного и начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

вательных функций (речи, моторики, зрительно-моторных координаций и др.), вполне разрешима при своевременной и систематической помощи.

Письмо имеет сложнейшую психофизиологическую структуру и включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений.

Лурия А.Р. отмечал, что «процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности». Первое, на что он обращает внимание, – это качественное различие процессов овладения устной и письменной речью. Предмет осознания, степень осознанности и произвольности, способы выражения мысли – все это в письме и устной речи разное.

Если устная речь с самого начала используется человеком для коммуникации, то письменная речь должна пройти определенный путь технической подготовки, прежде чем стать средством общения.

Традиционно различают обучение первоначальному письму – каллиграфии и графике – и обучение орфографии. На начальном этапе обучения письму дети должны усвоить понятие о буквах – графических знаках (печатных, письменных, заглавных и строчных), научиться правильно, четко и достаточно быстро писать все графические элементы, соблюдая правильную позу, правильные движения руки, правильную траекторию движения и т.п. Одновременно необходимо правильно дифференцировать звуки речи, безошибочно узнавать и соотносить их с буквами, так как параллельно с графическим идет формирование орфографического навыка.

К сожалению, пока ни психология, ни физиология, ни педагогика не располагают данными о том, какое из звеньев этой сложной структуры имеет решающее значение при обучении, но тем не менее ясно, что «выпадение» любого из звеньев затрудняет формирование навыка. Чисто «техническое» выполнение самого процесса письма осложняется тем, что у детей 6-7-летнего возраста слабо развиты мелкие мышцы кисти, не закончено отвердение костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция движений, а также низка выносливость к статическим нагрузкам (непременной составляющей письма). Кроме того, у многих детей не сформированы механизмы пространственного восприятия и зрительной памяти, зрительно-моторной координации и звуко-буквенного анализа, что создает дополнительные трудности. Уменьшить объективные трудности при обучении письму можно в том случае, если правильно подготовить ребенка и учитывать его возрастные возможности.

Открытие Л.С. Выготским психологического своеобразия письменной речи не «как привычки руки и пальцев, но как действительно нового и сложного вида речи», понимание ее как средства, орудия активной познавательной, творческой деятельности человека позволяет рассматривать процесс усвоения письма в тесной связи с процессом формирования личности.

Всё это говорит о том, что для плодотворного обучения технической стороне письма необходим определенный уровень психофизиологического развития ребёнка, и не только руки, а прежде всего мышления, памяти, внимания, способности к зрительному пространственному восприятию объектов и т.д.

Процесс письма – это синтетический акт мышечной и интеллектуальной деятельности. Особенно велика роль интеллекта на этапе становления письма. От ученика требуется умение воспринимать образец, анализировать, сравнивать, обобщать, синтезировать и только потом осуществлять нужные движения, тонко координировать их.

Первоклассники часто не видят элементов в букве, поэтому не воспринимают ее форму, а следовательно плохо усваивают характер необходимых движений руки. Они пытаются решить проблему путем механического воспроизведения, но это приводит к искажению конфигурации букв. Не обнаруживая повторяемости элементов в буквах, каждый следующий знак воспринимают как нечто абсолютно новое, не используют уже приобретенные двигательные умения, ассоциативную память, что, безусловно, затрудняет процесс письма, повышает утомляемость детей. Встает вопрос о необходимости развития не только наглядно-образного, но и аналитического мышления первоклассников.

По мнению П.С. Жедек при первоначальном обучении письму усилия нужно направлять прежде всего на становление необходимых психологических и физиологических механизмов, обеспечивающих осознанное письмо, а ни просто на отработку каждой отдельно взятой буквы и ее соединений. Организуя обучение письму, важно целенаправленно способствовать: поднятию на новый уровень наглядно-образного и отвлеченного мышления первоклассников, необходимого для восприятия конфигурации букв, для установления сходства и различия знаков, для выработки плана правильных движений при письме;совершенствованию способности к зрительному восприятию различных форм;становлению умения ориентироваться в пространстве листа, строки, легко определять пространственные отношения между элементами письма;укреплению руки, улучшению координации движений и в целом развитию умения самостоятельно управлять всей сложной системой действий пишущей руки;доведению до автоматизма умения соблюдать гигиенические правила письма (положение корпуса, руки, тетради и т.д.); формированию у младших школьников внутренней потребности в аккуратном, разборчивом почерке.

Письмо – одно из наиболее комплексных умений, которое формируется в процессе обучения. Важнейшим элементов обучения письму является формирование графического навыка. Формирование данного навыка начинается задолго до поступления ребенка в школу. В преддошкольном возрасте (до 3 лет) дети чертят на бумаге линии, не контролируя руку. Позднее начинает включаться зрительный контроль. Занятия лепкой, конструированием, изготовление поделок из бумаги и др. развивают руку и глаз ребенка, однако движения, совершаемые в процессе письма, не могут быть воспро-

изведены ни в рисовании, ни в лепке. Процесс письма вовлекает в работу другие движения пальцев, зрительное восприятие тоже подчинено иным целям, чем в изобразительной деятельности.

Для успешного овладения графикой письма необходимы координация движений, пространственные представления, чувство ритма, а также выполнение тонких точных движений, т.е. «ручная умелость».

Анализ основных видов и причин школьных трудностей при обучении письму свидетельствует о несформированности таких интегральных функций, как зрительно-моторные, слухо-моторные и сенсомоторные координации. К числу основных причин можно отнести следующие: недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия; недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций: недостаточная сформированность моторных функций; форсирование темпа обучения.

По данным Института возрастной физиологии РАО около 30 % детей 6-7 лет имеют факторы риска в развитии моторных функций; 35 % детей имеют несформированность зрительно-пространственного восприятия; более 30 % детей имеют несформированность сложнокоординированных движений руки и графических движений; более 70 % детей имеют несформированность интегративных функций (зрительно-моторных, слухо-моторных и сенсомоторных координаций); примерно у 13 % детей отличается компенсаторная леворукость, сопряженная с нарушениями речевого развития; около 25 % детей имеют замедленный темп развития;

В основе большинства функциональных дефицитов в развитии детей 6-7 лет лежит незрелость коры и регуляторных структур головного мозга. Однако, опираясь на авторитетное утверждение М.М. Безруких, часть несформированных параметров развития можно скомпенсировать специальной системной работой с ребёнком до школы. В большей мере это относится к социальному и личностному развитию, а также к общему развитию ребёнка.

Нейропсихологические исследования дают основания предполагать, что у детей 6-7 лет риск развития моторных функций связан с незрелостью тех структур мозга, которые связаны с процессами произвольного контроля деятельности, и это знание дает понимание того, что одна лишь тренировка моторных функций не даст эффекта, если параллельно не будут формироваться или совершенствоваться механизмы организации деятельности (понимание инструкции, умение работать по плану, способность контролировать деятельность и др.).

Эти данные ещё раз показывают, что механизмы функциональной несформированности познавательных функций имеют сложнейшую и многофакторную структуру, а значит, и система помощи ребёнку должна быть системной и многоплановой.

Знание того, что психофизиологические механизмы, обеспечивающие основные познавательные процессы у большинства детей 6-7 лет нельзя считать сформированными, позволяет делать вывод о том, что при разра-

ботке и выборе методик и технологий обучения письму первоклассников необходимо учитывать особенности их развития. Формирование навыка письма – процесс длительный, сложный и по структуре самого акта, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе.

Практически все авторы, исследующие данную проблему, отмечают, что выработать у учащихся четкое, красивое и скорое письмо невозможно в короткий срок, т.к. навык письма формируется медленно. Не теряет актуальности и утверждение С.П. Редозубова о влиянии хорошего почерка на грамотность учащихся, а грамотное и четкое письмо было, есть и будет неотъемлемым требованием культуры человека.

Не менее остро стоит вопрос о том, когда начинать обучение письму. Так, американский психолог Ф. Фримен в начале XX века высказывал мысль о том, что созревание координации движения руки делает самым благоприятным для обучения письму возраст 9 лет, а в 20-е годы Ю.И. Фаусек на опыте показал, что при определенной методике развития сенсорики возможно обучение красивому письму уже с 5 лет.

Хочется надеяться, что понимание объективных трудностей при обучении письму первоклассников поможет разработать более эффективные методики по подготовке к письму и сделать более гуманным сам процесс обучения, чтобы идея помощи ребенку по преодлению школьных трудностей не осталась на уровне деклараций и общих положений.

Список литературы:

1. Безруких М.М.Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.

2. Лурия Р.А. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / Р.А. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 347 с.

3. Редозубов С.П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе / С.П. Редозубов. – М.: 1961. – 286 с.

ИГРА И ИГРУШКА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© Баженова Н.Г.♣, Кудрявцева Н.К.♦

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола

В статье рассматривается понятие духовно-нравственного воспитания в современном общеобразовательном пространстве и роль иг-

♣ Доцент кафедры Французского языка, кандидат педагогических наук, доцент.

♦ Студентка факультета иностранных языков франко-английского отделения.

ры и игрушки как средства духовно-нравственного воспитания учащихся на уроках иностранного языка.

Проблема духовно-нравственного воспитания стоит сегодня в нашем обществе как никогда остро. Характерными причинами данной ситуации явились: отсутствие четких положительных жизненных ориентиров для молодого поколения, резкое ухудшение морально-нравственной обстановки в обществе, спад культурно-досуговой работы с детьми, абсолютная деилогизация общества, ликвидация института воспитания. Отказ от идеологии прошлого привёл к распаду «связи времён», чувства сопричастности к истории своей родины. Тиражируемые на всю страну средства массовой информации ведут разрушительную антидуховную пропаганду, становятся причиной снижения критериев нравственности и даже угрожают психологическому здоровью человека. В обществе сложилась отрицательная ситуация в вопросе духовно-нравственного воспитания.

Сухомлинский В.А. говорил о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить «умению чувствовать человека» [4, с. 120]. Он считал, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [4, с. 170].

О нравственности человека можно говорить только тогда, когда он нравственно ведет себя в силу внутреннего побуждения (потребности), когда в качестве контроля выступают его собственные взгляды и убеждения. Выработка таких взглядов и убеждений и соответствующих им привычек поведения и составляют сущность нравственного воспитания.

Основными критериями нравственности человека могут являться его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям. Отсюда следует, что нравственным следует считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения (мотивы), как привычные формы поведения.

Что касается духовной жизни человека – это богатство мыслей, сила чувств и убеждений. Во все более полной мере оно становится достоянием передового человека. У него присутствует широкий кругозор, охватывающий горизонты науки и техники и высокая культура чувств. Прогрессивные мыслители рисовали идеал образованного и духовно развитого человека. Чернышевский Н.Г. в понятие духовности вкладывал обширные знания, привычку мыслить и благородство чувств. Они необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова [3, с. 265].

Абраменкова В. полагает, что духовно-нравственное воспитание – «процесс целенаправленного внешнего воздействия социума на внутренний

мир ребёнка с целью формирования у него нравственных качеств, усвоения им образцов и этических норм как регуляторов поведения, ориентирования на идеал совершенного человека» [1, с. 17].

Решение главных задач обучения должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и духовно-нравственными нормами. Мы уверены, что в каждом ребенке скрыты богатейшие возможности, заложен неисчерпаемый духовный потенциал, который поможет ему преодолеть любые трудности, ощутить радость от свободных и осмысленных поступков, позволяющих раскрыть многогранность его личности. Сущность духовно-нравственного воспитания заключается в воздействии общества на внутренний мир ребёнка, чтобы сформировать у него нравственные качества.

Духовно-нравственное развитие школьника является важнейшим аспектом социализации личности в условиях стремительного развития общества, фактором постепенного и осознанного включения в различные сферы социальной деятельности и общественной жизни.

Игра и игрушка являются психико-социокультурными инструментами развития ребенка. Они могут научить детей счету, и интеллектуальным навыкам, могут развить способности детей, а также нежность, заботливость, милосердие.

Игры и игрушки транслируют культурные и духовно-значимые образы, идеи, сюжеты, столь необходимые для здорового развития любой нации. Это значит, что игрушка должна оцениваться в определенной системе духовно-нравственных координат, так как любое проигранное ребенком действие найдет отражение в будущем реальном мире. Если ребенок в игре способен вести себя гуманно, милосердно, заботливо, то у него есть некий образец того, как это нужно делать. И наоборот, если ребенок в игре вынужден быть агрессивным, грубым, жестоким, это действие и эти эмоции обязательно воспроизведутся когда-нибудь в той или иной ситуации.

Такие серийные игрушки как Барби, Бэтманы, Человеки-пауки, киборги и трансформеры, изготовленные по западным образцам, не оставляют места для «домысливания сюжета» и вводят ребенка в культуру других народов или оказываются вовсе бескультурными. Смогут ли мальчики стать защитниками Родины, будучи лишены игрушечного оружия, вместо которого у нас продают очень похожие на настоящие пистолеты, автоматы, гранаты и прочее «детское снаряжение» американского образца! Если же младший школьник окружен и подавлен представителями кукольной «нечистой силы», то способность к состраданию, сочувствию, милосердию будет в нем атрофирована и, может быть, навсегда. Став взрослым, он может быть вовлечен на служение тем, чьим пластмассовым подобиям отдавал первые в своей жизни моменты игры, в которой познавал мир. Поэтому необходимо объединение усилий специалистов и разработчиков по созданию со-

временных моделей игрушек и игр в соответствии с медицинскими, психолого-педагогическими и духовно-нравственными требованиями. Предпочтительнее использовать на уроках иностранного языка игрушки с гармоничными, неброскими формами, если даже на первый взгляд она проста и незаметна.

Что касается игр и игрушек как средства обучения иностранным языкам, они могут быть использованы при введении и закреплении лексики, модельных фраз на иностранном языке, для формирования умений и навыков устной речи, мотивации к изучению иностранного языка. «С учётом психолого-педагогических особенностей учащихся младшего школьного возраста могут быть выделены следующие типы игр:

– игра в куклы;
– подвижные игры;
– творческие игры;
– игры в сказку;
– игры «живые картинки» [5, с. 63].

Учителя французского языка на начальном этапе широко используют следующие игры: игры – загадки, игры с предметами, игры-имитации, игры-соревнования, игры на внимательность. В настоящее время в обучении иностранным языкам на практике очень часто используются игры в круге.

Программа по духовно-нравственному воспитанию «Истоки» предлагает использование такой формы организация обучения и воспитания, как «ресурсный круг» [2, с. 68]. Она состоит из следующих этапов:

1. Подготовительный этап.
2. Основной этап.
3. Рефлексия.

На подготовительном этапе учитель рассказывает о предстоящем задании, раскрывает его суть, объясняет значимость. Учителю необходимо найти точные, ясные выражения, вызвать прочувственный отклик и желание выполнить задание учащимися. На данном этапе необходимо также сформировать спокойную, доброжелательную обстановку, выразить надежду на успех.

Основной этап начинается с короткой паузы, в этот момент идёт осмысление поставленного задания, поиск ответа, работа в круге: дети высказываются по тому или иному вопросу.

На этапе рефлексии учитель и учащиеся анализируют и оценивают результат работы, приобретая навыки анализа, обратной связи.

Следует отметить, что в круг встают все учащиеся. Тем самым организуется взаимодействие всех участников, к тому же «в ресурсном круге нет проигравших, если есть затруднения в ответах на вопросы у отдельных участников ресурсного круга, то его пропускают, но он не выбывает из него, а остается в нем» [2, с. 70-71].

Таким образом, результатом работы в ресурсном круге является устойчивое позитивное отношение к себе и своим ровесникам. Средством, усиливающим мотивацию к общению в ресурсном круге, является использование различных предметов: куклы, мягкой игрушки, книги и т.д.

Прочувственное восприятие на таком занятии способствует тому, что ребенок может ощутить свою способность поступать в соответствии с социальными нормами, получать одобрение, что в свою очередь, способствует развитию его положительной самооценки.

Целями программы по духовно-нравственному воспитанию «Истоки» являются:

- восприятие детьми ближайшей социокультурной среды и деятельности в ней человека;
- развитие способности следовать нравственным нормам и правилам на основе формирующихся у детей потребностей в социальном соответствии;
- развитие способности чувствовать эмоциональное состояние окружающих и быть благодарными, заботливыми и внимательными к другим людям;
- развитие навыков познавательного и личностного общения со сверстниками и со взрослыми.

В настоящее время методистами разработано большое количество ролевых игр и вариантов их проведения, направленных на повышение мотивации к изучению иностранного языка и для усовершенствования процесса обучения иноязычному говорению. Наша задача – использовать культурнозначимые, добрые игры и игрушки для выстраивания духовно-нравственных идей, принципов, для формирования гармоничных отношений у ребёнка. Для решения данной проблемы необходимо использовать такой учебный материал, который будет затрагивать, воспитывать ребенка всесторонне и духовно-нравственно, а учебник – рассказывать, наглядно объяснять, рисовать перед учениками картину мира подлинную и достоверную.

Список литературы:

1. Абраменкова В. Во что играют наши дети. Игрушка и антиигрушка / В. Абраменкова. – М.: Лепта Книга, 2008. – 544 с.

2. Истоковедение. Том 5. – М.: Издательский дом «Истоки», 2005. – 208 с.

3. Нравственное развитие младшего школьника в процессе воспитания / Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. – М.: Педагогика. – 1979. – 461с.

4. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения / В.А. Сухомлинский. – М: Просвещение, 1980. – 258 с.

5. Ткачук Г.Д. Развитие интереса у школьников младших классов на уроках французского языка // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5. – 98 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ В ОБУЧЕНИИ

© Балаховская Ю.И.[♣]
Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище
(военный институт) им. генерала армии В.Ф. Маргелова (филиал)
Военного учебно-научного центра Сухопутных войск
«Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации»,
г. Рязань

В статье рассматриваются факторы развития творческого мышления обучаемых в образовательном процессе ВУЗа. Приводятся рекомендации по развитию творческого мышления.

Обучение в военном ВУЗе несет в себе много ограничений и правил. Побочными последствиями авторитарности и подчинения нередко являются отказ от нового, шаблонность и формализм. В то же время сегодня как никогда в современном обществе ценится креативность, находчивость и гибкость мышления, достигаемые развивающим обучением. В проекте новой национальной доктрины инженерного образования подчеркивается, что успешное развитие современного образования невозможно без всесторонней гуманизации человеческого сообщества, глубокого поворота к развитию его способностей и творческого потенциала, основным признаком которого является способность творчески мыслить. Именно поэтому столь актуальна сегодня в педагогической науке и практике проблема непрерывного развития творческого мышления обучаемых, особенно технических вузов.

Существует множество научных подходов к проблеме исследования творческих способностей. В педагогической, психологической, а зачастую и технической литературе можно встретить обсуждение вопроса возможно ли обучение творчеству. Широкую известность получили попытки обучать деятельности изобретателя [1]. Однако, по мнению большинства психологов, такая постановка вопроса не имеет смысла, ибо в само определение творческой деятельности входит ее неалгоритмический характер. Но если прямое обучение творчеству невозможно, то вполне реально косвенное влияние на него за счет создания условий, стимулирующих или тормозящих творческую деятельность.

Суммируя результаты многочисленных научных изысканий, приводим некоторые выводы педагогов и психологов по развитию творческого потенциала своих воспитанников.

[♣] Доцент кафедры Русского и иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент.

Условия или факторы, влияющие на течение творческой деятельности, бывают двух видов: ситуативные и личностные. К последним относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией.

К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на творческие возможности человека, относятся лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; наличие фиксированной установки на конкретный способ решения; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самоцензура; способ предъявления условий задачи, провоцирующий неверный путь решения, и др.

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс творчества, относят конформизм (соглашательство); неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; отсутствие склонности к риску; доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту; сильные механизмы личностной защиты и ряд других.

Многочисленные исследования, начавшиеся с описания фаз творческого акта, свидетельствуют о важнейшей роли подсознательных процессов в нахождении творческих решений [5, 6, 7, 9]. Поэтому многие из перечисленных факторов как раз связаны с усилением барьеров между сознанием и бессознательным. Так, тревожность и неуверенность в себе заставляют людей подавлять идущие из подсознания подсказки, боясь, что они вызовут иронию или насмешку у других людей.

Среди личностных черт, благоприятствующих творческому мышлению, выделяют следующие: уверенность в своих силах; доминирование эмоций радости; склонность к риску; отсутствие боязни показаться странным и необычным; отсутствие конформности; хорошо развитое чувство юмора; наличие богатого по содержанию подсознания (видит разнообразные по содержанию сны, обладает подпороговой чувствительностью, переживает феномены синестезии и т.п.); любовь к фантазированию и построению планов на будущее и т.п.

В психолого-педагогической литературе можно встретить рекомендации по развитию творческого мышления у обучаемого [2, 3, 4, 8].

1. Одно из первых педагогических требований, предъявляемых к процессу обучения с точки зрения развития творческого мышления, состоит в том, чтобы ни в коем случае не подавлять интуицию обучаемого.
2. Вторая рекомендация состоит в формировании у обучаемого уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу. Тот, кто не верит в себя, уже обречен на неуспех.

3. В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т.п.). Отрицательные эмоции подавляют проявления творческого мышления.
4. Необходимо всемерно стимулировать стремление учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в больших, так и в частных вопросах). Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности.
5. Важнейшая задача – не допускать формирования конформного мышления, бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства.
6. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию.
7. Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их. В этом могут помочь специальные задачи из психологического практикума, содержащие противоречия в картинках, рассказах и т.п. При этом само противоречие, даже формально-логическое, отнюдь не должно отождествляться с ошибкой, которую просто надо исправить. Основная роль противоречий в мыслительной деятельности состоит в их способности служить источником новых вопросов и гипотез.
8. Чаще использовать в обучении задачи так называемого открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать. Сама по себе тренировка в продуцировании возможных решений (гипотез) существенно повышает показатели беглости, гибкости и оригинальности мышления.
9. Шире применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру обучающегося в свою способность к таким открытиям. Знания, полученные с помощью проблемных методов обучения, не оказывают такого тормозящего влияния на творчество, как это свойственно знаниям, полученным с помощью более традиционных методов.
10. Важнейшим условием развития творчества является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Она возможна лишь в ситуации, когда решается задача, ответ на которую не знает ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему, что обогащает и усиливает «пул» мотивов, побуждающих творческую деятельность. Особое значение приобретают мотивы

самореализации, социальные мотивы и др. Для актуализации этих мотивов и формирования внутренней мотивации особое значение имеет личностная включенность преподавателя в совместную деятельность со студентом.

11. Наконец, самая главная, заповедь, – всячески поощрять стремление человека любого возраста быть самим собой, его умение слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами». Для этого на всех этапах обучения преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности обучающегося, но и реально чувствовать, переживать непреходящую и ни с чем не сравнимую ценность каждой живой личности.

Многие из этих рекомендаций могут быть напрямую перенесены в условия обучения в военном ВУЗе, другие преподаватель может использовать в своей внеаудиторной работе с курсантами.

Реализация названных условий предполагает изменение функций преподавателя. Конструктивная, организаторская и коммуникативно-обучающая функции его деятельности наполняются новым содержанием. На первый план выходит потребность создания благоприятного климата на занятиях, сотрудничества и сотворчества с обучаемыми.

Важность представляет собой отбор содержания изучаемого материала. В рамках технологии обучения для развития творческого мышления у курсантов целесообразно реализовывать только то содержание, которое необходимо, чтобы представить систему языка в концентрированном, модельном виде. При этом проблемы, а не темы должны составлять содержательную сторону изучения иностранного языка в военном вузе.

Как известно, иностранный язык, в отличие от других учебных предметов является и целью и средством обучения. Речевая направленность, обучение происходит через общение. Это еще раз подчеркивает необходимость реализации в военном вузе практической направленности проводимых учебных занятий. Большую роль при этом играет ситуативность, так как желание говорить у обучающихся появляется только в реальной или воссозданной коммуникативной ситуации. Что касается новизны, то она должна проявляться во всех компонентах учебного занятия (это новизна – речевых ситуаций, используемого материала, организации занятия и разнообразия приемов работы педагога).

Важное значение имеет использование преподавателем соответствующих форм, методов и средств развития творческого мышления обучающихся. Как свидетельствует педагогическая практика преподавания иностранного языка, для курсантов младших курсов хорошо зарекомендовали себя побуждение к творческому поиску, деловые игры, групповые решения проблемных ситуаций. На занятиях со старшекурсниками целесообразно ис-

пользовать свободные творческие дискуссии, «мозговые атаки», организационно-деятельностные игры. Названные виды учебной работы мотивируют у обучающихся стремление к творчеству, к самовыражению и самоутверждению, что, в целом, способствует повышению качества усвоения содержания дисциплины и развитию их творческого мышления.

Понятно, что от курса к курсу обучения в вузе курсанты решают все более сложные задачи. Поэтому следует подбирать более продуктивные, развивающие творческие способности формы, методы и средства воздействия. Главное заключается в том, чтобы они всегда соответствовали возможностям курсантов.

Большую роль в развитии творческого мышления курсантов играет создание мотивов и условий, в которых они могут проявлять познавательную активность и испытывать желание реально пользоваться приобретенными знаниями и сформированными речевыми навыками и умениями. Для этого на занятиях целесообразно использовать информативный и познавательный материал, ориентированный на развитие личностной активности курсантов, вовлечение их в творческую деятельность.

Обобщая изложенное, следует сделать вывод о том, что в настоящее время существует необходимость пересмотреть цели, содержание и технологию обучения иностранным языкам в системе военного образования, обеспечить решение вопросов формирования в военном Вузе педагогических условий для организации постоянной личностно-ориентированной педагогической помощи и психологической поддержки развития творческого мышления курсантов.

Список литературы:

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М., 1979. – 124 с.

2. Вайцвайг П. Десять заповедей творческой личности. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 144 с.

3. Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач. – М., 1992. – 226 с.

4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Развитие творческого мышления школьников. – Л.: Знание, 1987. – 38 с.

5. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во МПСИ, 2003. – 283 с.

6. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.

7. Психология творчества. / Под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – 224 с.

8. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. – М., 1995. – 192 с.

9. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 287 с.

ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Бычкова Н.В.[♣]
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, г. Брянск

Статья посвящена актуальной проблеме поиска эффективных способов организации внеурочной работы по изобразительному искусству с младшими школьниками. Среди эффективных методов работы учителя с детьми на внеурочных занятиях, являющихся средством развития творческого потенциала, представлены метод выполнения и защиты творческих проектов, разработка открыток к праздникам, организация выставок детских работ, выполнение практических творческих работ и др. Опытно-экспериментальная работа, описанная в публикации, полностью подтвердила выдвинутое предположение об эффективности внеурочных занятий как средства развития творческого потенциала младших школьников.

Основной задачей, стоящей перед современной школой, является приведение системы образования и воспитания в состояние, отвечающее потребностям общества и отдельной личности, формирование у школьников духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе.

Организация внеурочной деятельности обучающихся является одним из важнейших направлений развития воспитательной системы образования и осуществляется в соответствии с задачами программы развития школы.

Реализуя программу развития, школа предоставляет обучающимся право выбора видов и форм творческой деятельности и обеспечивает развитие общекультурных интересов и решение задач нравственного, гражданского воспитания, социального и профессионального самоопределения детей через внеурочную деятельность.

Внеурочная деятельность должна соответствовать требованиям к содержанию, целям и задачам воспитания, установленным в федеральных нормативных документах. Кружки, секции и другие формы организации внеурочной работы по своему содержанию, целям и задачам должны соответствовать социально-нравственному, общеинтеллектуальному, общекультурному направлениям развития личности.

Особой областью, влияющей на развитие художественно-творческой активности младших школьников, является внеурочная деятельность. По

[♣] Доцент кафедры Дизайна и художественного образования, кандидат педагогических наук.

мнению Ю.К. Бабанского, И.П. Волкова, С.В. Сальцевой, Н.М. Сокольниковой основными возможностями внеурочной работы с младшими школьниками являются большая свобода в содержании материала, в предоставлении оптимальной возможности самореализации каждому ученику, отсутствие жесткой системы оценок и т.д.

В практике часто, к сожалению, внеурочная деятельность рассматривается лишь как пространство для отдыха и развлечений, а не для приобретения опыта жизнедеятельности. Доказано, что социальное воспитание и творческое развитие личности школьника во внеурочной деятельности очень эффективно, если соблюдать некоторые требования, включающие в себя цель, задачи, содержание, формы, методы и условия воспитательной и образовательной деятельности и критерии ее эффективности.

Нами была поставлена цель исследования: выявить эффективность внеурочной работы по изобразительному искусству с младшими школьниками как средства развития творческого потенциала учащихся.

В соответствии с поставленной целью возникла необходимость решения следующих задач:

- изучить литературу по проблеме исследования;
- выявить эффективные способы организации внеурочной работы по изобразительному искусству с младшими школьниками, способствующие развитию творческого потенциала учащихся;
- выявить влияние внеурочной работы младших школьников по изобразительному искусству на рост творческого потенциала детей.

Нами была выдвинута гипотеза, что процесс организации внеурочной работы с младшими школьниками по изобразительному искусству будет эффективен, если:

- учителем будут использоваться эффективные способы работы с детьми (руководство практической работой детей в кружке, разработка с помощью педагога творческих проектов и их защита, проведение экскурсий в музеях, посещение выставок, мастерских художников, выход на природу с целью наблюдения и зарисовок, проведение бесед об изобразительном искусстве, организация праздников и выставок детских работ);
- виды деятельности детей на занятиях будут способствовать росту их творческого потенциала.

Базой исследования являлась Рюховская средняя школа Унечского района Брянской области.

Для подтверждения гипотезы нами была проведена опытно-экспериментальная работа.

Опытно-экспериментальная работа по выявлению эффективности способов организации внеурочной работы по изобразительному искусству с младшими школьниками проводилась в 2009-2010 учебном году в Рюхов-

ской средней школе Унечского района Брянской области. Эффективность выбранных способов мы оценивали с позиции влияния внеурочной работы по изобразительного искусства на рост творческого потенциала у детей. В данной школе нами был организован кружок с младшими школьниками 1-4 классов включительно. Учащиеся кружка были поделены на две группы: 1 группа была взята в качестве контрольной, 2 группа – в качестве экспериментальной.

Эксперимент проводился в три этапа:

1. Диагностико-констатирующий.
2. Формирующий.
3. Контролирующий.

Для определения уровня развития творческого потенциала школьников мы обратились к теории К. Урбана. Рисунок учащихся оценивался на основании подробно описанных и разъясненных оценочных категорий, которые одновременно представляют базовую концепцию, лежащую в основе теста.

На первом этапе мы провели диагностику творческого потенциала школьников экспериментальной и контрольной групп, разработанную по теории тестов креативности (творческого потенциала) К. Урбана. Исследование развития творческого потенциала проводилось без предварительной подготовки учащихся. Результаты выполнения теста оценивались по следующим показателям:

1. Определение расположения листа (вертикально или горизонтально).
2. Поиск композиционного решения в формате.
3. Поиск пропорционального решения предметов в формате.
4. Передача объема предмета при помощи света и тени в работе.
5. Передача пространства в работе.
6. Оформление работы.
7. Представление своей работы (защита проекта).

Каждый показатель оценивался максимально в 3 балла.

По количеству набранных баллов мы выяснили, что 12 школьников из 20 набрали больше 10 баллов (средний балл 14,4) и 8 школьников не смогли набрать даже 10 баллов (средний балл 5,5).

Формирующий этап проходил не для всех школьников одинаково, так как по данным диагностико-констатирующего этапа учащиеся кружка были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. Школьникам экспериментальной группы были предложены дополнительные занятия. В ходе посещения дополнительных занятий дети больше времени уделяли изучению темы, занимались проектной и исследовательской работой.

Одной из тем проектов было иллюстрирование русской народной сказки « Снегурочка». Среди тем проектов, особенно заинтересовавших детей, была разработка новогодней открытки. Охотно дети также занимались

исследованием по оформлению картин (работ), они в своем проекте доказывали гипотезу «Рамка есть полкартины!».

По окончании формирующего этапа экспериментально-опытной работы мы провели контролирующий эксперимент по тем же показателям, что и в период диагностико-констатирующего этапа, и получили следующие результаты.

Итак, по количеству набранных баллов мы выяснили, что 15 школьников из 20 набрали более 15 баллов, 5 школьников (из числа самых слабых в творческой деятельности) набрали более 10 баллов. Теперь проанализируем результаты контрольной и экспериментальной групп: в экспериментальной группе из 10 человек 7 школьников набрали максимальное количество баллов – 21, а 3 школьника экспериментальной группы набрали по 19 баллов. Средний балл в экспериментальной группе – 20,4. А средний балл в контрольной группе – 14, 7 баллов.

Развитие творческого потенциала школьников осуществлялось в процессе кружковой работы. В результате наблюдения у половины участников контрольной группы выявился средний уровень творческого потенциала учащихся. Причем во время беседы и практической работы многие учащиеся раскрывались ярче, обсуждали увиденные произведения известных художников, анализируя разные направления изобразительного искусства. Те учащиеся, которые невнимательно, пассивно вели себя во время просмотра нового материала, во время беседы и практической работы вдруг неожиданно раскрылись, показали себя с другой стороны. Однако, уровень оценочных суждений, высказываний по теме «Иллюстрирование сказки Снегурочка» в большей степени оставался достаточно поверхностным.

Задание по составлению проекта своей картины учащимся экспериментальной группы давалось с целью развития творческого потенциала школьников, формирования умения раскрывать свою основную мысль в работе, умению оформить, защитить и представить свою работу, как произведение искусства.

На заключительном занятии все дети закончили выполнение своей работы, оформили работу в паспарту и подписали.

С помощью карточек («тайным голосованием»), согласно наибольшему количеству голосов, по предложенным вариантам определили название выставки детских работ – «Юный художник». В процессе занятия участникам экспериментальной группы предоставлялась возможность защиты своих индивидуальных проектов и представления работ, выполненных во внеурочное время.

Показатели развития творческого потенциала сформированы на высоком уровне – 75 %. Мы доказали, что повысить уровень будет возможно при систематической работе учащихся в художественных кружках.

Кроме вышеуказанных способов следует отметить, что на кружковых занятиях, не зависимо от темы, мы старались детей направить на самостоя-

тельное решение проблемы и поставленной задачи, через поиск, применяя нетрадиционные методы обучения. Практика показывает, что школьники с большим интересом подходят к еще не изученному материалу. Каждая группа стремилась найти материал, необходимый к занятию, тем самым дети исследовали максимальное количество литературы, расширяя свой кругозор и знания, необходимые для составления презентаций, докладов, сообщений и выполнения практической работы. В подготовке индивидуальных заданий школьникам приходилось создавать и разрабатывать целые проекты. В своих проектах дети ставили перед собой задачи, которые самостоятельно решали и доказывали. При защите своих творческих проектов ясно раскрывался творческий потенциал учащихся разного уровня обученности и подготовленности.

В процессе внеурочной работы по изобразительному искусству дети имеют возможность увидеть, изучить подлинные произведения искусства своих соотечественников в музеях искусства; при просмотре фильмов и слайдов познакомиться с произведениями известных художников мира.

Таким образом, следует сделать вывод о благотворном влиянии внеурочной работы как средства развития творческого потенциала школьников. Анализ литературы по теме исследования позволил нам сделать вывод о том, что внеурочная работа преследует в основном те же задачи и цели, что и учебные занятия, но она помогает решать эти задачи шире и глубже, с привлечением нового материала, в более серьезной форме, с опорой на активный интерес учащихся, на их творческую инициативу.

Помимо занятий в классе в учебные часы, педагогу часто приходится проводить занятия с учениками вне класса и вне школы. Под внеурочной работой подразумеваются такие мероприятия: беседы, лекции и доклады с показом репродукций, диапозитивов и диафильмов, организация и руководство изобразительными кружками по рисунку и живописи, проведение экскурсий в музеи, на выставки и в мастерские художников, организация различных выставок, выездов на пленэрные зарисовки, оформление помещения к праздникам, организация вечеров–концертов, проведения факультативных занятий.

Руководящая роль педагога сохраняется и на внеурочных занятиях. Педагог следит за работой учащихся и их общим развитием, направляет эту работу. Как в классе, так и вне класса он проводит эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства.

Внеурочную работу надо строить таким образом, чтобы дети продолжали развиваться, совершенствовали свое мастерство, чтобы изображения в детских рисунках были грамотные, реалистические. А грамотное, реалистическое рисование требует применения законов перспективы, соблюдения закономерностей светотени, правильного понимания конструктивного строения изображаемой натуры, знания законов цветоведения.

Необходимо также убедить детей в процессе занятий, что искусство не забава, не развлечение, а серьезный труд, требующий усилий и приносящий большую радость. Учитель должен найти такие методы учебно-воспитательной работы, которые бы возбуждали у детей интерес к прекрасному, потребность к красоте, стремление жить и творить по законам красоты.

Таким образом, для успешного руководства внеурочной работой по изобразительному искусству необходимо заранее составить план всех мероприятий, наметить их тематику. Необходимо также учитывать время внеурочных занятий, количество мероприятий и возрастные особенности учащихся, поэтому форма и характер планов внеурочной работы могут быть весьма разнообразными.

Во время проведения педагогического эксперимента было выявлено, что во время внеурочных занятий по изобразительному искусству ученики получают более углубленные и расширенные знания, развивают умение владеть различными приемами рисования, моделирования, лепки, формируют навыки общения, выполнения коллективных дел, учатся анализировать теоретическую информацию и выступать с защитой проектов перед другими учениками.

В ходе эксперимента было доказано, что кружковая работа является эффективным средством для развития творческого потенциала учащихся. Количество учащихся с высоким и средним уровнями творческого потенциала за время проведения кружковых занятий повысилось, с низким уровнем понизилось, что свидетельствует об эффективности проделанной работы.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ ЭТИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРАВА И ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

© Гринвальд О.Н.[♣]
Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

В статье рассматривается проблема формирования знаний этических основ права и правоприменительной деятельности у студентов юридических факультетов; приводятся результаты проведенного эксперимента, посвященного решению данной проблемы при помощи метода проектов.

В соответствии с указом президента РФ Д.А. Медведева «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в РФ», вузам

♣ Старший преподаватель кафедры Иностранных языков факультета Романо-германской филологии.

необходимо обеспечить формирование у будущих юристов уважительного отношения к праву и закону, правам и свободам граждан; нетерпимости к коррупционному поведению; высокого нравственного сознания; ответственности и принципиальности при вынесении и исполнении правовых решений [1]. Выполнению данной задачи, прежде всего, служит формирование у студентов – будущих юристов знаний этических основ права и правоприменительной деятельности, которые являются основой формирования и развития умений и навыков решения профессиональных задач в соответствии с нормами и требованиями юридической этики, а также общественно-значимых ценностных ориентаций и морально-волевых качеств. Однако, контент-анализ ГОС ВПО для специальности / по направлению подготовки «Юриспруденция» выявил крайне незначительное количество дидактических единиц, тем или разделов, освещающих этические основы профессиональной юридической деятельности [2, 3].

Принимая во внимание данный факт, а также имеющуюся тенденцию к уменьшению объема аудиторной работы и увеличению объема самостоятельной работы студентов в вузе, актуальным становится *метод проектов*, в основе которого лежит умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои знания. Метод проектов позволяет, не изменяя и не увеличивая число заданных нормативными документами дидактических единиц, использовать содержание практически всех дисциплин с целью сформировать у будущих юристов знания этических основ права и юридической деятельности [4, с. 15].

В ходе проведения эксперимента по формированию знаний этических основ права и правоприменительной деятельности студентами – будущими юристами были выполнены следующие проектные работы: «Мораль и право», «Морально-этическое содержание конституционных норм о правосудии и правоохранительной деятельности», «Принципы и нормы юридической этики», «Этика и этикет судебных прений», «Морально-этические особенности уголовного процесса», «Морально-этические основы международного законодательства», «Эвтаназия – юридические и моральные аспекты», «Смертная казнь – юридические и моральные аспекты» и другие.

Целью выполнения проекта *«Мораль и право»* было доказать неразрывное единство морали и права как необходимых, взаимосвязанных и взаимопроникающих систем регуляции поведения людей в обществе, а также показать, что этические категории и принципы добра, справедливости, гуманности, достоинства, милосердия находят свое отражение в правовых принципах законности, презумпции невиновности, гласности и открытости суда, запрета на унижающее человеческое достоинство обращение и наказание и др. Аргументированное убеждение в неразрывной связи морали и права способствовало формированию и укреплению понимания студентами – будущими юристами сущности права и нравственного значения юридической деятельности.

При выполнении проекта по теме «*Морально-этическое содержание конституционных норм о правосудии и правоохранительной деятельности*» студентами был проведен контент-анализ Конституции РФ, УК РФ, УПК РФ, продемонстрировавший содержание в этих важнейших правовых документах системы норм, создающих гарантии прав личности и отражающих общечеловеческие правовые и нравственные ценности.

При выполнении проекта «*Принципы и нормы юридической этики*» студенты обратились к пониманию этики как специфическому нравственному кодексу представителей юридической профессии, указали на существование этических кодексов представителей различных юридических профессий (адвокатской, судейской, прокурорской, нотариальной, следственной, экспертной этики). В своей презентации студенты постарались доказать, что необходимость и многообразие видов этических кодексов в юридической профессии обусловлены огромным нравственным значением юридической профессии, которая связана с вторжением в частную жизнь, с ограничением прав и свободы, принятием решений, влияющих на судьбу человека, с ситуациями межличностного конфликта, горя и страданий, а также с наличием нравственных ситуаций, которые обычно не встречаются в деятельности представителей других профессий (например, адвокат, зная о совершении подзащитным преступления, не может выступать свидетелем против него).

В результате презентации студентами был сделан вывод, что знание норм и требований юридической этики формирует понимание сущности и нравственного значения юридической профессии у будущих юристов и способствует развитию готовности соблюдать этические нормы при осуществлении собственной профессиональной деятельности.

Проект по теме *«Этика и этикет судебных прений»* на примере из видеофильмов и телепередач («Час суда» – канал РЕН ТВ, «Федеральный судья» – Первый канал, «Адвокат дьявола», «Блондинка в законе» и др.) познакомил студентов с этикетными правилами внешнего вида и ведения прений при проведении судебных заседаний как в Российских, так и в зарубежных судах. В результате студенты пришли к выводу, что в условиях повышения состязательности системы правосудия в России, значительном увеличении числа граждан, обращающихся в суд и нуждающихся в юридических представителях, введении института суда присяжных, умения и навыки ведения судебных прений, основанные на этических нормах и профессиональном этикете, становятся важными для будущих юристов, так как способствуют должному отправлению правосудия.

Проект по теме *«Морально-этические особенности уголовного процесса»* был посвящен рассмотрению статей уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации (УПК РФ), касающихся состязательности правосудия, презумпции невиновности, запрета на показания с чужих слов и наводящие вопросы в ходе судебного процесса, запрета на унижающее

человеческое достоинство обращение и наказание и других на их соответствие этическим принципам справедливости, гуманности, достоинства и милосердия.

Студенты, выполнившие проект по теме «*Морально-этические основы международного законодательства*», провели контент-анализ статей Всеобщей декларации прав человека и Международного пакта о гражданских и политических правах ООН и в своей презентации показали постатейное воплощение этических категорий и принципов справедливости, гуманности, защиты человеческого достоинства в этих важнейших документах международного права.

Проекты по темам *«Эвтаназия – юридические и моральные аспекты»* и «*Смертная казнь – юридические и моральные аспекты*» представили правовое состояние проблем эвтаназии и смертной казни как в Российском законодательстве, так и в законодательстве других стран, а также серьезные моральные дилеммы, с которыми сталкиваются законодатели и участники судебных процессов при принятии решений относительно эвтаназии и смертной казни. Рефлексия относительно собственной позиции по данным вопросам позволила студентам понять всю сложность и полноту ответственности, с которой сталкивается и законодатель, и правоприменитель в вопросах эвтаназии или смертной казни. В результате студенты пришли к выводу, что современное законодательство развитых стран движется в сторону легализации эвтаназии и отмены смертной казни как выражение гуманизации современного общества на основе морально-этических принципов гуманности, достоинства и милосердия.

В целом, по мнению студентов и преподавателей, тематическое содержание выполненных проектных работ, самостоятельный исследовательский характер проектной работы для ее исполнителей и, как правило, творческая презентация полученных результатов с использованием мультимедийных технологий и интерактивных заданий для остальных студентов способствовали формированию и развитию знаний этических основ права и правоприменительной деятельности, подтверждением чего служат и результаты мониторинга данных показателей, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Соотношение количества студентов (в %) по уровням сформированности знаний этических основ права и правоприменительной деятельности в экспериментальных и контрольных группах

Знания этических основ права и правоприменительнойдеятельности	Продвинутый уровень		Допустимый уровень		Критический уровень	
	Экспер. группы	Контр. группы	Экспер. группы	Контр. группы	Экспер. группы	Контр. группы
Начало эксперимента	20,2	10	63,8	65	16	25
Конец эксперимента	32	16	63,8	63,5	4,2	20,5

Полученные данные позволяют сделать вывод, что в экспериментальных группах наблюдается увеличение количества студентов с продвинутым уровнем сформированности знаний этических основ права и правоприменительной деятельности с 20,2 % до 32 %. При этом сокращается количество студентов с критическим уровнем сформированности знаний этических основ права и правоприменительной деятельности с 16 % до 4,2 %. В контрольных группах также наблюдается увеличение количества студентов с продвинутым уровнем сформированости знаний этических основ права и правоприменительной деятельности с 10 % до 16 %, также сокращается количество студентов с критическим уровнем сформированности знаний этических основ права и правоприменительной деятельности с 25 % до 20,5 %.

Однако, при том, что и в экспериментальных и в контрольных группах наблюдается увеличение числа студентов с продвинутым уровнем сформированности знаний этических основ права и правоприменительной деятельности и сокращение числа студентов с критическим уровнем сформированности данного показателя, данные абсолютного прироста, отражающие разность конечного и начального значения рассматриваемого параметра в экспериментальных и контрольных группах позволяют констатировать, что количество студентов с продвинутым уровнем сформированности знаний этических основ права и правоприменительной деятельности в экспериментальных группах увеличилось на 11,8 % по сравнению с 6 % в контрольных группах. Сокращение количества студентов с критическим уровнем сформированности данного показателя в экспериментальных группах также значительно превышает результат в контрольных группах: 11,8 % в экспериментальных группах и 4,5 % в контрольных группах.

Использование критерия Стьюдента для независимых выборок выявило наличие статистически значимых различий между конечными показателями сформированности знаний этических основ права и правоприменительной деятельности у студентов экспериментальных групп по сравнению со студентами контрольных групп ($p < 0,005$).

Полученные данные позволяют говорить об эффективности применения метода проектов в процессе формирования знаний этических основ права и правоприменительной деятельности у будущих юристов. Доказательством эффективности данного метода является повышение качественных и количественных показателей в экспериментальных группах на статистически значимом уровне как по сравнению с начальными показателями, так и с показателями контрольных групп.

Список литературы:

1. Указ Президента РФ от 26 мая 2009 г. № 599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в РФ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kommentarii.ru/theme.php?f=3&t=2969.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030501 «Юриспруденция». – М.: АПК и ПРО, 2000. – 20 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (Квалификация (степень) «Бакалавр») от 4 мая 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mon.gov.ru/dok/fgos/7198.

4. Образовательные технологии в условиях ориентации на компетентностный подход и кредитно-модульную организацию учебного процесса: методические рекомендации по переходу на федеральные государственные образовательные стандарты / Авт.-сост. Т.К. Градусова, О.А. Архипова. – Кемерово: КемГУ, 2010. – 30 с.

К ВОПРОСУ АКТУАЛЬНОСТИ ГЕНДЕРНОГО (ПОЛОВОГО) ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

© Гринских Г.В.[♣]

Костанайский филиал Челябинского государственного университета, Республика Казахстан, г. Костанай

В работе дана аргументация актуальности в настоящее время гендерного образования и воспитания. Приведены факты последствий незнания для гендерной педагогики. Раскрыто понятие «гендерная идентификация», перечислены этапы ее становления. Обосновано утверждение, что гендерное воспитание – это непрерывный процесс.

Современное российское общество находится на этапе демократического развития, одним из основных принципов которого является признание равных прав женщин и мужчин во всех областях и создание условий для их реализации. Концепция демократии исходит из того, что без достижения гендерного равенства невозможно построение полностью демократического общества, поскольку ему необходимы такие качества, как толерантность, критическое мышление и независимость.

В настоящее время в России проблемы гендерного образования и воспитания являются предметом исследования таких ученых, как И.С. Клецина, Л.В. Штылева, Л.В. Попова, А. Мудрик, Е.И. Ильин, М.А. Радзивилова, Н. Куинджи, М.К. Уланова, А. Сиротюк [1, с. 33].

Отсутствие подлинных, научных знаний в области психологии и педагогики гендерного воспитания заполняется псевдознанием, состоящим из

♣ Психолог, преподаватель кафедры Социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин, магистр истории.

устаревших стереотипов, предрассудков, которыми человек пользуется в обыденной жизни, пожиная плоды незнания в виде аномалий психосексуального развития.

Вопросы гендерного воспитания пока еще малоизученны и слабо освящены в психолого-педагогической литературе. Есть мнение, например, что развитие сексуальности человека – это результат проявлений инстинкта и полностью запрограммировано физиологическими механизмами. Возникают неразрешимые противоречия. Например, если «женщина предназначена рожать детей» то откуда и почему появляются женщины, которые не хотят этого делать и иногда даже оставляют новорожденных на произвол судьбы и заботы домов ребенка? Ясно, что такие объяснения возникают при недооценке или полном игнорировании социальной природы человеческой сексуальности и материнства.

Любое поведение поддерживается потребностями. Поэтому предмет гендерного воспитания – это относительно социально контролируемый процесс развития девочки и мальчика в ходе их гендерной социализации – воспитание основ гендерной культуры взаимоотношений, развитие способности к реализации полоролевого репертуара и овладение умениями и навыками соответствующего поведения [2, с. 175; 3].

Известно высказывание: «Наши потребности и наслаждения порождаются обществом» [4, с. 4-10]. Но наше обыденное сознание склонно признавать это только относительно так называемых социогенных потребностей. Мы легко соглашаемся с тем, что потребности в вещах, в статусе, в достижениях, в социальном признании, вызваны обществом, однако не каждый понимает, что и гендерное становление определяется обществом. Непонимание искажает процесс семейного воспитания. В частности гендерную идентификацию человека, не говоря уже о более широком контексте отношений между мужчиной и женщиной.

Становление личности предусматривает гендерную идентификацию, то есть мальчик должен вырасти в мужчину, а девочка в женщину.

Половая (гендерная) идентификация – это процесс формирования половой (гендерной) идентичности, т.е. соответствия человека тому или иному полу, ощущение в себе мужского или женского начала, осознание и принятие своего биологического пола.

Половая идентификация рассматривается разными авторами по-разному, но большинство из них употребляют понятия «гендерный» и «половой», как синонимы. Например, Р. Столлер полагает, что необходимо разграничивать половую идентичность, полоролевую идентичность и сексуальную ориентацию. Ядром половой идентичности является примитивное, отчасти осознанное, а отчасти неосознанное чувство принадлежности одному биологическому полу, а не другому. Оно лишь часть, но не эквивалент половой идентичности как более широкого феномена. Полоролевая

идентичность возникает на базе ядра половой идентичности, но не тождественна ей. Полоролевая идентичность – это обусловленные биологическим полом паттерны сознательных и бессознательных взаимодействий с другими людьми. Сексуальная ориентация отражает предпочтение объектов любви определенного пола. По Р. Столлеру, половая идентичность – широкая концепция, включающие индивидуальные сочетания качеств мужественности женственности, обусловленные биологическими, психологическими и культурными факторами. Можно согласиться с мнением Р. Столлера [5, с. 59].

Гендерная идентификация – это стадиальный процесс. Разные авторы называют разное количество стадий гендерной (половой) идентификации.

Как отмечают Я.Л. Коломинский и М.Х. Мелтас, полоролевая идентичность делится большинством авторов на две составляющие:

1. половая идентичность – понимание принадлежности себя к определенному полу; единство сознания и поведения индивида, относящего себя к тому или иному полу;
2. собственно полоролевая идентичность – знание и усвоения ролей мужчины и женщины [6, с. 116].

Берн Ш. описывает четыре стадии установления половой идентичности: гендерную идентификацию – отнесение ребенком себя к тому или иному полу; гендерную константность – понимание, что гендер постоянен и изменить его нельзя; дифференциальное подражание – желание быть самым лучшим мальчиком или девочкой и гендерную саморегуляцию – ребенок сам начинает контролировать свое поведение, используя санкции, которые он применяет к самому себе [6, с. 117]. Мы разделяем мнение Ш. Берн о стадиях половой идентичности личности.

Нарушение процесса половой идентификации, феминизация мужчины и маскулинизация женщины наносят ощутимый социальный ущерб, который проявляется не только в падении рождаемости, но и «качестве» воспитания подрастающего поколения. Неверно представление о том, что падение рождаемости – неизбежное следствие прогресса образования и культуры (как это иногда утверждают демографы): необходимо учитывать массу опосредованных факторов, связанных с гендерным воспитанием и изменением требований общества к женщине. Конечно, потребности женщины в самоутверждении, в социальном престиже не могут не подавлять потребность в материнстве, потребность в детях, не переводит их в скрытое состояние. То, что в советское время фактически (хотя и негласно) была принята феминистская концепция, которая в начале была оправдана социально-экономическими соображениями, многое сместило в личности, характере женщины: на первый план вышло общественно-производственное самовыражение в ущерб репродуктивно-историческим функциям. Педагогика гендерного воспитания должна устранить это смещение: без адекватного гендерного воспитания девочек и мальчиков принуждать к материнству (с помощью

налога на бездетность или незначительных привилегий) бессмысленно. Незнание закономерностей развития психосексуальной сферы человека причиняет ущерб, размеры которого недостаточно еще поняты и определены.

Стереотипы и предрассудки могут быть, как в обыденном, так и в научном знании. В первом их больше, но вторые опаснее. Поскольку гендерное поведение иногда подвергается различного рода запрещениям, регламентации, опирается на нормы морали, права, религию, обычаи, подавляется стыдом, отвращением и страхом, возникают наиболее живучие и опасные стереотипы, предрассудки и предубеждения. Поэтому так важно раскрыть подлинный смысл каждого явления, связанного с гендерной идентификацией на разных этапах возрастного развития.

Когда мы видим, что мужчины не желают утруждать себя выполнением семейных обязанностей, не заботятся о детях, предпочитают развлекаться вне семьи, или женщина не хочет воспитывать собственных детей, бросая их на попечение родственников, мы обычно думаем, что это следствие научно-технической революции, общественной жизни, «духа времени». А на самом деле это, как правило, изъяны гендерного воспитания, которые надежно работали многие тысячелетия, но сейчас неэффективны.

Поскольку гендерное воспитание – одна из областей педагогики, кратко повторим некоторые важные для нашей темы положения о воспитании в целом как области педагогики.

Воспитание – процесс, цель которого – формирование личности, соответствующей определенным требованиям. Эти требования определяются уровнем развития общества, его системой ценностей, образом жизни, общественными отношениями и способом производства. Процесс воспитания может осуществляться объективно, помимо сознательных намерений человека, может быть преднамеренным, когда воспитатель стремится выработать определенные черты, качества у своего подопечного. Воспитатель осуждает или наказывает за нежелательные виды поведения и одобряет желательные. Однако он сам часто смутно представляет конечные результаты этого воздействия. Он может не знать, что телесные наказания вызывают агрессию, строптивость, безволие.

Сам факт, что родители, близкие, все окружающие чувствуют и ведут себя как мужчина или женщина, оказывает воспитательное воздействие на ребенка, подростка. Воспитывают также обычаи, обряды – в обществе и семье. Однако стихийный процесс гендерного воспитания не может устранить непреднамеренных воздействий, которые порождают патологические черты личности. Поэтому так актуальна сегодня педагогика гендерного воспитания, которая могла бы точно сформулировать цели гендерного воспитания, его принципы, методы, приемы; выработать средства, проследить за эффективностью определенных воспитательных воздействий.

Именно педагогика гендерного воспитания может проследить связь между неадекватной гендерной идентификацией и снижением рождаемости и

прочности семьи: представим себе, как влияет на девочку фильм, героиня которого привлекательно-мужеподобна, или как влияет на мальчика посещение концерта группа музыкантов и певцов, половая принадлежность которых трудно различима, а манеры и одежда мужчин привлекательно женственны! Эффект воспитательного воздействия возрастает, если усилия родителей, учителей, воспитателей согласованы и преследуют единые цели.

Непрерывное воспитание – одно из важнейших положений педагогик. Представление о том, что гендерное воспитание можно начинать в период полового созревания – это просто анахронизм. Ошибочно мнение о бесполом детстве. Это, кстати, не такое уж безобидное заблуждение, как может показаться на первый взгляд, поскольку в раннем детстве закладываются предпосылки нормального или аномального полового поведения. В настоящее время уже точно установлено, что процесс гендерной идентификации начинается в раннем детстве, и ошибки в обращении с ребенком впоследствии могут сказаться в виде различных заболеваний и деформаций (транссексуализм, гомосексуализм и т.д.).

Человек включен в систему коммуникаций, в которую входят ближайшее окружение, произведения искусства, кино и телевидение, художественная литература. Любовь, отношения полов проходят почти через любое художественное произведение, и важно знать, какое влияние эта информация оказывает на процесс гендерной идентификации, в частности на ощущение своей половой роли, выбор объекта влечения, многие другие характеристики психосексуальной сферы. Только достаточно компетентные родители могут корректировать неблагоприятное влияние средств массовой коммуникации на психосексуальное развитие подростка.

Таким образом, гендерное воспитание в раннем, младшем, среднем и старшем школьном возрасте должно соответствовать определенным фазам гендерной идентификации. В период полового созревания нужны иные педагогические средства, чем с младшими школьниками (это период латентной, скрытой сексуальности). В подростковом и юношеском возрасте гендерное воспитание постепенно становится процессом самовоспитания подростка, юноши, девушки. Об этом необходимо знать, прежде всего, родителям, воспитателям, педагогам, если мы хотим создать гармоничное и здоровое общество.

Список литературы:

1. Уланова М.К. Гендерный подход к обучению: некоторые вопросы методологии // Научно-исследовательская работа. – 2007. – № 1. – С. 33-34.

2. Мудрик А.О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 175-181.

3. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm.

4. Орлов Ю.М. Половое развитие и воспитание: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 239 с.
5. Stoller R. Primary feminity // Journal of American Psychoanalitic Association. – 1976. – V. 24 (Suppl.). – P. 59-78.
6. Ильин Е.П. Пол и гендер. – СПб: Питер, 2010. – 688 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ССУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

© Дубровина О.С.[♣]
Челябинский институт развития профессионального образования,
г. Челябинск

Подготовка конкурентоспособного специалиста, востребованного рынком труда – одна из ключевых задач современного образования. В статье обосновывается необходимость формирования проектных умений у обучающихся как одного из важнейших умений, влияющих на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов.

Сегодня вся общественность наблюдает время серьезных изменений в системе профессионального образования на разных его уровнях. И если говорить о системе среднего профессионального образования, то ее тоже эти перемены не оставили в стороне. Информационное, знаньевое общество ставит перед образованием проблемы, которые вряд ли можно решить в условиях традиционной образовательной системы. К выпускникам учреждений среднего профессионального образования на рынке труда предъявляются высокие требования, как к их профессиональным качествам, так и их личным качествам:

- Гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания и умело применять их на практике для решения разнообразных проблем;
- Грамотно работать с информацией, а именно, собирать факты, анализировать, выдвигать гипотезы, обобщать, устанавливать закономерности, аргументировать, делать выводы и многое другое;
- Критически и творчески мыслить, применять приобретенные знания в реальных жизненных ситуациях;
- Уметь работать в команде, конструктивно решая возникающие конфликтные ситуации;

[♣] Заведующая лабораторией Проблем профессионального воспитания.

– Уметь грамотно ставить цели для достижения результатов в профессиональной деятельности и в области саморазвития и самореализации.

Перечисленные требования ставят перед учреждениями профессионального образования поиск новых психолого-педагогических условий и средств, обеспечивающих успешное формирование у будущих специалистов среднего профессионального образования умений, которые позволят им быть конкурентоспособными и востребованными на рынке труда.

Исходя из целей развития современного образования в России, особое внимание уделяется качественному изменению поля профессиональной деятельности специалиста социально-экономической направленности и актуализация такой функции, как проектировочная. Проектировочные умения обеспечивают стратегическую направленность профессиональной деятельности и проявляются в умении проектировать не только сам деятельностный процесс, но его результаты, условия, перспективы развития. В соответствии с этим в сфере образования в новых федеральных государственных образовательных стандартах утверждается образ профессионала, готового и способного к проектированию собственной деятельности в различных социокультурных средах (ОК – общие компетенции, способность человека использовать полученные знания для успешной деятельности как в профессиональной, так и внепрофессиональной деятельности).

Осмелимся утверждать, что при создании определенных условий существует зависимость между участием человека в проектировочной деятельности и саморазвитием всех ее соучастников (педагогов, обучающихся, других заинтересованных лиц). Именно в проектировочной деятельности пересекаются те смыслотворческие процессы, которые и помогают всем участникам проектной деятельности самоопределиться, самореализоваться, развить проектировочные, творческие и другие способности. Можно предположить, что проектировочная деятельность является тем самым процессом, в котором прекрасно создаются условия для рефлексивно-инновационной среды, обеспечивающей возможность свободного творческого поиска уникального разрешения экзистенциальных (жизненных) проблем.

Чтобы доказывать наше предположение, необходимо остановиться на анализе содержания понятий «умения» и процесса формирования и развития «проектных умений».

Несмотря на то, что анализом содержания понятия «умения» занимались и занимаются многие ученые (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.С. Якиманская и др.) до сих пор нет единодушного мнения в определении этого понятия. Исследователи выделяют в нем такие общие признаки, как способность действовать на основе определенных знаний, или использование в действиях ранее полученного опыта, или как освоенное действие. А.Н. Леонтьев определяет умение как единство практических,

перцептивных, мыслительных действий нестереотипного, гибкого, обобщенного знания.

Отличительными чертами реализации компетентностного подхода, который сегодня активно внедряется в образовательный процесс, будут развитие у обучаемых таких умений как: способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и их собственный опыт. Соответственно, основным результатом формирования проектных умений в условиях образовательного учреждения становится формирование умений человека видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию и другое.

Понятие «проектные умения» в психолого-педагогической литературе рассматривается чаще всего как умения осуществлять деятельность проектного типа и включающие все общенаучные умения: проблематизация (умение формулировать проблему и находить способы ее решения), целеполагание (умение формулировать цель), планирование (умение планировать этапы, формулировать задачи, предполагаемые результаты), анализ результатов и рефлексия (умение анализировать результаты деятельности и их осмысливать), а так же презентация и защита проекта.

С нашей точки зрения, проектная деятельность – это обоснованная, спланированная и осознанная деятельность, направленная на формирование у обучающихся определенной системы интеллектуальных и практических умений. В условиях компетентностной педагогики, проектные технологии – самое рациональное сочетание теоретических знаний, их практическое применение в решении конкретных проблем окружающей действительности.

Проектная деятельность, через которую формируются проектные умения, должна совмещать учебно-познавательную, творческую и игровую деятельность, иметь общую цель, согласованные методы, способы деятельности и быть направленной на достижение общего результата.

Однозначно, что решающим звеном внедрения проектной деятельности в образовательный процесс является педагог, и его роль сильно меняется. Из носителя знаний и информации, сообщающего обучающим то, что, по его мнению, они должны знать, пассивно усвоив, преподаватель превращается в организатора деятельности, тьютора и коуча (тренера) по решению поставленной задачи, добыванию необходимых знаний и информации из различных источников.

Выстраивать работу по формированию проектных умений педагогу необходимо планомерно и последовательно как на уроках, так и вне учебных занятий.

Кроме того, важно понимать, что ограничить формирование проектной деятельности только проектными занятиями не возможно. К моменту организации выполнения первого проекта у обучающихся должны быть сформированы элементы проектной деятельности как отдельные умения хотя бы на самом элементарном уровне.

Самыми удачными моментами для формирования проектных умений у обучающихся являются такие формы учебных занятий, как лабораторные, практические, семинарские занятия, проведение деловых игр и ученических конференций, проведение комбинированных занятий с организацией групповой работы. Именно такие формы учебных занятий вовлекают обучающихся в активные виды деятельности, позволяют проявить свои творческие и интеллектуальные способности, самореализоваться. Без этих важных составляющих проектные умения просто не могут формироваться.

В процессе преподавания специальных дисциплин («Маркетинг», «Менеджмент», «Управление персоналом», «Бухгалтерский учет» и др.) в группах по специальности «Менеджмент» разрабатываются и реализуются самые разнообразные виды и формы проектной деятельности для формирования необходимых проектных умений у будущих профессионалов рынка. Процесс формирования проектных умений осуществляется планомерно и систематически, в том числе и с использованием метода проектов на урочных и внеурочных занятиях. Так, на первом курсе обучающиеся имеют еще не большой опыт проектной деятельности, но готовы с большим энтузиазмом в ней участвовать. На втором и последующих курсах обучающиеся уже включают абстрактное мышление: анализ, оценка, осмысление задач и проблем, а так же способы ее решения разными путями.

Одна из главных задач образовательного менеджмента в социально-экономической области – научить обучающихся воплощать в действительность свои цели и идеи, используя имеющиеся и приобретая новые знания о развитии экономики, системе управления людьми и собой, проведение анализов рынка и т.д. При этом необходимо использовать активный, деятельностный подход через разработку и выполнение творческих проектов, которые позволяют реализовать и интегрировать полученные знания и умения. Так, краткосрочный проект «Программа оздоровления собственного организма» был нацелен на формирование такого проектировочного умения как – грамотно ставить цели для достижения поставленных результатов; среднесрочный проект «Создание социальной рекламы» – на умение критически и творчески мыслить, применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях; долгосрочный проект «Создание и функционирования предприятия на рынке» – на умение грамотно ставить цели для достижения результатов, умения работать в команде, конструктивно решая возникающие проблемные ситуации и т.д. По завершении каждого проекта обязательно организуется презентация разработанных проектов, организуются студенческие научные конференции, где, как правило, обучающиеся демонстри-

руют свои сформированные познавательные, интеллектуальные, проектировочные и творческие умения.

При проектировании обучающиеся приобретает умения и навыки профессиональной работы максимально приближенных к реальным, способности самостоятельно творчески ставить и решать проблемы, предлагать новые идеи, связанные с решением профессиональных и личных проблем. Это становится возможным благодаря накоплению обучающимися опыта проектирования своей деятельности под руководством преподавателя. Действия преподавателя направлены на то, чтобы создать условия, побуждающие обучающегося самостоятельно развивать и применять проектировочные умения на практике.

Целью проектной деятельности в учреждениях профессионального образования НПО и СПО является овладение обучающимся профессиональными навыками и воспитание его как творческой личности. В качестве средств проектной деятельности выступают знания по всем преподаваемым дисциплинам и приобретаемые в ходе обучения профессиональные, проектировочные и творческие умения.

Общественно значимый результат внедрения проектного обучения в образовательный процесс – это подготовка конкурентоспособного специалиста, с формированными проектными умениями, так важные в реальной жизни. Это так же качество профессионального образования, адекватное запросам общества, рынка труда и личности.

Список литературы:

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2004. – 352 с.

2. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 43-47.

3. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 67.

4. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. – М.: изд-во МГУ, 1985. – 446 с.

5. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование/ Э.Ф. Зеер – Российский гос. Проф.-педагогический ун-т; Уральское отделение РАО; Академия профессионального образования. – Екатеринбург, 2006. – 169 с.

6. Зеер Э.Ф. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.Г. Лопес; Российский гос. Проф.-педагогический ун-т; Уральское отделение РАО. – Екатеринбург, 2007. – 128 с.

7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

© Избицкая А.В.[♣]
Благовещенский филиал Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы, г. Благовещенск

В данных материалах выделены проблемы, возникающие при преподавании курса «Эконометрика». Намечены некоторые пути их решения на основании организации различных форм самостоятельной деятельности студентов.

В настоящее время деятельность высококвалифицированного специалиста в области экономики связана с необходимостью формализации совокупности знаний с целью моделирования экономических процессов и явлений. Корректно построенные эконометрические модели позволяют выполнять прогнозирование экономических показателей, принимать обоснованные управленческие решения, моделировать различные сценарии развития экономической системы, устанавливать закономерности между рассматриваемыми процессами и явлениями.

Изучение интегрированного курса «Эконометрика» позволяет студентам приобрести знания и умения по обработке и анализу эмпирических данных, способствует формированию следующих компетенций:

1. общекультурных:
   - владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;
   - готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способность находить организационно-управленческие решения; способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства;
   - владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, наличие навыков работы с компьютером как средством управления информацией;
2. профессиональных:
   - способность собрать и проанализировать исходные данные, необходимые для расчета экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов;
   - способность осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных экономических задач;

♣ Старший преподаватель кафедры Прикладной информатики и математики.

– способность выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы;
– способность на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические и эконометрические модели, анализировать и содержательно интерпретировать полученные результаты.

Эконометрика как интегрированная наука синтезирует знания теории вероятностей, математической статистики и экономической теории. Синтез выражается в рождении универсальных методов эконометрики, позволяющих строить и анализировать эконометрические модели.

Проблема методики обучения дисциплине «Эконометрика» рассмотрена в работе О.И. Хаустовой, которая предлагает авторскую модель методической системы обучения эконометрике студентов математического факультета педагогического вуза на основе деятельностного, индивидуализированного, дифференцированного и синергетического подходов.

Многолетний опыт преподавания курса «Эконометрика» в вузе показывает низкий уровень усвоения дисциплины. Причинами этого являются:

1. Низкий базовый уровень подготовки студентов к изучению курса «Эконометрика». С целью выявления базового уровня студентов для усвоения дисциплины им была предложена проверочная работа, содержащая задания на знания и умения, формируемые при изучении теории вероятностей, статистики и экономической теории. В испытаниях приняло участие 53 респондента. Результаты проверочной работы представлены на рис. 1.

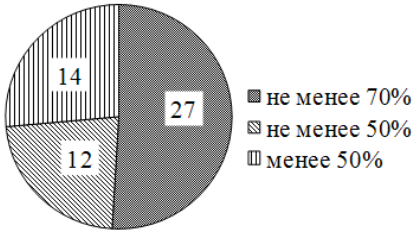

Рис. 1. Результаты проверочной работы

Как показало испытание, базовые понятия в каждой отдельной дисциплине усвоены на достаточном уровне. Нерешенными, преимущественно, оставались задания, требующие комплексного применения знаний из нескольких изученных дисциплин. Это обусловлено тем, что самостоятельно синтезировать усвоенные понятия, устанавливать между ними связи и отношения, применять их в единстве при решении задач, а, следовательно, при изучении дисциплины «Эконометрика», студенты не могут. Об этом свидетельствуют результаты текущего и итогового контроля знаний, трудности,

которые студенты испытывают при написании курсовых и дипломных работ, проведении исследований в ходе научно-исследовательской работы.

2. Низкий уровень мотивации к изучению дисциплины. По результатам анкетирования студентов получили преобладание внешних мотивов: получить зачет, добиться одобрения родителей и др.

3. Небольшое количество аудиторных часов (30 часов лекций, 20 часов практических занятий), отводимых на ее изучение, при большом объеме учебного знания. Такое же количество часов отводится на внеаудиторную работу.

Психолого-педагогические исследования показали, что усвоение дисциплины будет эффективным, если студент будет не только проявлять активность при ее изучении, но и стремиться самостоятельно познать ее сущность. Задачей методики преподавания является создание таких условий, при которых у студента появляется заинтересованность в дисциплине и самостоятельность в ее изучении. Одно из таких условий – организация самостоятельной деятельности студентов в процессе изучения курса «Эконометрика».

Под деятельностью понимают процесс активности человека, характеризуемый предметом, потребностью и мотивом, целями и условиями их достижения, действиями и операциями.

Учебная деятельность представляет собой деятельность студентов, направленную на приобретение теоретических знаний о предмете изучения и общих приемов решения связанных с ним задач и, следовательно, на развитие и формирование личности студента.

Высшей степенью учебной деятельности является самостоятельная работа. Существуют различные трактовки понятиям «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность», которые часто употребляются как синонимы. Под самостоятельной деятельностью будем понимать высшую форму учебной деятельности, выполняемую студентами без непосредственного участия преподавателя, организованную с целью приобретения новых знаний, их закрепления, формирования умений и компетенций. Под самостоятельной работой мы понимаем форму организации самостоятельной деятельности.

Самостоятельная деятельность в студенческом возрасте приобретает исследовательский характер. Ее успешность зависит от уровня сформированности способов организации самостоятельной деятельности: общих (планирование, самоконтроль, самоанализ, формализация и моделирование, кодирование и декодирование), логических (анализ, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование, конкретизация); специальных (способы действия по дисциплине).

В качестве путей решения проблемы качества усвоения дисциплины «Эконометрика» мы выделяем следующие:

1. Четкая постановка целей организации самостоятельной деятельности и формулирование на ее основе локальных (в рамках изучаемой темы, модуля), частных (конкретизирующих локальные), общих (умение осуществлять формализацию, моделирование, анализ) и перспективных (про-

фессиональных) учебно-исследовательских задач для усвоения дисциплины. Например, при изучении раздела «Парные регрессионные модели» выделяем следующие задачи:

- локальные: иметь представление и различать функциональную, статистическую и корреляционную зависимость; иметь представление о типах связи между переменными; знать суть метода наименьших квадратов; иметь представление о способах оценивания параметров уравнения парной регрессионной модели; иметь представление о качестве регрессионной модели;
- частные: уметь применять метод наименьших квадратов для оценивания параметров парной регрессионной модели; уметь оценивать качество регрессионной модели;
- общие: уметь осуществлять выбор, обработку и анализ данных; использовать инструменты для обработки экономических данных;
- перспективные: изучать экономические процессы и явления с помощью эконометрических моделей.

2. Структурирование содержания дисциплины – выделение инвариантной и вариативной составляющих дисциплины. К инвариантной части отнесем существующие классы эконометрических моделей: регрессионные модели с одним уравнением (парные и многофакторные), системы одновременных уравнений, модели временных рядов; методы построения эконометрических моделей.

3. Использование разнообразных форм самостоятельной деятельности:

- подготовка к лекционным занятиям;
- подготовка и выступление с докладами;
- выполнение самостоятельных и контрольных работ;
- подготовка к практическим занятиям;
- подготовка индивидуальных и групповых исследовательских проектов;
- участие во внутривузовской (межвузовской) конференции с докладом;
- подготовка и проведение фрагмента лекции;
- заполнение классификационных схем, таблиц, резюме;
- написание курсовой работы по смежным дисциплинам и т.д.

4. Использование студентами специально-разработанного учебно-методического комплекса, обеспечивающего его методическими рекомендациями в процессе организации самостоятельной деятельности.

Данный комплекс включает вспомогательные материалы (обобщающие таблицы, классификационные схемы, вопросы и задания на актуализацию знаний) по уже изученным дисциплинам, которые будут необходимы в данном курсе, лекции по дисциплине (рабочая тетрадь), систему заданий и уп-

ражнений, индивидуальные задания, перечень практических работ, тематику докладов, тематику индивидуальных или групповых проектов и т.д.

Одной из основных форм организации обучения в высшей школе является лекция. Традиционно лекция предполагает изложение лектором структурированного, отобранного, методически обработанного учебного материала. Задачей студентов в данном случае является отбор наиболее существенных понятий, законов, взаимосвязей и их фиксирование в конспекте лекции.

Наличие у студента готового текста лекций в рабочей тетради имеет ряд преимуществ: студент осуществляет подготовку к каждому следующему занятию, проявляет большую самостоятельность (усваивает структуру лекции, основные понятия, зависимости, выделяет главные вопросы для лекции-беседы, трудные, непонятные места лекции, готовит резюме). Налицо активное усвоение лекционного материала не с помощью монолога преподавателя, а совместным обсуждением и решением возникших при подготовке у студентов вопросов.

Имея на руках учебно-методические материалы студент может строить для себя план работы, рассчитывать время, необходимое для изучения дисциплины, выполнения текущих и контрольных заданий.

5. Организация сотрудничества, сотворчества преподавателя и студентов в процессе изучения дисциплины при проведении консультаций, подготовке докладов для выступления на студенческой внутривузовской (межвузовской) конференции.

Список литературы:

1. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособ. для системы дополнительного педагогического образования. – М.: Академический проект, 2010.

2. Хаустова О.И. Методическая система обучения студентов педвузов применению математических методов в экономике: на примере эконометрики: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Новосибирск, 2006.

РАЗВИТИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ СОЗДАНИИ АППЛИКАЦИИ ИЗ ПРИРОДНОГО МАТЕРИАЛА

© Исаенко М.Е.[♣]

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Младший школьный возраст – особенный период в жизни ребенка, направленный на постижение мира с помощью предметного мышле-

[♣] Кафедра Музыкально-художественного образования.

ния, в становлении которого незаменимую роль играет развитый психомоторный навык. В формировании психомоторного навыка ребенка принимают участие такие процессы как внимание, память, мышление, эмоции, а также волевое усилие. В наиболее полной мере развитию сенсомоторных процессов в младшей школе может способствовать работа с природным материалом, которая уникальным образом формирует у ребенка единство зрительной и моторной координации и способствует всестороннему развитию его личности.

Развитие мелкой моторики играет важную роль в овладении учебными навыками в младшем школьном возрасте. Становление психомоторного навыка состоит из взаимодействия всех уровней организации движений. В младшем школьном возрасте происходит стремление постижения окружающего мира и себя, т.е. чувственное познание мира. Ребенок открыт миру и усваивает огромный объем информации. Необходимо уделять особое внимание развитию сенсомоторных процессов в младшем школьном возрасте на уроках изобразительного искусства, т.к. именно в начальных классах ребенок сталкивается с трудностями, тормозящими процесс обучения и творчества. Эти трудности связаны с неразвитостью сенсомоторных процессов, которые влияют на развитие координации, мышления, чувства произвольности, ритмичности движения у ребенка.

Все движения управляются восприятием, от этого непосредственно зависит качество реакций. Все, что человек определяет ощущениями и восприятием с воздействием анализаторов и определяет ответными действиями, является сенсорным полем, а движения человека – называются его моторным полем. В зависимости от сложности центрального момента реакции, различают простые и сложные сенсомоторные реакции. Простая сенсомоторная реакция является психической реакцией организма, как рефлекс. В осуществлении человеком сложных сенсомоторных реакциях принимают участие такие процессы как внимание, память, мышление, эмоции, а также волевое усилие. Взаимодействие сенсомоторной реакции с каждым из процессов позволяет реакции быть точной и законченной. Например, внимание влияет на законченность, память – правильный выбор действия, эмоции придают окраску реакции, мышление воздействует в каждой из своих форм, в зависимости от типа реакции. Все реакции оцениваются по времени. Сложные реакции протекают медленнее, чем простые из-за переработки воспринятой информации. Существует ещё один критерий сложной реакции – точность. При повторении одних и тех же реакций степень их точности и скорости может в одних случаях изменяться очень мало, а в других, напротив, очень сильно – это характеризует ещё одно качество сложной реакции – степень постоянства. В любой деятельности происходит психомоторный процесс – сенсомоторная координация, в которой выделяется координация движений. Координация движений – это точная и быстрая реакция на сигнал и хорошая координация точных и соразмерных движений.

Сенсомоторные процессы напрямую связаны с предметным мышлением, ведь когда ребенок знакомится с окружающим миром – он учится различать множество предметов и явлений, их пространственные, временные и причинные отношения. Информация, полученная им от анализаторских систем, в том числе и двигательной, подвергается сортировке, анализу, объединению. Развитию предметного мышления у ребенка в возрасте 6-7 лет во многом способствует развитие его двигательной моторики.

В младшем школьном возрасте развитие мелких мышц идет медленнее, поэтому действие, требующие точности, для младших школьников представляют трудность. На протяжении первого и второго годов обучения в результате соответствующих постоянных упражнений, таких как письмо, рисование, лепка, аппликация, мелкие мышцы развиваются быстрее.

Каждая деятельность требует особого рода движений. В изобразительной деятельности развиваются движения руки, связанные с процессом изображения. Рука ребенка должна действовать в зависимости от особенностей материалов и инструментов, которыми он пользуется: мелка, карандаша, кисти, разного рода живописных материалов, которыми он овладевает на основе познания их специфики.

Зрительный контроль за движением руки необходим на всех этапах творческого процесса. Глаз оценивает получающееся изображение и направляет его. Изобразительное движение руки при рисовании, аппликации, лепке связано с мышечно-двигательными ощущениями и восприятием самого движения еще и зрительно: ребенок видит, как движется рука, и ощущает это движение. При восприятии движения у ребенка образуется представление о нем, и на этой основе строятся исполнительные действия. Процессы восприятия, представления (зрительные и двигательные), движения рук взаимосвязаны между собой и должны развиваться в единстве.

Единство этого процесса нарушается, в частности, из-за недостаточного развития движений рук ребенка: у него может быть сформировано отчетливое представление о предмете и о том движении, с помощью которого можно изобразить этот предмет, но если рука с инструментом не владеет этим движением, то ребенок не сможет его произвести, следовательно, и изобразить предмет.

Таким образом, необходимо единство зрительной и моторной координации для осуществления процесса изображения и выработки технических навыков. В школьном процессе в наиболее полной мере развитию сенсомоторных процессов может способствовать работа с природным материалом, которая позволяет использовать различные приемы и методы, а также способствует всестороннему развитию личности ребенка. При работе с природным материалом ценным является многообразие познания – наблюдения в природе и рассматривание образцов, возникновение художественного образа на основе готовой природной формы. Работа с при-

родным материалом требует от ребенка точных действий, которые постепенно совершенствуются. В начале от ребенка при выполнении творческой работы требуется большая усидчивость, затем постепенно совершенствуется гибкость пальцев и развиваются хватательные умения, движения мелкой моторики, появляется согласованность в работе зрения и действий руки, точность в выполнении нужных действий.

Занимательность работы по выполнению аппликационных работ из природного материала способствует развитию у учащихся таких качеств как внимание, терпение, любознательность. В создании аппликации не бывает конца совершенствованию работ, в этом труде всегда есть новизна, творческое искание, возможность добиваться более совершенных результатов. Кроме этого, выполнение аппликационных работ из природного материала воспитывает детское мастерство, сообразительность, трудолюбие, и, кроме того, это превосходная школа эстетического воспитания, базирующаяся на формировании у детей художественного взгляда на мир, поиска в окружающей действительности качества «прекрасного».

Список литературы:

1. Вайнерман С.М., Большов А.С., Силкин Ю.Р. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. – М.: Владос, 2001.

2. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. – М., 1998.

3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Просвещение, 1998.

4. Первушина О.М., Столбова В.Г. Природа и творчество – Пермь, 1990.

5. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. – М: Высшая школа, 1977.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЖ

© Карпачёва Т.В.[♣]

Мичуринский государственный педагогический институт, г. Мичуринск

Межпредметные связи – это взаимная согласованность учебных программ, обусловленная системой наук и дидактическими целями. Они являются важным фактором развития системного мышления учащихся.

[♣] Доцент кафедры Безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, кандидат сельскохозяйственных наук.

Основным источником межпредметных связей в образовательном процессе является структура и содержание учебного предмета. ОБЖ – интегрированный курс, обладающий уникальными возможностями для систематизации, обобщения и развития знаний, что наиболее ценно при формировании мировоззрения и системного мышления обучающихся. Статья посвящена проблеме реализации межпредметных связей в процессе обучения ОБЖ. В ней описаны основные методические пути их осуществления.

Межпредметные связи представляют собой одну из конкретных форм общего методологического принципа системности, который детерминирует особый тип мыслительной деятельности – системное мышление. Этот тип мышления характерен для современного научного познания. Познание многосторонних реальных связей объектов достигается с помощью межнаучных связей, взаимопроникновения методов различных наук, выделения новых пограничных научных областей. В учебном познании основным фактором развития системного мышления обучающихся выступают межпредметные связи [1].

По мнению И.Д. Зверева и В.Н. Максимовой (1981), дидактическое понятие «межпредметная связь» как система имеет структуру, состоящую из трех элементов:

– знаний (умений) из одной предметной области;
– знаний (умений) из другой предметной области;
– связи этих знаний (умений) в процессе обучения.

Межпредметная связь в логически завершенном виде представляет собой выраженное во всеобщей форме, осознанное отношение между элементами структуры различных учебных предметов. Этой точки зрения придерживаются и авторы учебного пособия «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности» под ред. Л.А. Михайлова (2008).

Установление и усвоение обучающимися связей между отдельными элементами знаний и умений из различных учебных предметов способствует формированию системности знаний, динамичности мышления, творческих способов познавательной деятельности и ценностных ориентации школьника.

Каждый учебный предмет – это дидактически переработанная система научных знаний, которая включает сведения из смежных научных областей. Любой структурный элемент учебного предмета служит основой межпредметных контактов в процессе обучения.

Школьный курс ОБЖ имеет ярко выраженный интегрированный характер. Его содержание тесно связано с биологией, физикой, химией, географией, историей и другим науками. Этот учебный предмет обладает уникальными возможностями для систематизации, обобщения и развития знаний обучающихся. В связи с этим, реализация межпредметных связей является, на наш взгляд, необходимым условием обучения ОБЖ.

Содержание, объём, время и способы использования знаний из других предметов можно определить только на основе планирования, при составлении которого учителю ОБЖ необходимо тщательно изучить содержание учебной программы и учебников по данному предмету, а также рассмотреть учебные программы и материал учебников смежных предметов. Наличие планирования с учётом межпредметных связей позволяет учителю заранее изучить необходимое для каждой последующей учебной темы содержание смежных курсов, вовремя дать учащимся домашние задания на повторение опорных знаний из других предметов.

Для реализации межпредметных связей в процессе обучения ОБЖ могут быть использованы следующие средства и методические приёмы: вопросы, задания, задачи, наглядные пособия, тексты, проблемные ситуации, учебные проблемы межпредметного содержания и др. Рассмотрим некоторые из них.

Вопросы межпредметного содержания направляют деятельность обучающихся на воспроизведение ранее изученных в разных учебных предметах знаний и на их применение при усвоении нового учебного материала. Так, например, при изучении темы «Аптечка. Природные лекарственные средства» в 6 классе обучающимся можно предложить вспомнить курс «Природа: живая и неживая» 5 класса и назвать известные им дикорастущие растения, обладающие лечебными свойствами.

На уроке «Ураганы, бури, смерчи, причины их возникновения» в 7 классе можно организовать вводную беседу по следующим вопросам:

– Вспомните курс «Природа: живая и неживая» 5 класса. Что такое ветер? Что приводит к его возникновению? Какими свойствами он обладает?
– Из курса географии 6 класса вспомните, как определяют направление и силу ветра?

Подобные вопросы на повторение помогают учащимся вспомнить нужные знания из курсов биологии и географии. Эти ориентиры облегчают учащимся установление межпредметных связей. Они направляют познавательную деятельность обучающихся на воспроизведение уже известных ранее и в основном фактических данных. Это репродуктивный уровень активности, но она совершалась в новых условиях познания, в условиях межпредметных связей. Прежние знания переосмысливались и систематизировались под углом зрения нового вопроса.

Домашние задания межпредметного характера – важное средство их реализации. Они могут быть разнообразными: постановка вопросов на размышление, подготовка сообщений на уроке, написание рефератов, изготовление оригинальных наглядных пособий, требующих знаний учащихся по другим предметам, составление кроссвордов с использованием терминов, употребляемых в смежных курсах и др.

Так, в 6 классе при изучении темы «Ориентирование на местности» учащимся можно предложить выполнить следующие задания:

- Постройте на бумаге: азимуты СВ, Ю, ЮЗЗ, 60^0, 225^0;
- Маршрут А = 180^0 – 100 м, А = 270^0 – 100 м, А = 0^0 – 100 м, А = = 45^0 – 50 м.
- Составьте таблицу «Живые часы» ориентирования во времени по пробуждению птиц, по распусканию цветов.

В качестве домашнего задания широко используется в практике обучения ОБЖ *подготовка межпредметных сообщений*. Например, в 8 классе при изучении темы «Пожары и взрывы» можно подготовить сообщение «Пожары в истории Москвы», в котором ребята расскажут о трагических пожарах, произошедших в столице в 1365 г. (Всесвятский пожар), в 1547 г. (Великий московский пожар). При изучении темы «Аварии с выбросом радиоактивных веществ» можно рекомендовать следующую тематику межпрежметных сообщений: «Атомная энергетика» (физика, ОБЖ), «Загрязнение гидросферы радиоактивными отходами» (биология, экология, география, ОБЖ), «Профилактические противорадиационные средства» (биология, ОБЖ). В 9 классе при изучении темы «Инфекционные болезни» можно подготовить сообщения о крупнейших эпидемиях чумы, холеры, оспы в истории планеты, России. Такие задания не только формируют навыки работы с дополнительной литературой, но расширяют кругозор обучающихся.

Одним из видов домашних заданий межпредметного характера могут быть задания на *составление и разгадывание кроссвордов с использованием терминов, употребляемых в смежных курсах*. Они позволяют обучающимся закрепить термины, используемые в нескольких предметах, осознать межпредметный характер смежных понятий.

Межпредметные задачи. Межпредметными называются задачи, которые требуют подключения знаний из различных предметов, или задачи, составленные на материале одного предмета, но используемые с определенной познавательной целью в преподавании другого предмета [2]. Такие задачи можно использовать и в практике обучения ОБЖ, например, при рассмотрении вопросов дорожно-транспортной безопасности. Так, при изучении правил дорожного движения для велосипедистов учащимся можно предложить решить следующие задачи:

- За какое время велосипедист, движущийся со скоростью 18 км/ч, сможет пересечь дорогу шириной 18 м. Какие правила при этом он должен соблюдать?
- По проезжей части дороги со 9 км/ч движется велосипедист и на расстоянии 15 м видит выезжающий из арки наперерез автомобиль. Успеет ли велосипедист предотвратить ДТП? Скорость автомобиля 18 км/ч, ширина тротуара 3 м. Нарушает ли Правила водитель автомобиля?

На уроке темы «Краткая характеристика видов современного транспорта» в 5 классе целесообразно использование задач исторического содержания. Они вводят в обучение элементы истории развития техники, знакомят с историческими событиями, расширяют знания обучающихся по истории.

– Первый русский пароход «Елизавета» отплыл в свой первый рейс из Петербурга в Кронштадт осенью 1815 года, пройдя путь в 25 км за 2 часа 45 мин. С какой средней скоростью он двигался?
– Самолет «Илья Муромец» в июле 1914 года поставил рекорд продолжительности и дальности полета, пройдя за 8 часов 750 км. Какова средняя скорость «Ильи Муромца»? (Сравните с данными современных самолетов).

Использование на уроках ОБЖ комплексных наглядных пособий. Для обобщения знаний из разных предметов в процессе обучения существенное значение имеют комплексные наглядные пособия (таблицы, схемы, диаграммы, плакаты, карты, видеофильмы и др.). Они позволяют учащимся наглядно увидеть ту совокупность знаний из разных предметов, которая раскрывает тот или иной вопрос межпредметного содержания. Например, таблицы «Вывихи», «Переломы» применяются при изучении закрытых травм на уроках ОБЖ в 6 классе и при изучении первой помощи при ушибах, переломах костей и вывихах суставов на уроках биологии в 8 классе. Таблица «Виды кровотечений» используется на уроках ОБЖ в 7 классе при рассмотрении темы «Раны. Виды ран» и на уроке биологии «Первая помощь при кровотечениях» в 8 классе. Расположение сейсмических зон планеты, цунамиопасных районов России в 7 классе целесообразно показать на физических картах мира, России.

Отмеченные средства реализации межпредметных связей в процессе обучения направлены на воспроизведение, повторение, закрепление, систематизацию и применение знаний учащихся из разных учебных предметов. Они обеспечивают сочетание репродуктивной и поисковой познавательной деятельности обучающихся, осуществляемой под непосредственным руководством учителя ОБЖ.

Таким образом, реализация межпредметных связей в процессе обучения ОБЖ с помощью разнообразных методических приёмов и средств является важным фактором формирования системы целостных представлений об окружающем нас реальном мире и обеспечения целостности образовательного процесса.

Список литературы:

1. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.

2. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: кн. для учителя / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.

3. Программы общеобразовательных учреждений. Основы безопасности жизнедеятельности. 1-11 классы / Под ред. А.Т. Смирнова. – М.: Просвещение, 2008. – 112 с.

4. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.А. Михайлов, Э.М. Киселева, О.Н. Русак и др.; под ред. Л.А. Михайлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 288 с.

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© Клёцкина А.А.[♣]

Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск

В статье раскрывается содержание понятия «методико-математическое образование будущих учителей начальных классов», условия и факторы его развития как целостной образовательной системы.

Глобальные изменения социально-экономической ситуации в стране, диверсификация системы школьного начального образования, изменение целей и задач начальной школы и роли учителя в обучении и воспитании младших школьников, прежде всего, его ориентация на социализацию младшего школьника в учебном процессе и вне его обусловили изменения в математическом образовании младших школьников, которые коснулись ценностных ориентиров, целей, содержания и условий обучения математике.

В основу учебно-воспитательного процесса обучения математике младших школьников должны быть положены ценности математики, которые выражаются: в понимании математических отношений как средства познания закономерностей окружающего мира, фактов, процессов и явлений, происходящих в природе и обществе; целостном восприятии творений природы и человека на основе математических представлений о числах, величинах, геометрических формах; совершенствовании коммуникативной деятельности в процессе овладения математически языком, алгоритмами, элементами математической логики.

Приоритетной целью обучения математике младших школьников должно стать формирование способности к интеллектуальной деятельности, пространственного воображения, математической речи, умения строить рассуждения, выбирать аргументацию, вести поиск информации. В процессе освоения математического содержания должны быть созданы усло-

♣ Доцент кафедры Педагогики и методики начального образования, кандидат педагогических наук.

вия для формирования у младшего школьника личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, то есть умения учиться [1].

В свете этих требований формируется принципиально новый заказ общества и государства к методико-математической подготовке будущих учителей начальных классов.

Термин «методико-математическая подготовка» образован из двух составляющих профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов – математической и методической. Его содержание обогащалось по мере нарастания научно-технического прогресса, информатизации образования, утверждения современных информационных технологий, с одной стороны, и «отставания» развития человека, его психических процессов, прежде всего адаптационных возможностей и способностей личностно-социального самоопределения и духовно-нравственного саморазвития, с другой стороны [2].

Впервые содержание понятия «методико-математическая подготовка» учителя математики было раскрыто в трудах Н.Л. Стефановой, которое широко использовалось в исследованиях, посвященных подготовке учителя начальных классов. Под методико-математической подготовкой учителя начальных классов понимался двусторонний специально организованный процесс обучения будущих учителей начальных классов, который с одной стороны вооружает теоретическими основами математики как общекультурной и общенаучной ценностью профессиональной подготовки, с другой стороны – направлен на овладение методами, формами и средствами сообщения математических знаний младшим школьникам, формирования у них элементарных математических умений и навыков [3].

Дальнейшее развитие понятия и построения вузовской модели методико- математической подготовки будущих учителей начальных классов осуществлялось в контексте модернизации образования, сущность которой заключалось в приведении целей, содержания, методов и средств в соответствие со сложившимися в обществе отношениями и превалирующими социальными ожиданиями. Изучение научных исследований позволил выделить следующие направления такой модернизации:

- усиление математической составляющей методико-математической подготовки за счет разработки содержания вузовского курса математики и усиления его профессиональной направленности: принципы отбора содержания вузовского курса математики на факультете начальных классов, принципы построения системы упражнений, необходимых для усвоения курса, организация алгоритмической и логической подготовки студентов (Л.П. Стойлова, Н.Н. Лаврова, В.Ф. Ефимов, Т.В. Смолеусава и др.);
- усиление методической составляющей за счет совершенствования методической подготовки в рамках курса «Методика обучения математике в начальных классах: формирование методических умений,

развитие у студентов методического мышления и творческого подхода к решению методических задач, формирование проектировочных умений, моделирование методико-математической деятельности в процессе обучения младших школьников (Н.Б. Истомина, Ю.К. Набочук, А.К. Артемов, Т.В. Зацепина, С.Т. Швец, Ю. Заяц и др.);

– интеграция математической и методической составляющий за счет слияния вузовских курсов «Математика» и «Методика обучения математике» в единый курс «Математика и методика ее преподавания» (А.Л. Чекин, С.Е. Царева)

Но какие бы оттенки не приобретало содержание понятия «методико-математическая подготовка» в рамках модернизации образования, его сущность рассматривалась как научение, как передача необходимых математических и методических знаний, умений и навыков на основе ГОС ВПО, вузовских учебных планов и программ, повышении уровня информационной компетентности, в лучшем случае – способности к использованию полученных методико-математических знаний и элементарного опыта в практике обучения младших школьников, в идеале – способности к творческой методической деятельности посредством создания образовательных технологий.

«И хотя в качестве цели декларировалась идея всестороннего гармоничного развития личности, именно личностное развитие выпадало из такого процесса образования» [2, с. 13].

Становиться очевидным, что современной начальной школе нужен не подготовленный учитель к реализации Стандартов нового поколения, а учитель – образованный, что подразумевает: овладение системой знаний и способов мышления, внутреннюю свободу, способность свободно ориентироваться и развиваться в ее контексте общечеловеческой культуры, способность к социально ценностной практическую деятельности, внутреннюю мотивированность на эту деятельность, овладение тонким инструментарием понимания детей, способность к постоянному обновлению и насыщению своей ментальности. Это значит, что в контексте обновления высшего профессионального образования, его подлинной гуманизации и гуманитаризации, речь должна идти о методико-математическом образовании будущих учителей начальных классов.

Методико-математическое образование будущего учителя начальных классов в современном осмыслении этого понятии, подразумевает целенаправленный процесс становления личности будущего учителя как профессионала в области обучения и воспитания младших школьников математике, понимающего ценности математического образования в развитии младших школьников, осознающий свою ответственность за обучение и воспитание подрастающего поколения математике, ориентированный на развитие креативной личности ребенка средствами математического содержания; мотивированный к непрерывному совершенствованию своих методико-математических знаний и компетенций; владеющий содержанием математического образования и умеющий эффективно использовать его в

методической деятельности; способный к проектированию комфортной образовательной среды в процессе усвоения математического содержания с учетом возрастных индивидуальных и личностных особенностей различных контингентов детей; владеющий содержанием универсальных учебных действий и способный их сформировать у младших школьников на основе современных технологий обучения математике.

В основу организации методико-математического образования должен быть положен системно-деятельностный подход, который обеспечивает сопряженность математического образования младших школьников, направленного на формирование умения учиться, и методико-математическое образование будущих учителей начальных классов. Сформированность основных компонентов учебной деятельности, приобретающая в вузе исследовательский характер, является одной из составляющих успешного овладения студентами методико-математической компетентности. Системообразующим звеном в учебно-исследовательской деятельности является учебно-исследовательская задача, которая конкретизирует цели методико-математического образования, мотивирует студентов к исследовательской деятельности, с другой – направляет эту деятельность, придавая ее преобразующий характер.

Развитие методико-математического образования как целостной образовательной системы, адекватной целям социального обновления, может быть обусловлено следующими факторами:

1. Интегративной сущностью методико-математического образования, как специфической образовательной системы, продукт деятельности которой определяет уровень духовности и социальной зрелости будущего учителя начальных классов;
2. Новой, современной научно-педагогической идеологией методико-математического образования;
3. Новой системообразующей для методико-математического образования деятельностью-исследовательской;
4. Сближением теории и практики методической деятельности будущего учителя начальных классов в процессе осуществления математического образования;
5. Принципиальным повышением роли педагогической практики в методико-математическом образовании, изменение смыслов и содержания педагогической практики;
6. Актуализирующимися внутренними потенциалами и личностным саморазвитием студентов и методистов в процессе методико-математического образования.

Педагогическими условиями преобразования методико-математического образования будущего учителя начальных классов, по нашему мнению, должны стать:

1. обновление содержания курса «Методики обучения математике в начальных классах»;

2. ведущая роль исследовательской деятельности в процессе методико-математического образования будущего учителя начальных классов;
3. научное переосмысление – с позиций гуманистической парадигмы образования – образовательных средств, методов и технологий формирования методико-математической компетентности, их ориентация на активизацию и обогащение творчества студентов, на стимулирование их саморегулируемого личностного методического роста;
4. преобразование характера методического общения;
5. осуществление более тесной связи со школой, взаимодействие учителей-практиков, методистов и студентов на основе организации «мастер-классов», совместной организации учебной и внеучебной деятельности младших школьников, совместных исследований методических проблем обучения младших школьников математике;
6. внедрение в учебный процесс методико-математического образования интегрированных методических спецкурсов по проблемам преемственности начального математического образования с дошкольным и общим средним математическим образованием, проблемам обучения математике одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы и др.

Список литературы:

1. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. Ч. 1. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения).

2. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001.

3. Аммосова Н.В. Методико-математическая подготовка студентов педагогических факультетов к развитию творческой личности школьника при обучении математике: дисс. … док. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Аммосова. – Астрахань, 1999.

ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

© Кугушева Т.В.[♣]

Чайковский государственный институт физической культуры, г. Чайковский

Применение знаково-контекстной технологии в качестве педагогического условия в образовательной среде вуза позволит не только подгото-

[♣] Старший преподаватель кафедры «Менеджмент организации».

вить специалиста-выпускника, но и сформировать самостоятельную личность, обладающую гибким экологическим мышлением и способного принять эффективные прогностические управленческие решения.

Российское образование на современном этапе претерпевает процесс изменения. При этом меняются все компоненты образовательной системы: структура, содержание, педагогические условия, методы обучения, способы оценки знаний и умений и т.д. Сейчас большое внимание уделяется разработке и реализации современных технологий, которые по своей сущности являются трудоемкими, но, в то же время, формируют максимально-эффективный образовательный процесс. Новые оригинальные методы и подходы к обучению, создание определенных инновационных педагогических условий позволят по-новому готовить специалистов-выпускников высших учебных заведений.

В педагогических исследованиях российских ученых известны практико-ориентированные научно-педагогические школы:

- школа поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и др.;
- школа проблемного обучения А.М. Матюшкина, И.Я. Лернера и др.;
- школа открытого дистанционного образования С.А. Щенникова, А.Г. Чернявской и др.;
- школа знаково-контекстного обучения А.А. Вербицкого.

Мы согласны с мнением А.А. Вербицкого [2] в том, что основные направления модернизации высшей школы несут в себе черты учения и труда. Чаще всего предметом учебной деятельности у студентов становится теоретическая информация – знаковая система. Теория значительно оторвана от практики, в ней не содержится реальный мир профессии, а также мир деятельности будущего специалиста.

Как выход из сложившейся проблемы известный ученый предложил технологию знаково-контекстного обучения, которая позволит снизить проблему профессионального обучения и подготовит инициативного специалиста, обладающего гибким мышлением, ответственностью, способного самостоятельно решать жизненно-важные задачи, принимать осознанное управленческое решение, успешно применять на практике знания и умения, полученные в процессе обучения.

Понятие «контекстное обучение» также нашло отражение в работах многих психологов-исследователей: Г.Н. Андреевой, Т.В. Ахутиной, Я.А. Коменского, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, А.И. Субетто и др.

По мнению Г.В. Лаврентьева «сущность контекстного обучения заключается в том, что знания, умения и навыки не даются как предмет, на который должна быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности будущего специалиста» [3]. Таким образом,

контекстное обучение рассматривает учение и практическую деятельность как единое целое в профессиональной и компетентностной подготовке специалиста.

Внедрение в образовательный процесс вузов знаково-контекстного обучения связано с выявлением ряда противоречий:

1. между абстрактным характером учебного процесса и реальным предметом предстоящей профессиональной деятельности;
2. между разбросанностью информации для будущего специалиста по различным учебным дисциплинам и практической невозможностью их системного использования в будущем;
3. между учебной и профессиональной деятельностью: акцентирование внимания в обучении на процессы восприятия, памяти, внимания, в то время как общество и производство обращает внимание на личность специалиста и его мышление;
4. между исполнительской позицией студента в обучении и инициативной позицией специалиста в трудовой деятельности [1].

Формируя модель контекстного обучения, А.А. Вербицкий предложил три основные базовые формы деятельности студентов:

– *учебная деятельность академического типа* (классический пример – информационная лекция);
– *квазипрофессиональная деятельность* (моделирует в аудиторных условиях содержание и динамику производства);
– *учебно-профессиональная деятельность* (студент выполняет исследовательские работы (НИРС, ВКР, подготовка дипломной работы) или практическую деятельность (производственная практика).

Кроме этого, предлагаются и промежуточные формы деятельности, которые непосредственно обеспечивают переход одной формы деятельности студентов – обучения в другую – практико-профессиональную. Это могут быть: проблемные лекции, групповые практические занятия, анализ проблемных конкретных производственных ситуаций, тренинги, семинары, спецкурсы и т.д.

Вышеперечисленным базовым формам деятельности студентов знаково-контекстного обучения представлены три обучающие модели:

1. *Семиотическая обучающая модель* представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.). Единицей работы студента является речевое действие.
2. *Имитационная обучающая модель* – это моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности, требующая анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Едини-

ца работы студента – предметное действие, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций.

3. *Социальная обучающая модель* – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является поступок, т.е. действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик и с учетом этого – коррекцию действия [2].

Таким образом, в рамках контекстного обучения учитывается возможность подготовки специалиста высшего учебного заведения через формы учебно-практической деятельности студентов, предполагающие учет личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

Мы считаем, что знаково-контекстное обучение является важнейшим педагогическим условием в подготовке специалиста-профессионала, а также и достойного члена общества, обладающего гибким мышлением, способного адекватно оценивать ситуацию и принимать эффективные прогностические управленческие решения и т.д.

В настоящее время большинство государств мира, в том числе и Россия, обращаются к вопросам охраны окружающей среды и природных ресурсов. Одним из существенных усилий по сохранению и восстановлению природы и природных ресурсов, а также акцентирование внимания на здоровьесбережении населения является экологическое образование и воспитание, формирование экологического мышления в обществе, что в полной мере касается и студентов высших учебных заведений.

Современная система образования и воспитания должна создаваться с целью обеспечения эффективности подготовки личности для жизни в условиях существующей экологической ситуации, кроме того с необходимостью согласовывать потребности и действия общества с предельно-допустимыми нагрузками на природу. Выпускник вуза должен обладать экологическим мышлением и быть способен принимать экологически-оправданные решения не только в области специализации, но и в жизненных, житейских проблемных ситуациях.

Перед современной системой образования стоит социальный заказ, заключающийся в формировании самостоятельной личности, обладающей определенной инициативностью и предприимчивостью, постоянно и систематично самообразовывающегося, готового к изменениям и инноваци-

ям. Главная задача системы образования – учить мыслить, а не учить конкретным, определенным мыслям.

В связи с этим сближение и объединение педагогических технологий обучающего процесса с практической деятельностью, т.е. применение знаково-контекстного обучения возможно представить как важное педагогическое условие формирования экологического мышления у студентов вузов.

В рамках исследования процесса формирования экологического мышления у студентов вузов была поставлена задача в определении целесообразности и эффективности применения знаково-контекстного обучения как одно из педагогических условий.

Нами были разработаны три группы контекста экологической деятельности студентов в процессе обучения по дисциплине «Экология» студентов специальности 080507 «Менеджмент организации», 032101 «Физическая культура и спорт», это:

1. собственно знания (действия студентов определялись через призму методики обучения, где ситуация была заведомо просчитана);
2. практическая традиционная деятельность (к первой группе добавлялись определенные нормативные документы, предписания);
3. способность проецировать на будущее и принимать экологически грамотные управленческие решения (содержание действий сопровождается определенными заданиями, которые позволяют студенту свободно ориентироваться в экологических вопросах и проблемах).

При этом оценку выраженности контекстной деятельности проходили две группы – контрольная (традиционная форма обучения) и экспериментальная (к курсу преподавания дисциплины добавлена знаково-контекстная технология обучения). За основу был взят разработанный Ж.К. Холодовым, В.С. Кузнецовым [4] метод количественного показателя утилизации (КПУ). Сущность оценки заключается в зависимости практической реализации задач от знаний, полученных в процессе обучения, и профессиональных умений студента.

На начальном этапе КПУ в контрольной и экспериментальной группах находился практически на одном уровне: 54,3 % и 57,9 % соответственно. По окончанию дисциплины он составил в экспериментальной группе 62,4 %, а в контрольной 71,2 %.

Таким образом, знаково-контекстное обучение, как одно из важных педагогических условий формирования экологического мышления, позволит на более качественном уровне подготовить студентов к их будущей профессиональной деятельности, а также воспитать ответственных граждан своей страны.

Список литературы:

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

2. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010. – 300 с.

3. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. Ч. 2. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002.

4. Холодов Ж.К. Эффективность использования контекстного обучения в условиях педагогической практики в школе / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов, Г.З. Карнаухов // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М.: 1998. – Т. 5. – С. 137-140.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

© Кузина Н.В.[♣]

Калужский филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ), г. Калуга

В статье поднимается вопрос о том, что задачу подготовки специалиста невозможно решить без овладения им основами математики. Следовательно, приоритетными методами обучения являются метод проектной деятельности, метод математического моделирования. Это предполагает интеграцию математики в процесс профессионального обучения.

За весь период становления и развития математики по настоящее время накопилось достаточно много точек зрения на понимание ее сущности. Можно выделить два аспекта проявления математики в жизни.

Во-первых, математика представляет собой науку, имеющую прикладной характер. То есть, математика является частной наукой для других наук, помогая им, доставляя им соответствующий аппарат для описания всевозможных фактов и явлений. «Математизация наших знаний состоит в том, чтобы создавать тот специфический математический подход, который позволял бы точно и полно описывать интересующий нас круг явлений, выводить необходимые следствия и использовать получаемые результаты для практической деятельности» [2].

Во-вторых, математика является одним из необходимых инструментов познания себя и окружающего мира. Базовые понятия математики (множество, точка, число и др.) являются первоосновой мироздания. Взаимодействие с друг другом, с самим собой этих понятий и определяет матема-

[♣] Преподаватель математических дисциплин, председатель цикловой комиссии Математических и информационно-технологических наук, кандидат педагогических наук.

тику. Исходя из этого, можно сказать, что математика – наука начала начал и бесконечности. Поэтому, начиная с первооснов и следуя по пути познания, возможно добраться до таких точек сознания, которые позволяют обозреть сущность мироздания.

Следовательно, для ориентации в окружающем мире каждому человеку совершенно необходим некий набор знаний и умений в области математики.

Культура передается от человека к человеку в основном посредством системы образования. Она призвана передавать те знания, которые являются основой профессионализации, а также конкретные навыки, которые применяют выпускники в практической или научной сфере. В настоящий момент поток информации приобретает непрерывный характер, объем знаний становится все более плотным, что заставляет людей непрерывно обновлять профессиональную часть собственных знаний и поведения. «Здесь возникает вопрос о той грани, которая разделяет информированность от умения организовывать информацию точно – во-время, когда необходимо» [1]. Таким образом, «… более важной вещью, чем обладание информацией, является доступ к ней. Не так важно, что человек что-то знает, он может знать сравнительно мало. Гораздо важнее, чтобы он знал, как узнать. Причем узнать сравнительно быстро» [3].

Поэтому, на наш взгляд, в современной системе образования процесс обучения должен строиться по принципу необходимости нужных знаний «здесь и теперь» для решения конкретных творческих задач. В связи с этим, усвоение содержания обучения и развитие студента должно происходить не путем передачи ему извне некоторой информации, а в процессе самостоятельного осуществления им полного цикла учебно-познавательной деятельности (этапов восприятия, осмысления, запоминания, применения, обобщения и систематизации новых знаний и способов деятельности).

Следовательно, задачу подготовки специалиста, отвечающего требованиям современного общества, невозможно решить без овладения им основами математики как базы других наук, как основного инструмента, применяемого во всех сферах общественной жизни. Следовательно, эффективным будет обучение, которое проходит в виде решения практических задач окружающей действительности.

В связи с этим, можно сделать вывод о том, что действующая система образования требует такого изменения, как осуществление процесса обучения в режиме решения реальных ситуаций окружающего мира.

Исходя из выше сказанного, в процессе обучения наиболее приоритетными, на наш взгляд, являются следующие методы обучения:

1. Метод проектной деятельности (выбор проекта, теоретическое оформление проекта, реализация проекта);
2. Метод моделирования (выбор модели, работа внутри этой модели и реализация в действительности).

Это предполагает интеграцию математики в процесс профессионального обучения, которая может проявляться следующим образом:

– использование математики для решения тех или иных задач, возникающих при проектировании или моделировании. Математические методы при этом не становятся частью учебного процесса, к ним обращаются по мере возникновения потребности.
– включение математических методов непосредственно в сам процесс проектирования или моделирования. Таким образом, в учебном процессе сразу же применяются конкретные математические знания.

Предложенные методы привлекают своей нацеленностью на актуализацию имеющихся и формирование новых знаний и умений, возможность достижения личностно и общественно значимого результата.

Также предполагается объединение «исследовательских и обучающих структур, когда экспериментатор тотчас же передает студентам собственное понимание научной проблемы и способы ее разрешения, как до эксперимента, так и о его ходе, и после реализации намеченных научных задач» [1].

Список литературы:

1. Зайцев, А.К. Государство аграрно-информационной экоцивилизации / А.К. Зайцев. – Калуга: Изд-во «Эйдос», 2009. – 580 с.

2. Коротченкова, А.А. Межпредметные связи математики и информатики при подготовке специальностей экономического профиля: дисс. … канд. пед. наук [Текст] / А.А. Коротченкова – Орел, 2000 – 155 с.

3. Сабуров Е.Ф. Власть отвратительна / Е.Ф.Сабуров. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – 216 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЖ

© Кузнецова Н.В.[♣]

Мичуринский государственный педагогический институт, г. Мичуринск

Проблема развития творческих способностей личности в настоящее время является одной из актуальных, имеющих глубокий теоретический смысл и практическую значимость. В статье представлены пути решения проблемы, методы и приемы, конкретные примеры заданий, способствующие раскрытию творческого потенциала обучающихся.

Стремительные социальные изменения, происходящие в современном обществе, требуют от каждого человека мыслить творчески. Это позволит

♣ Старший преподаватель кафедры Безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, кандидат сельскохозяйственных наук.

ему правильно построить свою деятельность с учетом сложившихся обстоятельств и, в конечном итоге, найти свое место в жизни. Каждая школа, учитель стремятся создать такие условия, которые обеспечивали бы школьникам комфортные условия обучения и воспитания с максимальным учетом их индивидуальных потребностей, склонностей и возможностей. Именно поэтому проблема развития творческих способностей у обучающихся образовательных учреждений является на данном этапе наиболее острой и актуальной, имеющей теоретическую и практическую значимость [3].

Природа творчества издавна интересовала ученых, которые пытались дать ей объяснение с позиций различных наук. В целом же, творчество является одной из сложных форм человеческой деятельности, результатом которой является появление новой, оригинальной для ее автора идеи [1].

Школьный предмет ОБЖ в силу специфики своей структуры (он является интегрированным курсом) имеет большие возможности для раскрытия творческого потенциала обучающихся. Проблема творческого развития детей занимает центральное место в теории и методике обучения ОБЖ, поскольку должно начинаться с младших классов до окончания общеобразовательной школы. Очень важно научить и приучить детей творчески подходить к выполнению порученных им заданий, упражнений, исследований.

Современные образовательные программы, действующие в школах, способствуют раскрытию творческого потенциала обучающихся, развитию их способностей и возможностей. Например, интегрированные курсы начальной школы «Окружающий мир» Н.Ф. Виноградовой, «Мир вокруг нас» А.А. Плешакова, «Окружающий мир» Г.Г. Ивченковой и И.В. Потапова содержат основные вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности и, что очень важно, всецело направлены на развитие воображения школьников, умения творчески мыслить и находить нестандартные решения в, казалось бы, стереотипных ситуациях.

В каждом ребенке изначально заложены определенные таланты и способности, которым необходимо дать раскрыться и приумножиться, используя их природную любознательность и желание учиться. В процессе преподавания ОБЖ в младшем звене школы для развития творческих способностей обучающихся целесообразно использовать различные приемы:

- игры и игровые упражнения, которые в наибольшей степени отвечают требованиям и потребностям детей в силу своего возраста и развития. К ним можно отнести игры и упражнения по безопасности на улицах и дорогах («Дорожный марафон», «Счастливого пути!», «Здравствуй, Светофор!»), по здоровому образу жизни («Накройте стол для завтрака (обеда, ужина)», «Мой рацион питания», «Овощные фантазии» (по украшению блюд) и др.;
- выполнение тематических рисунков, например, на темы пожарной и дорожной безопасности, охраны природы, знаков безопасности

дома, на улице, в школе, которые, кроме творческих способностей, развивают художественный вкус, чувство цвета, пространственное воображение;

- объяснение смысла пословиц и поговорок по темам безопасности (Сноровка и умение в беде спасение, Неосторожность человеку всегда вредит), анализ поступков героев сказок («Сказка о петухе, коте и лисе», «Гуси-лебеди», Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Волк и семеро козлят» и др.) и других детских художественных произведений (Н. Носов «Автомобиль», «Метро»; Л. Толстой «Пожарные собаки», «Лгун», «Девочка и грибы» и др.) позволяют правильно и последовательно излагать свои мысли, строить связную речь, отстаивать свою точку зрения, что в конечном итоге будет способствовать развитию мышления и интеллекта;
- придумывание сказок на различные темы безопасного поведения является продуктом творческого мышления учащихся, что позволяет активно работать мысль обучающегося, развивает воображение;
- выбор из множества рисунков те, где герои поступают правильно, а где – нет, объясняя почему;
- рассказ по картинкам о том, к каким последствиям могут привести действия ребят, изображенных на них и т.д.

Выполняя указанные выше задания, младшие школьники развивают свои мыслительные способности, интеллект, память, внимание, т.е. раскрывают свои творческие возможности.

Переход на среднюю и старшую ступень школы дает новый толчок в раскрытии творческого потенциала, самостоятельного мышления обучающимся, что связано с появлением большого количества разнообразных предметов и новых учителей. Содержание курса ОБЖ в данных возрастных группах нацелено на формирование творческих способностей посредством организации мыслительных тренингов по решению ситуационных задач, развития ассоциативного, образного мышления, а также обучения методам и приемам фантазирования [2].

Для поддержания творческой активности подростков на уроках ОБЖ учителя должны обращаться к таким методам преподавания, как дискуссия (Решаем ли мы проблемы экологии? Можно ли предотвратить экологические катастрофы?), проблемный диалог (Возможен ли здоровый образ жизни?), диспут (Озоновые дыры: гибель человечества?»), т.е. методам, побуждающим к поиску новых, необычных вариантов решения предложенных проблем. Умение правильно поставить вопрос или проблему оказывает огромное влияние на степень развития творческих способностей обучающихся. Например, содержательный анализ вопросов учителей ОБЖ, преподаваемых в среднем звене школы, показал, что только 12,4 % этих вопросов побуждают интеллектуальную активность обучающихся, содержат пробле-

му, элементы неизвестности, противоречия, ориентированы на выяснение причин, взаимосвязей, закономерностей процессов и явлений, установления возможных последствий деятельности человека. Преобладающими же являются репродуктивные вопросы (87,6 %), которые помогают учителю только определить уровень усвоения учебного материала. Несмотря на важность всех способов проверки знаний обучающихся, полученное соотношение задаваемых учителями вопросов детям – стимулирующих познавательную, мыслительную активность (12,4 %) и репродуктивных (87,6 %) – может неблагоприятным образом сказаться на раскрытии творческого потенциала обучающимся.

Итак, в преподавании ОБЖ среднего и старшего школьного звена возможно использование системы творческих заданий таких, как:

- решение задач на вычисление (масштабов аварий и катастроф, материального ущерба, зоны заражения), реализуя, таким образом, межпредметную связь с математикой и физикой, а также решение ситуационных задач по вопросам безопасного поведения (например, что делать, если Вы услышали, что входную дверь пытаются взломать грабители; если Вы возвратились домой и обнаружили, что дверь приоткрыта, а из квартиры слышны незнакомые голоса; если Вы всей семьей уезжаете в отпуск);
- написание сочинений-миниатюр, например, по темам «Экология и безопасность» (в 8 кл.), «Вредные вещества и питание человека» (9 кл.), «Нравственность и здоровье» (11 кл.) и др.;
- решение проблемных ситуаций, например, Почему здоровый образ жизни благотворно влияет на продолжительность жизни человека? Почему еще с древности говорили, что «Движение – кладовая жизни» (Плутарх)? Почему проблемы экологии занимают важное место в решении вопросов о здоровье человека?
- применение в процессе обучения дифференцированных заданий, которые помогут осуществить индивидуальный подход и учет потребностей каждого обучающегося;
- составление алгоритмов действий и схем по правилам безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях, разработка учебных карточек;
- комментирование предложенного текста, например, отрывков из документальных свидетельств и монографий о Чернобыле, Саяно-Шушенской ГЭС; раскрытие смысла эпиграфа, например, прокомментировать стихотворения или высказывания («Природой не управляют, а лишь подчиняются ей» Бэкон; «Природа не может перечить человеку, если человек не перечит ее законам» А.И. Герцен; «Самое прекрасное в природе – отсутствие человека» Б. Карман; «Розы прививают любовь к природе, а шипы – уважение» А. Лигов);

– сравнение героев, проблематики, художественных средств произведений. Например, анализ поведения героев художественных произведений «Таинственный остров» (Ж. Верн), «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо» (Д. Дефо), «Повесть о настоящем человеке» (Б. Полевой), «Любовь к жизни» (Джек Лондон) и др.

Разнообразие деятельности подростков на уроках ОБЖ, использование различных активных приемов и способов преподавания, конечно же, требует значительного педагогического мастерства учителя, владения необходимыми методиками, а также пересмотра и дополнения содержания учебного предмета.

Весь образовательный процесс, включающий, в том числе, и развитие творческих способностей следует строить с учетом новых информационных технологий. Например, компьютер в преподавании ОБЖ также может применяться обучающимися для выполнения творческих заданий: при подготовке сообщений, рефератов, письменных заданий, оформлении тематических буклетов и слайдовых презентаций. С использованием различных графических редакторов, приложений школьники имеют возможность дополнять свои текстовые работы рисунками, фотографиями, схемами, диаграммами, т.е. создавать авторские работы. Помимо развития творческих способностей в процессе работы с компьютером у подростков отрабатываются навыки самостоятельной работы или работы в группе, поиска необходимой информации.

Любой процесс творческого мышления почти всегда начинается с вопроса, поэтому ярким показателем познавательной потребности, интеллектуального и творческого развития обучающегося является умение задавать разнообразные вопросы. Изначально вопросы необходимы ребенку для общения, а в последствии они служат для удовлетворения их природной любознательности и имеют познавательную направленность.

Проведенные в 7 классах исследования показали, что современные подростки не отличаются высокой любознательностью. Круг интересов у них, зачастую, ограничен, да и четко и правильно поставить вопрос школьники также не всегда могут. В ходе анкетирования, было выяснено, что учеба интересна лишь для 15,4 % школьников. Небольшую часть учащихся (11,5 %) волнуют проблемы устройства жизни, а 3,8 % – интересуются спортом. У 23,1 % опрошенных отмечен интерес к музыке («рок», «металл», «рэп»). Большинство же учащихся 46,2 % ответили, что их вообще ничего не интересует, либо общение по сотовому телефону. Анализ самих вопросов позволяет сказать, что они не отличаются разнообразием: учащиеся пользуются только местоимением что? да и сама формулировка вопросов не корректна и зачастую не понятна. Таким образом, можно утверждать, что в последнее время интерес к обучению очень снизился, а то небольшое число интересующихся школьников и составляет самую творческую их часть.

Использование творческих заданий и задач в практике преподавания ОБЖ способствуют не только более эффективному усвоению материала, но и позволяют обучающимся осмыслить его, смоделировать свои действия в конкретных ситуациях, научиться применять полученные знания на практике, т.е. включиться в активный поиск вариантов решения – в творческий мыслительный процесс.

Список литературы:

1. Гладилина И. Развитие творческих способностей в учебно-воспитательной деятельности / И. Гладилина // Воспитание школьников. – М., 2008. – № 9. – С. 14-17.

2. Трифонова В.Г. Творческое развитие индивидуальные способностей учащихся: как его обеспечить / В.Г. Трифонова // Школьные технологии. – М., 2000. – № 6. – С. 84-87.

3. Трошина М.Г. Развитие творческих способностей в процессе многоуровневого обучения / М.Г. Трошина // Образование в современной школе. – М., 2001. – № 3. – С. 51-55.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

© Муртазина Н.А.[♣]

Московский городской педагогический университет, г. Москва

Статья раскрывает возможность организации познавательной деятельности младших школьников в процессе работы с текстовыми задачами. Моделирование рассматривается как метод познания, который активизирует мыслительную деятельность учащихся. Особое внимание уделяется вопросам организации обучения младших школьников решению задач различными способами на основе применения схематических моделей.

Перед современной методической наукой стоят задачи, связанные, прежде всего, с организацией учебной деятельности школьников, направленной на усвоение содержания, определяемого государственным стандартом [5]. Отражением процесса решения этих задач являются методические системы, в которых развивающая функция имеет приоритетное значение по отношению к другим функциям образования. Благодаря подобным системам,

♣ Доцент кафедры Теории и методики дошкольного и начального образования, кандидат педагогических наук.

становится возможным целенаправленное обучение школьников познавательной деятельности, то есть обучение их способам познания, в число которых входят: наблюдение, анализ, сравнение, классификация, обобщение, моделирование и др.

Положение о том, что решение задач – средство развития мышления учащихся, в процессе которого они вынуждены прибегать к активным познавательным действиям, не требует доказательств. Однако анализ современной практики обучения младших школьников решению задач (с точки зрения познавательной деятельности учащихся) обнаружил, что у педагогов нередко сохраняется изжившее себя отношение к работе над задачей. Речь идет о подходе, при котором главная цель работы учителя сводилась к поиску ответа на основной вопрос задачи, к формированию у школьников умения опознавать задачу, а значит и способ решения, по ряду внешних признаков, с учетом опыта решения аналогичных задач. Размышления же учащегося, ход его мысли и логика решения оставалась вне поля зрения учителя. Поэтому проблема поиска средств и способов активизации мыслительной деятельности учащихся в процессе решения задач попрежнему остается актуальной.

Психологи рассматривают как один из таких способов – моделирование, выделяя в качестве средства организации познавательной деятельности «учебные модели», так как они обладают рядом характерных свойств, обуславливающих организацию продуктивного обучения [1]. Эффективность применения моделирования в учебной деятельности младших школьников обоснована психологическими теориями (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.И. Чуприкова), а также подтверждена результатами экспериментальных исследований, проведенных на языковом и математическом материалах в начальных классах школы. (Д.Б. Эльконин, В.В. Дывыдов, Н.Г. Салмина, и др.) [3]. Реализована идея моделирования и в практике современной начальной школы [2].

В условиях нацеленности образования на развитие мышления учащихся, особое значение в обучении решению задач приобретает решение задач различными способами. Как показывает опыт, решение одной задачи несколькими способами имеет большее значение для математического развития учащихся, чем решение многих задач, но одним и тем же способом.

В качестве средства обучения младших школьников решению задач различными способами, могут рассматриваться такие учебные модели, как схемы в виде произвольных отрезков, или схематические модели. При этом следует выделить ряд условий, соблюдение которых необходимо для их эффективного применения [4]. А именно: осуществление целенаправленной работы по формированию у младших школьников приемов умственной деятельности, по усвоению учащимися способов моделирования изучаемых понятий, по формированию умений устанавливать соответствие меж-

ду различными видами моделей, конструировать и преобразовывать их, а также использовать схематическое моделирование как способ решения текстовых задач.

Таким образом, чтобы учащиеся смогли приступить к самостоятельному решению задач различными способами на основе схематического моделирования, им нужно накопить достаточно большой объем знаний и умений. Поэтому процесс обучения решению задач различными способами «отодвигается» на более поздний период, третий и четвертый классы начальной школы. Это позволяет:

1. Выйти на определенный уровень сформированности у младших школьников общих умений, лежащих в основе решения задачи [2]. К ним относят умения: читать текст задачи; выделять известные и неизвестные величины, устанавливать связь между условием и вопросом, выбирать арифметическое действие (или действия), осуществлять решение задачи и его проверку.
2. Сформировать комплекс практических умений, связанных с конструированием схематических моделей. Моделирование в процессе работы над задачей не должно занимать много времени, так как является лишь базой для дальнейших действий: поиска и выбора путей решения и решения задачи.
3. Мотивировать применение схемы в процессе решения задач, в том числе и разными способами. Опыт в решении задач с опорой на схему способствует осознанию учащимися необходимости ее использования в качестве эффективного средства решения задач.
4. Использовать обобщающий потенциал задач, решаемых различными способами. Учащиеся могут применять различные способы к решению достаточно широкого круга задач, содержащих весь объем изученных ранее понятий и способов действий. Благодаря этому младшие школьники используют изученный материал в новых условиях, открывая взаимосвязи и отношения между математическими понятиями, а также накапливают разносторонний опыт решения задач различными способами.

Также, младшему школьнику надлежит овладеть понятиями и действиями, непосредственно касающимися решения задач различными способами. А именно:

1. понятием «разные способы» решения задачи;
2. умением «открывать» новую информацию о задаче с помощью схематической модели;
3. умением осуществлять процесс решения задачи различными способами в целом;
4. умением оценивать различные способы решения с точки зрения их рациональности.

Средством организации деятельности учащихся, нацеленной на овладение вышеуказанным комплексом понятий и умений, являются учебные задания. Проиллюстрируем некоторые виды подобных заданий и формулировок к ним.

1. Задания на осознание понятия «различные способы» решения задачи.
   - Опираясь на схему, ученики решили задачу. Подумай! Они размышляли одинаково, или по-разному?
   - Опираясь на схему, продолжи разные пути решения задачи.
2. Задания на формирование умения «открывать» новую информацию о задаче с помощью схематической модели.
   - В записи решения задачи пропущены данные, полученные в результате построения схемы. Выполни схему и вставь эти данные в пустые окошки.
3. Задания на решение задач различными способами.
   - Рассмотри решение задачи разными способами. Вставь числа в «окошки», чтобы записи были верными.
   - Задача решена разными способами. Найди ошибку!
   - Реши задачу разными способами. Начни с построения схемы.
   - Задачу можно решить 2-мя способами. Один способ известен. Найди второй.
   - Ученик нашел 2 способа решения задачи. А ты?
   - Выполни схематический рисунок и реши задачу. Проверь ответ, решив задачу другими способами.
   - Сравни способы решения и выбери самый удобный (т.е. тот, который нравится тебе).
   - Реши задачу удобным способом.
   - Какой из способов решения задачи самый нерациональный и почему?
   - Реши задачу разными способами и выбери из них самый рациональный. Нарисуй схемы, они помогут тебе решить задачу по-разному.

Чтобы продемонстрировать возможности применения вышеуказанных учебных заданий в практике обучения, опишем подробнее работу с задачей, цель которой: поиск различных способов решения на основе схематического моделирования.

Пример 1. Реши задачу разными способами!

Квадрат и прямоугольник имеют одинаковый периметр – 36 см. Площадь какой фигуры больше, если длина прямоугольника 10 см?

Для осознания текста задачи можно предложить учащимся два рисунка и задание: «Дополните рисунки данными из условия задачи!»

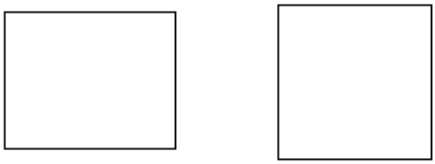

Рис. 1

В результате деятельности учащихся по соотнесению условия и рисунков модели приобретут такой вид:

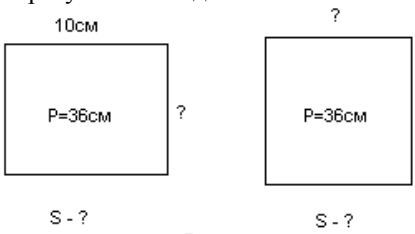

Рис. 2

Чтобы работа над задачей была более интересной и значимой для учащихся, следует предложить им сравнить «на глаз» прямоугольники и высказать свои предположения о том, площадь какой фигуры больше (меньше). Дети выскажут свои мнения. Например: «Мне кажется, что площадь квадрата больше, чем площадь прямоугольника» и т.п. Одно из предположений фиксируется на доске: *Sкв.* < *Sпр.* При этом отмечается, что в математике все предположения требуют проверки. Поэтому необходимо решить задачу.

Продолжить осознание текста задачи и определиться с планом решения поможет прием построения схематических моделей. Задание: «Выберите схему к каждому прямоугольнику и обозначьте известные и неизвестные величины!»

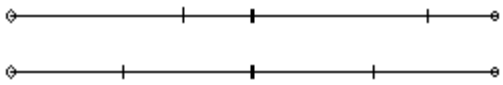

Рис. 3

В результате деятельности учащихся на доске возникнет изображение:

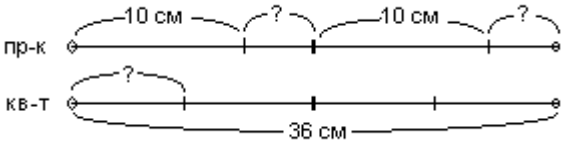

Рис. 4

Продолжить работу над задачей поможет прием соотнесения математических выражений и условия задачи, смоделированного в виде схемы. Записав на доске выражения, учитель обращается к классу: «Объясните, что обозначают эти выражения!».

– 10×2;
– $36 - 10$;
– $36 - 10 \times 2$;
– $36 : 4$.

Учащиеся должны озвучить свои рассуждения. Например: «Первое выражение обозначает сумму двух длин прямоугольника. … Последнее выражение обозначает длину одной из сторон квадрата». При этом ученики приглашаются к доске, чтобы они показали на схемах отрезки, соответствующие выражениям. Дальнейшая работа организовывается с помощью приема выбора решения (выражения, которое послужит началом решения).

«Выберите выражение, которое поможет вам решить задачу! Решите задачу различными способами и проверьте свое предположение!» На доске и в тетрадях появляются записи решений:

1 способ.

1. $36 - 10 = 26$ см;
2. $26 - 10 = 16$ см;
3. $16 : 2 = 8$ см;
4. $8 \times 10 = 80$ кв. см;
5. $36 : 4 = 9$ см;
6. $9 \times 9 = 81$ кв.см;

S *пр.* = 80 кв.см S *кв.* = 81 кв.см S *пр.* < S *кв.*

Или:

2 способ.

1. $10 \times 2 = 20$ см;
2. $36 - 20 = 16$ см;
3. $16 : 2 = 8$ см;
4. $8 \times 10 = 80$ кв. см;
5. $36 : 4 = 9$ см;
6. $9 \times 9 = 81$ кв.см;

S *пр.* = 80 кв.см S *кв.* = 81 кв.см S *пр.* < S *кв.*

Если учащиеся смогут выявить только один способ решения, можно воспользоваться приемом восстановления решения по пояснениям: «Заполни пропуски в равенствах так, чтобы решение было верным!»

1. … × … = … (см – сумма длин прямоугольника);
2. … – … = … (см составляют две ширины прямоугольника);
3. … : … = … (см – ширина прямоугольника);
4. … × … = …(кв. см – площадь прямоугольника).

Действия 5) и 6) достаточно просто обсудить.

Чтобы довести работу до логического завершения, можно спросить детей: «Подтвердилось ли наше предположение, что площадь квадрата меньше площади прямоугольника? Давайте рядом с первоначальным неравенством запишем то, которое мы получили в результате решения задачи!» На доске фиксируется запись: *S кв.* < *S пр. S кв.* > *S пр*. Внимание детей обращается на то, что их предположение не подтвердилось.

Пример 2. Реши задачу разными способами! Начерти схему, она поможет тебе решить задачу!

В первых классах столько же учеников, сколько в третьих. Во вторых классах 62 ученика. Это на 12 учеников больше, чем в первых классах. Сколько учеников во всех классах?

Следуя указанию автора, начнем работу с построения схемы. Можно сопровождать моделирование вопросами: «С какой величины начнем построение? Как удобнее расположить отрезки: на одной линии, или один под другим? Почему?» В результате совместных усилий получим:

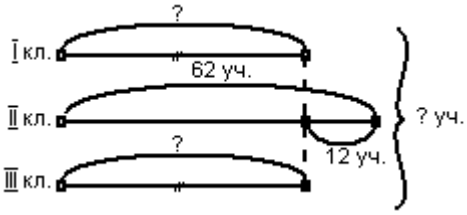

Рис. 5

Работу над задачей можно продолжить, предложив учащимся рассказать, с опорой на схему, план решения задачи. Уточнить решение задачи и получить результат поможет школьникам прием обсуждения готового решения: «Заранее подготовлена запись решения. Подумайте! Это правильное решение?»

Решение:

1. 62 – 12 = 50 (учеников во вторых классах);
2. 50 + 50 = 100 (учеников в первых и третьих классах);
3. 100 + 50 = 150 (учеников всего).

Ошибка, допущенная в решении, стимулирует детей к уточнению условия задачи и решения. Учащиеся исправляют ошибку и получают верное решение:

1 способ.

1. 62 – 12 = 50 (учеников во вторых классах);
2. 50 + 50 = 100 (учеников в первых и третьих классах);
3. 100 + 62 = 162 (учеников всего).

Обратить внимание детей на другой способ решения задачи можно так: «Перед вами записи решения задачи другими способами. Заполните, с опорой на схему, окошки и объясните каждый способ решения!»

2 способ.
1. 62 – 12 = 50;
2. 50 + 50 = 100;
3. 100 + 50 = 150;
4. 150 + … = … .

3 способ.
1. 62 – 12 = 50;
2. 50 × … = … ;
3. … + … = … .

После того, как все решения будут восстановлены, следует обратить внимание на то, что результаты вычислений одинаковые, а также предложить выбрать наиболее рациональный способ. Приведенные примеры, конечно не в полной мере, отражают возможности организации познавательной деятельности младших школьников посредством решения задач различными способами. Потенциал моделирования, в особенности схематического, как способа активизации мышления учащихся, далеко выходит за рамки представленного описания работы. Поэтому, можно говорить о необходимости его реализации в практике обучения младших школьников решению задач.

Список дитературы:

1. Давыдов В.В. Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов, А.У. Варданян. – Ереван: Луйс, 1981. – 220 с.

2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение / Н.Б. Истомина. – Смоленск, 2005. – 272 с.

3. Муртазина Н.А. Схематическая модель и ее функции в процессе работы над задачей в системе развивающего обучения / Н.А. Муртазина // Развивающее обучение: история, теория, практика: учебно-методическое пособие для учителей начальных классов. Приложение к журналу «Начальная школа». – М., 1998. – № 1. – С. 195-199.

4. Стойлова Л.П. Обучение решению задач и моделирование / Л.П. Стойлова, М.А. Бородулько // Начальная школа. – 1996. – № 8. – С. 26-31

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – 2009.

ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОУ

© Панькова А.А.[♣], Жмакина Н.Л.[♦]

Нижневартовский государственный гуманитарный университет, г. Нижневартовск

В статье раскрываются проблемы, с которыми сталкиваются дети-мигранты при адаптации к новой социальной среде, и направления

[♣] Магистрант, направление «Педагогика».

[♦] Доцент кафедры Методик дошкольного и начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

работы педагогов ДОУ по решению данных проблем, которые представлены в виде программы психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации детей-мигрантов в условиях поликультурного пространства ДОУ.

В настоящее время в Российской Федерации проживают граждане, представляющие более 190 национальностей и народностей. В последние годы на территории России усилились миграционные процессы, наблюдается тенденция увеличения многонациональности в детских коллективах.

Усиливающаяся миграция привела к появлению большого количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих огромные материальные, социальные и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре.

Социальная адаптация детей-мигрантов дошкольного возраста сопровождается целым комплексом проблем, решение которых должно происходить на различных уровнях.

К первой группе относятся законодательные проблемы, их решение входит в компетенции различных уровней органов власти. Несовершенство законодательных актов, регулирующих миграционные процессы, ведет за собой изменения в законах, внесение поправок в них. Но пока этого не достаточно для быстрого оформления и решения многих проблем, связанных с регистрацией мигрантов.

Вторая группа проблем – проблемы родителей. Они напрямую зависят от несовершенства разработанности законодательства РФ об иностранных гражданах, а так же незнания мигрантами своих прав. Это проблемы, которые возникают у семьи при переезде – материальные трудности и социальная неустроенность, которые в свою очередь влияют на психологическую атмосферу в семье. Кроме этого родители сами испытывают психологический стресс, с которым им, как и их ребенку, без помощи специалистом не справится. Поэтому и родителям, и детям в первое время необходима психологическая, педагогическая, а так же юридическая помощь.

Третья группа – проблемы детей-мигрантов. Одна из важных проблем для детей-мигрантов – это проблема общения с педагогами и детьми. Эта проблема связана с проблемой речевого развития, а именно необходимостью общаться на не родном для ребенка языке. Кроме этого дети-мигранты, отличающиеся от большинства по внешности, языку, религии, первыми испытывают на себе враждебное отношение.

Четвертая группа проблем – это проблемы, с которыми сталкиваются педагоги, организуя образовательный процесс детей-мигрантов, стараясь вовлечь в него и родителей этой группы детей.

К этой группе относятся следующие проблемы:

– не обоснованность значимости педагогической работы по проблеме межкультурной адаптации;

– недостаточная разработанность диагностических методов выявления важнейших групп проблем этой категории детей;
– не разработанность способов преодоления кризиса социальной идентичности;
– недостаток знаний о развитии ролевых установок и поведенческих характеристик детей из семей мигрантов;
– отсутствие педагогических технологий работы воспитателей с детьми из семей мигрантов.

Самым важным здесь является непросвещенность педагогов о последствиях этих проблем для самих детей-мигрантов.

В «Декларации прав ребенка» отмечено, что «ребенок должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства» [1]. Это значит, что уже с ранних лет содержание воспитания должно быть ориентировано на понимание различий (расовых, национальных) между людьми не как антагонистически противоречивых, а как обусловленных природой и историей и дающих возможность расширить и обогатить социальный опыт каждого индивидуума.

С целью изучения работы проводимой дошкольным образовательным учреждением по социальной адаптации детей-мигрантов дошкольного возраста было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ № 14 г. Нижневартовска. Изучение состояния работы с детьми-мигрантами проходило при помощи методов анкетирования, тестирования, беседы. В анкетировании и беседах участвовали все категории педагогов ДОУ: заведующая МБДОУ, заместитель заведующего, воспитатели, логопед, психолог. Всего приняли участие в исследовании 267 детей, 29 сотрудников ДОУ (24 воспитателя, 1 педагог-психолог, 1 логопед, 1 дефектолог, 1 методист, 1 заведующая).

Для выявления детей-мигрантов и определения причин неблагоприятного течения социальной адаптации были проведены следующие диагностические мероприятия:

– анкетирование руководителя ДОУ;
– анализ работы ДОУ по проблеме;
– анкетирование социального педагога;
– беседа «Работа с ребенком-мигрантом»;
– анкетирование воспитателей;
– анкетирование «Взаимоотношения родителей русскоязычных детей и родителей детей-мигрантов»;
– тестирование тревожности детей;
– исследование эмоционального состояния детей дошкольного возраста;
– определение социометрической структуры группы;
– наблюдение за детьми-мигрантами.

Таким образом, исходя из данных диагностического обследования было определено, что состав детей МДОУ многонационален. Процент детей

из семей мигрантов составляет 22,4 % (60 детей). Самый большой процент среди детей-мигрантов: детей-татар (8,43 %), детей-украинцев (6,6 %), дагестанцы (2,2 %) и азербайджанцы (1,6 %). Большинство из этих детей (55 %) тяжело адаптировались к условиям поликультурного пространства ДОУ и на данный момент испытывают затруднения в общении со сверстниками (20 %).

Большинство воспитателей отмечают ряд трудностей в общении детей-мигрантов со сверстниками из-за того, что они плохо владеют русским языком (46,6 %), особенно на начальном этапе посещения ДОУ в период адаптации. Дети затрудняются понимать обращенные к ним высказывания, как педагогов, так и своих сверстников, и сами не могут четко и доступно высказать свои мысли. По этой причине дети испытывают затруднения в процессе адаптации, проявляют замкнутость, иногда агрессивность и вспыльчивость в общении со сверстниками, негативизм, плаксивость.

В базовом образовательном учреждении воспитатели и сотрудники ДОУ не выделяют детей-мигрантов из общей группы детей и считают, что процесс адаптации у таких детей протекает точно так же как и у всех детей. Специальной работы по социальной адаптации к условиям поликультурного пространства ДОУ в базовом образовательном учреждении не ведется.

Данные анкетирования родителей детей-мигрантов показали, что большинство семей-мигрантов (58,3 % опрошенных) разговаривают с детьми дома на родном языке. Практически все родители-мигранты (70 % опрошенных) высказали желание узнать больше о культуре принимающей стороны. В то же время все родители отметили, что хотели бы, чтоб их дети знали свою родную культуру, язык, традиции.

Анкетирование родителей русскоязычных детей, которым было охвачено 207 человек, показало, что положительно относятся к нахождению в детском коллективе детей-мигрантов 134 (64,7 %) опрошенных; 50 (24 %) – относятся нейтрально; 23 (11,3 %) – не хотели бы совместного обучения детей. Данные анкетирования свидетельствуют о невысоком уровне развития толерантности в обществе по отношению к мигрантам.

Все эти факты доказывают необходимость разработки программы психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов в ДОУ.

Цель программы: создание условий для социальной адаптации детей-мигрантов в условиях поликультурного пространства ДОУ.

Специфика психолого-педагогического сопровождения детей данной категории такова, что весь коллектив ДОУ участвует в создании условий для благоприятного развития дошкольников. Работая по модели «команды» (все участвуют в реализации проекта, все действия направлены на достижение одной цели), каждый ее специалист выполняет свои четко определенные задачи в области своей предметной профессиональной деятельности.

Работа по программе ведется по 3 направлениям: работа с педагогами, работа с родителями, работа с детьми.

Работа с детьми предполагает организацию как индивидуальных, так и коллективных занятий. Первые три-четыре недели занятия проводятся с каждым ребенком *индивидуально* 3-4 раза в неделю по мере необходимости на протяжении 15-30 минут (в зависимости от возраста ребенка и учета его индивидуальных особенностей). Второй месяц занятия проводятся коллективно (по подгруппам и всей группой) 2-3 в неделю длительность от 15 до 30 минут (в зависимости от возраста детей).

Работа с детьми организуется с учетом особенности дезадаптации детей-мигрантов, выделенных А.В. Можайкиной [2, с. 74] и подтвержденных результатами исследования:

- у детей-мигрантов при входе в новую социальную среду повышенный уровень тревожности;
- наблюдается нарушенный эмоциональный фон;
- наблюдается ухудшение соматического состояния, выраженного в потере аппетита, нарушении сна;
- низкий уровень развития речи и осведомленности о культуре принимающей стороны.

Для достижения поставленной цели с детьми организуются различные занятия, направленные на:

1. снижение повышенной тревожности, эмоционального напряжения; создания благоприятной комфортной атмосферы;
2. формирование навыков поведения, которые позволят детям-мигрантам адекватно взаимодействовать с представителями принимающей стороны;
3. ликвидацию языкового барьера и развитие речи детей-мигрантов;
4. ознакомление русскоязычных детей с культурой ребенка-мигранта, а ребенка-мигранта с культурой русских детей.

Знакомство русскоязычных детей с культурой ребенка-мигранта организуется с целью привлечения внимания к его культурному наследию, что позволит закрепить вокруг него атмосферу доброжелательности и поместить ребенка-мигранта хоть ненадолго в ту среду, из которой его вырвала миграция. Дети-мигранты по возможности рассказывают своим сверстникам о праздниках и культурных традициях своего народа, что позволяет обеспечить принцип преемственности при переходе в новую социальную среду.

Огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком и религией, включения в содержание образования в детском саду культурных архетипов (сказок, песен, игр). Все это способствует развитию языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства, ускоряет интеграцию ребенка в новую культуру.

Программа включает четыре подпрограммы:

1. Подпрограмма «Учусь новому» обращена на повышение профессиональной компетентности педагогов ДОУ для решения вопро-

сов психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов дошкольного возраста в процессе социальной адаптации к условиям поликультурного пространства ДОУ.

2. Подпрограмма «Мой послушный язычок» направлена на решение проблем языковой адаптации детей-мигрантов и поликультурное воспитание дошкольников.
3. Подпрограмма «Круг знакомств» ставит своей целью психологическую поддержку детей-мигрантов в образовательном процессе ДОУ.
4. Подпрограмма «Трудности нас не остановят» нацелена на оказание помощи родителям в решении социально-психологических и педагогических проблем.

Финансирование программы осуществляется за счет:
средств федерального бюджета, выделяемых для организации финансирования деятельности ДОУ;
централизованных внебюджетных средств.

Психолого-педагогическое диагностирование осуществляется воспитателями, при непосредственной помощи педагога-психолога 2 раза в год: входная диагностика и итоговая. Текущая диагностика осуществляется педагогом на каждом занятии.

Педагоги дополнительного образования (музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре) и узкие специалисты (логопед, дефектолог, педагог-психолог) проводят текущую диагностику на каждом занятии.

Реализация программы позволяет детям-мигрантам адаптироваться к поликультурному пространству ДОУ.

Список литературы:

1. Декларация прав ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.razumniki.ru/ konvenciya_prava_rebenka.html.

2. Лобас М.А. Особенности психологической адаптации детей-мигрантов к русскоязычной школе: дисс. ... канд. психол. наук [Текст] / М.А. Лобас. – Ярославль, 2001. – 138 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

© Соболева И.В.[♣]

Белгородский государственный университет, г. Белгород

В статье рассматриваются основные позиции, связанные с обучением иностранному языку как средству профессиональной коммуникативной

[♣] Аспирант кафедры Русского языка.

деятельности; представляются основные принципы, методы и формы работы, применяющиеся в процессе обучения иностранным языкам, в т.ч. и русскому языку как иностранному. Автор даёт характеристику таким подходам, использующимся в обучении иностранному языку как личностно-деятельностный, социокультурный, акцентируя внимание на том, что обучение языку определяется особенностями будущей профессии.

Международные обмены, совместные научные и образовательные проекты, активное освоение информационных технологий свидетельствуют о том, что интернационализация отечественного образования достигла качественно нового уровня. Одним из условий эффективного международного сотрудничества является знание иностранного языка.

Это связано с тем, что язык – это не только основное средство общения, но и средство приобщения человека к различным культурам. Иностранный язык стал иметь значение «орудия производства». «Новое время, новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков. Эти новые условия – «открытие» России, её стремительное вхождение в мировое сообщество, … смешение и перемещение народов и языков, изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели общения» [9, с. 30].

Обучение иностранному языку, в т.ч. и русскому базируется на ряде соответствующих законов и принципов. Как правило, по своему происхождению принципы являются теоретическим обобщением практики, они возникают из опыта практической деятельности и, следовательно, носят объективный характер. Именно поэтому принципы становятся руководящими положениями, которые регулируют деятельность людей. Система принципов строится на определенной методологической или мировоззренческой основе, исключающей внутренние противоречия.

Общедидактические принципы направлены на достижение эффективного и воспитывающего обучения, на овладение основами знаний, на формирование умений и навыков. К данным принципам относятся:

- принцип развивающего и воспитывающего характера обучения;
- принцип научности содержания и методов учебного процесса;
- принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности;
- принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли педагога;
- принцип наглядности;
- принцип доступности обучения;
- принцип прочности результатов обучения и развития;
- принцип связи обучения с жизнью, практикой;

– принцип рационального сочетания коллективной и индивидуальной форм и способов учебной работы.

Принципы взаимосвязаны между собой и правомерно рассматривать их как единую систему, на которой строится обучение всем предметам, что делает их универсальными. В свою очередь, методические принципы обучения иностранным языкам неоднородны: в их структуре выделяют:

– общие принципы, которые носят обобщенный характер и обусловливают обучение иностранным языкам в самом общем плане;
– частные принципы различают, конкретизируют более частные вопросы общих принципов обучения;
– специальные принципы относятся к узкой области обучения иностранным языкам, например, к какому-либо отдельному аспекту системы языка, одному виду речевой деятельности или специфическим средствам обучения иностранным языкам.

Общие принципы обучения иностранным языкам:

– коммуникативная направленность обучения иностранным языкам, предполагающая, что в результате обучения учащиеся овладевают иностранным языком как средством общения в рамках тематической программы. Для достижения такой цели необходима практическая деятельность на изучаемом языке как в говорении, так и при чтении иностранного текста. На каждой стадии обучения учебный процесс должен быть насыщен коммуникативными упражнениями. В результате студент должен научиться активно использовать языковой материал в иноязычной коммуникативной деятельности;
– учет особенностей родного языка, опора на родной язык. Данный принцип подразумевает, что, опираясь на родной язык, можно добиться понимания структур иностранного языка. В тех случаях, когда изучаемые явления невозможно объяснить «беспереводным путем», нужно обращаться к родному языку. Учебный материал необходимо структурировать так, чтобы, с одной стороны, достигался положительный перенос из родного языка в иностранный, а с другой, уделялось больше внимания практической работе с теми явлениями в иностранном языке, которые не имеют аналогий в родном или резко отличаются от них;
– принцип доминирующей роли упражнений на всех уровнях и во всех сферах овладения иностранным языком, предполагающий, что любое объяснение нового языкового материала необходимо завершать выполнением упражнений, демонстрирующих функционирование изучаемого явление в речи. Изучаемые языковые явления становятся не целью учебной работы, а средством построения высказываний, способствующих достижению взаимопонимания между обучающимися.

К частным принципам относятся:

- принцип обучения иностранному языку на речевых образцах и моделях. Основой данного принципа является тщательный отбор и моделирование учебного материала, в результате чего студентам предлагается в концентрированном виде наиболее употребительный иноязычный материал, овладение которым дает обучающимся возможность осуществлять коммуникативную деятельность;
- принцип сочетания языковых тренировок и языковой практики, подчеркивающий необходимость овладения иноязычным материалом как средством достижения реального общения на иностранном языке. При этом главной задачей является речевая практика, а речевые упражнения – завершающий этап любой работы над языковым материалом;
- принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности, заключающийся в продуманной и четкой организации учебного процесса, обеспечивающего гармоничное формирование и развитие языковых умений и навыков;
- принцип устного опережения в обучении чтению и письму, направленный на организацию обучения таким образом, что овладение устной иноязычной речью наряду с чтением становится основной задачей;
- принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности, заключающийся в возможности осуществлять организацию и контроль учебного процесса таким образом, что преподаватель может «не замечать» языковые и речевые ошибки, которые не нарушают коммуникативного акта. Это стимулирует речевую активность обучающихся, устраняет боязнь ошибок, в результате чего иноязычная деятельность студента становятся более активной;
- принцип интенсивности обучения на начальном этапе, способствующий формированию умений и навыков профессионально-коммуникативной деятельности уже на первой фазе овладения иностранным языком. На этом этапе присутствует большое количество тренировок и повторений языкового материала различного характера.

Специальные принципы детерминируют организацию обучения отдельным аспектам изучаемого иностранного языка и, соответственно, определенным видам речевой деятельности. Исходя из того, что в современной методике обучения иностранным языкам принято выделять четыре вида речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо, говорение, то правомерно говорить о специальных принципах обучения этим видам речевой деятельности.

Так, при обучении аудированию особая роль принадлежит принципам сознательности, интеллектуальной, речевой и эмоциональной активности,

коммуникативной направленности, интеграции и дифференцированного подхода к обучению слушанию. Обучение чтению базируется на общедидактических принципах, но также требует учета ряда более частных положений, обусловленных спецификой этого вида речевой деятельности [1].

Одним из значимых принципов в обучении иностранному языку Б.В. Беляев, А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова, А.П. Старков и др. считают наглядность, которая выполняет четыре основные функции: наглядной презентации предметов, действий, явлений; изображения предметной ситуации (основа для описания по картинке, наглядная мотивация общения, прямая иллюстрация ситуации общения, содержательная опора для высказывания); визуальной стимуляции высказывания (стимуляция высказывания в целом, части высказывания, проверка и коррекция понимания высказывания), страноведческую (описание страны изучаемого языка, ее географии исторических памятников, производственных, бытовых сцен, современных реалий) [4, с. 26].

Начало 90-х гг. XX в. ознаменовалось научно-методическим поиском эффективных направлений, форм и методов в преподавании иностранных языков, что стимулировался социальным заказом, поскольку в обществе стали востребованы специалисты, способные работать в новом полиязыковом пространстве и отвечать требованиям, среди которых можно выделить особо значимые: умение формировать межличностные отношения на конструктивном уровне; представлять аргументы, делать выводы; выделять и представлять важную информацию; использовать на высоком уровне информационные технологии. Решить задачу подготовки специалистов с высоким уровнем лингвокультурологических знаний, практических умений и навыков невозможно без новых дидактических решений.

Одним из таких решений стало коммуникативное направление в обучении иностранному языку (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, И.Б. Игнатова, А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов и др.). Коммуникативное направление основано на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Е.И. Пассовым [6] были сформулированы принципы коммуникативного обучения, на основе которых можно получить наиболее полное представление о коммуникативном подходе:

– принцип речемыслительной активности, предполагающий такую организацию обучения, в процессе которой обучающийся постоянно вовлекается в процесс общения, являющийся не только целью, но и средством обучения. Согласно принципу речемыслительной активности содержательной основой коммуникативно-направленного обучения служит проблемность, т.е. для организации процесса обучения общению необходимо отбирать такие проблемы и проблемные ситуации, которые способствовали бы активизации мыслительной деятельности студентов и вызывали бы у них потребность обсудить данную проблематику;

- принцип индивидуализации обучения, который направлен на учет всех свойств обучающегося как индивидуальности: его способностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельность, и, особенно его личностных свойств. Общение всегда носит индивидуальный характер, оно всегда окрашено и обусловлено всеми чертами индивидуальности человека: индивидными, субъектными и личностными. Индивидуализацию можно считать реальным средством создания мотивации и активности.
- принцип функциональности, заключающийся в функциональном отборе и организации речевых средств, предполагающий, что любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации определенные речевые функции. В процессе обучения общению на иностранном языке студенты из-за недостаточного количества учебных часов не могут усвоить всю систему речевых средств в полном объеме. В связи с этим, необходимо создать функциональную модель данной системы, которая была бы упрощенной, минимизированной, но могла бы в функциональном плане замещать всю систему речевых средств;
- принцип ситуативности предполагает признание ситуации как единицы организации процесса обучения иноязычному общению. С помощью указанного принципа возможно воссоздание коммуникативной реальности и тем самым возбуждение интереса подлинностью говорения. Ситуация в коммуникативном обучении обеспечивает презентацию речевого материала, формирование речевых навыков, является основой организации речевых единиц;
- принципом новизны пронизан весь учебный процесс, и его реализация чрезвычайно важна для успешности коммуникативного обучения. Процесс общения характеризуется постоянной сменой предмета разговора, обстоятельств, условий, задач и т.д. Кроме того, новизна обеспечивает необходимое развитие речевого умения: его динамичности, способности перефразировать, механизма комбинирования, инициативности высказывания, темпа речи и особенно стратегии и тактики говорящего.

Другим важным направлением в иноязычном образовании является личностно ориентированное направление, при котором непосредственная деятельность студента, его опыт, мировоззрение учитываются в процессе организации ситуаций общения в аудитории, что способствует формированию творческой, гармоничной, профессионально компетентной, саморазвивающейся личности. Кроме того, личностно ориентированное направление в обучении направлено на сотрудничество индивидуума с другими обучающимися, что является «основой развития не только чувства компетентности и аффиляции (принадлежности группе, семье, общности) как

компонентов собственного достоинства, но в значительной мере и чувства уверенности в себе как предпосылки самоактуализации [3, с. 89].

В последнее время актуализировалась подготовка специалистов, изучающих иностранный язык на принципах профессиональной направленности обучения, основной целью которого стало обучение языку как реальному средству общения между специалистами разных стран. Оно предполагает учет потребностей студентов в изучении иностранного языка, которые определяются особенностями будущей профессии или специальности.

Следует отметить, что в обучении иностранным языкам в высшей школе используются разнообразные подходы, представляющие собой реализацию на практике ведущей идеи обучения в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения. Так, например, широко используется личностно-деятельностный (или коммуникативно-деятельностный) подход (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Е.И. Пассов, С.Л. Рубинштейн и др.), при котором обучающийся выступает в роли активного, творческого субъекта учебной деятельности; объектом обучения с позиций данного подхода считается речевая деятельность в таких её видах, как слушание, говорение, чтение и письмо. Доминирующую роль играет создание и поддержание у изучающих язык потребности в общении и усвоении с её помощью профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации.

Другими словами, суть данного подхода заключается в создании таких условий для обучающихся, в которых они участвовали бы в деятельности, в то время как сама деятельность была бы значимой для них и осуществлялась бы в рамках реальных жизненных ситуаций.

В современных условиях приобретает особую актуальность обращение к анализу социокультурного контекста обучения иностранному языку. Социокультурное развитие студентов средствами иностранного языка происходит в основном за счет правильной реализации социокультурного подхода, ведущего к формированию и развитию многофункциональной социокультурной компетенции, которая помогает будущему специалисту ориентироваться в разных типах культур и цивилизаций при решении личностно и профессионально важных задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения [8, с. 36].

Продуктивным в разработке методики профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов является положение о функциональном подходе к обучению, предполагающее выделение функций общения, которыми должен овладеть будущий специалист, формирование умений строить высказывания профессиональной направленности и отбор лексико-грамматического материала на основе функционального подхода.

Следующей важной составляющей в обучении иностранному языку является положение о соблюдении единства общей и речевой деятельности,

требующее включения речи в неречевую деятельность, например, в профессиональную. Особенность профессионального общения заключается в том, что в нем связано воедино два важнейших взаимообуславливающих вида человеческой деятельности: профессионально-трудовая и речевая.

Изъятые из общей деятельности речевые действия теряют свой смысл. Поэтому, чтобы иноязычные высказывания студентов в процессе обучения иностранному языку приобретали естественный профессиональный характер, их формирование должно осуществляться в контексте общей профессиональной деятельности [4].

Профессиональную направленность в обучении иностранному языку можно также создавать за счет использования в учебном процессе ролевых и деловых игр, ситуативных упражнений, написания сочинений и рецензий, интерактивных форм учебной деятельности совместно с носителями языка и др.

Таким образом, в настоящее время в методике преподавания иностранных языков выделяют личностные и профессиональные интересы. Последние изначально обеспечивают более высокий уровень мотивации. При этом важно отметить, что образовательная ценность любого языка состоит также в том, что язык открывает прямой путь к познанию инокультуры, истории, взаимоотношений и особенно духовных ценностей, созданных народом, что способствует лучшему пониманию между людьми в современном межкультурном пространстве, а также помогает развивать навыки поведения, необходимые для адекватного существования в обществе носителей изучаемого языка и общения с ними.

Список литературы:

1. Аракин В.Д. Методика преподавания английского языка в 5-7 классах средней школы / В.Д. Аракин. – М., 1950.

2. Жаркова Т.И., Синицких О.В. О принципе наглядности в обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic:=310177.

3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

4. Лаптева О.А. Идеи коммуникативной лингвистики и коммуникативной методики / О.А. Лаптева // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 2.

5. Леонтьев А.А. Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей русского языка как иностранного // Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения: Доклады советской делегации. – IV Конгресс МАПРЯЛ. – М., 1979.

6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

7. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М., 1981.

8. Соколова В.В. Культура речи и культура общения / В.В. Соколова. – М.: Просвещение, 1995. – 192 с.

9. Тер-Минасова С.Г. Что мешает повышению качества преподавания иностранных языков как средства общения между профессионалами / С.Г. Тер-Минасова // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2006. – № 3. – С. 3-13.

ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 5-6 КЛАССАХ

© Трояновская Н.И.[♣]

Нижегородский государственный педагогический университет, г. Нижний Новгород

Статья посвящена описанию приемов формирования у учащихся действий контроля и оценки и использованию их на уроках математики в 5-6 классах.

Формирование учебной деятельности предполагает постепенную передачу отдельных ее компонентов самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя. Это представляется нам наиболее ценным, поскольку главной целью формирования самоконтроля и самооценки учащимся является передача контрольно-оценочного механизма из рук учителя в руки учащегося. В этом смысле, проблема состоит в разработке этих механизмов от учителя к ученику.

Поскольку компонентами учебной деятельности являются и различные приемы (в том числе, и решения математических задач), то рассмотрим далее этот аспект учебной деятельности.

Исследователи О.Б. Епишева, В.И. Крупич и др. [2, 4] выделяют следующие существенные признаки приема: наиболее рациональный способ работы, который состоит из отдельных умственных действий; выражение состава приема в виде правила, инструкции, предписания и т.п.; свойство переносимости на другую задачу.

В психолого-педагогической и научно-методической литературе имеются различные определения понятия «прием». Так, Е.Н. Кабанова-Меллер дает определение приема как наиболее рациональной совокупности действий, выполняемых в определенном порядке и служащих для реше-

♣ Заместитель директора по учебно-воспитательной работе средней общеобразовательной школы № 186 «Авторская академическая школа».

ния задач [3, с. 13]. В работах ученых Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.Ф. Талызиной, Н.А. Менчинской и др. [3, 5, 6] выделяются приемы самоконтроля, формирование которых способствует становлению у учащихся действий контроля и оценки.

При построении технологии формирования действий контроля и оценки при обучении математике в 5-6 классах мы также опирались на аспекты деятельностного подхода, определяющие сущность компонентов методической системы обучения математике, выделенные учеными-методистами Е.Н. Перевощиковой, Т.П. Григорьевой, Л.И. Кузнецовой [7, с. 43].

Согласно этим аспектам структура учебной деятельности в процессе обучения математике включает в себя мотивационно-ориентировочный, операционально-исполнительский и рефлексивно-оценочный этапы, на каждом из которых ученик должен выступать субъектом. Первый этап состоит из четырех взаимосвязанных между собой подэтапов: актуализации, мотивации, постановки учебной задачи и планирования ее решения. На этом этапе должно осуществляться создание проблемной ситуации, совместное целеполагание (постановка учебной задачи), прогнозирование в общем плане возможной совместной деятельности и ее результатов, определение дефицита в средствах, практических умениях, теоретических знаний и т.п. для получения результата (решения учебной задачи). На втором этапе должны создаваться условия для осознания содержания учебного материала, моделирования, «открытия» субъективно новых знания и способов деятельности. Этот этап проектируется в соответствии со спецификой математической деятельности. Третий этап включает в себя: соотнесение целей и полученных результатов; осмысление методов, приемов, теоретических положений, с помощью которых получены эти результаты; осознание ценностей приобретенных результатов и соответствующих им методов; оценка собственной деятельности. На этом этапе необходимо организовать деятельность по сопоставлению планируемых и достигнутых результатов, их оценке, анализу собственной деятельности [7].

Выше обозначенные аспекты построения математической деятельности позволяют создать условия для осознанного усвоения учащимися математического содержания и осмысленного оперирования знаниями и умениями, приобретенными в ходе этой деятельности.

Опишем приемы формирования у учащихся самоконтроля и самооценки и целесообразность их использования на уроках математики.

Ученые Т.А. Матис, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин [8, 9] отмечают, что формирование самоконтроля будет происходить намного быстрее и эффективнее при взаимоконтроле и взаимооценке участников совместной работы, поскольку решение задачи и контроль за выполнением осуществляется на основе одного «плана». Исходя из этого, первоначальным объектом действия контроля должны быть действия учителя и других учащихся, а затем уже и собственные действия ученика.

Например, при выполнении задания на нахождение суммы обыкновенных дробей $^{2}/_{3}$ и $^{4}/_{5}$, учащиеся в ходе совместного обсуждения в паре намечают «план действий», отражающий способ сложения дробей с разными знаменателями:

1. Привести дроби к наименьшему общему знаменателю:
   - найти наименьший общий знаменатель, т.е. наименьшее общее кратное знаменателей;
   - найти дополнительные множители для числителей каждой дроби;
   - умножить числитель и знаменатель каждой дроби на дополнительный множитель.
2. Сложить дроби с одинаковыми знаменателями.

Один из учеников, выполняющий в данный момент контролирующую функцию в паре, записывает либо на полях своей тетради в столбик, либо после номера задания в строчку шаги намеченного «плана действий».

В ходе решения вторым учащимся задания первый ученик фиксирует выполнения шага «плана» знаком «+» и невыполнение шага знаком «-».

Таким образом, один из учащихся пары выполняет контроль и оценку действий другого, что является хорошей основой для формирования самоконтроля и самооценки.

При выполнении следующего подобного задания учащиеся меняются ролями.

После решения упражнения учащиеся обсуждают: получилось ли выполнить задание? если нет, то почему? все ли шаги были соблюдены? если нет, то какие и почему? к чему привел пропуск определенного шага?

В ходе обсуждения учащиеся оценивают не только результат, полученный в ходе выполнения задания, но и сам процесс выполнения. Такая дискуссия побуждает учащихся к предупреждению ошибок, т.е. по сути, подготавливает к самостоятельному обозначению ошибкоопасных мест при выполнении заданий на соответствующий способ действия.

Таким образом, одним из приемов самоконтроля и самооценки является прием *взаимопроверки*. Фактически ученик выполняет еще один вариант задания. Если решение носит алгоритмический характер, то ученик, пользуясь алгоритмом, распознает ход рассуждений своего товарища. Анализ мотивационного-ориентировочного этапа с точки зрения нашего исследования показал, что на этом этапе целесообразно использовать такой прием учебной деятельности как взаимопроверка (работа в парах).

Следующим приемом самоконтроля является *проверка работы по известным ответам*. Здесь контроль и оценка результатов предполагает соотнесение полученных и верных ответов.

Суть приемов *повторной проверки* заключается в следующем: проверяя контрольную работу, учитель только отмечает задание, в котором допущена ошибка, не исправляя ее. Затем работы с пометками возвращаются

ученикам. Далее организуется работа над ошибками. Можно назвать несколько вариантов такой работы.

Вариант 1. Учитель фиксирует на доске задачу, в решении которой допущена ошибка. Организует обсуждение решения и выявление причины ошибки. Поскольку рассмотренная задача аналогична одной из задач в контрольной работе, то далее ученикам предлагается провести анализ собственного решения и установить, нет ли у них ошибки, и если есть, от в чем она заключается.

Вариант 2. Ученикам предлагается выполнить работу над ошибками в примерах, отмеченных учителем. Это не самый удачный вариант, поскольку причины ошибок не установлены.

К числу приемов самоконтроля можно отнести *прикидку результата*. Как правило, об этом приеме говорят на уроках математики в 5-6 классах при изучении операций над числами, при решении текстовых задач. Однако, этот прием редко использует в дальнейшем изучении математики. Вместе с тем, в каждой содержательной линии нужно выделить и описать роль прикидок, основанных на закономерностях, изучаемых математических объектов. Например, в содержательной линии «Числа и вычисления» учащимся может быть предложено следующее задание, связанное с использованием прикидки результата.

Задание 1. Какое число получится, если 10472 разделить на 34?

А) 37 Б) 38 В) 308 Г) 309

В предлагаемом задании варианты А и Б отбрасываются по количеству разрядов, а вариант Г – по последней цифре.

Основу заданий на прикидку результата составляет усвоение учащимися понятий и общих способов действий, усвоение приемов рациональных вычислений. Помимо этого, прикидка результата позволяет учащимся, по сути, отвечать на такие вопросы, как: достаточно ли данных для решения задачи? сколько решений имеет предлагаемая задача? Тем самым, осуществлять самоконтроль и самооценку условий и результата задания.

Прием *поэтапного выполнения действий (пошагового контроля)* – один из основных при формировании самоконтроля и самооценки. Этот прием эффективен в тех случаях, когда выявлен способ действий (алгоритм, правило). Однако, как показывает анализ психолого-педагогической и методической литературы, этот прием используется в практике обучения только в процессе формирования конкретного умения. Вместе с тем, именно освоение этого приема позволяет ученику контролировать свои действия на всех этапах формирования умения. Следовательно, пооперационный (пошаговый) контроль является частью действий контроля и оценки. Для формирования этих действий необходимо соблюдение следующих этапов:

– этап подготовки учащихся к усвоению приема;
– этап ознакомления с приемом (раскрытие его содержания);

– этап усвоения (применение при контроле и оценке заданий);
– этап переноса сформированного приема (при самостоятельном подборе или составлении заданий).

Проведенный анализ показал, что на операционально-исполнительском (содержательном) этапе целесообразно использовать следующие приемы: взаимопроверка (работа в парах), прикидка результата и прием поэтапного выполнения действий (пошагового контроля). В ходе же рефлексивно-оценочного этапа целесообразно использование следующих приемов учебной деятельности: взаимопроверка (работа в парах), проверка работы по известным ответам, повторная проверка.

При конструировании технологии формирования самоконтроля и самооценки при обучении математике, мы опирались на существующую в образовательной практике педагогическую технологию контроля и оценки (в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), разработанную А.Б. Воронцовым. Согласно исследованиям А.Б. Воронцова, изменения в контрольно-оценочной деятельности в рамках перестройки всего учебного процесса должны идти в двух направлениях: постепенной передачи контрольно-оценочных механизмов от учителя к учащимся и перехода от контроля констатирующего к контролю процессуальному, диагностирующему и корректирующему [1].

Список литературы:

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности [Текст] / А.Б. Воронцов. – М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. – 303 с.

2. Епишева О.Б., Крупич В.И. Учить школьников учиться математике: Формирование приемов учебной деятельности: кн. для учителя [Текст] / О.Б. Епишева, В.И. Крупич. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

3. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности учащихся [Текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

4. Крупич В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач [Текст] / В.И. Крупич. – М.: Прометей, 1995. – 166 с.

5. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников [Текст] / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

7. Теория и технология обучения математике в средней школе: Учебное пособие для студентов математических специальностей педагогических вузов [Текст] / Т.А. Иванова и [др.]; Под ред. проф. Т.А. Ивановой. – 2-е изд., испр. и доп. – Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 355 с.

8. Формирование индивидуального учебного действия младшего школьника [Текст] / Б.Д. Эльконин и [др.] // «Завуч начальной школы». – 2002. – № 6. – С. 23-30.

9. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Г.А. Цукерман [Текст] // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С.71-76.

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ БАШКИРСКОГО ЛОСКУТНОГО ШИТЬЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТИЛЮ

© Шакирова М.Г.[♣]

Бирская государственная социально-педагогическая академия, г. Бирск

Прикладная художественно-творческая деятельность, народное декоративно-прикладное искусство, традиция и современность, художественное творчество.

Художественное изделие как элемент культуры несет в себе традиции, обычаи, мировоззрение народа, а процесс работы над ним выступает в качестве значимой деятельности, оказывающей влияние на нравственное, эстетическое, эмоциональное, коммуникативное развитие личности будущего педагога-художника.

Организация прикладной художественно-творческой деятельности студентов – одно из условий успешного формирования их эстетического вкуса и технологической культуры. Включение будущих педагогов-художников в процесс создания авторского художественного изделия позволяет выработать способность к целеполаганию, рефлексии, развивает эстетический вкус и художественное воображение, формирует открытость к диалогу культур, национально-этническому взаимодействию.

В последнее время огромен интерес к народному творчеству и его влиянию на духовное формирование личности. Этнопедагогика стала предметом самых глубоких и тщательных исследований в работах Г.Н. Волкова, К.Ш. Ахиярова и других.

Народная мудрость, традиции, фольклор очень эффективны для воспитания трудолюбия, гуманности, справедливости и взаимопомощи, т.е. тех качеств, которые несут в себе нравственные основы каждого человека, каждой гармонически развитой личности [2]. Изучение культурных народных традиций обусловило неподдельный интерес к женскому рукоделию.

Художественный текстиль остается объектом изучения специалистов разного направления. Исторический аспект развития лоскутного шитья у башкир освещался в трудах А.Г. Янбухтиной, С.Н. Шитовой, приемы работы с лоскутом представлены в работах Л.В. Банакиной, К. Митителло, О.И. Нагель, И.Ю. Мухановой и др.

♣ Старший преподаватель кафедры Теории и методики изобразительного искусства.

Искусство шитья из ткани издревле известно многим народам мира. Ведь предметы утилитарного характера формируются под влиянием истории, культуры и цивилизации народа, зависят от их уклада жизни и быта. Искусство отражает эпоху, нет зеркала более верного и убедительного чем искусство. Серьезное обращение к историческому пласту башкирского искусства имеет огромное значение в декоративно-прикладном творчестве.

Декоративно-прикладное искусство башкир как часть материальной культуры своеобразно и богато. Развиваясь и совершенствуясь, народное искусство донесло лучшие свои традиции из глубин веков до наших дней [1]. В настоящее время башкирское народное творчество всесторонне освещено в трудах С.И. Руденко, Р.Г. Кузеева, Н.В. Бикбулатова, С.Н. Шитовой, С.А. Авижанской и др.

Народное декоративно-прикладное искусство башкир вбирало в себя особенности культуры разных эпох и донесло до нас свои лучшие традиции, в которые народ вкладывал свое понимание красоты, стремление к созданию прекрасного. Башкирское народное декоративно-прикладное искусство многообразно.

В народном искусстве башкир отсутствует изобразительность ввиду сильного влияния на духовную жизнь религии ислама, запрещавшего изображения всяких материальных предметов [1]. Исходя из этого, орнамент является основным видом искусства, представляющим своеобразный и важный слой художественной памяти народа. Башкирский орнамент всегда симметричен, узоры располагаются либо бордюром, либо отдельными розетками, либо сплошной сеткой или используются все эти приемы одновременно. Украшая свои изделия, народ рассказывал о себе, своем роде, об окружающей жизни, природе, поэтому можно дать еще одно определение орнаменту – это символико-графический язык народа, выражающий его чувства, понятия [3].

Полукочевой уклад жизни выработал у башкир свое отношение к миру вещей. Его характеризуют традиционно устойчивые типы предметов. Строгая продуманность, функциональная обработанность каждого предмета придавала ему особую материальную и художественную значимость, составляя свою систему духовных ценностей, освященных магико-религиозными представлениями [4].

Современная стилистика уникального художественного текстиля связана с новым пониманием роли материала и переосмыслением декоративной формы тканей в сторону усиления их самостоятельной значимости в интерьере. Художники стремятся соединить воедино национальную традицию и новый характер декоративного текстиля, способного органично войти в ансамбль бытовой среды.

Мастера прошлого, выполняя свои шедевры, отталкивались от мира окружающей нас природы, со временем у каждого народа появлялись свои

традиции, характерные только той или иной народности. Каждый составлял свою не похожую на других культуру. Современные мастера художественного лоскута, изучая творчество и накопленный опыт прошлых лет, объединили принципы работы над текстилем в единые для всех правила, законы и требования к композиции. Только при их соблюдении можно добиться наибольшей выразительности, цельности и гармонии в творческой работе. Выразительность творческой работе придаст не только знание законов композиции и цветоведения, но и умение сочетать народный башкирский орнамент, традиционные способы соединения ткани и современные технические приемы. Максимум фантазии, присутствие вкуса и чувство меры.

Художественный текстиль – это, прежде всего, объект творчества, который дает возможность для студента участвовать в процессе поиска, проявить свой вкус, фантазию, приобрести определенные навыки работы с различными материалами, познакомиться с традициями народного искусства, показать свое мастерство.

Изучение культурных традиций народного башкирского текстиля, обучение мастерству работы с лоскутом и привитие интереса к нему как к источнику творческой активизации и самореализации студентов создает оптимальные условия для проявления творческого потенциала личности, фантазии, воображения, эвристического мышления и формирования качеств художника декоративно-прикладного искусства.

Авторская программа «Художественный текстиль. Основы лоскутного шитья» предполагает занятие художественным лоскутным шитьем на четвертом курсе художественно-графических факультетов, когда у студентов уже сформировались определенные понятия о цвете, композиции, рисунке, стилизации. Приобретенные знания, умения и навыки студенты смогут использовать при выполнении курсовой работы, дипломного проекта и на педагогической практике. В рамках данного курса предполагается изучение культурных народных традиций лоскутного шитья в России и Башкирии, аппликации по ткани как средства художественной работы с лоскутом.

Программа содержит необходимый объем знаний, обусловленный требованиями теории и методики профессиональной подготовки, и регламентирует ряд задач:

- знакомство студентов с историей художественного лоскутного шитья и современным состоянием этого искусства в нашей стране;
- знакомство студентов с культурными традициями народного лоскутного шитья;
- знакомство студентов с принципами и способами художественной обработки лоскута;
- организация художественно-творческой деятельности студентов через освоение технологических и художественных приемов, приобретение навыков швейного мастерства.

Многогранный комплекс художественных, технологических задач требует серьезной теоретической подготовки и приобретения разносторонних умений и навыков. Обучающая деятельность на занятиях, усвоение ключевых моментов создания изделия от идеи до воплощения в материале формирует умение видеть систему, выделять особенности использования технических и художественных средств при создании произведений декоративно-прикладного искусства утилитарного или художественного назначения. Все это способствует осуществлению связи теоретических знаний и практических умений в будущей профессиональной деятельности.

Теоретические аспекты занятий художественным текстилем рассматривают вопросы, связанные с возникновением этого вида декоративно-прикладного искусства, народными традициями, его технологическими особенностями, разновидностями, раскрывают понятийно-категориальный аппарат.

Эффективным средством связи теории с практикой является практическая работа, которая побуждает студентов к применению знаний в художественно-творческой деятельности. Курс художественного текстиля содержит компоненты обучения студентов практическим навыкам и технологическим приемам работы с лоскутом. Народное декоративно-прикладное искусство поэтизирует жизнь и является средством эстетического воспитания. Обычная вещь, созданная с учетом народных традиций, не перестает служить своему назначению, рассказывает о своей форме, цвете, приеме и технике исполнения.

Последней стадией художественно-творческой деятельности является оценка как всего периода работы (процессуальный результат), конечного продукта (итоговый результат) через отношение к предмету – совокупности различных элементов: функциональной оценке предмета, нравственной, эстетической и т.д., так и определению места изделия в историко-культурной нише (отсроченный результат).

Изучение основ лоскутного шитья является составной частью подготовки высококвалифицированного специалиста в области художественной педагогики, научно-методической работы. Одним из условий формирования эстетических и творческих качеств личности студентов является высокий уровень компетентности учителя в этой области. Приобретение будущим педагогом определенных знаний, умений на основе работы с каким-либо материалом приведет к повышению профессионального мастерства в целом.

Организация аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов во время изучения курса декоративно-прикладного искусства «Художественный текстиль. Основы лоскутного шитья» показывает, что при условии педагогического воздействия на активизацию процесса творческой реализации студентов происходит поступательное развитие их потенциала, формируется профессиональная направленность.

Список литературы:

1. Ахмеров Р.Б. Об истоках декоративно-прикладного искусства башкирского народа. – Уфа: Китап, 1996. – 64 с.

2. Банакина Л.В. Лоскутное шитье: Техника. Приемы. Изделия. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 236 с.

3. Шитова С.Н. Народное искусство: войлоки, ковры и ткани у южных башкир (Этнографические очерки). – Уфа: Китап, 2006. – 200 с.

4. Янбухтина А.Г. Декоративное искусство Башкортостана XX века. – Уфа: Китап, 2006. – 270 с.

Секция 6

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

© Дубровская Л.А.[♣]
Выксунский филиал Московского института стали и сплавов, г. Выкса

В статье даётся перечень основных компетенций, которыми должен обладать выпускник образовательного учреждения, будущий специалист-профессионал согласно последним нормативным документам, предлагаются возможные трактовки термина «компетентность» с учётом различных точек зрения, выявляются проблемы и тенденции, влияющие на процесс формирования иноязычной компетентности.

Необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции отмечается во многих нормативных документах, например, таких как «Стратегии модернизации содержания общего образования», Материалах Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы» и других. В Материалах Совета Европы по ключевым компетенциям умение общаться более чем на одном языке включено в список пяти компетенций, признанных наиболее важными для всех молодых европейцев. В Концепции модернизации Российского образования указано, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, «которые могут самостоятельно принимать решение в ситуации выбора, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие чувством ответственности за судьбу страны». В полной мере эти слова относятся и к выпускникам средних профессиональных учебных заведений. Целью образования в настоящее время становятся не просто знания и умения, но и определенные качества личности, которые должны «вооружить» молодежь для дальнейшей жизни в обществе. В качестве задачи системы образования отмечается необходимость формирования целостной системы универсальных компетенций, подготавливающих учащихся к самостоятельной деятельности и ответственности, определяющих современное качество образования.

Не разграничивая понятия «компетентность» и «готовность», можно утверждать, что, согласно данной Концепции, будущий выпускник:

- в политической и социальной сфере должен быть способен брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений;
- быть готовым к жизни в многокультурном обществе (принятие различий, уважение других, способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий);

[♣] Начальник методического отдела.

- должен владеть устным и письменным общением более чем на одном языке;
- в сфере информационного общества должен владеть новыми технологиями, понимать возможности их применения, воспитывать критическое отношение к информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламой;
- быть способным учиться на протяжении всей жизни, используя непрерывное обучение в контексте профессиональной подготовки.

На основе анализа законодательных документов можно утверждать, что будущий специалист-профессионал должен:

- принимать активную жизненную и профессиональную позиции;
- быть ответственным за собственное благосостояние и за состояние общества,
- иметь способность к самоорганизации;
- ориентироваться на социальное и профессиональное самоопределение и самореализацию;
- осваивать главные социальные навыки, практические умения в области экономики и социальных отношений;
- быть способным входить в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество;
- обладать толерантностью (терпимостью к чужому мнению), умением вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы;
- владеть достижениями современного общекультурного уровня;
- умело пользоваться правовой культурой: знать основополагающие правовые нормы и уметь использовать возможности правовой системы государства.

Именно вхождение в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество является важным обстоятельством, свидетельствующим в пользу востребованности иностранных языков в современной России, так как именно иностранный язык является основным средством общения в современном мультилингвальном и поликультурном социуме. Ценность языкового образования обусловлена личностной потребностью быть социально мобильным и способным входить в информационное пространство.

Исходя из требований современного общества, перед системой профессионального образования ставится задача подготовки специалиста, способного свободно ориентироваться в информационном, в том числе и иноязычном, обществе, связанном с его профессиональной деятельностью, поэтому возникает проблема формирования готовности будущего специалиста к профессиональному общению на иностранном языке.

Изучением проблемы профессионального общения на иностранном языке будущих специалистов занимались разные ученые: Т.В. Боева, А.В. Карпов, О.В. Кириллова, Э.П. Комарова, Г.Г. Томилова, Е.Н. Трегубова и др.

Радченко И.С., Земцова В.И. рассматривают профессиональное общение студентов неязыковых специальностей как «специфический вид деятельности, представляющий собой совокупность коммуникативных актов, в основе которых заложена интенциальная программа действий, обеспечивающая достижение конкретной предметной цели» [3].

С позиции обмена профессионально значимой информацией данное понятие исследуют Э.П. Комарова, Т.В. Боева, Е.Н. Трегубова и определяют профессиональное общение на иностранном языке как общение в процессе трудовой деятельности людей, объединенных единой профессией и имеющих соответствующую подготовку, которая обеспечивает наличие общего фонда профессионально значимой информации [4]. Такого же мнения придерживается О.В. Сахаров и трактует профессионально-ориентированное общение как «разновидность общения, которое, выступая в качестве основного условия существования международного профессионального сообщества и интеграции в него молодых поколений, направлено прежде всего на обмен профессионально-значимой информацией, подлежащей передаче, хранению, воспроизводству. При этом в процессе обмена важную роль играет взаимопонимание и взаимопознание между партнерами по общению представителями различных многонациональных профессиональных сообществ» [5].

Так как задачей нашего исследования являлось формирование англоязычной компетентности будущих программистов, то следующим этапом исследования было определение вышеназванного понятия.

Толкование термина «компетентность» в современном российском образовании представляет собой проблему.

Если заглянуть вглубь филологических тонкостей, то отчетливо выделяется две противоположные точки зрения на сущность этого понятия.

Одна из них, представлена М.Е. Бершадским, и состоит в том, что «понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой» [1].

Прямо противоположная точка зрения базируется на вполне интуитивном представлении о том, что именно компетентность во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации образования. Именно в рамках этой трактовки делаются утверждения что:

- формирование компетентности – проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);
- компетентность является обобщённой способностью человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов) [2];

- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В.Башев);
- компетентность определяется, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» (А.М. Аронов) или как «атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности» (П.Г. Щедровицкий) [1].

Проанализировав данные определения с точки зрения практики иноязычного профессионального общения, мы считаем, что наиболее правильным будет рассматривать компетентность как готовность к деятельности.

Существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру процесса формирования иноязычной компетентности, очевидным образом влияют на возможность и качество его применения. Среди них:

- проблема учебника, в том числе, возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании;
- проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;
- проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только в отношении вновь разрабатываемых методик, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности;
- проблема противоречивости различных идей и представлений, бытующих в современном образовании буквально по всем поводам и т.д.

Таким образом, мы можем констатировать, что само обсуждение процесса формирования иноязычной компетентности, а следовательно, и готовности будущего специалиста к профессиональному общению на иностранном языке, безотносительно специфических представлений и интерпретаций, погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный следующими тенденциями российского образования в последнее десятилетие:

- утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;
- вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы;
- изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений;

– перспективы интеграции российского образования и российской экономики, в целом, в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда.

Список литературы:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: www.eidos.ru.

2. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 12-21.

3. Земцова В.И. Обучение технике деловой беседы студентов экономических специальностей как условие адаптации к профессиональной деятельности / В.И. Земцова, И.С. Радченко // Вестник ОГУ. – 2005. – № 12. – С. 24-30.

4. Комарова Э.П., Боева Т.В., Трегубова Е.Н. Подготовка учителей иностранного языка профессионально-ориентированному общению с учетом эмоционального фактора: организация деловых игр / Э.П. Комарова, Т.В. Боева, Е.Н. Трегубова // Вестник ВГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – № 2. – С. 106-110.

5. Сахаров О.В. Активное овладение иностранным языком как средство гуманизации высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / О.В. Сахаров. – Режим доступа: www.osu.ru.

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА СТОМАТОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

© Зелинский М.В.♣, Лупенко М.И.♦, Емельяненко А.Н., Максименко Е.В.

Дальневосточный государственный медицинский университет, г. Хабаровск

Данная статья указывает на то, что достижение высокого качества осуществляемого лечебно-диагностического процесса предполагает внедрение инновационных технологий и методик в стоматологическую практику. Важным и обязательным аспектом является внедрение в учебный процесс материала, отражающего инновационные технологии, современных методик преподавания, приобретение навыков ана-

♣ Ассистент.

♦ Студент стоматологического факультета.

лиза сложных клинических ситуаций, усиление мотивации студентов к самообучению, интеграцию обучения и научно-исследовательской деятельности, способствующих развитию у будущих специалистов тенденции к творческому подходу в изучении специальности.

Обучение и лечение – ровесники самого человека, поэтому каждая страна бережно относится к опыту поколений, стараясь сохранить всё самое ценное и совершенствоваться в новом. В настоящее время возрастают требования населения к качественному уровню оказываемой им стоматологической помощи. Системное реформирование образовательного процесса на стоматологическом факультете по различным направлениям необходимо для достижения высокого уровня информационно-коммуникативных компетенций обучающихся. В этой связи определенно важное значение, имеют мероприятия, направленные на поддержание и дальнейшее развитие студенческой науки [4, с. 209-211].

Несмотря на все споры и дискуссии, очевидно одно: использование современных инновационных образовательных технологий в наши дни – это не дань моде и не просто «западный образец». Это объективная необходимость и условие достижения высокого качества современного образования под влиянием процессов глобализации, интеграции, модернизации, компьютеризации, внедрения и использования программирования, медиасредств, дистанционного, личностно-ориентированного обучения и т.д. [1, с. 77-81].

Практика использования таких технологий существует во всем мире, она апробирована, внедрена и даёт хорошие результаты. Однако говорить лишь о положительных моментах таких новаций однозначно нельзя. Поскольку потенциальные возможности образования и воспитания в данном конкретном случае раскрываются не в одинаковой мере.

Целесообразно рассмотреть рациональные элементы подготовки будущих специалистов стоматологического профиля. Деятельность студенческих научных кружков кафедр позволяет существенно повысить ориентирование студентов среди достаточно большого количества современных технологий и методик, а также оборудования и материального оснащения лечебно-диагностических баз. Следует уделять значительное внимание мероприятиям, осуществляемым представителями фирм, производящих предметы и средства гигиены полости рта и профилактики стоматологических заболеваний. В качестве примера, достойного являться образцом, можно привести деятельность компании «*Oral B*». Региональные представители по работе со стоматологами участвуют в научно-практических конференциях и выставках. Это, несомненно, способствовало повышению ориентирования студентов в широком спектре профилактических и гигиенических средств. Данный подход, создает значимые предпосылки для повышения уровня учебного процесса, а также имиджа учреждения и специалистов, в нем работающих, адекватно соответствует основам маркетинга и менеджмента.

Изучение на практических занятиях, элективах, введение в специальность, а также в программу научных студенческих исследований, вопросов, связанных с рационализацией организации стоматологической помощи населению, психологическими аспектами взаимоотношений в коллективе стоматологической структуры и с пациентами, несомненно способствует обеспечению наилучшей подготовки будущих специалистов, и предполагает их адаптированность к современным социально-экономическим условиям. В первую очередь, это характеризуется усилением внедрением биотехнологий в структуру инновационных образовательных программ системы высшего медицинского образования, учебно-методической работы, внедрением в учебные планы материалов, отражающих новейшие научные достижения в области стоматологии, расширением участия студентов в работе научно-практических конференций, студенческого научного общества, повышением качественной стороны производственной практики. Немаловажным является организация производственной практики в показательных стоматологических клиниках. Необходимо отметить, что модернизация обучения студентов, в том числе и на младших курсах, не менее актуальна, чем внесение соответствующих изменений, отражающих пути решения задач, стоящих перед практической стоматологией на современном этапе, в программу постдипломного обучения специалистов.

Внедрение имитационных образовательных моделей в технологию обучения студентов, врачей-интернов, клинических ординаторов и аспирантов медицинского вуза фундаментальным и клиническим дисциплинам с целью согласования в едином образовательном процессе классических способов и приемов обучения с новаторским проблемно ориентированным методическим подходам. Достаточно большое внимание при обучении студентов на кафедрах уделяется практическим занятиям, проводимым с использованием фантомов. Появилась возможность в качественно новом аспекте увидеть преимущество преподавания фантомного курса. Уже на втором курсе обучения появляется возможность для расширения кругозора обучающихся в направлениях, связанных с профилактическими, диагностическими и лечебными мероприятиями патологических состояний зубочелюстной системы. Появляется возможность изучения и овладения практическими навыками применения новейших лекарственных препаратов и пломбировочных материалов. Помимо всех прочих преимуществ такой формы обучения, несомненным является повышение интереса студентов к постижению специальности ввиду увеличения объема мануальной работы, осуществляемой ими. Кроме этого, стимулируется творческий подход к обучению. Одним из главных аспектов в осуществлении обучения на фантомном курсе, конечно же, является использование в учебном процессе современной аппаратуры. Необходимым является достижение возможности воссоздания с помощью фантомов конкретной той или иной

клинической картины патологического процесса. Одними из основных вопросов, с которыми сталкиваются выпускники стоматологических факультетов медицинских ВУЗов, являются вопросы, связанные с организацией негосударственных учреждений стоматологического профиля.

В связи с этим, одной из задач, стоящих перед преподавателями профильных кафедр стоматологического факультета, является обеспечение освещения данного круга вопросов на практических занятиях. Тематика занятий охватывает вопросы, связанные с организацией стоматологического учреждения, эргономическими критериями, обеспечением рациональной рекламной деятельности, деонтологическим развитием взаимоотношений медицинского персонала, созданием единого информационного пространства в научно-образовательной среде университета на основе использования новейших информационных и коммуникационных технологий в сфере медицинского образования.

Следует обращать внимание студентов на выработку умения самостоятельного принятия решений. Привлечение фирм-производителей к самостоятельной подготовке студентов, организация выездных заседаний студенческих научных кружков на их базах способствует рациональной подготовке молодых кадров. Разработка и внедрение инновационных форм обучения на стоматологических факультетах имеет своей целью решение задач по стимуляции интереса студентов к специальности, повышению качественного уровня обучения, их адаптации к современным условиям деятельности стоматологических структур. Инновации в обучении будущих врачей-стоматологов предполагают развитие региональных и межвузовских инновационных связей, взаимодействие с общественными профессиональными организациями; внедрение в отечественную практику позитивного опыта зарубежного инновационного образования в сфере здравоохранения в дальнейшей их профессиональной деятельности предрасположенности к изучению и внедрению в клиническую практику инновационных технологий, что в конечном результате способствует повышению качественного уровня оказываемой медицинской помощи при лечении заболеваний стоматологического профиля.

Итогом реализации данных постулатов приведет государство к появлению в нем молодых специалистов, владеющих самыми современными медицинскими знаниями и компетенциями на базе информационных технологий, конкурентоспособными на рынке труда, способных решать задачи повышенной сложности и реализовывать национальный проект «Здравоохранение» на мировом уровне; Высококвалифицированных педагогов медицинских ВУЗов, владеющих востребованными временем педагогическими технологиями в области современных медицинских технологий на базе информационных систем; Новых учебных медицинских пособий на базе современных интерактивных виртуально-реальных технологий; От-

крытию диагностических центров мирового уровня в области стоматологии с возможностями телекоммуникационной связи для дистанционного консультирования, обучения, повышения квалификации [5, с. 390-391].

Современное государство выделяет наиболее характерные инновационные технологии:

1. Личностно-ориентированные технологии в преподавании предмета: Ставят в центр всей образовательной системы ВУЗа, личность студента, обеспечение комфортных, бес конфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность студента в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Проявляется в освоении учащимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их возможностями и потребностями.
2. Информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования студентов: Применение данной технологии позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого студента в отдельности, группы, курса, факультета ВУЗа в целом. При некоторой модификации может стать незаменимым средством при подготовке – обобщающего контроля, изучении состояния преподавания любого предмета учебного плана, изучения системы работы отдельно взятого педагога.
3. Мониторинг интеллектуального развития: Анализ и диагностика качества обучения каждого обучающегося при помощи тестирования и построения графиков динамики успеваемости.
4. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного студента: Реализуется в виде вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности, являясь неотъемлемым фактором в современных условиях обучения: участие в культурно-массовых мероприятиях, художественной самодеятельности, театре, спортивных мероприятиях и др.
5. Дидактические технологии как условие развития учебного процесса в ВУЗе: Здесь могут реализовываться как уже известные и зарекомендовавшие себя приемы, так и новые. Это – самостоятельная работа с помощью учебных пособий, оформление и защита проектов, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», групповые, дифференцированные способы обучения – система «малых групп» и др. Обычно в практике применяются различные комбинации этих приемов.
6. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс ВУЗа: Предполагается научно-педагогическое обоснование использования

тех или иных инноваций. Их анализ на методических советах, семинарах, консультации с ведущими специалистами в этой области [6, с. 241-256].

Таким образом, опыт современного российского ВУЗа располагает широчайшим арсеналом применения педагогических инноваций в процессе обучения. Эффективность их применения зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации.

Список литературы:

1. Молоков Ю.Г., Молокова А.В. Актуальные вопросы информатизации образования // Образовательные технологии: Сборник научных трудов. – Новосибирск: ИПСО РАО. – 2004. – № 1. – С. 77-81.

2. Рыбка Д.П. К проблеме определения современных образовательно-воспитательных ориентиров // Тенденции духовного развития современного общества: Наука. Философия. Нравсвенность: Матер.междунар. науч. конф., Минск, 24 сентября 2004 г. – Мн.: Право и экономика, 2004. – С. 209-211.

3. Рыбка Д.П. Воспитательные аспекты дистанционного обучения // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: Материалы IV Междунар. науч.-метод. конф., 10-12 нояб. 2004 г. – Мн.: БГУИР, 2004. – С. 390-391.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 2003. – 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗРИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА

© Карнаухова Н.Ю.[♣], Князева О.А.[♦]

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Одна из ключевых задач общего художественного образования – формирование компетентности зрителя, которая включает специальные знания, навыки и умения выстраивания диалоговых форм общения ребенка с художественным произведением мирового искусства и обеспечивает создание уникального содержательного пространства интеллектуального, нравственного и духовного аспектов становления личности ребенка.

[♣] Доцент кафедры Музыкально-художественного образования, кандидат философских наук.
[♦] Студент.

Художественное образование направлено на решение одной из главных задач, которые школа и общество считают важнейшими, – это роль искусства в формировании личности. Именно художественный опыт в каждом его проявлении, полноценное художественное образование сохраняет целостность интеллектуального, психического и личностного развития ребенка. Школа – это то образовательное пространство, в котором берет начало формирование личности будущих деятелей отечественной культуры, способных создавать новые художественные идеалы, становится будущими творцами современного искусства, – однако важнейшая задача общего художественного образования – это воспитание личности, способной воспринимать и понимать искусство.

Воспитание личности, ориентированной на высокие культурные образцы отечественной и мировой культуры, заставляет расширить рамки традиционных взглядов на возможности общего художественного образования: предложить варианты инновационных методологий и методик вхождения ребенка в художественную предметность и, в первую очередь, – актуализировать проблемы обучения подрастающего поколения диалоговым формам общения с произведением и овладения художественным языком архитектуры, скульптуры, живописи, графики, как возможности воспринимать и понимать глубокие смыслосодержащие слои произведений искусства мировой культуры.

Одна из причин отсутствия в художественном образовании методики поступательного вхождения ребенка в интеллектуально-духовное пространство художественного произведения – отсутствие в отечественном и зарубежном искусствознании анализа диалектичной сущности понятия «художественного образ» как возникающего только в границах живого конкретного отношения зрителя и произведения искусства. Как правило, проблема восприятия ребенком произведений мирового искусства сводится к ситуации схематизированного формального отношения к феноменам художественной культуры, нацеленного на анализ или материальной основы произведений, или их значения в области сюжета, техники, технологий, или творческой биографии художника. Информация подобного рода раскрывает аспекты художественного образа в его статичном качестве, носят археологический или социологический характер, скрывая тем самым главное назначение живого непосредственного художественного образа – связи человека с миром, Богом, самим собой, которая никаким другим способом и не может быть реализована.

Современная отечественная методология общего художественного образования зачастую совершенно игнорирует это уникальное духовно и интеллектуально насыщенное пространство общения ребенка и произведения искусства или же сводится к поверхностному восприятию артефакта в виде рассказа педагога о сюжетном слое произведения и истории его

создания. Организация восприятия произведения искусства в образовательном процессе, как правило, не опирается на возможности самого произведения, способного активизировать познавательную деятельность и нравственные представления учащихся.

Диалектическая сущность философско-искусствоведческого понятия «художественный образ» с необходимостью подразумевает наличие двух сторон, творящих пространство образа: субъекта (зрителя) и объекта (произведение искусства), как вступающих в игру партнеров, порождающих третье качество, которого не было ранее и которое существует только в пространстве данного конкретного отношения. Взаимодействие этих начал носит противоречивый, неоднозначный характер и связано с интеллектуальным и духовным «багажом» обоих партнеров уникального отношения. Субстанциональное качество художественного образа – процессуальное многоаспектное пространство отношения, возникающее между субъектами, осуществляющими процесс и результат формирования художественного образа, – «произведением искусства» и «зрителем». Определенность художественного образа становится внезапно в результате диалектического скачка, прерыва постепенности процесса отнесения содержаний произведения искусства и зрителя друг в друга, начиная с периферийного вещного контакта границ субъектов и переходя в глубинное сущностное диалектическое тождество. Последнее не сводимо по отдельности ни к содержанию произведения, ни к выражению интеллектуальных структур зрителя.

Одной из ключевых задач общего художественного образования является формирование у учащихся компетентности зрителя, включающей в себя совокупность специфических знаний, навыков и умений выстраивать диалоговые формы отношения с произведением искусства, всегда открытому этой уникальной коммуникации с потенциальным зрителем. Зритель – это человек, взаимодействующий с произведением искусства и дающий ему жизнь в качестве художественного образа. Уровень сформированности компетентности зрителя во многом определяет то качество интерпретации глубоких уровней интеллектуальных и духовных значений и смыслов художественного произведения, которые способны найти свою реализацию в живом конкретном художественном образе – процессе отношения произведения и зрителя. Общее художественное образование с необходимостью должно включать в себя задачи, нацеленные на воспитание образованного, заинтересованного, увлеченного «Зрителя», ориентированного на общение с произведением искусства, процесс и результат которого заключает в себе непреходящие смыслы и значения интеллектуального, нравственного, духовного аспектов общечеловеческого порядка.

Специфичность понятий «зритель» и «произведение искусства» заключается в невозможности фиксировать эти состояния извне пространства отношения, отсюда следует некоторая искусственность анализа этих

определений, связанная с абстрагированием движения диалогового контекста. Качественная определенность «зритель» возникает только в момент его игрового отношения с «произведением искусства». Нет зрителя вне конкретного отношения с конкретным произведением-вещью. Безотносительно этого особого диалогового пространства он не фиксирован, не определен в этом качестве. Качество «зрителя» человек достигает только тогда, когда вступает в игровое отношение с произведением-вещью в целях порождения художественного образа – зритель есть зритель в том случае, когда погружен в отношение с произведением-вещью и предельно возможно растворен в нем.

Специфичность диалогового пространства художественного образа как субстанционального пространства «отношения», включающее в себя равноправных субъектов, процедуру партнерства в обозначенном пространстве, упорядоченном внутренним диалогом сторон-участников, совпадает с атрибутивными качествами понятия «игры». Игровой атрибут отношения зрителя с произведения искусства обостряет качество субъект-субъектного способа отношения в пространстве художественного образа как движение сторон навстречу друг другу со стремлением выйти за рамки собственных границ; подтверждает онтологический статус художественного образа как материально-нематериального бытия; обосновывает наличие внутренне присущих «отношению-игре» распорядку правил совершаемых действий в пространстве художественного образа; определяет качество «масочности» – раздвоение играющего на того, кто играет, и того, кто наблюдает за игрой; доказывает наличие обособленного и оберегаемого от профанности пространства «отношения-игры», вне которого художественный образ разрушается и теряет свой сакральный смысл. Педагогу в пространстве отношения-игры между двумя субъектами, зрителем и произведением, отводится роль некоего посредника, медиума, способного, оставаясь «за кадром», мягко направлять и продвигать глубоко внутреннее, неповторимое взаимоотношение и взаимодействие двух субъектов, один из которых только научается поступательным игровым ходам навстречу своему уникальному партнеру. Педагогу необходимо преподать зрителю-ребенку умение считывать и осмысливать информационное содержательное пространство разного уровня и значения, открывающееся в коммуникации художественного образа, которое никаким другим образом и не может быть считано и открыто.

Каждое отношение есть процесс, проходящий через поэтапное становление. Эта внутренняя динамика процесса отношения с необходимостью меняет и качества, состояние своих партнеров; и «зритель» и «произведение искусства» проходят определенные этапы своего «взросления» внутри пространства игрового отношения. Осознанное диалоговое партнерство обеспечивает обеим сторонам постепенную кристаллизацию собственных

качеств: в частности, ребенок-зритель выносит из этого контакта, во-первых, формирующееся качество себя как зрителя, способного к полновесному отношению с шедеврами искусства; во-вторых, становление интеллектуальных, нравственных и духовных структур личности. Безусловно, что эти процессы должны происходить под контролем педагога, обладающего высокими профессиональными знаниевыми компетенциями психолого-педагогической, искусствоведческой и культурологической направленности.

ВНЕДРЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА КАК РЕЗУЛЬТАТ ИЗМЕНЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ К ВЫПУСКНИКУ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© Коваленко А.В.[♣]
Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт,
г. Невинномысск

В статье рассматривается такие интегральные характеристики личности, как «компетенция» и «компетентность». Приводятся признаки ключевых компетенций, которыми должны обладать выпускники высшей школы. Проведён сравнительный анализ двух моделей образования.

В последнее десятилетие в связи с появлением Концепции модернизации российского образования происходит смещение акцентов со знаниеориентированой к компетентностной модели, поэтому повышение качества образования является одной из актуальных проблем в России. Решение этой проблемы связано с оптимизацией технологий и способов организации образовательного процесса, переориентацией целей и результатов образования, модернизацией содержания образования.

Анализ литературы по данной проблеме показывает всю сложность, многомерность, неоднозначность трактовки таких понятий, как компетенция / компетентность, и основанного на них компетентностного подхода к процессу образования. В результате проводимого анализа возникают следующие вопросы:

Первый вопрос – существует ли различие между понятиями компетенция и компетентность?

Второй вопрос – как соотносится организация образовательного процесса компетентностной модели с традиционной ориентацией на знания, умения и навыки?

В основе первого вопроса, возникающего при рассмотрении компетентностного подхода, лежат такие интегральные характеристики профессионала,

[♣] Аспирант.

как компетенция / компетентность. В зависимости от того, как они определены, может быть понятно содержание и самого компетентностного подхода.

Понятие компетентность в Большой современной энциклопедии определяется, как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом, позволяющим судить о чем-либо [2].

В педагогике компетенция / компетентность рассматривается, как единство знаний и опыта, способность и готовность выпускника действовать в различных ситуациях и решать профессиональные, социальные и др. проблемы.

С точки зрения психологии при разработке моделей развития человека понятие компетентности появилось как интегративная проблема из теории деятельности и поведенческих концепций; оно применяется в ситуациях, в которых личности необходимо решать проблемы при минимальных затратах собственных ресурсов и достижении более качественного результата. С позиции психологии, компетенция – это интегративное свойство личности, основанное на знаниях и опыте, которое формируется и проявляется в определенной учебной или социально-учебной деятельности, а также в жизненной или профессиональной ситуациях при совокупности внутренних или внешних условий и требований [1].

Современный менеджмент представляет компетенцию, как составляющую человеческого ресурса и рассматривает ее с двух позиций: как информационный ресурс индивида, организации и как совокупность опыта, знаний и навыков, дающих возможность организовывать и управлять деятельностью для более эффективного достижения поставленных целей.

Многие исследователи проводят разграничение между категориями компетенция / компетентность. Так, А.В. Хуторской рассматривает компетенцию, как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним», а компетентность как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [5]. При этом компетентность соотносится с компетенцией как способ и умение, как объективно заданная норма и ее освоенность субъектом. Таким образом, существуют два варианта определения соотношения этих понятий: либо они тождественны, либо дифференцированы.

С позиции отождествления, компетенции являются следствием новой экономики возникшей из-за постоянных меняющихся трудовых условий. Выпускник, обладающий набором компетенций (знания, умения, навыки) способен проявить гибкость и автономность, умеет поддержать сотрудничество в профессионально сфере. Все это необходимо для работы по определенной специальности. При этом компетенция направлена на развитие культуры мышления, самостоятельности, ответственности за принятие

решений. Компетенция устанавливается по средствам определения качества выполняемых функций требуемых знаний. Так в рамках отождествления понятий В.С. Леднев, Н.Д. Никандров подчеркивают практическую направленность компетенций: «Компетенция является, таким образом, сферой отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике» [3]. Эта же позиция равенства понятий характерна и для большинства зарубежных исследователей данной проблемы.

Вторая позиция – дифференциация понятий компетенция и компетентность была предложена Н. Хомским в 1965 г. в рамках исследования теоретической грамматики языка проводимой в Массачусетском университете. В рамках данного исследования к концу 70-х гг. в Америке сформировалось образование, ориентированное на competence-based education или CBE. Как отметил Н. Хомский, «мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (использование языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции» [4]. Так согласно Н. Хомскому «употребление» есть проявление компетенции как скрытого потенциала для практической деятельности в реальности связанное с мышлением и навыками, то есть с опытом самого человека.

Так разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» были предложены общие основы для разграничения компетентностей по сферам деятельности человека. Таким образом, в структуре ключевых компетентностей должны быть:

- компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, направленные на приобретения знаний из различных источников информации;
- компетентности в сфере гражданско-общественной деятельности;
- компетентности в сфере социально трудовой деятельности;
- компетентность в бытовой и культурно-досуговой сфере.

Такие исследователи как В.А. Болотова, А.В. Вишнякова, М.В. Рыжкова, В.В. Серикова приводят признаки ключевых компетенций, которыми должны обладать выпускники высшей школы:

- ключевые компетенции многофункциональны, то есть овладение ими позволяет решать проблемы в различных ситуациях повседневной жизни;
- надпредметны и междисциплинарны, то есть они применимы в различных ситуациях, не только в школе, вузе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.;
- требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления и др.;

– многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения;
– обладают интегративной природой, то есть вбирают в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности.

Рассматривая компетенции, как особую цель и содержание образования, необходимо обратится к работе А.В. Хуторского «Ключевые компетенции и образовательные стандарты». В работе автор особое внимание обращает на общеобразовательные области и учебные предметы отражающие «предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение целей» [5].

Хуторской А.В. в работе «Ключевые компетенции и образовательные стандарты» предлагает обобщенный перечень ключевых образовательных компетенций, которыми предлагается руководствоваться при разработке образовательных программ и стандартов. К таким компетенциям А.В. Хуторской относит:

1. Ценностно-смысловые компетенции – компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.
2. Общекультурные компетенции – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени.
3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.
4. Информационные компетенции. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, мо-

дем, копир) и информационных технологий (аудио – видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. Коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними.
6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.
7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Анализ соотношения понятий компетенция и компетентность показал, что на сегодняшний день существует достаточно много определений раскрывающих сущность этих понятий, поскольку они определяют не только действенную и практические стороны, но и включают личностные качества. Одни авторы характеризуют ее с позиции результата формирования компетентности, другие описывают ее содержание и структуру. Все эти определения имеют общее ядро, а заложенные в них идеи не противоречат друг другу. Просто авторы находятся на разных позициях (психологические, педагогические, экономические и др.). Поэтому основанный на формировании компетентности подход соотносятся с профессионально-практическими и гуманистическими ценностями образования.

Не менее важен ответ на второй вопрос – как соотносится организация образовательного процесса с традиционной ориентацией на знания, умения и навыки, для этого сравним знаниевую и компетентностную модели образования по следующим компонентам образовательного процесса: цель обучении, результат обучения, содержание обучения, способы обучения. Цель обучения знаниевой модели направлена на освоение системы готовых знаний, умений и навыков. Компетентностная модель направлена на овладение системой знаний, умений и навыков по средствам опыта применения полученных знаний в различных ситуациях. Результаты образования знаниевой модели обучения заключается в освоение ЗУНов как алгоритма действия в профессиональной деятельности, так и в различных жизненных ситуациях. Результаты образования компетентностной модели это приобретение комплекса компетенций. Для содержания обучения знаниевой модели присуще предметоцентричность. Для компетентностной модели характерно усиление практикоориентированного, междисциплинарного, прикладного аспектов содержания обучения. Существенной составляющей педагогических технологий являются методы обучения. Для знаниевой модели характерно преобладание объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методов обучения. Для компетентностной модели характерны проектные, исследовательские методы обучения, проблемно-модульные, личностно-ориентированные технологии. Таким образом, компетентностный подход главное внимание уделяет результатам образования, которые являются суммой усвоенной информации и способностью человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что в существующем многообразии определений одной из важнейших характеристик элементов компетенции и компетентности выступает действенность имеющихся знаний и опыта, наличие потенциальной и реализованной структуры в компетентности.

Список литературы

1. Жук О.Л., Сиренко С.Н. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учебное пособие для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений / Под общей редакцией О.Л. Жук. – Мн.: РИВШ, 2007. – 192 с.

2. Компетентность // Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: Совр. Слово, 2005. – С. 237.

3. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М., 2002. – 384 с.

4. Хомский, Н. Язык и мышление. М.: Наука.1972. – 53 с.

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 23 апреля 2002. – Режим доступа: www.eidos.ru/ journal/2002/0423.htm.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ЦЕЛИ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

© Посельская Н.В.[♣]
Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск

В рекомендуемом перечне требований ФГОС третьего поколения приоритетным считается подготовка высококвалифицированного специалиста, способного к эффективной работе по выбранному профилю на международном уровне. В макете ФГОС третьего поколения, новых учебных планов и образовательных программ формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранных языков является одним из возможных решений проблем, связанных с воспитанием компетентного специалиста в период модернизации системы высшего профессионального образования.

Последние десятилетия характеризуются существенными изменениями в целях и содержании высшего профессионального образования, которые потребовали, соответственно, и коренных изменений в системе профессиональной подготовки специалистов неязыкового профиля в области обучения иностранным языкам. В связи с ростом экономических связей, установлением контактов с зарубежными партнерами, потребностью в компетентных, креативных специалистах со знанием иностранного языка, разработка методов обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов становится в настоящее время актуальной проблемой в теории и практике.

Высшая школа как социальный институт отражает состояние и тенденции развития общества и влияет на него. В свою очередь изменения в системе общественных отношений активно воздействуют на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на задачи исторического этапа [6].

В силу своей значимости термин «социокультурный» привлекает внимание многих современных исследователей. Изучение языков и культур в контексте социокультурного образования теоретически обосновано ведущими методистами страны и в современных исследованиях проблема формирования социокультурной компетенции находится в стадии интенсивной разработки. В основе данных понятие «социокультурная компетенция» рассматривается большинством исследователей как совокупность знаний о национально-культурной специфике стран изучаемого языка и свя-

[♣] Старший преподаватель кафедры Иностранных языков по техническим и естественным специальностям.

занных с этим умений корректно строить свое речевое и неречевое поведение или как интегральную характеристику способностей обучаемых осуществлять взаимодействия вербальными и невербальными средствами в зависимости от целей и условий ситуации общения [5].

Однако, следует учесть, что в контексте ФГОС ВПО третьего поколения понятие «социокультурная компетенция» оновывается на формировании иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. Следовательно, эта цель объединяет те разновидности культуроведческих компетенций, овладение которыми существенно влияет именно на культуру человека не только в обществе в целом, а также и в профессиональной сфере.

Одним из путей решения этих проблем является использование воспитательного потенциала иностранного языка как учебного предмета. Иностранный язык является одним из основных инструментов воспитания личностей обучающихся, обладающих общепланетарным мышлением. Исследования в области социокультурного образования показывают, что именно средствами иностранного языка можно способствовать формированию толерантности, непредвзятости к представителям других культур [6].

При обучении иностранному языку обучающийся как субъект одной культуры вступает в диалог с другой, неизбежно сравнивая ее с собственной. При этом от него требуется не только уважительное отношение к чужой культуре, умение адаптировать свое речевое и неречевое поведение, но и видение своей культуры сквозь призму иных образов и стратегий общения, а также ее понимание [2].

Следовательно, формирование социокультурной компетенции в вузе можно рассматривать в соответствии с личностно-деятельностным подходом. Понятия личности и культуры неразделимо связаны с понятием деятельности. В данном контексте личность следует рассмотреть как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения [3]. Личность формируется в процессе учебного взаимодействия, имеющего характеристики реального общения, и складывается из совокупности коммуникативных умений, отражающих способность адекватного использования языка в разных сферах и ситуациях общения в соответствии с мотивами и целями партнеров по общению, принятыми в данном социуме нормами поведения. Поэтому необходимо изучать язык в теснейшей связи с «культурными зонами» и доминирующими в тот или иной исторический период идеями народов [6].

Учитывая то, что коммуникативное обучение иностранному языку носит деятельностный характер, оно должно базироваться на усилении практической направленности обучения. Суть коммуникативного подхода оз-

начает, что реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи.

И в коммуникативном и личностно-деятельностном подходах реализуется концепция формирования социокультурной языковой личности. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку на основе данной концепции происходит не только ознакомление студентов с культурными особенностями носителей изучаемого языка, сопоставление этих особенностей с собственной культурой, но и осуществляется установка на проникновение в когнитивное сознание носителей изучаемого языка, постижение специфичной для них концептуальной системы [3].

Таким образом, на основе формирования социокультурной компетенции обучаемого в процессе обучения иностранному языку возможна комплексная реализация следующих немаловажных целей высшего образования:

- познавательной, позволяющей сформировать представление об образе мира как целостной многоуровневой системе (этнической, языковой, социокультурной и т.п.);
- воспитательной, связанной с формированием общечеловеческих, общенациональных и личностных ценностей, таких как: гуманистическое мировоззрение, толерантное отношение и уважение к другим культурам, патриотизм, нравственность, культура общения;
- практической, предполагающей овладение иноязычным общением в единстве всех его компетенций (языковой, речевой, учебно-познавательной), что осуществляется посредством взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности в рамках определенного программой предметно-тематического содержания;
- развивающей, обеспечивающей речемыслительные и коммуникативные способности, формированию социокультурных стереотипов поведения, обогащение личностного ментального опыта.

На современном этапе в содержании российского образования знания культуры страны и народа изучаемого языка становятся важными и значимыми, использование социокультурного подхода настоятельно необходимым.

Список литературы:

1. www.ec/europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm.

2. Ефремова Н.Н. Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии в процессе изучения иностранного языка: автореф. дисс. ... канд.пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Ефремова. – Чебоксары, 2008. – 20 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2007. – 380 с.

4. Макет ФГОС ВПО третьего поколения от 1 февраля 2007 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rc.edu.ru/rc/fgos_vpo.html.

5. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому образованию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 233 с.

6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. – М.: Академия, 2007. – 390 с.

7. Тихонова Е.В. Культурное самоопределение как залог эффективной межкультурной коммуникации // Современные модели в преподавании иностранных языком и культур: материалы III Всеросс. конф. Вып. 4. – М., 2009. – 390 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА – ЗАЛОГ УДАЧНОГО КАРЬЕРНОГО РОСТА

© Родионова С.Г.[♣]

Братский профессиональный колледж, г. Братск

Изменить ситуацию в образовании возможно путем решения проблемы подготовки будущих специалистов выявления условий развития их профессиональной компетентности. Имеющиеся целевые исследования показывают, что профессиональная компетентность будущего специалиста становится необходимым условием успешности профессиональной деятельности, показателем потенциальных возможностей личности. общекультурные компетенции взаимосвязаны и не могут существовать по отдельности. Развитее личности в социально-культурном аспекте, позволяет научится самообразованию, увеличить потребность в познавательной деятельности и тем самым развить профессиональные качества, т.е. овладеть компетентностным подходом.

В нашей стране кризисные явления образования связаны с преобразованием сознания общества, с образовательными реформами, имеющими слабопрогнозируемые последствия, с нестабильностью и быстрым темпом изменений социальных и политических ситуаций, а так же со сложными демографическими проблемами.

Вместе с тем общий культурный прогресс определяет тенденцию развития образовательной системы. Имеет место так же внутренняя динамика саморазвития образовательной системы, отвечающая потребностям общества и существенным образом влияющая на его поступательное движение. В целом можно наблюдать явление адаптации, стремление к сохранению равновесия. Наряду с этим очевидна активность отдельных об-

[♣] Заведующий отделением ЭиВТ.

разовательных систем, выражающая в устойчивости, сопротивлении и даже в противодействии некоторым неблагоприятным обстоятельствам жизни. Образование преобразует и направляет ход жизни общества, сохраняя все ценное для человека, его потенциал и жизненные силы, и определяет индивидуальную жизненную стратегию, превращая тем самым «общество сегодня» в «общество завтра», так как влияет на общественное сознание. Именно образование гарантирует реалистические условия для развивающегося общества, формирует новое мышление, новое видение смысла жизни. В этой ситуации принципиально меняются цели образования. Новый этап развития образования характеризуется изменением представлений о личности обучаемого, которая выступает в качестве системообразующего фактора образовательного процесса [1].

Сегодня требуется такое развитие личности обучаемого в процессе образования, которое даст ему возможность в дальнейшем опережать существующую потребность в знаниях путем собственной познавательной активности, самоорганизации, умения применять знания в практической деятельности, умения проектировать индивидуальную траекторию развития профессиональной компетентности. Концепцией модернизации российского образования одним из путей повышения качества и обновления содержания образования провозглашается компетентностный подход, формирование ключевых компетенций (базовых, универсальных), сущность которого заключается в осуществлении попытки внести личностный смысл в образовательный процесс [3].

Изменить ситуацию в образовании возможно путем решения проблемы подготовки будущих специалистов выявления условий развития их профессиональной компетентности. Имеющиеся целевые исследования показывают, что профессиональная компетентность будущего специалиста становится необходимым условием успешности профессиональной деятельности, показателем потенциальных возможностей личности.

Следует отметить, что практически все приверженцы компетентностного подхода, используя термины «компетентность» и «компетенция», четко не дифференцируют их. Кроме того, проблема формирования компетентности большинством авторов рассматривается преимущественно в период профессионального обучения в учебных заведениях. В то же время проблема развития профессиональной компетентности выпускников образовательного учреждения остается недостаточно полно разработанной. Набор ключевых компетенций, принятый в образовательной практике, включает в себя:

- компетенцию в сфере познавательной деятельности, основанную на усвоении способов самостоятельного приобретения знаний из различных источников информации;
- компетенцию в сфере общественной деятельности;

- компетенцию в сфере трудовой деятельности;
- компетенцию в бытовой сфере (включая аспекты семейной жизни, сохранения и укрепления здоровья и т.д.);
- компетенцию в сфере культурной деятельности (включая набор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Две последние являются составляющими общекультурной компетентности (ОКК).

Российское общество переживает в настоящее время духовно-нравственный кризис. Актуальность проблемы культуры и воспитания «человека культурного» в современном обществе вызвана глобальными изменениями в политической, экономической жизни многих стран мира. Такие понятия, как «свобода» и «демократия», не получив конкретного научного разъяснения, зачастую стали превращаться в синонимы «вседозволенности».

Сложившееся положение является отражением перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике. Российское государство лишилось официальной идеологии, общество – духовных и нравственных идеалов. Сведенными к минимуму оказались духовно-нравственные обучающие и воспитательные функции действующей системы образования. Вследствие этого ценностные установки, присущие массовому сознанию (в том числе и молодежному), стали деструктивными и разрушительными с точки зрения развития личности, семьи и государства [2].

Актуальность проблемы обусловлена оторванностью молодого поколения от духовных корней отечественной культуры, забвением и утратой культурных традиций; невостребованностью духовного потенциала русской культуры; взаимонепониманием «детей» и «взрослых», негативным отношением подростков к традициям и ценностям «отцов».

В связи с этим проблема культуры и вопросы овладения образцами культуры имеют чрезвычайную значимость, т.к. от уровня культуры граждан во многом зависят экономика, политика, национальная безопасность и конкурентноспособность страны [4].

Причина подобного явления объясняется тем, что во «взрослую» жизнь стали вступать поколения, чья ранняя юность проходила в период начала реформ, в период перехода на рельсы рыночной экономики, когда на первый план выходили проблемы «выживания» (то-есть, реализация жизненно важных потребностей), а не духовно-нравственные проблемы личности.

В настоящее время, когда общество вышло на качественно новый уровень своего развития, им предъявляется новый социальный заказ на качественно иную личность. И перед учебным заведением, как исполнителем социального заказа, стоит задача поиска новых подходов к формированию ОКК обучающихся, необходимых для решения накопившихся сложных проблем.

Итак, перейдем к определению понятия «ОКК» и трактовке содержания данного понятия.

Под общекультурной компетентностью (ОКК) личности следует понимать совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих индивиду свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами.

Компетентность включает следующие аспекты:

- смысловой аспект – адекватное осмысление ситуации на основе имеющихся культурных образцов понимания, оценки такого рода ситуаций;
- проблемно-практический аспект – адекватность распознавания ситуации, постановки и эффективного выполнения целей, задач, норм в данной ситуации;
- коммуникативный аспект – адекватное общение с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия [3].

Человек имеет общекультурную компетентность, если он способен к адекватному осмыслению, практическому решению и коммуникативному выражению ситуаций, выходящих за пределы его профессиональной сферы.

Кроме того, если в профессиональной компетентности ведущую (но не единственную!) роль играет проблемно-практический аспект, то в общекультурной компетентности ведущую роль играют уже смысловой и коммуникативный аспекты, а именно:

- социально-экономический;
- политико-правовой;
- в сфере науки, религии;
- экологической;
- эстетической;
- коммуникативной;
- бытовой;
- досуговой и др.

Приоритет в формировании ОКК отводится воспитательной работе. Известный педагог Н.Е. Щуркова в свете культурологического подхода к воспитанию определяет его как организованное педагогом восхождение ребенка по ступеням культуры через неуклонное повседневное воспроизведение культурных достижений человечества. Именно воспитательная работа создает развивающую среду, эмоционально насыщает, духовно обогащает жизнедеятельность детей и подростков. Главная задача воспитательной работы является успешная реабилитация и социализация студентов, о чем свидетельствует обратная связь с выпускниками и их родителями.

Но, поскольку учебное заведение является своеобразным микросоциумом, в воспитательной работе, как в зеркале, отражаются некоторые нега-

тивные тенденции, проявляющиеся в обществе (о которых уже говорилось ранее):

- наблюдается снижение социальной активности, рост потребительского отношения к учебному заведению, к духовным ценностям, к саморазвитию в целом;
- проявляется спад интереса к общественными внутриколледжным мероприятиям, к общественной работе, к серьезным занятиям в системе дополнительного образования;
- и вместе с тем проявляется повышенный интерес к бесцельному времяпрепровождению, к досуговым мероприятиям, не отличающихся высоким качеством и содержательностью;
- достаточно высока степень эгоизма и индивидуализма у отдельных обучащихся и их родителей.

Безусловно, что в основе указанных недостатков не прослеживается одна причина, их много (как объективных, так и субъективных). Нельзя умолчать об огромном отрицательном влияние СМИ (телевидение, низкопробная печатная продукция, Интернет и игры). Необходимо активно разбирать причины данных негативных тенденций в воспитательной работе, постоянно искать новые формы педагогического воздействия на студентов, обновлять формы и содержание работы.

А пока вынашивается идея и проект создания воспитательной системы, следует направить усилия классных руководителей, воспитателей на грамотное планирование работы в соответствии с конкретными воспитательными задачами.

Таки образом, общекультурные компетенции взаимосвязаны и не могут существовать по отдельности. Развитее личности в социально-культурном аспекте, позволяет научится самообразованию, увеличить потребность в познавательной деятельности и тем самым развить профессиональные качества, т.е. овладеть компетентностным подходом [4].

Список литературы:

1. Елагина Л. Как обеспечить формирование профессиональной компетентности будущего специалиста [Текст] // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 6. – С. 3-8.

2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. пед. уч. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

3. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный в современном образовании // Завуч. – 2008. – № 1. – С. 4-25.

4. Шуберт Н.П. Профессиональная компетентность выпускника – залог его конкурентоспособности на рынке труда // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 4. – С. 21-22.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ЛИТЕРАТУРНЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© Романенко Н.Л.[♣]
Московский городской педагогический университет, г. Москва

В статье рассматриваются понятия компетентностный подход, цель профессионального образования, профессиональная компетентность учителя начальных классов в процессе обучения чтения и восприятия художественного произведения литературы младшими школьниками. Рассматриваются ключевые образовательные компетенции через призму профессиональных компетенций учителя начальных классов на уроке литературного чтения в процессе подготовки будущих учителей начальной школы.

В настоящее время во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества происходит изменение ценностных ориентаций, обусловленное сменой цивилизаций на рубеже XX-XXI веков, что требует нового подхода к формированию будущего учителя начальной школы, как профессионала.

Отличительные для нашего времени изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов.

В стратегии обновления высшего образования заявлено о необходимости введения *компетентностного подхода* в образовании, потому что он предполагает не простую передачу знаний, умений и навыков от учителя к учащимся, а формирование у педагогов профессиональной компетентности.

Основной *целью профессионального образования* является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, *компетентного*, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Профессиональная компетентность учителя – понятие многогранное и вместе с тем, поддающееся измерению в системе образования. Понятие *профессиональной компетентности учителя* можно определить как: «вла-

♣ Старший преподаватель кафедры Теории и методики дошкольного и начального образования.

дение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» (Г.М. Коджаспирова).

В педагогической литературе существует много различных авторских позиций по поводу структуры профессиональной компетентности педагога.

Остановимся детальнее на ключевых компетенциях учителя.

Хуторской А.В. выделяет семь ключевых образовательных компетенций:

1. Ценностно-смысловая компетенция.
2. Общекультурная компетенция.
3. Учебно-познавательная компетенция.
4. Информационная компетенция.
5. Коммуникативная компетенция.
6. Социально-трудовая компетенция.

На наш взгляд, это весьма общие компетенции. Мы понимаем под «компетентностью» учителя его осведомленность в той или иной области и готовность свои теоретические знания применить на практике. Мы будем говорить о конкретных компетенциях учителя начальной школы на уроке литературного чтения художественных литературных произведений XIX-XX вв.

Думается, что для этого учителю необходимо владеть так называемой *информационной компетенцией*, то есть иметь навыки деятельности с информацией, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Иначе говоря, знать, где и как можно получить информацию о жизни и творчестве конкретного писателя. Необходимо понять его мировоззрение, причину, побудившую его к созданию произведения, т.е. педагог должен владеть *общекультурной и ценностно-смысловой компетентностью*. Кроме того, он должен уметь отобрать необходимые сведения для сообщения учащимся с целью подготовки их восприятия конкретного произведения автора. Иначе говоря, учитель должен владеть *коммуникативной компетенцией*. Он должен обладать так называемой *учебно-познавательной компетенцией*, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесённой с реальными познаваемыми объектами. Задача нашей статьи помочь учителю в этом.

Рассмотрим предложенные компетенции на более конкретном материале, а именно на примере работы с произведениями А.И. Куприна.

Произведения Александра Ивановича Куприна для детей и о детях, о жизни мира людей и животных входят в современные программы литературного чтения для начальной школы. Первые встречи с его рассказами привносят в жизнь младших школьников удивительно яркие впечатления и переживания.

Обращение А.И. Куприна к детской теме не случайно. В одном из своих интервью о состоянии детской литературы конца XIX – начала XX вв. он пишет: «За исключением рассказов для детей Д.Н. Мамина-Сибиряка, я затрудняюсь прямо назвать других авторов. Фантазия детских авторов … какая-то однобокая, убогая … какое-то старческое сюсюканье на тему о прописной морали» («Петербургская газета» № 345, 1909, 16 декабря).

Темы, затронутые автором, близки как юному читателю, так и взрослому: социальная несправедливость, ведущая к черствости души, жизнеутверждающая любовь ко всему живому и ответственность человека за близких и наших «братьев меньших». Его произведения воспевают лучшие качества человека – доброту, любовь к природе и чувство собственного достоинства.

Писатель говорит с читателем простым, ярким и выразительным слогом без особой вычурности, при этом мастерски пользуется русским языком, местными диалектами. Гуманный пафос его творчества ярко проявляется в жизнеутверждающей силе его произведений.

Произведения А.И. Куприна отличает богатая палитра: подтекст, лиризм, психологизм и тонкий изящный юмор, антропоморфизм, полифункциональные пейзажи, смысловая и эмоциональная насыщенность детали. *Все это требует достаточно развитого художественного восприятия, каковым* юный читатель пока еще не располагает, но *должен обладать учитель*. Это еще одна, пока необозначенная профессиональная компетенция педагога начальной школы. Поэтому учитель *должен знать об особенностях и уровнях восприятия художественного литературного восприятия*.

Умение воспринимать художественное произведение формируется постепенно, оно тесно взаимосвязано *с формированием и совершенствованием навыка чтения*. На это требуется определенный период времени и терпеливое тактичное поведение учителя по отношению к учащимся, с одной стороны, и предварительный анализ произведения и в соответствии с его особенностями особое выстраивание аналитической деятельности вместе с детьми на уроке, с другой.

Своеобразие художественного таланта писателя наиболее ярко проявляется в жанре рассказа. Достоинство его рассказов состоит не только в наличии четкой фабулы и острого сюжета. Они отличаются стройностью и завершенностью композиции, последовательностью и естественностью развития сюжета. Для его произведений характерно умение увлечь читателя с первых абзацев, ввести его в круг изображаемых событий, развернув сюжет, и вовремя поставив точку.

Куприн А.И. – признанный мастер сюжетосложения. Практически во всех рассказах этого писателя обнаруживается «зерно, из которого прорастает сюжет». Он умело выстраивает сюжетные линии героев, помещает их в

ситуации, в которых они постепенно проявляют свою сущность. Истории, рассказанные автором, всегда основаны на жизненных впечатлениях. Но они при этом не воспринимаются как документальные свидетельства.

Рассказы этого писателя являются благодатным материалом для формирования читательской культуры младших школьников. Они являются крупнообъемными. Поэтому очень важно, чтобы второй и третий уроки, посвященные их чтению, не принесли скуки и разочарования, а способствовали открытию новых пластов и пониманию идейно-художественного смысла. Это дает возможность для более целостного и глубокого эмоционального их восприятия путем анализа не только развития событий, поведения персонажей, но и уточнения их мотивов через описания внешности персонажей, их мыслей, чувств, ощущений. С помощью анализа позиции автора или его ремарок, анализа стилистических и языковых особенностей текста, что является стилевой особенностью его рассказов.

В процессе знакомства младших школьников с произведениями А.И. Куприна учителю необходимо позаботиться о формировании не только навыка чтения, но и комплекса читательских умений, способствующих развитию интереса к чтению и полноценному восприятию идейно-художественного смысла произведений писателя.

Как верно отмечают многие методисты, в том числе и Г.М. Первова, очень важно, чтобы учителя начальных классов на уроке литературного чтения ориентировались не только на познавательно-воспитательные цели чтения, но и на жанровую специфику произведения.

Далее стоит провести работу по снятию трудностей в чтении, а именно прочитать сложные, незнакомые слова, которые встретятся школьникам в тексте, и уточнить их лексическое значение. С одной стороны, это позволит не отвлекаться на решение чисто технических задач и даст возможность более детально следить за развитием событий и мысли автора, а с другой, позволит им четче прояснить некоторые детали содержания рассказа.

Проверка первичного восприятия позволит сравнить предположения по поводу героя и содержания произведения, выявить глубину эмоционального восприятия и погружения в подтекст младших школьников.

Подводя итог выше сказанному, хочется отметить, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования квалифицированного читателя и культуры чтения. И от учителя начальных классов зависит, полюбят ли читать младшие школьники или нет, будут ли продолжены традиции семейного чтения и бережного отношения к книге, будут ли поддержаны нравственные ценности в будущем, и какая душа будет у последующих поколений.

Все это возможно при условии, если компетентностный подход к современным выпускникам – будущим учителям начальной школы не потеряет ориентацию на динамику учебного процесса обучения чтению, осно-

ванную на формировании связей между чтением, восприятием произведения и его интерпретацией, анализом и элементами теоретико-литературных знаний, между образным, понятийным и действенным мышлением младших школьников.

Список литературы:

1. Куприн А.И Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. / А.И. Куприн. – М.: Гос. издат. Художественной литературы, 1958.

2. Стадниченко С.В. Компетентностный подход в образовании: теоретические основы формирования профессиональной компетенции учителя (теоретическое обоснование проблемы) / С.В. Стадниченко. – Красноярск, 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

© Романовская Е.В.[♣]

Средняя общеобразовательная школа № 13, г. Северодвинск

Проектная исследовательская деятельность школьников на краеведческих занятиях раскрывает потенциал их творческих способностей, помогает реализации достижения нового качества результата образования, расширяет социокультурное образовательное пространство.

Мы живём в интересное и сложное время, когда утрачены многие идеалы, когда так остро встают проблемы нравственности, морали, этики, трудового воспитания. Многие годы не только дети, но и значительная часть взрослого населения страны не подозревали о ценнейших пластах русской духовности.

Опыт духовной и трудовой жизни русского народа, который на протяжении многих веков создавался и передавался из поколения в поколение, является кладезем педагогической мудрости, сокровищницей ценных знаний, богатейшим источником энергии, который питает чувства людей, помогает в раскрытии сил и богатств личности. Потому, обращаясь в образовании и воспитании к народной культуре, творчеству, обычаям, обрядам, мы имеем возможность «формировать общекультурный интеллект личности», приблизить её к «началу душеобразования человека с обретением глубоко человеческой, одухотворяющей всё живое позиции, сблизить культуры» и обрести «планетарное сознание, милосердие, терпимость, уважение к человеку» [1, с. 63].

[♣] Учитель русского языка и литературы.

В муниципальном образовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 13» города Северодвинска Архангельской области уделяется особое внимание формированию мировоззренческой, познавательной, эстетической культуры личности современного школьника. Наша действительность требует отражения в содержании образовательного процесса определенных нравственных ценностей, присущих культуре нашего народа и актуальных для общества сегодня. По мнению доктора педагогических наук Буториной Татьяны Сергеевны, это позволяет учитывать принципы культуросообразности и гуманистический принцип. Принцип культуросообразности необходим, так как дети воспитываются в конкретной социокультурной среде. Гуманистический принцип, предполагающий включение детей в активное овладение основами истории, культуры региона, направлен на нравственное обогащение личности [8, с. 5].

Краеведческие занятия являются неотъемлемой частью образовательного и воспитательного процессов, так как через них происходит более тесное приобщение учащихся к общемировой, общероссийской и национальной культуре.

Цель краеведческих занятий – создание условий, в которых бы современный ребёнок воспринял богатство русской культуры и не только умом, но и душой, чтобы детям нравилось принимать участие в мероприятиях народной тематики, чтобы у них было желание действовать и творить сообща.

В ходе таких мероприятий формируются культурологические компетенции, которые предполагают привитие любви к народным богатствам Севера; воспитание уважения к ценностям своего региона, развитие желания сохранить их; воспитание бережного отношения к родному языку и духовно-нравственному опыту народа; осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа; владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения. Кроме того, данные мероприятия позволяют формировать в коммуникативных компетенциях практический компонент (соблюдение культурно-речевых норм; владение функциональной грамотностью; умение общаться; умение в речи обобщать, анализировать результаты своей деятельности, различную информацию; умение излагать и передавать ту или иную информацию), личностно-творческий компонент (способность к словотворчеству, обогащающему родной язык, его выразительную и образную сторону) и аксиологический (когнитивный) компонент (умение глубоко и точно отразить действительность; потребность в сохранении родного языка; умение развивать свой язык (речь), с помощью которого формируются ценностные ориентации личности).

Использование на мероприятиях с региональной составляющей проектной деятельности позволяет воспитывать значимые общечеловеческие ценности: социальное партнёрство, толерантность, диалог; чувство ответственности, самодисциплины; способность к самоорганизации; желание де-

лать свою работу качественно. Данные ценности являются основой для формирования социальных компетенций.

Проектная деятельность на внеклассных мероприятиях личностно ориентирована, характеризуется возрастанием интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения, позволяет учиться на собственном опыте, на реализации конкретного дела. Отметим, что проектная деятельность приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт собственного труда. Самое главное, участие в проекте позволяет приобрести уникальный опыт школьнику, невозможный при других формах обучения. «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, вовлеки меня – и я научусь» [2, с. 4].

По нашему мнению, использование краеведческой составляющей в содержании мероприятия и проектной деятельности в методах его проведения дает наилучший образовательный результат. Так, например, при проведении виртуальной экскурсии «Плотник думает топором» учащиеся вспоминали, что летом ездят в деревни Архангельской области. Многие были удивлены, узнав, что в некоторых деревнях сохранились жилые дома, отражающие особенности декора домов данного района. Ребятам захотелось поближе узнать эти особенности. Были созданы группы, каждая из которых получила свое задание. На подготовительном этапе ребята собирали информацию о домах разных районов области. Для этого они посещали библиотеки, пользовались Интернет-ресурсами. Некоторые даже с семьями в выходной день ездили в Малые Карелы. Собранный материал представлял собой тексты, содержащие описание и иллюстрации. Некоторые группы создали презентации, обобщив свой результат работы. Итогом работы групп на этом этапе было создание мини-энциклопедии «Северный дом».

Следующим этапом было проведение творческой мастерской «Что нам стоит дом построить…». В начале занятия ребятам было предложено проверить свои знания об особенностях декора крестьянского дома своего района. Учащимся был выдан текст, в котором надо было вставить пропущенные слова. Если возникала трудность, то учащиеся могли воспользоваться словами для справок из созданной ими мини-энциклопедии «Северный дом». Работая над этой мини-энциклопедией, ребята отмечали, что крестьяне считали дом живым существом. Поэтому сравнивали части дома с частями человеческого тела. Учащимся было предложено в ходе проведения творческой мастерской проверить свои знания частей дома, выполнив следующие задания по соотнесению названия частей дома с частями тела человека.

Затем группы приступили к созданию проекта дома. На заранее подготовленные макеты домов необходимо было добавить элементы декора, характерные для определенного района.

В конце мероприятия группы защищали свой проект в форме экскурсии по северному крестьянскому дому. Было решено во время летних каникул собрать фотоматериалы для иллюстрирования мини-энциклопедии «Северный дом».

Перед родительским собранием была проведена выставка макетов домов, выполненных руками учеников. Многие ребята сопровождали своих родителей на эту выставку и были очень горды и счастливы, показывая результаты своего труда.

Проектная исследовательская деятельность школьников на краеведческих занятиях раскрывает потенциал их творческих способностей, помогает реализации достижения нового качества результата образования, расширяет социокультурное образовательное пространство. Школьники должны самостоятельно добывать знания, работая с различными источниками информации, проводить их анализ, сопоставлять, обобщать, подтверждать теоретические положения. Развитие самостоятельности, инициативности, формирование умений интенсивно трудиться, включаться в творческий процесс – всё это возможно через приобщение учащихся к учебно-исследовательской работе, разработке проектов, выполнению творческих работ, организация которых при соблюдении ряда дидактических условий, позволяет включить ребят в продуктивную деятельность, где нет готовых ответов, рафинированных знаний.

Список литературы:

1. Буторина Т.С. Педагогическая регионология. Ч. 1. – Архангельск, 2006.

2. Голуб Г.Б., Перелыгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования. – Самара, 2006.

3. Голуб Г.Б., Перелыгина Е.А., Чуракова О.В. Основы проектной деятельности школьника. – Самара, 2006.

4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств. – Москва, 2005.

5. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб., 2006.

6. Литература. 5-11 классы: проектная деятельность учащихся / Сост. Г.В. Цветкова. – Волгоград, 2011.

7. Некрасова М.А. Народное искусство России // Народное творчество как мир целостности. – М., 1983.

8. Региональный компонент общего образования Архангельской области. – Архангельск, 2005.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Трошина Е.В.[♣]

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

В статье рассматривается необходимость и возможность развития информационной компетенции на занятиях по иностранному языку, приводятся примеры заданий, способствующих её развитию.

[♣] Ассистент кафедры Немецкого языка.

Многие современные исследователи пишут о переходе в постиндустриальную эпоху, сопровождающемся «ускорением» жизни, которое связано с обилием доступной информации и постоянным совершенствованием техники и технологий. Увеличивается не только объём информации, но и количество форматов, в которых она представлена. Согласно подсчётам американских исследователей, объём информации удваивается каждые 4-5 лет, а современный человек получает в день столько же информации, сколько в восемнадцатом веке человек получал за год. Поэтому важной задачей современного образования становится развитие способности поиска нужной информации, её интерпретации и оценки. Некоторые исследователи также отмечают необходимость развития способности распознать нехватку информации.

В этих условиях невозможно обойтись без изменений в сфере образования. Если раньше (со времён начала научно-технической революции примерно до середины прошлого века) задачей массового образования была подготовка рабочих, то сегодня перемены в экономике, структуре и составе общества ставят перед школой другую задачу: подготовить независимого, интеллектуально развитого работника. В современном обществе особенно важны и такие качества как гибкость, изобретательность, критическое мышление и умение работать с большими массивами информации.

Если рассматривать цели и содержание образования в русле компетентностного подхода, то можно отметить, что в связи с увеличением объёма информации, с которым сталкиваются учащиеся при изучении иностранного языка, одной из важнейших компетенций является информационная.

Семенов А.Л. определяет информационную компетенцию как «новую грамотность», в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технических средств [1].

Очевидно, что учебник перестал был единственным источником знаний, поскольку современные информационные технологии позволяют учащимся получить доступ к множеству зарубежных изданий, просматривать различные телепередачи и фильмы, слушать подкасты, общаться с представителями другой культуры. При поиске информации в сети интернет учащиеся сталкиваются с такими объёмами информации, которые не содержатся ни в одном учебнике. Хотя она носит различный характер и может быть использована лишь при условии её критического осмысления, её важность в процессе обучения очевидна. Учащийся не просто узнаёт о культуре страны изучаемого языка, он «открывает», «переживает» её, что повышает его мотивацию к изучению иностранного языка и позволяет совершенствовать языковые и речевые умения и навыки.

Таким образом, развитие информационной компетенции влечёт за собой обогащение культурного и социального опыта учащегося, служит его развитию и развитию его языковых и речевых способностей.

Одним из средств развития информационной компетенции является система специально разработанных заданий по иностранному языку, подразумевающих использование компьютеров и возможностей сети интернет в учебных целях. Это такие задания, для выполнения которых требуются умения пользоваться электронными библиотеками, базами данных, поисковыми системами, образовательными ресурсами, электронными версиями зарубежных газет и журналов.

Эффективная система развития информационной компетенции, очевидно, должна обладать следующими характеристиками:

1. система реализуется на протяжении всего учебного курса;
2. для решения учебных проблем требуется использование большого количества информационных ресурсов;
3. система включает использование обучающих технологий;
4. решение учебных проблем включает поиск, оценку, использование информации, даёт возможность не только «потреблять», но и «производить» информацию;
5. система строится с учётом исходного уровня развития информационной компетенции учащихся.

Развитие информационной компетенции целесообразно осуществлять на основе платформы WEB 2.0, основной характеристикой которой является участие пользователей в формировании интернет-контента.

Перед учащимися могут быть поставлены следующие задачи:

– найти информацию по изучаемой теме,
– критически осмыслить найденную информацию,
– выявить наиболее интересные точки зрения, ключевые моменты,
– переработать информацию и представить её в виде плаката, статьи и т.д.,
– презентовать свой продукт группе.

или:

– найти определённое количество интересных фактов по изучаемой теме (А.В. Хуторской предлагает оценивать количество найденных фактов);

или:

– найти статью (по определённой теме или критерию) из аутентичного зарубежного интернет-издания, прочесть и кратко пересказать её содержание.

или:

– провести виртуальную экскурсию по улицам выбранного учащимся города.

Технологии WEB 2.0 особенно удобны для групповой и проектной работы, так как они позволяют пользователям взаимодействовать, объединяться, вместе изменять и дополнять итоговый продукт.

При выполнении подобных заданий у учащихся появляется необходимость использовать интернет-ресурсы в образовательных целях, которая затем может перерасти во внутреннюю мотивацию к самообразованию; развиваются навыки поискового и просмотрового чтения; появляется возможность пережить ситуацию успеха при презентации своего продукта; происходит самоопределение.

Приобретаемые при выполнении подобных заданий навыки особенно важны для студентов, поскольку будущий специалист должен быть широко эрудирован, владеть методологией научного творчества, современными информационными технологиями, методами получения, обработки и фиксации научной информации. Кроме того, развитие информационной компетенции при изучении иностранного языка стратегически важно, поскольку оно может быть востребовано выпускниками вуза и в дальнейшем, при самостоятельном изучении и совершенствовании своих навыков иностранного языка на протяжении всей жизни, что является одной из наиболее важных идей Болонского процесса.

Список литературы:

1. Новиков А.М., Новиков, Д.А. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Синтег, 2007. – 668 с.

2. Семёнов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А.Л. Семёнов. – М.: Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.

3. Степанова М.М., Печинская Л.И. Развитие информационной компетенции средствами иностранного языка в бакалавриате и магистратуре нелингвистического вуза // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Материалы IV Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2010. – С. 102-104.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

© Шифрина Д.В.[♣]

Башкирский государственный педагогический университет им. Акмуллы, г. Уфа

Повышение качества образования является сегодня одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. В материалах модернизации российского образования компетентностный подход провозглашен в качестве важнейших концептуальных положений обновления содержания образования.

[♣] Магистрант.

Стратегия модернизации содержания общего образования одним из оснований обновления образования называет «компетентностный подход». Предполагается, что в основу обновленного содержания общего образования, в качестве его основных целей, будет положено развитие или формирование у учащихся так называемых «ключевых компетентностей». В мировой образовательной практике понятие компетентности, как цели образования, выступает в последние годы в качестве одного из центральных понятий, а включение в образовательные цели школы формирование ключевых компетенций и связанных с этим изменение методов учебной работы – как основное направление реформирования школы. Причин для этого несколько. Основная причина: необходимость усиления ориентации школы на изменившиеся условия жизни современного общества и, в особенности, сферы труда.

Именно компетентностный подход в состоянии, по мнению многих авторов, адекватно ответить на эти требования: Во-первых, компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования. Эти составляющие выступают в традиционной школе зачастую в несвязанном виде, когда знания сообщаются в отрыве от их применения в практически релевантных ситуациях. Во-вторых, в понятии компетентности заложена новая идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата». В-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, так как она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, соотвествующих относительно широкой сфере культуры и деятельности (информационной, правовой и т.д.). Имеется еще и ряд других веских причин в пользу введения компетентностного подхода.

Компетентностный подход не следует противопоставлять традиционному, основанному на знаниях, умениях и навыках. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, так как оно с одной стороны, включает их, но в тоже время к ним не сводится, то есть не является простой суммой ЗУНов. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает также результаты обучения (способности решать задачи определенного типа), систему ценностных ориентации, привычки и проч.

С позиции компетентностного подхода уровень образованности в современных условиях определяется не столько объемом знаний, их энциклопедичностью, сколько способностью решать профессиональные проблемы и задачи различной сложности на основе имеющихся знаний [2].

Базовыми принципами компетентностного подхода являются:

– содержание образовательной программы, подразумевает не изучение конкретной профессии, а освоение ключевых, базовых, спе-

циальных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменение рынка труда;
- непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека;
- переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностной основе, обеспечивающему гибкость профессионального образования.

С одной стороны, творчески работающие учителя начальных классов уже сегодня стремятся осознать основные идеи нового стандарта: возможности реализации системно-деятельностного подхода к построению образовательного процесса, создание познавательной мотивации, формирование гражданской идентичности и семейных ценностей.

С другой стороны, участники процесса профессиональной подготовки педагогических кадров для начальной школы пересматривают сегодня ее содержание и технологии с позиций требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и начального общего образования.

Таким образом, сопряженность новых стандартов начального общего и высшего профессионального образования является важнейшим условием успешного их внедрения в практику современной российской школы. Сегодня, в ситуации перехода на образовательные стандарты нового поколения, перед высшей школой стоит вопрос подготовки педагогических кадров к работе в новых условиях.

Примечательной особенностью нового стандарта начального общего образования является формулировка требований «к кадровому обеспечению учреждений начального общего образования», которые являются основой социального заказа системе педагогического образования [3].

Решение задачи подготовки современного учителя начальных классов предполагает всемерную нацеленность на формирование профессиональной компетенции.

Профессиональная компетенция имеет сложную структуру, включает в себя комплекс компетенций. В качестве составляющих профессиональной компетенции учителя в области начального языкового образования выступают психологическая, педагогическая, лингвистическая, методическая (лингводидактическая), коммуникативная.

В основе психологической компетенции учителя начальных классов лежит, во-первых, знание основных разделов психологической науки, знание основных психических процессов, психологических особенностей младших школьников и закономерностей их развития в образовательном процессе; во-вторых, умение определять уровень развития личности младшего школьника, мотивы этого развития, позитивно влиять на этот процесс, умение выявлять личностные предпочтения на основе наблюдений и др. (Е.Г. Балбасова, Л.С. Колмогорова и др.).

Педагогическая компетенция рассматривается как способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок к достижению наилучших результатов за счет профессионально-личностного саморазвития. Педагогическая компетенция учителя начальных классов базируется на следующих знаниях и умениях: знании основных проблем теории и практики начального образования; умении решать педагогические задачи развития личности младшего школьника; знании закономерностей учебного процесса; умении проектировать педагогическую деятельность, организовать ее как систему ситуаций коллективного учебно-познавательного сотрудничества; умении руководствоваться в педагогической деятельности и межличностном общении целями и мотивами, актуальными для конкретной образовательной среды и др. (Е.Б. Агеева, Т.Д. Андронова, Н.М. Борытко, Г.М. Коджаспирова, А.К. Маркова, Л.И. Мищенко, В.А. Сластенин и др.).

Лингвистическая компетенция – ведущая предметная компетенция – представляет собой комплекс лингвистических знаний учителя начальных классов (о языке как общественном явлении, о связи языка с мышлением, культурой и общественным развитием народа) и умений оперировать лингвистическими знаниями в профессиональной – педагогической и научно-исследовательской – деятельности (Т.М. Балыхина, Н.Ю. Штрекер и др.).

Методическая (лингводидактическая) компетенция учителя начальных классов включает знание методологических и теоретических основ методики начального обучения русскому языку; знание целей, содержания, условий, методов, приемов, форм начального языкового образования и совершенствования речевой деятельности учащихся; знание концептуальных основ, структуры и содержания средств обучения – учебных программ, учебников и др.; умение применять теоретические методические знания в образовательном процессе в интегрированном виде, выполнять основные профессионально-методические функции – коммуникативно-обучающую, развивающую, гностическую и др. (И.А. Зимняя, Л.П. Сычугова, Н.Ю. Штрекер и др.).

Коммуникативная компетенция учителя понимается как способность решать средствами языка актуальные задачи педагогического общения (Е.А. Быстрова, Л.Н. Горобец, Н.А. Ипполитова, О.Д. Митрофанова и др.).

Решение задачи формирования компетенции учителя начальных классов в области языкового образования должно осуществляться последовательно, поэтапно, с учетом научных данных.

Профессиональная компетенция – многоуровневое понятие. Уровни формирования компетенции – ее восходящие ступени, качественные состояния, выделяемые и сопоставляемые по критерию качества имеющихся у субъекта знаний, умений, способностей. Балыхиной Т.М. выделены стадии, влияющие на формирование уровней профессиональной компетенции:

- стадия оптации (формирование профессиональных намерений, профессиональное самоопределение, осознанный выбор профессии) – пороговый уровень компетенции;
- профессиональное образование или подготовка (формирование системы профессионально-ориентированных знаний, навыков, умений; приобретение первичного практического опыта для решения типовых профессиональных задач) – пороговый уровень компетенции;
- профессиональная адаптация (приобретение опыта самостоятельной профессиональной деятельности) – уровень адаптации;
- первичная и вторичная профессионализация (формирование профессионального менталитета; высококвалифицированное выполнение профессиональной деятельности) – компетентный и новаторский уровни компетенции;
- профессиональное мастерство (полная реализация, «самоосуществление» личности в творческой профессиональной деятельности) – творческий уровень компетенции [1].

Происходящее в настоящее время обновление высшей профессиональной школы связано с поиском способов гармонизации процесса формирования профессиональной компетенции педагога в области начального образования. Решение названной проблемы видится в построении образовательного процесса с позиций современных дидактических концепций: коммуникативной дидактики, компетентностного подхода, теоретико-деятельностного подхода, исследовательского подхода к организации и управлению самостоятельной работой студентов.

Подобный подход позволяет формировать опережающую профессиональную компетенцию, т.е. компетенцию, ориентированную «на завтрашний день» (А.М. Новиков, Е.А. Климов, Ю.В. Колесников и др.), так как формируется сильная положительная мотивация к самообразованию индивида, создаются условия для максимального развития творческих способностей личности будущего педагога для достижения многими выпускниками педагогического университета более высокого уровня профессиональной компетенции – творческого уровня профессионального мастерства.

Список литературы:

1. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. – М., 2000.

2. Равен Д. Компетентность в современном обществе, выявление, развитие и реализация. – М., 2002.

3. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения // Начальная школа. – 2009. – № 9.

4. Примерные программы начального общего образования: в 2 ч. Ч. 1 (Стандарты второго поколения). – М., 2009.

Секция 7

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

РОЛЬ ПИСЬМЕННЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Зинатуллина З.И.[♣], Чибисова Е.Ю.[♦]
Московское суворовское военное училище, г. Москва
Московский государственный строительный университет, г. Москва

В статье анализируются сходства и различия устной и письменной речи, описываются возможности письменных упражнений при обучении иностранному языку на разных этапах образования, приводятся примеры некоторых эффективных видов письменных заданий.

При обучении иноязычной коммуникации обычно выделяют устную форму – говорение, а письму как виду речевой деятельности отведено несправедливо скромное место. Между тем роль письменных упражнений должна возрастать к старшим классам школы и особенно велика в ВУЗе, т.к. старшие школьники, абитуриенты, студенты привыкли и уже хорошо умеют работать с письменной информацией, способны составляют конспекты, выполняют письменные работы по различным дисциплинам.

Анализируя механизмы функционирования видов речевой деятельности можно выявить ряд сходств письма и говорения, в первую очередь – сходство механизма внутренней речи, внутреннего плана будущего текста. При письменной и устной речи функционируют одинаковые переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. В процессе письма осуществляется переход от слова, произносимого вслух или про себя, к слову видимому, при говорении – от слова, произносимого про себя, к слову, произносимому вслух. Аналогичен и путь от мысли к языковым средствам. Отбор лексических единиц, их организация в грамматически оформленные предложения, абзацы, текст проходит через этапы выбора, сравнения, комбинирования, контроля. При этом строится цепь последовательных речевых действий в соответствии с коммуникативным намерением автора. Следует также учитывать корреляцию психологических механизмов, задействованных в порождении высказывания: речевого слуха, памяти, внимания, и использования анализаторов: зрительного, речедвигательного, слухового, т.к. при письме мы сначала диктуем себе, затем просматриваем и мысленно произносим написанное, вслушиваясь в ритм и интонацию.

Очевидны и отличия между письмом и говорением. Письменное высказывание – это монолог, построенный достаточно полно. В отсутствии непосредственного общения пишущий развертывает высказывание, чтобы

[♣] Учитель немецкого языка.
[♦] Старший преподаватель кафедры Иностранных языков.

избежать непонимания своих мыслей. В связи с этим письмо содержит дополнительные сведения, определения, конкретизирующие признаки. Без возможности изменить, повторить, разъяснить написанное, мы стремимся подать информацию последовательно, логично, ясно. Поэтому письменная речь тщательно продумана, автор что-то переформулирует, улучшает написанное. Письменный текст четче структурирован, т.к. возможна его проверка. Одна из главных характеристик устного текста – спонтанность. Говорящий прерывается, импровизирует, порой теряя логику рассуждения. Для создания письма нужно больше времени, но из него можно быстрее получить информацию, чем из устного сообщения. Письменные тексты более требовательны к нормативности языка. И эта требовательность, на наш взгляд – большой плюс, т.к. она формирует грамотность пишущего, а с письменной речи грамотность переносится на устную.

Отличается срок формирования навыков устной и письменной речи. Научиться говорить на иностранном языке при желании можно довольно быстро при обучении в соответствующей языковой среде, в естественных условиях, как учатся говорить на родном языке дети. Чтобы научиться писать, нужны волевые усилия, требуются специальные упражнения. Сравнивая письмо и, например, чтение как основополагающие языковые умения, мы заметим, что оба эти умения довольно сложно достигаются. Но, как считает Шульц, «если от чтения мы в первую очередь ожидаем наслаждения, то письмо скорее сопряжено с большим старанием и усилиями». Приходится мотивировать обучающихся прилагать эти усилия.

Если рассматривать письмо как продуктивную коммуникативную деятельность, потребность в которой проявляется в жизни через личные мотивы (написать письмо, заявление) или общественную необходимость (доклад, отчет), то в процессе обучения иностранным языкам логичными видятся письменные упражнения коммуникативной направленности с соответствующими задачами. Что касается формирования упомянутых потребностей, то в процессе обучения иностранному языку оно обычно заменяется постановкой преподавателем учебно-методической цели и задач, реализуемых обучающимися на письме. Методика преподавания иностранных языков знает разные подходы к обучению письменной речи. Е.Н. Соловова выделяет директивный, лингвистический и деятельностный подходы. Цель директивного (формального) языкового подхода – это в первую очередь корректность написанного, а содержание второстепенно. Основные признаки лингвистического (формально-структурного) подхода – «жесткое» управление процессом письменной речи, обилие рецептивно-репродуктивных упражнений. Деятельностный (содержательно-смысловой) подход к обучению письменной речи рассматривает письмо как творческий процесс, в котором происходит осознание и формирование мыслей. Цель этого процесса – создание текста на основе индивидуального творчества учащегося или группы.

Такой подход позволяет организовать процесс овладения иноязычной письменной речью по принципам личностно-деятельностного обучения. Обучение в рамках данного подхода концентрируется на процессе, а не результате письма, самостоятельность обучающегося в выборе содержания и языковой формы собственных творческих письменных произведений (сочинений, эссе, сказок, стихов и т.п.), и ориентация на личностное повышает мотивацию к изучению иностранного языка. При этом роль преподавателя – мотивирование к работе, ознакомление обучающихся с разными стратегиями и приемами работы, а также с основами редактирования собственных текстов.

Начинать обучение письму наш взгляд необходимо буквально с начертания букв, с правильной классической каллиграфии изучаемого языка. Неверной представляется распространенная практика, при которой на начальном этапе разрешено оформлять письменные задания печатными буквами. Во-первых, в таком упрощении нет необходимости: школьники к этому моменту уже вполне владеют навыками написания букв русского алфавита. Во-вторых, промежуточный этап скорее вреден. Переучиться, перейти с печатных букв на письменные и выработать хороший «иностранный» почерк многим обучаемым уже не удается. Более того, учащиеся, непривыкшие к виду правильных письменных букв, не узнают их при чтении, и не способны разобрать рукописный текст на иностранном языке. А ведь чтение и оформление рукописных документов – это навык, который необходим даже в наш век господства офисной оргтехники.

Письменные упражнения могут быть направлены на усвоение лексического или грамматического материала, но чаще одновременно задействуют и лексику, и грамматику. Использовать их на занятии можно как подготовительные, основные или для повторения. В любом случае целесообразно соблюдать такую последовательность: на занятии, на котором введена новая лексика или грамматическое правило сначала выполняются устные упражнения, а затем письменные; в качестве домашнего задания или на следующем занятии могут быть даны как устные и письменные упражнения в сочетании, так и сразу письменные.

Опишем некоторые виды упражнений. Из подготовительных упражнений для усвоения лексики, чаще всего используются заполнение пропусков в предложении словами, соответствующими по смыслу, дополнение предложений, вопросно-ответные упражнения с обязательным использованием новых слов. Все они могут также выполняться и устно. Из основных хотелось бы подробно рассмотреть следующий вид упражнения. Одним из важнейших условий усвоения лексики является овладение сочетаемости слов. Усвоение ее вызывает сложности, т.к. сочетаемость слов родного и изучаемого иностранного языков обычно отличается. Здесь полезно специальное упражнение в сочетаемости, состоящее в том, чтобы из двух колонок слов

составить все возможные свободные сочетания. Другой вариант – самостоятельно подбирать сочетаемые слова к нескольким данным. Эти упражнения также могут быть устными.

Письменные упражнения по грамматике разнообразны и в достаточном количестве содержатся в большинстве учебников. Они могут быть направлены на отдельное правило, как классические «Заполните пропуски необходимыми артиклями», «Раскройте скобки, используя правильную форму глагола (причастия, местоимения и т.п.), так и тренировать сразу несколько грамматических правил, а также усвоение лексики, как составление вопросов к прочитанному тексту, или перевод с русского языка на иностранный (весьма полезное наш взгляд упражнение).

Для повторения материала хороши словарный диктант (с переводом с русского языка на иностранный пройденных слов, словосочетаний и небольших предложений) и свободное письменное изложение проработанного текста. В отличие от устного пересказа такое изложение будет более четким по содержанию и грамотным по форме.

Мы считаем эффективным еще один прием, связанный с письмом и способствующий усвоению грамматического и особенно лексического материала, а также пересекающийся с навыками аудирования. Это – запись с однократного предъявления. Преподаватель заранее готовит микротекст (5-6 фраз). Объявив, например, что сейчас аудитория услышит мнение иностранца о чем-либо, преподаватель в нормальном темпе по одному разу читает (или проигрывает на ТСО) каждую фразу. Обучаемые обязательно проговаривают фразу шепотом или про себя и записывают. По завершении работы преподаватель показывает текст, заранее записанный на доске, выведенный на интерактивный экран или распечатанный как раздаточный материал. Обучаемые сверяют свой вариант с правильным, исправляют ошибки. Поначалу фразы должны быть не слишком длинными (длинные следует разделить паузами на логически завершенные, осмысленные части). Постепенно длину фраз и объем текста можно увеличивать. Темп записи по мере развития навыка в группе будет расти. Мы добиваемся от обучаемых способности правильно запоминать и записывать услышанное с первого предъявления, поэтому важно никогда не повторять фразу, даже если кто-то не успел записать ее – пусть перепишет позже, при проверке.

Данный вид работы – пожалуй, единственный, при выполнении которого функционируют все четыре анализатора: обучаемый слышит фразу, проговаривает, записывает и прочитывает, что ведет к прочному запоминанию речевого материала. Более того, запись с однократного предъявления хорошо развивает слуховую память и фонематический слух, способности, без которых невозможно научиться говорить на языке. Это упражнение развивает и навыки аудирования, которые по сути «держатся» на слуховой памяти. Важно и то, что запись с однократного предъявления,

проводимая систематически, улучшает плавность речи обучаемых: они начинают говорить фразами или хотя бы смысловыми частями фраз.

Перспективен такой вид задания, как творческое письмо. Оно позволяет обучающимся использовать лексические и грамматические навыки, проявить индивидуальность, осознать межкультурные различия, использовать собственные произведения для тренировки умений чтения и говорения. Такое письмо возможно лишь в атмосфере творческой свободы, эксперименты с языковыми формами должны разрешаться и поощряться.

Продуктивное творческое письмо может использоваться на любом этапе обучения. В начальных классах средней школы нужны различные виды опор: зрительная наглядность (предметы, картинки, фотографии), звуковая наглядность (аудиотексты, песни, музыка), письменная наглядность (стихи, рассказы, цитаты, пословицы). В старших классах снижается роль опор, возможны задания без них, например спонтанное творческое письмо «О том, что вас тревожит (радует, удивляет, возмущает и т.д.)». Еще одна форма творческого письма – поэзия. Это может быть поздравительное стихотворение, подражание какому-либо поэту, чье творчество группа недавно изучала или попытка создания конкретной поэтической формы – например, сонета. Креативны письменные монологи от лица какого-то персонажа, продолжение истории или известного произведения, мини-сочинения, эссе по цитате. Истории с продолжением, сочинения и эссе будут интересны и студентам ВУЗа, но на этом этапе стоит добавить полезные произведения: конспекты, рефераты по основной специальности; доклады для конференции; материалы для научного стенда или конкурса; тексты презентаций; письма иностранным коллегам; резюме претендента на стажировку или вакансию. Магистранты и аспиранты уже способны написать собственную статью и аннотацию на иностранном языке; составить вопросы и возражения к прочитанной работе; «выступить оппонентом». Такие задания отвечают принципам билингвизма и межпредметной интеграции, а приобретенные при их выполнении навыки и умения пригодятся в реальной работе молодого специалиста, ученого.

Письменные задания обладают большим обучающим потенциалом и, по нашему мнению, должны быть использованы на каждом занятии по иностранному языку. Задача преподавателя – подбирать те из них, которые наиболее полно отвечают учебным целям, возрасту, уровню подготовки, интересам обучающихся и способствуют межпредметной интеграции.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2000.

2. Общая методика преподавания иностранных языков / Под ред. А.А. Миролюбова, А.В. Парахиной. – М.: Высшая школа, 1984.

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002.

4. Böttcher I. Kreatives Schreiben. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH and Co. – KG Berlin, 1999.

К ОСНОВАНИЯМ АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

© Кумыкова (Гучапшева) Э.Т.[♣]

Кабардино-Балкарский ордена Дружбы народов госуниверситет, г. Нальчик

В статье анализируется проблема приобретения, актуализации и воспроизводимости определённых языковых навыков в рамках формирования коммуникативной компетенции и студентоцентрического подхода к обучению иностранному языку при коммуникативно-ориентированном обучении и в фокусе психологических и лингвистических оснований лингводидактики.

Диалектика познания как движение от простого к сложному и в то же самое время как восхождение от абстрактного к конкретному детерминирует протекание всех мыслительных процессов, являясь основой когнитивных категорий концептуализации и категоризации. Языковая деятельность человека, репрезентирующая способы протекания определённых мыслительных операций и построения когнитивных структур, является сложнейшим и необъятным полем для исследования в самых различных её ипостасях, что с давних пор и до сегодняшнего дня находит отражение в работах, так или иначе связанных с изучением языка. В этом смысле овладение любым иностранным языком есть длительный и тяжелейший процесс активного и пассивного освоения его языковых форм, постижения законов, действующих в каждом конкретном языке, приобретения всё новых знаний умений и навыков, являясь одновременно инструментом постижения загадочных и неповторимых концептуальных моделей, встроенных в язык и не данных нам на уровне неосознанного знания. Стремление облегчить процесс изучения иностранных языков приводит учёных-психологов, а вслед за ними и методистов к поиску, разработке и внедрению оригинальных моделей, основанных на психофизиологических особенностях работы человеческого мозга и сознания. Многие из них внесли неоценимый вклад в понимание механизмов порождения и приобретения знаний о языке и

[♣] Доцент кафедры Иностранных языков, кандидат филологических наук.

основанных на этих новых гипотезах и понимании методик обучения иностранным языкам, объединяемых в рамках общего, так называемого «коммуникативного» подхода. Теории «познавательного кода» Р. Ганье, учение С. Крэшена о двух принципиально отличных друг от друга процессах «приобретения» и «изучения» языка и основанный на этой модели «натуральный подход» к изучению языка, суггестопедия Г. Лозанова и последующие эмоционально-смысловые и интенсивные методики, проблемно-поисковый подход к обучению Гатеньо, и др. заложили психологические основания и определили суть практических приёмов их воплощения в преподавания иностранных языков в течение последних десятилетий, задав коммуникативно-ориентированное направление в русле студентоцентрического подхода к обучению [2]. Однако, чем активнее мы постигаем и глубже проникаем в механизмы когниции и речемыслительной деятельности, тем становится всё более очевидным, что в деле «научения» иностранному языку, с одной стороны, лёгких путей нет, а с другой – можно и нужно искать и находить формы и методы оптимизации этого процесса, повышения действенности тех или иных его способов. Вместе с тем, практика преподавания иностранного языка показывает, что поступательное движение вверх к формированию языковой компетенции всё-таки оказывается невозможным без прочного знания более простых языковых построений, которые с необходимостью должны быть отработаны и активизированы на определенном этапе обучения, с тем чтобы сформировалось умение спонтанно отобрать, а затем автоматически и адекватно воспроизвести надлежащую языковую структуру в той или иной коммуникативной ситуации. Для достижения этой ступени владения языком, являющейся целью любого курса ELT / EFL, используются самые разные техники и приемы обучения, среди которых незаменимое место занимает такое достижение структурной лингвистики, как методика разнообразных drills, зарекомендовавшая себя многолетней и плодотворной практикой использования при обучении иностранному языку, но которую, к сожалению, сегодня незаслуженно обходят стороной и, можно сказать, не замечают при создании современных пособий по изучению иностранного языка, английского в частности, ввиду смены ракурса оснований лингводидактики. Упор на необходимость развития критического мышления обучаемых и связанные с достижением этой цели системы упражнений, активно внедряемые в последние годы, несомненно, являются полезными и актуальными для целей преподавания, разнообразят учебный процесс, делают его увлекательным, стимулируя, и развивая параметры мыслительной деятельности, начиная от ступени формирования знаний до высших ступеней в таксономии мышления – умения выносить суждения и принимать решения. Акцентируется, что для формирования навыков мышления высокого уровня необходимо и обязательно задейст-

вовать мыслительные умения высокого порядка, а именно: уровни Анализа, Синтеза, Оценки, Созидания (creating)[1] [1]. Сегодня, в наш динамично меняющийся век, вряд ли, кто сомневается в необходимости активного развития творческих и мыслительных способностей у обучаемых вообще и иностранному языку в частности. Однако непропорциональное смещение акцента в преподавании и требование передавать не столько готовую информацию, сколько методы её получения, осмысления и применения, в результате чего, как предполагается, студент овладеет методами извлечения знаний, необходимых ему для дальнейшего саморазвития, не достигает желаемого результата, поскольку противоречит всем структурам и таксономиям учебных целей и мыслительных умений, когда в основе, всё-таки, лежат знания, которые необходимо студенту дать, закрепить и активизировать и на базе которых уже будут вырабатываться умения и навыки высокого уровня. Подобные, «thought provoking» упражнения не могут и, думается, не должны заменить дрилловые техники, занимающие своё необходимое, достойное и незаменимое место в ряду приёмов и методов преподавания иностранного языка. Поскольку можно утверждать, что неоспоримые достижения структурализма и бихевиоризма по исследованию определённых механизмов порождения высказывания и речевого поведения не противоречат основным положениям современного когнитивного понимания таковых, но находятся с ними в отношениях дополнительной дистрибуции и взаимодействия.

При этом, несомненно, существуют способы наполнения зарекомендовавшей себя дрилловой методики трансформационных преобразований новыми приёмами подачи активизируемого материала, обогащения его лингводидактическими формами, опирающимися на прогресс в когнитологии.

Так, наш опыт свидетельствует, что привнесение в уже хорошо известный и отработанный в практике ELT прием drills, например, ритмообразующего параметра как медиатора, синтезирующего определённые сигналы речемыслительной деятельности, позволяет оптимально и плодотворно активизировать отрабатываемые на определенном этапе навыки, обеспечив высокую степень их последующей актуализации.

---

[1] Известной моделью, описывающей процесс мышления, является таксономия мыслительных умений, предложенная в 1956 году Бенджамином Блумом (Benjamin Bloom) и выделенная им в рамках когнитивной области учебной деятельности (Bloom's Taxonomy). Таксономия мышления по Б. Блуму включает в себя шесть уровней: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка (позднее L.W. Anderson, D.R. Krathwohl добавили ещё уровень «созидания»), структурированных от самого базового – знания – до мышления высокого уровня, предполагающего использование когнитивных техник или стратегий, построение логических моделей и умозаключений, принятие обоснованных решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи.

В теории и практике ELT, таким образом, всегда велись и ведутся поиски приемов оптимизации и фасилитизации необходимых и сложных параметров изучения любого иностранного языка – таких, например, как запоминание слов, словосочетаний, грамматических структур и т.д. Исследования показали, что существующие современные методики, направленные, в частности, именно на это (см.: гипнопедическая и ритмопедическая методики), позволяя увеличить количество запоминаемых слов и фраз, тем не менее, не решают основной цели обучения EFL.

В этом плане творческое применение достижений структурной методики и насыщение её эпистемологически обусловленным сопровождением обеспечивает закрепление навыка употребления той или иной грамматической или речевой структуры, приближая его (этот навык) к уровню свободной и адекватной ее актуализации в коммуникативном акте.

Для обеспечения эффективного и непротиворечивого процесса коммуникации необходимо, чтобы обучаемый, двигаясь к овладению языковой компетенцией, на этапах этого движения в изучении иностранного языка умел осознавать и контролировать собственные речевые акты, что и характеризует так называемые «высокие уровни мышления», отличающиеся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, а также разграничивает Adult's Foreign Language Learning Process и Child's Native Language Acquisition. В этой связи элемент ритмообразующего фактора актуализации и активизации языковых явлений, сопряженный с приемом лексических замен и грамматических подстановок (то, что мы обозначаем как «ритмоцентрическая структурная методика») как тренирующий процесс речетворчества на иностранном языке одновременно с процессом автоматизации оказывается плодотворным на пути достижения той ступени EFL, когда богатая и насыщенная иноязычная речь естественно и свободно порождается говорящим в каждом конкретном акте коммуникации, не вызывая страха и затруднения у говорящего.

Список литературы:

1. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. – New York: Longman., 1994; Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. – New York: Longman, 2000; Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб, 2000.

2. Gagne R. The Conditions of Learning. – 4-th ed. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985; Krashen Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Prentice-Hall International, 1987; Krashen Stephen D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Prentice-Hall International, 1988; Canale M. and Swain. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. – M.,

1980; Hymes D. «On Communicative Competence» in Sociolinguistics J.B. Pride and J. Homes, Eds. Harmondsworth: Penguin, 1973; Вербально-коммуникативные методы в психологии. – СПб.: Речь, 2002; Кравченко Т.К. Психологические основы методики обучения иностранным языкам в англоязычных странах [Электронный ресурс]. – Режим доступа:www.englishmax.ru.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

© Сорокина Н.В.[♣]
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита

На основе проведенного эмпирического исследования стереотипов российских студентов до и после их поездки в ФРГ автор доказывает важную роль преподавания иностранного языка в процессе формирования образов-представлений о другом народе. Эффективным путем преодоления негативного влияния стереотипов автор считает межкультурное обучение, предполагающее перевод стереотипов из области неосознаваемого в область осознаваемого, их целенаправленное изучение и обсуждение на занятиях.

Перспективы развития образования в России на современном этапе во многом определяются уровнем сформированности межкультурной компетенции студентов, обеспечивающей их мобильность в мировом образовательном и экономическом пространстве и эффективность взаимодействия с представителями иных культур. Формирование данной компетенции возможно лишь в условиях межкультурного обучения иностранным языкам, под которым мы понимаем обучение на основе межкультурного подхода. Этот подход является относительно новым и, по мнению большинства исследователей, весьма перспективным направлением в методике обучения иностранным языкам. Следует признать, что его специфика пока недостаточно четко определена, многие положения остаются дискуссионными и требуют дальнейшей теоретической и технологической разработки. Не случайно межкультурный подход фигурирует в научной литературе именно как подход, а не метод обучения.

Главная идея межкультурного подхода состоит в том, что все преподавание иностранного языка должно быть направлено на развитие у изучающих

[♣] Доцент кафедры Немецкой и французской филологии и лингводидактики, кандидат педагогических наук, доцент.

этот язык способности и готовности эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию, а не просто общение (как это было в коммуникативном методе). При этом межкультурная коммуникация рассматривается как «межличностное коммуникативное взаимодействие различных по своей культурной принадлежности индивидов», протекающее принципиально по-иному, чем взаимодействие носителей одной и той же культуры [4, с. 21].

Одной из важнейших особенностей акта межкультурной коммуникации является актуализация национальных стереотипов, то есть устойчивых образов-представлений одного народа о других и о себе самом (например, «немцы – пунктуальные», «русские – открытые»). Эти представления о своей и чужой культуре и ее носителях образуют некую систему координат, которая решающим образом определяет протекание межкультурной коммуникации [2]. Одной из задач межкультурного подхода как раз и является преодоление негативного влияния стереотипов.

У межкультурного подхода есть не только сторонники, но и противники. Нередкими являются высказывания о своеобразном межкультурном буме и о моде на «межкультурность», набившей некую оскомину за последние два десятилетия. Например, один из очень уважаемых немецких методистов Г. Генрици считает, что межкультурный подход «не означает ничего принципиально нового», кроме рассмотрения учебного процесса и его содержания с точки зрения «своего» и «чужого», а теоретические обоснования подхода ученый называет «расплывчатыми и новомодными» [3, с. 518]. На наш взгляд, эти критические замечания не беспочвенны. Слово «межкультурный», действительно стало модным, и его употребление учеными и педагогами-практиками не всегда подразумевает глубокое проникновение в суть данного подхода. Порою любое сравнение двух культур считается межкультурным обучением.

Некоторые ученые высказывают также опасения, что межкультурное обучение на самом деле ведет к возникновению мешающих межкультурной коммуникации предрассудков и стереотипов, которые затем оно стремится разрушить. Заметим, что пока нам не удалось найти публикации экспериментальных данных, подтверждающих это мнение. Мы считаем, что эффективность работы над национальными стереотипами зависит от того, как именно реализуется межкультурный подход, насколько правильно используются технологии межкультурного обучения. Изучение иностранного языка на основе любой методики накладывает определенный отпечаток на представления школьников и студентов о народе и стране изучаемого языка, поэтому необходимы исследования существующих методик и учебных материалов с целью определения специфики их влияния на формирование стереотипов.

С целью выявления национальных стереотипов российских студентов и изучения влияния этих представлений на процесс межкультурной ком-

муникации нами были проведены эмпирические исследования в рамках студенческих ознакомительных поездок в ФРГ (в г. Кассель в 2009 году и в г. Марбург в 2010 году). Эти поездки были осуществлены благодаря финансовой поддержке Немецкой службы академических обменов (DAAD) и ЗабГГПУ. Исследования были проведены в два этапа: до и после поездки. Перед поездкой мы использовали следующие методы исследования: метод свободного описания (сочинение), ассоциативный эксперимент, анкетирование. После поездки студенты также написали сочинения и дали развернутые интервью. Общее число информантов – 28. Собранные данные были подвергнуты качественному анализу с элементами кейс-метода по каждому студенту отдельно, что позволило более полно раскрыть влияние личного опыта и индивидуальных особенностей на динамику национальных стереотипов в межкультурной коммуникации.

В рамках данной публикации нам представляется возможным представить лишь отдельные результаты проведенных исследований [более подробно см.: 1]. Сделанные выводы мы проиллюстрируем примерами из опыта некоторых студентов, имена которых из соображений научной этики изменены. Цитаты приведены дословно и выделены курсивом, в примерах из интервью сохранены особенности устной разговорной речи.

Проведенные исследования носили характер констатирующего среза и показали, что обучение иностранному языку на основе традиционных методик без опоры на современные межкультурные технологии, действительно, может привести к целому ряду проблем в ситуации непосредственной межкультурной коммуникации. Одной из таких проблем является большая психологическая нагрузка, которую испытывают студенты из-за различных страхов и комплексов. Причиной их страхов часто являются сформировавшиеся стереотипы. В качестве примера приведем результаты анализа межкультурного опыта студентки Александры (20 лет, русская, в Германии впервые).

Перед поездкой девушка испытывала смешанные чувства, ей было и страшно, и интересно. Причины страха студентка озвучила уже после поездки. Ее страхи и тревоги были обусловлены, как выяснилось, стереотипными представлениями о немцах, сформированными в течение многих лет: «*В моем воображении немцы были слегка закрытые люди, холодные даже, и я боялась, что у меня общение с ними не сложится, что меня не поймут, что будут проблемы на бытовом уровне*». В другом месте интервью становится видно, что страх перед непосредственным контактом с немцами развивался у студентки годами, формировался постепенно, «вкладывался» в нее вместе с определенной информацией о немецком менталитете: «*Мы часто говорили, уже с первого курса начиная, про немцев, про их менталитет. И чаще всего говорили, что они такие очень порядочные. Это, конечно, не плохо. Но, когда я все это слышала, я думала: «А я на фоне их буду*

такая совсем непорядочная». Может, для нас-то я и порядочная, и все нормально, а сравнивая с ИХ уровнем, совсем непорядочная». В данной ситуации можно даже говорить о некоем комплексе неполноценности, сформированном в процессе обучения.

В этом как раз и заключается одна из опасностей отсутствия межкультурных технологий или их неправильного применения в процессе преподавания иностранного языка. Преподаватели рассказывают студентам о национальном характере, информируют их о ценностях иной культуры, но при этом восприятие, мысли и чувства студента, будущего межкультурного коммуниканта, остаются без внимания. Это недопустимо с точки зрения межкультурного подхода. Одним из основных положений этого подхода является тезис о том, что сравнение «своего» и «чужого», которое неизбежно протекает в сознании изучающего иностранный язык как «немой» процесс, должно стать темой обсуждения на занятии, должно быть вербализовано и осознано студентами. Их эмоции и чувства, которые в ситуации столкновения с «чужим» могут варьироваться от эйфории, радости до неуверенности, страха и фрустрации, должны быть предметом обсуждения и целенаправленной работы в процессе обучения. Студентов необходимо также знакомить с возможностями преодоления нежелательных эмоциональных состояний.

Особенно внимательно преподавателям стоит относиться к тому, что в глазах студента они являются своего рода экспертами по иноязычной культуре и, как правило, обладают большим авторитетом в этом смысле. То, что говорит преподаватель, вряд ли будет подвергаться сомнению. А в межкультурном обучении важным является умение смены перспективы, смены точки зрения, умение построения гипотез и их проверки в конкретной ситуации и т.п. Для развития таких умений как раз важно подвергать сомнению кажущиеся очевидными стереотипные представления, рассматривать противоположные точки зрения, дискутировать, избегать категоричности в выводах. Иначе, если студент недостаточно критично относится к поступающей информации, может сложиться такая ситуация, как у Александры.

Суждения студентки, зафиксированные в экспериментальных материалах до поездки, свидетельствуют о сформированности очень четкой позиции. Она очень уверена в правильности своих представлений о немцах, и источник этой уверенности – полученное образование. «*Поскольку я изучаю не только немецкий язык, но и культуру Германии, у меня сложилось свое, достаточно точное и ясное представление о немцах.* […] *От предстоящей поездки я ожидаю практического подтверждения* (выделено мной, Н.С.) *моих знаний о немцах. Действительно ли они такие, как я думаю?*», пишет студентка в сочинении перед поездкой. Положительным моментом здесь является тот факт, что убежденность Александры в истинности своих знаний все же не стопроцентная, она отрыта для коррек-

тировки своих представлений, о чем свидетельствуют последнее высказывание приведенного выше примера.

Уверенность в сведениях, полученных в ходе изучения немецкого языка, демонстрируют большинство студентов. Как показали результаты исследования, важнейшими источниками информации о немцах являются при этом, прежде всего, сами преподаватели как субъекты учебно-воспитательного процесса, а также тексты, определяющие его содержание. По отношению к этим источникам студенты настроены наименее скептически. Например, студентка Екатерина (19 лет, до поездки в Германию побывала в Австрии) описывает образ немцев, сложившийся у нее на основе рассказов преподавателей и использованных ими текстов, таким образом: «*Мы изучали, что немцы – это отсутствие чувства юмора, это – пиво, какие-то толстые люди, злые, угрюмые, серьезные, которые только о своих проблемах, только о себе думают, о своей семье и ни о ком больше*». Особо яркое впечатление на студентку произвел раздел одного из учебников, названный «Пять понятий о Германии», четыре из которых она без труда смогла назвать в интервью даже спустя три года после знакомства с ними – это «пиво», «Берлин», «Гете» и «Humorlosigkeit» (отсутствие чувства юмора). Эти символы и характеристики немецкой культуры, по словам студентки, очень хорошо запомнились ей, и до поездки она считала вполне возможным, что они являются определяющими для немцев. Возможно, именно этими в достаточной степени негативными представлениями и был обусловлен страх Екатерины перед поездкой. Она боялась, что ее не поймут в семье, переживала о том, как ее примут, что это будут за люди, какими окажутся их привычки, характер.

В целом, результаты исследования показали, что процесс изучения иностранного языка играет весьма существенную роль в формировании национальных стереотипов. Поэтому так важно правильно применять технологии межкультурного обучения. Именно межкультурный подход предполагает целенаправленное изучение национальных стереотипов и их обсуждение на занятиях по иностранному языку, обеспечивая тем самым перевод стереотипов из области неосознаваемого в область осознаваемого и способствуя снижению их негативного влияния.

Список литературы:

1. Сорокина Н.В. Учебная студенческая поездка в Германию как опыт межкультурной коммуникации // Иностранные языки в байкальском регионе: опыт и перспективы межкультурного диалога: материалы международ. науч.-прак. конференции, посвящ. 50-летию факультета иностранных языков и 15-летию Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2010. – С. 305-308.

2. Feigs W. Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde // Deutsch als Fremdsprache. – 1993. – № 2. – S. 78-79.

3. Henrici G., Riemer C. (Hrsg.) Einführung in die Didaktik des Unterrichts DaF. 2 Bände, Hohengehren: Schneider, 1994. – 583 s.

4. Rings G. «Multimedia» für kommunikative und interkulturelle Kompetenz // InfoDaF. – 1998. – № 1. – S. 21-36.

НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Стукалова О.А.[♣]

Средняя общеобразовательная школа № 4, г. Челябинск

Важность и необходимость применения наглядности, особенно на среднем этапе обучения, бесспорна. Она значительно облегчает обучение монологической и диалогической речи, грамматике, помогает создать ситуацию и мотивацию, снять объективные и субъективные трудности при высказывании на иностранном языке, вселить в учащегося психологическую уверенность в своих силах.

Любой практикующий учитель в процессе обучения сталкивается с рядом сложностей педагогического и психологического характера, а именно:

1. Как помочь учащемуся в преодолении трудностей при обучении французскому языку?
2. Как помочь детям чувствовать себя на уроке французского языка уверенно и создать творческую атмосферу, благоприятный психологический микроклимат, который является залогом успешного изучения иностранного языка?
3. Какие средства обучения помогут усвоить лексический и грамматический строй французского языка?

Все эти проблемы одинаково волнуют и учителя-практика и студента, будущего учителя. Для их решения необходимо обратиться к психолого-педагогическому аспекту вопроса об использовании наглядности.

Кратко остановимся на тех основных психических функциях, которые имеют непосредственное отношение к обучению французскому языку. Начнем с интеллектуальной функции, с мышления. Оно бывает, с одной стороны, конкретно-действенным, наглядно-образным, а с другой – абстрактно-теоретическим, словесно-логическим, понятийным. И хотя обе стороны, как писал С.Л. Рубинштейн, являются «равно адекватными способами познания объективной действительности» [7, с. 389], в процессе обучения основное внимание уделялось и уделяется формированию теоретического мышления,

[♣] Учитель иностранного языка высшей категории, отличник народного просвещения РФ, ветеран труда.

в частности, формированию понятия в качестве словесно-логической формы мышления, которая отражает существенные свойства, связи и отношения предметов и явления окружающего мира. И в психологии, и в логике, и в лингвистике в качестве логических форм мышления приводятся понятие, суждение и умозаключение. В связи с чрезвычайной важностью формирования понятий, предпринимаются попытки поэтапно проследить процесс формирования языковых знаний и понятий, чтобы, в конечном счете, управлять многоплановыми изменениями, связанными с образованием у учащегося новых образов и знаний. В этом процессе формирования понятий у школьников необходимо использовать наглядно-образный материал (предметный, иллюстративно-графический, условно-схематический, знаково-символьный), нацеленный на включение наглядно-образного мышления с тем, чтобы постепенно помочь ему в переходе от конкретного мышления к использованию абстрактно-понятийных способов мышления [1, с. 364].

В современной психологии и дидактике считается общепризнанным, что «учебные предметы для учащихся должны ... стимулировать развитие у них теоретического мышления и соответствующих умений» [3, с. 212]. Лишь очень незначительная часть учеников ориентируется на оперирование абстрактными понятиями. Остальные с большим трудом воспринимают и понимают, например, грамматические правила, предъявленные в виде определений и формулировок. Это происходит потому, что элементы понятийного мышления ими только осваиваются [6, 8]. Подавляющее большинство детей и подростков ориентируется на конкретные признаки вещей и явлений. Поэтому в процессе преподавания французского языка не приходится рассчитывать на готовое понятийное, словесно-логическое, теоретическое мышление ученика. Зато учитель иностранного языка может принять активное участие в формировании и развитии у учащегося теоретического мышления, опираясь при этом на то, что у ребенка уже есть и то, что может стать опорой в процессе обучения иностранному языку.

Важными частными особенностями являются способности к сосредоточению, распределению и переключению. Следует отметить, что процессы внимания сильно зависят от индивидуальных особенностей учащегося. Для овладения французским языком немаловажное значение имеет такой психический процесс, как восприятие.

Общеизвестен педагогический постулат, что чем больше видов восприятия задействовано в обучении, тем выше эффективность последнего. Тем не менее, учителями мало используются ощущения вкуса, запаха, температуры для более полного восприятия предмета. Вовлечение в процесс обучения такого многостороннего восприятия пробуждает фантазию детей и необыкновенно усиливает мотивацию говорения как на родном, так и на иностранном языке.

Все эти трудности, обусловленные возрастом и отличительные особенности овладения и владения французским языком, дополняются еще одной особенностью – односторонним «включением» только в коммуни-

кативную, а не в предметно-коммуникативную деятельность. Появляясь на свет, ребенок, как подчеркивал Д.Б. Эльконин, «вступает в две системы отношений, связей: «ребенок – предмет, вещь», «ребенок – взрослый». Обе эти системы связей реализуются им на родном языке. В процессе же овладения французским языком в школе ученик только общается при помощи языка, не используя его в своей непосредственной предметной деятельности. Это, как показали исследования М.Г. Каспаровой Н.В. Коптевой [5], приводит к тому, что, например, слово иностранного языка живет в языковом сознании ребенка как бы только в своей абстрактно-логической, понятийной стороне, вне чувственного компонента, учет которого столь важен для обучения в данном возрасте. Обозначаемые словами иностранного языка, предметы лишены характеристик запаха, цвета, формы, размеров. Это может служить одной из причин непрочности сохранения иноязычного слова в памяти, затруднений его актуализации; учитывая психологические особенности данного возраста, необходимо как можно чаще предоставлять учащемуся возможность потрогать предметы руками, подержать в руках, поиграть с ними, ощутить пальцами материал, из которого они изготовлены.

Это положение подтверждается исследованиями, которые доказали, что усвоение знаний и включающих их действий идет успешней, когда исходная форма является материализированной [2, 8].

Указывается, что такая форма позволяет лучше вскрыть основные связи и отношения в усваиваемых объектах. После этого могут вводиться реальные предметы, в которых учащиеся смогут выделить и абстрагировать требуемые стороны. Если мы сравним требования материализации и принципа наглядности, то обнаружим следующее. Еще в 40-х гг. А.Н. Леонтьев показал, что средства наглядности могут выполнять разные функции в процессе обучения. Наглядность может служить расширению чувственного опыта учащегося. Но она может быть направлена и на раскрытие тех объектов, явлений, которые подлежат усвоению. Именно в этой функции предъявление конкретных предметов самих по себе не приносит особой пользы. Дело в том, что при реализации принципа наглядности иногда не учитываются два важных условия:

1. отбор действий, которые должны совершить учащиеся с предъявленным предметом. Эти действия должны обеспечить выделение в предмете тех свойств, тех связей и отношений, которые составляет объект усвоения;
2. посильность и достаточность лишь перцептивной формы действия.

Как было показано, может быть необходимо участие руки, позволяющей произвести реальные преобразования в предмете. Глаз – это «теоретик», он не производит реальных преобразований в предмете, как это делает рука.

При материализации оба эти требования выполняются: учащийся выполняет адекватные действия, которые заранее отбираются, и обязательно

с участием руки. В тех случаях, когда физическое действие не нужно, можно использовать перцептивную форму. Но и в этом случае совершаемые действия должны быть специально отобраны. Таким образом, как материализованная, так и перцептивная форма действия не совпадают с принципом наглядности в обычно понимаемом общепринятом смысле.

Педагогическая наука отмечает, что это один из самых известных и интуитивно понятных принципов обучения. В основе его лежат следующие строго зафиксированные научные закономерности: у подавляющего большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения; органы зрения «пропускают» в мозг почти в 5 раз больше информации, чем органы слуха и почти в 13 раз больше, чем тактильные органы; информация, поступающая в мозг по оптическому каналу, не требует значительного перекодирования, она запечатлевается в памяти человека легко и прочно.

Личное отношение говорящего имеет немаловажное значение при обсуждении предмета разговора. Формировать (равно как и формулировать) такое высказывание непросто по ряду причин как объективного, так и субъективного характера. Их можно привести множество: во-первых, это, конечно же, ограниченный объем программного материала. Во-вторых, это ограниченные временные возможности общения на французском языке и низкая плотность общения. Так, плотность общения ребенка с окружающими его детьми и взрослыми на родном языке, измеряемая количеством коммуникабельных контактов и объемом высказывания в каждом из них несравненно выше, чем на иностранном языке в условиях школьного обучения.

Кроме этого, следует выделить личностные особенности учащихся и учителя, их лингвистический опыт в родном и иностранном языках и т.д. И этот список далеко не полон. Необходимо принять во внимание основные трудности, которые испытывают учащиеся, при формулировании и формировании высказывания на французском языке. Одни из них проявляются в том, что учащийся не знает, зачем ему нужно говорить, имеет низкий уровень мотивации, либо его мотивы кроются в области простого избежания неприятностей. Другие возникают тогда, когда ученик плохо ориентируется в том, что можно сказать в данной ситуации. Третьи могут быть связаны с незнанием того, как построить логическую структуру высказывания или суждения: с чего начать, что сказать далее, чем завершить.

Устная речь – это речь развернутая, для осуществления которой необходимо предвидение не только предстоящего суждения, но и всего сообщения в целом. Психологи убедительно доказали сложность ситуации, в которой оказывается изучающий иностранный язык. Его внимание распределено одновременно на несколько разноплановых в психологическом и языковом смысле объектов: определение содержания-высказывания, отбор и фиксация языковых средств, установление и удержание в памяти ло-

гической последовательности высказывания, его реализация во внешнем плане. Важно помочь учащимся упорядочить мысли, внести ясность в решение поставленной коммуникативной задачи, дисциплинировать поиск средств для ее решения. И большую роль в разрешении этих проблем играет наглядность. Она должна использоваться на различных этапах урока и выполнять различные функции на отдельных этапах усвоения учебного материала. В одном случае – обеспечить правильное осмысливание учебного материала, в другом – служить опорой в понимании воспринимаемого на слух, в третьем – создавать условия для практического применения изученного. Определяя цели использования наглядности в процессе развития иноязычных речевых умений и навыков, И.А. Зимняя выделяет такую, как «... создание смысловой опоры посредством заданности логической последовательности и объекта высказывания для построения всей цепи высказывания...» [4, с. 32].

Таким образом, учитель французского языка может более эффективно проводить процесс обучения иноязычному высказыванию, управляя им с помощью использования различных видов наглядности. При этом учителю необходимо помнить, что эффективность использования наглядности возрастает, если она сопровождается словом учителя, т.к. происходит обобщение чувственного и логического, делаются выводы, а внимание сосредоточивается на существенном.

Проанализировав все выше приведенные факты, можно утверждать о необходимости и важности использования наглядности на уроках французского языка. Теория, но более того, и практика также доказывает преимущества использования наглядности.

Список литературы:

1. Алиева С.К. Практикум по грамматике французского языка. – М.: «Лист», 1996.

2. Артемов В.А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 6.

3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969.

4. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965.

5. Биболетова М.З. Книга для учителя. – М.: Новая школа, 1994.

6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под.ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.

7. Давыдов В.В. проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М: Педагогика, 1986.

8. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Владос, 1999.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТУПЕНИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Чебоненко Н.И.[♣]
Няганский филиал Уральского колледжа строительства,
архитектуры и предпринимательства, г. Нягань,
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

Автор раскрывает ключевые вопросы разработки Проекта «Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе профильно-ориентированного обучения английскому языку на ступенях довузовской подготовки» и его внедрения в учебный процесс Няганского филиала ГОУ СПО СО «Уральский колледж строительства, архитектуры и предпринимательства».

В основе развития мировой индустрии XXI века лежит процесс глобализации экономической деятельности. В условиях постиндустриального перехода к «рассредоточенному» производству возникает мощнейший запрос на стандартизацию производственной деятельности, унификацию подготовки кадров для единой мировой экономики и запрос на формирование единых общемировых образовательных сетей.

Интернационализация в сфере образования является не только важным составным фактором мировых политических и экономических процессов, но и фактором, влияющим на изменение требований к уровню и качеству как высшего образования, так и образования на всех последующих и предшествующих ему ступенях.

Единый европейский рынок высококвалифицированного труда, Болонское соглашение и гармонизация систем высшего профессионального образования, модернизация российского образования, двухуровневая система обучения в вузе, реализация ГОС ВПО с учётом профиля вуза, сотрудничество вузов, академическая мобильность студентов, общеевропейское Приложение к дипломам выпускников высшей школы и подготовка специалистов в рамках современных профессиональных стандартов с учётом международных требований и знанием иностранного языка для специальности, диверсифицированное обучение на ступенях среднего и начального профессионального образования, внедрение новых государственных образовательных стандартов СПО и НПО, профилизация и вери-

[♣] Преподаватель английского языка, руководитель клуба педагогического мастерства «Пеликаны Приобья», аспирант кафедры Педагогики и психологии Югорского государственного университета.

фикация образования подчёркивают с одной стороны востребованность знания иностранного языка в профессиональной деятельности. С другой стороны, требуют решения актуальной, практически для всей истории изучения иностранных языков, проблемы качества языкового образования, связанной с непрерывностью, преемственностью, ранней иноязычной профессионализацией на ступени довузовской подготовки специалиста.

Начальный уровень профессионального образования по иностранному языку (включает профильную школу, училище, лицей, колледж) позволяет создавать целостную систему непрерывного обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации и изучать иностранный язык на качественно новом, ориентированном на профиль будущей специальности уровне, в терминах профессиональной лингводидактики, на профильно-ориентированном.

Проблемами иноязычного обучения специалистов занимались А.В. Парахина, 1978, А.А. Миролюбов, 1981, Ф.М. Рожкова, 1984, Т.Ю. Полякова, 1986, С.К. Фоломкина, 1987, Е.И. Пассов, 1989, И.И. Халеева, 1990, А.И. Бородина, 1991, А.А. Вербицкий, 1991, Г.А. Китайгородская, 1992, И.Г. Громова, 1993, Н.В. Валеева, 1994, В.В. Сафонова 1996, А.Я. Гайсина, 1997, Т.Н. Астафурова, 1998, А.Я. Багрова, 1998, Е.И. Калмыкова, 1999, М.В. Озерова, 1999, Ю.Д. Долматовская, 2000, Н.Д. Гальскова, 2000, Е.В. Мусницкая, 2000, О.Ю. Искандарова, 2000, А.П. Миньяр-Белоручева, 2001, С.Г. Тер-Минасова, 2002, Е.Ю. Симакова, 2004, Т.В. Борисова, 2004, Поляков, 2004, С.В. Кузнецова, 2005, Г.С. Архипова, 2006, А.К. Крупченко, 2007, Л.В. Абдрахманова, 2007, И.С. Идилова, 2007, А.З. Ибатова, 2009 и другие.

Теоретические аспекты, методологические основы и вопросы, возникающие в ходе профильно-ориентированного обучения английскому языку в системе профессионального образования, в процессе формирования профессиональной компетентности специалиста и в системе общего образования в процессе развития профильного обучения неоднократно рассматривались в работах отечественных ученых, преподавателей, учителей: И.Л. Бим, О.Г. Полякова, А.К., Крупченко, Ю.Б. Кузьменковой, О.Л. Грозы, Е.Н. Солововой, В.П. Сысоева, Т.Б. Лесохиной, Н.Д. Гальсковой, И.А. Зимней, В.В. Сафоновой, Цатуровой И.А. и других.

Однако, существующие на сегодняшний день *противоречия* между высокими требованиями рынка труда и несоответствующими результатами довузовского иноязычного профессионального образования, противоречия между потребностью общества в подготовке специалистов высшей квалификации и реальным состоянием языковой подготовки студентов вузов и выпускников колледжей, лицеев, профильных школ, характеризующейся фрагментарностью и низкой функциональностью усвоенного содержания языкового образования, поставили перед нами *проблему* повышения качества языкового профессионального образования (обучения ино-

странному языку специалистов), связанную с решением теоретических и практических вопросов формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе профильно-ориентированного обучения иностранному языку на разных уровнях профессионального образования и довузовской подготовки.

Анализ поставленной проблемы определил *тему* нашего исследования «Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе профильно-ориентированного обучения английскому языку на ступенях довузовской подготовки» и привёл к разработке и внедрению *проекта* в образовательный процесс Няганского филиала ГОУ СПО СО «Уральский колледж строительства, архитектуры и предпринимательства».

Цель проекта: Подготовить создание новых и преобразовать старые условия обучения иностранному языку в колледже как ступени довузовской подготовки учащихся, повысить качество обученности иностранному языку в условиях преемственности и непрерывности профессионального языкового образования, создать потенциал устойчивого развития образовательной системы колледжа.

Объект: профессиональная лингводидактика.

*Предмет***:** формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе профильно-ориентированного обучения английскому языку в условиях преемственности и непрерывности языкового образования на ступени довузовской подготовки.

Многоаспектный характер иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции позволяет выделить следующие определяющие её характеристики.

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция (ИПКК) это: дополненная и обновлённая *лингводидактическая модель коммуникативной компетенции специалиста*, которая:

- формируется в процессе взаимосвязанного обучения специальности и иностранному языку [8, с. 99];
- вносит корректировки в целевую установку обучения иностранным языкам на ступени довузовской подготовки;
- раскрывает профильно и профессионально-ориентированное содержание обучения специалиста иностранному языку.

Опираясь на Государственные стандарты, базисные компетенции специалиста среднего звена технического, естественнонаучного, социально-экономического и гуманитарного профилей, компетенции Совета Европы, исследования профессиональной лингводидактики А.К. Крупченко, исследования профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе О.Г. Полякова и профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы И.Л. Бим, исследования теоретических основ курса обучения иностранному языку в неязыковом

вузе Д.В. Булатовой и исследования теории и практики иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста О.Ю. Искандаровой, исследования формирования коммуникативных умений у студентов технического вуза Л.В. Абдрахмановой и роли иностранного языка в становлении будущих инженеров-строителей Т.В. Борисовой, опираясь на анализ существующей практики довузовской языковой подготовки и результаты диссертационного исследования, проведённого среди студентов вуза, ссуза, учащихся профессионального училища и профильной школы разных профилей и специальностей, опираясь на лингвистические сведения о сферах общения, на детальное рассмотрение компонентного состава коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения и компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции специалистов высшей школы и выпускников основной и профильной школы, мы построили интегративную лингводидактическую модель коммуникативной компетенции на ступени довузовской подготовки.

Компонентный состав иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции включает:

Общеобразовательную компетенцию – (неотъемлемую часть коммуникативной компетенции обучаемых), включающую:

- страноведческие знания; знания профессионально значимой литературы и периодических изданий страны изучаемого языка;
- знание содержания и характеристик таких понятий как: устное и письменное речевое общение, коммуникативное намерение (интенция), коммуникативная задача, текст, функционально-стилистические разновидности текстов, логико-композиционная структура текста, логико-смысловая структура текста;
- знание понятий «существование», «время», «пространство», качество», «количество», «эмоциональное, волевое, интеллектуальное действие», «причинно-следственные связи и отношения», знание разноуровневых способов реализации этих понятий в родном языке;
- знание понятий «части речи», «члены предложения», «формы слова», «словосочетание», «конструкции и структуры простых и сложных предложений», «средства связи в предложении», «средства связи в тексте» и др.;
- знание национально-культурологических норм социокультурного поведения и владение ими, знание речевого этикета и ритуала общения на родном языке и изучаемом языке, тем-табу, паралингвистических аспектов общения;
- знание национальных особенностей характера потенциального собеседника-представителя страны изучаемого языка;
- умения устного и письменного общения на родном языке;

– учебные умения (компенсирующие): работа со словарями различных типов, грамматическими справочниками, энциклопедическими изданиями.

Стратегическую компетенцию – (основополагающую) – формулирование конечных целей обучения как поиск оптимального решения лингвопрофессиональных задач.

Лингвистическую компетенцию – (базовую) – овладение комплексом языковых средств, сформированность речевых умений и навыков всех видов речевой деятельности с учётом специфики профиля и профильных сфер общения.

Дискурсивная компетенция – способность логически (последовательно) излагать мысли в ситуации устного / письменного профильно-ориентированного общения.

Информационную компетенцию – способность удовлетворять средствами иностранного языка потребности в поиске информации, стимулирующие учебно-профессиональную деятельность.

Компьютерную компетенцию – знание, владение функциональных возможностей компьютерной техники.

Межкультурную компетенцию – знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка, готовность и способность вести диалог культур.

Социокультурную компетенцию – сформированность умений и навыков речевого поведения в соответствии с типичными ситуациями общения.

Бизнес компетенцию – владение умениями навыками делового общения.

Функциональную компетенцию – способность выполнять функциональные обязанности, используя иностранный язык.

Междисциплинарную компетенцию – трансформация профильных и лингвистических знаний, умений и навыков в процессе иноязычного профессионально – ориентированного общения [8].

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция рассматривается А.К. Крупченко как:

– *лингвопрофессиональная модель языковой личности специалиста*, многокомпонентный состав которой является условием становления и развития профессиональной компетенции средствами иностранного языка (задача модели: нацелить учебный процесс на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста, используя возможности и средства иностранного языка) [8, с. 99].
– *лингвопрофессиональная модель обучения* иностранным языкам специалистов – нефилологов с целью оптимизации учебного процесса.
– *качественная сторона* повышения предметно-коммуникативных знаний и умений на стадии *профессионального становления специалиста*.

ИПКК – *часть общей культуры личности специалиста-профессионала*, необходима в условиях глобализации рыночной экономики для адаптации к экономической жизни государства.

Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции необходимо для осуществления профессиональной деятельности, дальнейшего образования и самообразования. Формирование ИПКК начинается на уровне довузовской подготовки.

Довузовская подготовка учитывает целый ряд лингводидактических вопросов, вытекающих из методики обучения иностранному языку в колледже, лицее, училище, профильной школе и методики обучения языку в вузе, сокращает разрыв между ступенями, способствует дальнейшему постдипломному совершенствованию уровня иноязычной грамотности в целях продуктивного профессионального общения. Основы иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции закладываются в процессе профессионально-ориентированного и профильно-ориентированного обучения.

Профессионально-ориентированное обучение (понятие введено в научный аппарат методики высшей школы в 1980 году) – это:

- научное направление в теории и практике преподавания иностранных языков;
- разновидность обучения языку для специальных целей;
- подход к обучению, основанный на потребностях общения в сфере профессиональной коммуникации;
- обучение, направленное на формирование способности к межкультурному общению, ориентированному на сферу профессиональной коммуникации специалиста;

Целью и средством профессионально-ориентированного иноязычного обучения является иноязычная профессиональная коммуникация.

Профессионально-ориентированное обучение ориентировано на специальность.

Профессионально-ориентированное обучение, фокусирует внимание на профессиональном содержании и профессионально-деловой составляющей иноязычного обучения специалиста, зафиксированного в программе вуза [8, с. 9].

Профильно-ориентированное обучение иностранному языку (понятие введено в научный аппарат методики высшей школы в 2004 году О.Г. Поляковым) это научное направление и тип образовательной услуги, истоки которого ведут к теории и практике обучения языку для специальных целей English for Specific Purposes, обучению, основанному на так называемом «учёте потребностей учащихся в изучении иностранного языка». Потребности в изучении иностранного языка обусловлены и продиктованы «характерными особенностями профессии или предстоящим её овладением <…>» [14].

Профильно-ориентированное обучение английскому языку – это:

- научное направление в теории и практике преподавания иностранных языков;
- разновидность обучения языку для специальных целей;
- подход к обучению, основанный на потребностях учащихся, характерная особенность которого заложена в вопросе «Why does this learner need to learn a foreign language?» – «Зачем учащемуся надо изучать иностранный язык?» (Hutchinson, Waters, 1987) [26, с. 14];
- тип образовательной услуги и образовательный процесс на ступени довузовского образования, отвечающий потребностям учащихся и особенностям их будущей профессии;
- ранняя иноязычная профессионализация, целью которой становится формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Профильно-ориентированное обучение ориентировано на профиль будущей специальности, на определённую специализацию: наука, техника, бизнес, экономика, общественные науки, медицина, искусство или на выбор специальности.

Характерной особенностью профильно-ориентированного обучения иностранному языку является совмещение потребностей обучаемых и учебных заведений с требованиями государственных образовательных стандартов и государственной политикой образования

Как показало проведённое исследование, высокие требования, предъявляемые специалистам – не филологам, выпускникам вузов, ссузов, профессиональных училищ обусловлены современной спецификой предстоящей профессиональной деятельности. Сегодня в России накоплен значительный и богатый опыт вузов в системе иноязычного обучения специалистов. Стремительно развивается профессиональная лингводидактика, которая не только предоставляет теоретические основы обучения языку для специальных целей, но и вскрывает существующие противоречия в языковой подготовке специалистов среднего звена [8, с. 11].

Нужно не только отметить, но и подчеркнуть, что начальный уровень профессионального образования по-иностранному языку, к великому сожалению, не предусматривается в современной системе «школа – вуз – послевузовское обучение». Таким образом, целостная структура непрерывного иноязычного обучения в сфере профессиональной коммуникации на практике не поддерживается.

Профессиональная лингводидактика «рассматривает межкультурную коммуникацию как составную часть дидактической системы обучения специалистов, в фокусе которой находится профессиональная коммуникация». Вне поля внимания, как отмечает А.К. Крупченко, в контексте профильно и профессионально-ориентированного обучения находятся фундамен-

тальные научно-педагогические проблемы, актуальность решения которых назрела вследствие внешних и внутренних причин. Среди внешних причин мы выделяем следующие: большое количество неязыковых вузов готовят специалистов всех отраслей для широкого круга специальностей и знание иностранно языка приобретает первостепенное значение. Среди внутренних причин мы выделяем: процесс профильно- и профессионально-ориентированного иноязычного обучения совершенствуется.

Таблица 1

Противоречии языковой подготовки специалистов среднего звена

Потребности общества, личности, государства.	Реальная картина языковой подготовки специалистов среднего звена.
Заказ государства и общества на высококвалифицированных специалистов среднего звена.	Недостаточный уровень и качество иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалистов среднего звена.
Современные требования к уровню знаний и лингвопрофессиональным умениям специалистов.	Традиционная методика обучения иностранным языкам специалистов.
Объективные потребности языковой личности специалиста в знании иностранного языка.	Декларативность непрерывного личностно-ориентированного обучения языку для специальных целей.
Потребность в подготовке квалифицированных преподавателей иностранного языка для специальных целей.	Практическое отсутствие целенаправленной подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей.
Богатая практика обучения иностранным языкам в вузе.	Недостаточная проработанность научно-теоретических основ обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации на уровнях довузовской подготовки.

Это значит:

1. изменяется компонентный состав ИПКК специалиста, отражающий цели и содержание профильно- и профессионально-ориентированного обучения;
2. формируется и модифицируется система научно-методических принципов, форм и методов обучения для специальных целей;
3. становится актуальной разработка требований к уровню начального профессионального образования по иностранному языку, способствующих не только ранней профессионализации специалиста, но и позволяющих создать целостную структуру непрерывного иноязычного обучения в сфере профессиональной коммуникации;
4. становится востребованным проектирование многоуровневого содержания профильно- и профессионально-ориентированного иноязычного обучения и разработка средств лингводидактического тестирования, фиксирующего уровень иноязычной профессионализации;

5. формируются принципы отбора учебно-методической литературы по специальностям в соответствии с уровнем владения языком обучаемыми;
6. исследуется интерактивная сторона профильно и профессионально-ориентированного обучения на уровне довузовской подготовки: мотивация обучаемого, взаимодействие обучаемого с обучаемым, профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка для специальных целей.

Профессиональная педагогика формирует новую шкалу ценностей, среди которых: индивидуализация образования, гуманитаризация, диверсификация, верификация, формирование технологий, рассчитанных на активизацию познавательной деятельности и овладение компетенциями, повышающими квалификационные характеристики специалистов.

Решение проблем языкового образования, а следовательно и повышение качества языковой подготовки специалистов среднего звена может быть успешным, если проблемы рассмотрены на методологическом, теоретическом, методическом и праксиологическом уровнях.

На методологическом уровне формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции выведено на основе компетентностного, коммуникативно-деятельностного, лингводидактического (профессиональная лингводидактика), профильно-ориентированного, личностно-ориентированного, системного подходов.

На теоретическом уровне выработаны основы формирования ИПКК в системе довузовского образования.

На методическом уровне формирование ИПКК строится на принципах профессиональной лингводидактики и принципе преемственности и непрерывности языкового образования.

На праксиологическом уровне организация формирования ИПКК проводится с ориентацией на профессиональные коммуникативные ценности на основе переноса тенденций профессионально-ориентированного обучения иностранному языку высшей школы на ступень довузовской подготовки профильно-ориентированного обучения.

Гипотеза. Качество обученности иностранному языку в колледже можно повысить если:

- организация образовательного процесса осуществляется как целенаправленное взаимодействие уровней профессионального образования в системе непрерывного языкового образования в контексте преемственности ступеней;
- разработанная технология и связанные с ней категории «профильно-ориентированное обучение иностранному языку», «компоненты иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции», «языковая личность» выделены в системе педагогиче-

ских понятий и востребованы в процессе подготовки личности к предстоящей профессиональной деятельности;
- в образовательный процесс подготовки учащихся колледжа внедрена теоретически обоснованная технология профильно-ориентированного обучения иностранному языку;
- профильно-ориентированное обучение иностранному языку основано на компетентностном, коммуникативно-деятельностном, лингводидактическом, профильно-ориентированном, личностно-ориентированном, системном подходах, и предполагает моделирование ситуаций будущей профессиональной и академической деятельности обучаемого;
- результатом профильно-ориентированного обучения является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции;
- разработана модель формирования ИПКК, основанная на общих (инвариантных) для всех специальностей и специальных (вариативных) для отдельных видов профессиональной коммуникации компонентах при реализации профильно-ориентированного обучения английскому языку;
- комплекс методических, дидактических материалов разработанных для обучения иностранному языку отражает профили специальностей, дисциплины колледжа, обучающие программы, элективные курсы, учебные планы, рекомендации, проекты, стандарты учебного заведения, рассматривает и учитывает стандарты высшего, среднего, начального профессионального образования, стандарты общего образования и является составляющей единой модели формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции;
- определены уровни / критерии сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в колледже как ступени довузовской подготовки;
- разработаны диагностические материалы и виды упражнений для формирования ИПКК, и для развития четырёх видов речевой деятельности;
- исходной характеристикой и предвосхищающим результатом обучения иностранному языку в колледже является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе профильно-ориентированного обучения.

Задачи проекта:

1. Дать анализ языковой подготовки учащихся колледжа и обосновать необходимость введения профильно-ориентированного обучения английскому языку.

2. Реализовать модель формирования ИПКК у учащихся колледжа в процессе профильно-ориентированного обучения английскому языку в системе непрерывного языкового образования в контексте преемственности ступеней.
3. Разработать комплекс методических, дидактических, диагностических материалов для профильно-ориентированного обучения английскому языку в колледже и формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК).
4. Внедрить результаты диссертационного исследования в образовательный процесс ГОУ СПО СО «УКСАП».

Проект включает:

1. обоснование профильно-ориентированного обучения иностранному языку в процессе профессиональной подготовки студентов;
2. анализ организационно-методических вопросов обучения иностранному языку в условиях многопрофильного колледжа, его проблемы, перспективы;
3. внедрение модели формирования ИПКК, основанной на общих (инвариантных) для всех профилей и специальных (вариативных) для отдельных видов профессиональной коммуникации компонентах при реализации профильно-ориентированного обучения английскому языку в системе непрерывного языкового образования в контексте преемственности ступеней;
4. проектирование профильно-ориентированного курса английского языка как компонента довузовской подготовки учащихся и ранней иноязычной профессионализации;
5. создание внешних и внутренних факторов и условий формирования ИПКК на методологическом, теоретическом, методическом и праксиологическом уровнях;
6. диагностику сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на ступени довузовской подготовки;
7. разработку методических, дидактических, диагностических материалов для профильно-ориентированного обучения английскому языку в колледже;
8. опытно-экспериментальную проверку эффективности формирования ИПКК в процессе профильно-ориентированного обучения английскому языку на ступени довузовской подготовки;
9. опытно-экспериментальную проверку эффективности методики оценивания на основе механизма согласования для повышения качества обученности иностранному языку.

Выводы:

В заключении нужно отметить, А.В. Баранников выделяет четыре сферы, к которым довузовское образование должно подготовить человека: к

реализации себя как личности, к учению на протяжении всей жизни, к общественной жизни и экономической активности, к профессиональной деятельности [1].

Задача довузовского образования – помочь осознать, что будущая деятельность каждого человека будет осуществляться в рамках мирового сообщества, которое из года в год укрепляет свои позиции.

Изучение иностранных языков и развитие самообразования приобретают особое значение, так как гарантируют учащимся равенство возможностей в реализации дальнейших жизненных и профессиональных интересов.

Кроме того, нужно отметить, что информационные и технологические изменения в современном мире происходят так быстро и так стремительно, что однажды полученное образование уже не может стать гарантом карьерного роста и эффективности последующей профессиональной деятельности. Без систематического и непрерывного самосовершенствования и саморазвития, без постоянного обновления ранее полученных знаний, сформированных умений и ключевых компетенций, без умелого анализа проблемных ситуаций и стоящих задач, без умения применять сформированные компетенций в новых ситуациях, деятельность специалистов не может быть признана компетентной и профессиональной.

Цель довузовской языковой подготовки, как общего, так и профессионального образования: 1) создать единую систему языкового образования, охватывающую неязыковые вузы, ссузы, лицеи, профессиональные училища и профильную школу; 2) формировать компетенции и деятельностный уровень компетентности обучающихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования и профильного обучения; 3) обеспечить учащихся колледжа, лицея, училища, профильной школы соответствующим инструментарием освоения образовательного пространства, инструментарием измерения и коррекции своего образовательного продвижения; 4) предоставить возможность продолжить образование; 5) реализовать себя в жизни, образовании и труде.

Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на уровне довузовской языковой подготовки:

- закладывает мотивационную основу овладения иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации;
- поддерживает единый подход в системе обучения иностранным языкам, реализует принципы непрерывности языкового образования, преемственности между ступенями общего и профессионального образования, вузовской и довузовской языковой подготовкой;
- определяет уровни и критерии сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции по отношению к профилю будущей специальности;
- согласует установки Стандартов, конечные требования к овладению иностранным языком с видами итогового контроля;

– предоставляет обучающимся возможность языковой специализации, развивает профессиональные интересы, устремления, намерения в отношении продолжения образования и выбора жизненного пути;
– решает актуальные проблемы языкового образования, теоретические и практические вопросы изучения иностранного языка на качественно новом уровне, профильно-ориентированном.

Результаты педагогического исследования в виде Проекта «Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе профильно-ориентированного обучения английскому языку на ступенях довузовской подготовки», в виде учебных планов, программно-методических материалов, учебников, учебных пособий и рекомендаций внедрены в практику работы ГОУ СПО СО «УКСАП» и образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Список литературы:

1. Баранников А.В. Компетентностный подход и качество образования / Отв. редактор Л.Е. Курнешова. – М.: Московский центр качества образования, 2008. – 144 с.

2. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 2007. – 168 с.

3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аркти, 2003. – 192 с.

4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 520400 Философия. Степень (квалификация) – бакалавр философии. – М., 2000. – 18 с.; Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения / Мин-во образования РФ. – М., 2000. – 26 с.

5. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 2901 «Архитектура». – М., 2002. – 37 с.

6. Государственный стандарт среднего (полного) общего образования по иностранному языку. Базовый уровень. Профильный уровень. – М.: Дрофа, 2007. – С. 30-36.

7. Коммюнике Конференции министров высшего образования «Формирование общеевропейского пространства высшего образования». – Берлин, 2003.

8. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику. – М.: МФТИ, 2005. – 311 с.

9. Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: автореф. дисс. … док. пед. наук. – М., 2007. – 47 с.

10. Кузьмина Н.В. Предмет педагогики // Основы вузовской педагогики. – Л., 1972. – С. 19-20.

11. Международное сотрудничество и стратегические партнёрства университетов в становлении инновационного образования России. Материалы VII Всероссийской конференции XVII Всероссийской школы-семинара «Интеграция университетов России в мировое образовательное и научное пространство с учётом региональных особенностей». – Ростов-н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2009. – 166 с.

12. Миролюбов А.А., Рахманов И.В., Цетлин В.С. Общая методика обучения иностранным языкам в ССУЗе. – М.: Просвещение, 1967. – 504 с.

13. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка [Электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа: www.linguanet.ru.

14. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика / О.Г. Поляков. – М.: НВИ – Тезаурус, 2003. – 186 с.

15. Поляков О.Г. Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: дисс. … докт. пед. наук: 13.00.02. – М., 2005. – 311 с.

16. Поляков О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 8.

17. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения / Минво образования РФ. – М., 2000. – 26 с.

18. Примерные программы по иностранным языкам. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2008. – С. 113-125.

19. Рекомендации по реализации образовательной программы среднего (полного) общего образования в образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования в соответствии с федеральным базисным учебным планом и примерными учебными планами для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» (письмо Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Минобрнауки России от 29.05.2007 № 03-1180. – М.: Минобрнауки РФ ФИРО Центр профессионального образования, 2007. – 14 с.

20. Светлищева Г.К. Некоторые вопросы преемственности средней и высшей школы // Вопросы преемственности курсов иностранного языка средней и высшей школы. – Свердловск: Изд-во УГУ, 1976. – С. 3-7.

21. Управление качеством образования: практико-ориентированная: монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

22. Чебоненко Н.И. Довузовская подготовка. Профильно-ориентированное обучение иностранному языку в профильной школе, училище, лицее, колледже. Опыт проектирования / Н.И. Чебоненко // Педагогика профессионального образования: перспективы развития: монография / Р.А. Богданова, Т.П. Варламова, С.Г. Вахитова, И.В. Дуда. В.А. Жилкина, Н.И. Чебоненко и др. / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Книга 2. – Новосибирск: Издательство «СИБПРИНТ», 2010. – С. 215-255.

23. Чебоненко Н.И. Теоретические основы профильно-ориентированного обучения английскому языку / Н.И. Чебоненко // Гуманитарные науки Югории: сборник научных трудов. Вып. 7. – Ханты-Мансийск: Редакционно-издательский отдел БУ Институт развития образования, 2009. – С. 194-203.

24. Чебоненко Н.И. Формирование ключевых компетенций профильно-ориентированного обучения английскому языку / Н.И. Чебоненко // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство СИБПРИНТ, 2008. – С. 241-250.

25. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

26. Hutchinson T., Waters, A. English for Specific Purposes: a learning-centered approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

Секция 8

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА

© Югатов Л.Ю.[♣], Москвина Е.В.[♦]
Специальная общеобразовательная школа закрытого типа № 124,
г. Екатеринбург

Немаловажную роль в работе современного учителя играет четко выстроенная система оценивания учебных результатов школьников. Особенно важен этот вопрос для педагогического коллектива учреждения закрытого типа, куда дети попадают по решению суда за совершение противоправных деяний. В статье описывается опыт внедрения в школе накопительной системы оценивания в рамках организации занятий по физической культуре.

Немаловажную роль в организации работы учителя современной школы играют технологии оценивания полученного результата. Особенно актуальным становится этот вопрос сейчас, когда обновляется система образования в связи с новым законом об образовании и обсуждением новых стандартов в образовании. Несмотря на предстоящие перемены в системе образования, изменения подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения, важным останется организация работы педагога на получение вполне определенного результата.

Существует несколько мнений о том, как должны оцениваться результаты учебных достижений учащихся. Считается, что нужно их подгонять под определенные стандарты. Другое мнение – оценивание достигнутых результатов учащихся по сравнению с результатами других учащихся, например, того же возраста и пола. Некоторые же педагоги считают, что систему оценивания достижений учащихся необходимо максимально индивидуализировать, и сравнивать результаты конкретного ребенка с его же результатами, достигнутыми ранее. Последнее утверждение согласуется с мнением В.П. Симонова, что преподаватель, владеющий мастерством, должен уметь решать задачи обучения, воспитания и развития в их диалектической взаимосвязи и единстве; привлечь внимание обучающихся и заинтересовывать их изучаемым материалом; учитывать возраст, психологические особенности учащихся и уровень их развития, обеспечивая индивидуальный подход; сочетать теорию и практику в преподавании учебного предмета; грамотно использовать новинки педагогической науки и практики; в совершенстве владеть речью и словом; критически мыслить, не отступать перед трудностями.

[♣] Учитель физической культуры.
[♦] Заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса оценивание достижений воспитанников должен соответствовать современным требованиям педагогической науки и отражать основные приоритеты и цели образования. Особенно важен вопрос оценивания учебных достижений учащихся для педагогического коллектива учреждения закрытого типа, куда дети попадают по решению суда за совершение противоправных деяний. Как правило до направления их в такое учреждение ребята либо совсем не посещали школу, либо делали это не систематически. В последнее время в школу начали направляться подростки, нуждающиеся в обучении по специальным (коррекционным) программам. Проводимый учителями первоначальный срез знаний у вновьпоступивших в школу воспитанников показывает большой разрыв подготовленности учеников по разным предметам. Так, уровень физической подготовленности воспитанников в нашей школе оценивается при поступлении в школу, в последующем 2 раза в год: в начале и конце учебного года. Так в начале 2008-2009 учебного года 10 % воспитанников школы имели высокий уровень физической подготовленности, 89 % – средний. К концу года картина изменилась: 15 % – высокий уровень, 82 % – средний, но увеличилось и количество воспитанников с низким уровнем физической подготовленности с 1 % в начале году до 3 в конце. Прирост произошел за счет вновьприбывших ребят. При такой подвижности контингента воспитанников, когда они в течение всего учебного года прибывают и убывают, сложно работать на результат, подгоняя его под общепринятые стандарты или сравнивая учебные или спортивные достижения учащихся с достижениями его товарищей.

В условиях учреждения закрытого типа приемлем и оптимален способ измерения результативности труда педагогических кадров с применением индивидуальной нормативной ориентации, которая представляет собой критерий оценки – индивидуальный, личностный, при котором человек сравнивается с самим собой вчерашним, вследствие чего можно выявить индивидуальные успехи или их отсутствие. Применение такого эталона позволяет анализировать причины, способствующие или мешающие продвижению учеников. «Сильных» обучающихся преподаватель порицает за ухудшение, «слабых» хвалит за улучшение. Поощряет за старание в процессе работы. Чаще всего дает индивидуальные, разные по сложности задания.

В этом учебном году мы начали переход на новую форму контрольно-оценочной деятельности по физической культуре и спорту – накопительную систему оценивания.

Задачами данной работы являются:

- Повышение мотивации обучающихся к изучению физической культуры.
- Формирование ответственности за результат образовательной физкультурной деятельности.
- Способствование развитию двигательных знаний умений и навыков.
- Создание для обучающихся ситуации успеха.

– Создание основы для формирования интереса к расширению и углублению знаний способов деятельности в области Физической культуры и спорта, углублению знаний по истории развития физической культуры и спорта, и Олимпийских игр.

Новая форма контрольно-оценочной деятельности по физической культуре и спорту применяется в 4-9 классах нашей школы. Образовательное учреждением располагает необходимой учебно-материальной базой, квалифицированными кадрами для внедрения системы оценки по физической культуре. Разработан проект «Модели новой системы оценивания учебно-спортивных достижений обучающихся по физической культуре, которая рассмотрен и утвержден на заседании Педагогического совета школы в 2010 году и рекомендована к внедрению.

В проекте представлена контрольно-оценочная деятельность, основанная на накопительном принципе, разработан необходимый инструментарий для оценивания достижений воспитанников. Суть инновационного проекта заключается в том, что обучающиеся в течение года зарабатывают баллы за учебно-спортивную деятельность. Оценки выставляются с учетом заработанных баллов за каждую четверть, в конце года подводятся итоговые результаты.

Так например, воспитанник школы за одну четверть набрал за все виды спортивной деятельности 70 баллов – получает «отлично»; 60 – «хорошо»; 50 – «удовлетворительно». Следовательно на отличную оценку за год учащийся должен набрать 280 баллов, на хорошую – 240, удовлетворительную – 200.

Каждый воспитанник имеет личную накопительную ведомость, в которой четко прописаны критерии получения баллов. Дополнительные баллы учащиеся могут набрать за счет бонусов по каждому виду спорта. Суть ее состоит в том, что по результатам внеучебной деятельности или участия всего класса в спортивных мероприятиях выше школьного уровня каждому учащемуся даются дополнительные баллы. Командные и личные итоги по классам подводятся по следующим критериям:

– успеваемость за четверть (средний балл всего класса: «отлично» – 15 баллов; «хорошо» – 10 очков; «удовлетворительно» – 5 очков);
– участие класса в спортивно-массовых мероприятиях в течение четверти – 5 баллов;
– выступление воспитанников класса за сборную школы – 10 очков; уровень физической подготовленности (высокий – 15 баллов, средний – 10 баллов, низкий – 5 баллов);
– улучшение предыдущего результата о нормативам «Отличник физкультуры и спорта», уровню физической подготовленности и мышечный блок – 5 баллов;
– установление рекорда школы – 30 баллов;
– получение звания «Лучший спортсмен» в личных соревнованиях по итогам учебного периода: четверть, год (в двух возрастных

группах: 11-13 лет; 14-15 лет): 1 место – 15 баллов, 2 место – 10 баллов, 3 место – 5 баллов;
- победа в общешкольных соревнованиях: 1 место – 3 балла, 2 место – 2 балла, 3 место – 1 балл.

Основной задачей работы школы в соответствии с Типовым положением о специальном учебно-воспитательном учреждении для подростков с девиантным поведением (Постановление Правительства Российской Федерации от 25 апреля 1995 года № 420) и Уставом учреждения является создание условий для психологической, медицинской и педагогической коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей. В целях проведения профилактической и реабилитационной работы с воспитанниками школы в рамках ведения образовательной деятельности и организации внеучебной работы в школе в рамках контрольно-оценочной деятельности по физической культуре и спорту введена система штрафов, которая предусматривает снятие баллов с воспитанников за следующие поступки: исциплинарные нарушения на уроке – снимается 5 баллов; сквернословие на уроках и соревнованиях – 5 баллов; грубое нарушение техники безопасности – 5 баллов; курение – 15 баллов; самовольный уход с урока – 30 баллов.

Учителями физической культуры по итогам работы в четверти составляется сводная ведомость достижений обучающихся. Все результаты отражаются на спортивном стенде. «Выше, быстрее, сильнее!».

Описанная система оценивания будет способствовать:
- освоению приемов выбора стратегии и тактики в организации самостоятельного процесса обучения;
- популяризации занятий физической культурой и спортом;
- росту мотивации к обучению;
- повышению интереса воспитанников к проведению часов здоровья и спортивных соревнований;
- формированию ответственности обучающихся за результат обучения.

Подводя итоги, можно сказать, что сейчас появились положительные результаты, а именно: достижение положительной динамики в развитии основных физических качеств и в показателях физической подготовленности, снижение частоты заболеваний среди воспитанников и их активное участие в спортивных соревнованиях и физкультурно-оздоровительных мероприятиях.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психол. труды: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.

2. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция / В.П. Кащенко. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 304 с.

3. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. – М.: Academia, 2000. – 335 с.

Секция 9

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СИСТЕМЫ НПО-СПО (ИННОВАЦИОННЫЕ ВНЕДРЕНИЯ В ПРАКТИКУ РАБОТЫ)

© Нагорная В.А.[♣]
Челябинский институт развития профессионального образования,
г. Челябинск

Для достижения новых результатов необходимо построение такого образовательного пространства, где бы в совокупности решались проблемы изменения содержания, управления образованием, повышения квалификации субъектов образовательного процесса, обучения новым педагогическим технологиям, изменению способов взаимодействия всех участников процесса

Кластер – гроздь, скопление буквально «растем вместе», по сути он является одной из форм кооперации. Под кластером понимается организационная форма объединения усилий заинтересованных сторон в достижении единой цели. Кластерная организационная технология рассматривается как эффективная форма работы, которая строится на взаимо и саморазвитии субъектов образовательной деятельности, осуществляемая на основе устойчивого партнерства.

Особенности кластера: для принятия решения о создании кластера необходимо иметь аналитическую информацию о содержании образования, технологии, научном и практическом потенциале основного ресурса – человеческого, использование и дальнейшее развитие инноваций, мобильности персонала для использования и распространения лучших достижений и использования их в особенностях управления.

Цель кластера – осознанное развитие одной из научных или практических проблем путем стимулирования одновременно группы направлений, связанных непосредственно с разработкой качества конкретного образовательного продукта.

В кластере все субъекты оказывают друг другу поддержку. Входящие в кластер субъекты быстро узнают о новациях в сфере образования, отслеживаются новые образовательные тенденции в развитии [2].

Особенности кластера:

- наличие приоритетной цели или организации – лидера, определяющего стратегию всей системы;
- территориальная локализация основной массы субъектов деятельности;

[♣] Заведующая лабораторией Инновационной и экспериментальной деятельности, кандидат педагогических наук, доцент.

- устойчивость интегративных связей участников кластерной системы;
- долговременная координация взаимосвязей субъектов системы в рамках единой программы, инновационных процессов систем управления, контроля качества и т.д.;
- обязательное участие в работе кластера административных структур;
- ориентация продукции кластеров на использование другими системами образования.

Важной особенностью эффективно функционирую их кластеров является присутствие в их структуре «инициаторов инноваций» субъектов образования образовательной системы или образовательного процесса, которые формируют и определяют инновационную стратегию всей системы.

Вариативность различных источников знаний и связей внутри кластера облегчает достижение личностью конкурентных преимуществ и становиться предпосылкой для ее успешного и устойчивого развития.

Типы образовательных кластеров: Масштабы кластера могут варьироваться от одного кластера в образовательном учреждении до нескольких образовательных учреждений, взаимодействующих с научными административными институтами в городе, регионе, стране и мире. С точки зрения охвата участников можно выделить следующие типы кластеров: микрокластеры, мезокластеры, макрокластеры [2].

В результате внедрения кластерного подхода выделяются следующие этапы функционирования кластера: подготовительный, организационный, контрольно-аналитический.

Подготовительный, включающий в себя:

- постановку проблемы, образование кластера;
- выдвижение цели;
- обсуждение ресурсов (условий, способов, методов, возможностей для реализации поставленных целей).

Организационный, в ходе которого участники кластера:

- проводят стратегическое и тактическое планирование деятельности кластера с учетом временных затрат;
- учитывают субъектный профессиональный опыт каждого как основные ресурсы решения проблемы и педагогической деятельности;
- планируют индивидуальную деятельность;
- апробируют индивидуальный план по реализации общей цели;
- обсуждают внутри кластера итоги индивидуальной работы каждого.

Контрольно-аналитический – осуществляется анализ результатов работы и происходит завершение деятельности кластера [2].

Микрокластеры – объединения в пределах одного ОУ. (Например цикловые комиссии, реализующие цели по созданию новых подходов в образовании). При организации методической работы в ОУ с использованием

кластерной образовательной технологии микрокластеры могут формироваться для решения различных задач, связанных с педагогической деятельностью учителей в целях их дальнейшего профессионального роста. В частности, они могут выполнять функции групп выравнивания, поддержки и развития профессиональной компетентности учителей.

Мезокластеры – взаимосвязанные между собой заинтересованные в решении одной проблемы группы в конкретном городе, районе. (Например: создание педагогического сообщества на базе ЧИРПО (Института развития профессионального образования г. Челябинска): «Проектное обучение и воспитание в системе НПО, СПО (Начального профессионального образования, Среднего профессионального образования)», проведение выездных Экспертных Советов Министерства Образования на базе областных экспериментальных площадок, проведение совместных конференций в системе ОУ НПО – СПО – ЧИРПО – Министерство Образования и науки Челябинской области, с организацией групповых дискуссий между руководителями ОУ НПО, СПО.(Образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования).

Групповая дискуссия необходима на организационном и контрольно-аналитическом этапах деятельности кластера, когда требуется прояснить собственную позицию, выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу и подвести к всестороннему видению предмета. Развивает умение действовать за рамками предусмотренного, преодолевать приверженность старым образцам, страх перед неизвестностью, недоверие к себе, боязнь быть застигнутым врасплох. Таким образом, такая кластерная организационная технология способствует согласованности мнений участников, удовлетворенности от проделанной работы и решимости реализовать выработанные соглашения.

Макрокластеры – группы взаимодействующих и взаимосвязанных ОУ, а также научных, властных и административных структур региона или страны в целом. Пример: Социокультурные воспитательно-образовательные кластеры Уральского региона (см. ниже).

Мегакластер – объединение на республиканском, межгосударственном уровне. (Пример: Создание совместных информационно-методических дайджестов: «Педагогика 21 века на пороге школы» Казахстан-Канада)

Республиканский институт повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров системы образования (Алма-Аты). – Центр Современной Педагогики «Обучение без границ» (Монреаль).

Эксперимент по внедрению кластерного подхода на макроуровне можно провести в области социокультурной политики образовательных учреждений, нацеленной на создание условий повышения общекультурного уровня и корпоративной культуры образовательных учреждений.

На современном этапе развития образования главные его цели сводятся к тому, чтобы обучающиеся не столько усваивали предлагаемую им

информацию, сколько развивали в себе навыки самостоятельного критического мышления, делая свой интеллект пластичным, способным к восприятию нового знания, что дает возможность воспитать в них личность социально и морально зрелую.

Авторы кластерного подхода к эксперименту в области культурологического образования исходили из следующих общих целей:

- расширения кругозора обучающихся и педагогов, всех участников образовательного процесса, формирование универсального философского мировоззрения, сформированного в условиях инновационной психолого-педагогической парадигмы;
- подготовка в образовательном учреждении условий, позволяющих повысить качество образования, поднять уровень корпоративной культуры и учебно-методического обеспечения, повышение квалификации педагогического состава образовательных учреждений.

Используя данный подход участники процесса должны уметь:

- обосновывать личную социокультурную позицию;
- воспринимать творчество с эстетических, психологических и художественных позиций;
- применять в своей деятельности креативные навыки и умения;
- применять прикладные знания на практике.

Иметь представление:

- об общей социокультурной динамике современного общества, о культурных процессах и явлениях, происходящих в локальном, региональном и межкультурном пространстве;
- о месте культурологического знания в модернизации современного образования;
- о корпоративной этике своего образовательного учреждения, о роли межкультурных коммуникаций в диалоге разных культур и народов во взаимодействии.

Социокультурные воспитательно-образовательные кластеры Уральского региона.

1. Литературоведческий кластер.

Образовательное учреждение СПО НПО – сотрудничество с публичной библиотекой (отдел региональной литературы, языковым клубом, залом Интернет – ресурсов), – участие в работе литературной студии

«Студенческий Парнас» при библиотеки ЮУрГУ, участие в мастер-классах по созданию литературных произведений – конкурсах чтецов – публикация своих произведений в сборниках стихов, организация литературных вечеров с приглашением членов Союза писателей Урала, участие в творческих встречах с писателями при публичной библиотеки – посещение Дома – музея П.П. Бажова в г. Сысерти, Музея писателей Урала в г. Екатеринбурге, посещение литературной гостиной на Башне-колокольне г. Зла-

тоуста по программе: «Сказитель Земли Уральской Бажов», организация литературных встреч на Башне-Колокольне в чайной «На семи ветрах», участие в литературных Интернет-конкурсах, посещение сайтов знаменитых писателей, сценаристов, литературных и театральных критиков, участие в телеконференциях в области литературного творчества, сотрудничество с издательствами и подписка на региональные и российские журналы и газеты, сотрудничество с Центром историко-культурного наследия (руководитель Боже): участие в городских, региональных, международных конференциях, публикация статей [4].

2. Театраловедческий кластер.

Образовательное учреждение СПО НПО – организация театральных кружков при ОУ – творческих мастерских с приглашением членов Союза театральных деятелей – написание сценариев – организация на базе ОУ мастерских по изготовлению декораций – посещение театральных фестивалей при театрах г. Челябинска, области, региона, сотрудничество с театральной студией «Манекен», организованной на базе ЮУрГУ (Южно-Уральского Государственного университета), посещение Киностудии города Екатеринбурга (с переодеванием в костюмы персонажей и фотосессией), посещение сайтов театров, актеров, театральных критиков, телеконференций и чатов в области театрального искусства [4].

3. Кластер музыкального образования и воспитания.

Образовательное учреждение СПО НПО – посещение зала Прокофьева, зала Камерной и Органной музыки с организацией мастер-классов по изучению музыкальных инструментов, организация вечеров совместно с институтом музыки, открытие выставок с музыкальным сопровождением, приглашение музыкальных творческих коллективов для участия в торжественных мероприятиях, праздниках, посещение музея музыкальных инструментов, в том числе и виртуальных – посещение музыкальных гостиных на Башне-Колокольне г. Златоуста с экскурсионной программой «Колокола Святой Руси», посещение сайтов музыкантов, композиторов, телеконференций и чатов в области музыкального творчества [4].

4. Искусствоведческий кластер.

Образовательное учреждение СПО, НПО – посещение Музея Искусств, Краеведческого музея г. Челябинска (участие в мастер классах по изготовлению народных кукол, в творческих программах по изучению природных ископаемых родного края – «Самовар кипит – уходить не велит»), совместная работа с кафедрой искусствоведения и культурологии ЮУрГУ – посещение выставок региональных художников, выставок пленерной живописи факультета Сервиса ЮУрГУ (Южно-Уральского Государственного университета), филиала Виртуального Русского музея Санкт-Петербурга(создание такого филиала в своем образовательном учреждении),создание выставок творческих работ в своем образовательном учреждении, посещение г. Не-

вьянска – Невьянской Наклонной башни – памятника архитектуры 18 века, Краеведческого музея г. Невьянска, Спасо-Преображенского Собора с выставкой икон ручной работы с вкраплением сусального золота, прохождение мастер-классов по изготовлению гончарных изделий в селе Быньги (близ г. Невьянска), посещение Дома Кузнеца Кириллова в деревне Кунара – (вторая половина 20 века) (близ Невьянска) – по итогам смотра Всероссийского конкурса самодеятельного деревянного зодчества кирилловский шедевр был признан лучшим в России, посещение этнографического музея под открытым небом в селе Коптелово, под Екатеринбургом, посещение Национального парка «Зюраткуль» – шедевра деревянного зодчества» Кетовой пристани», входившей во Всероссийский конкурс – «Семь Чудес России», посещение Ильменского музея заповедника с экскурсионной программой по изучению природных ископаемых, минералов и художественных промыслов Урала, посещение краеведческого музея златоустовской гравюры в г. Златоусте с экскурсионной программой «Златоуст в памятниках», «Человек и его дело», музей Каслинского литья в г. Касли и Музея Искусств г. Екатеринбурга (Каслинский павильон), посещение сайтов музеев, художников, чатов и телеконференций в области художественного творчества [4].

Масштабы кластера могут меняться. Так идея создания педагогического сообщества на базе ЧИРПО «Проектное обучение и воспитание в системе НПО, СПО» может быть переведена с уровня мезокластера на уровень макрокластера с помощью системы телекоммуникаций. Технологии разработки телекоммуникационных проектов позволяют выходить сегодня на общение между образовательными учреждениями региона и страны и готовить качественные исследовательские творческие проекты на уровень Всероссийских конкурсов. Так как сегодня качество исследовательских творческих работ НОУ оставляет желать лучшего оформления и более качественного содержания.

Таким образом, регулирование процесса создания и функционирования кластеров, их деятельности, собственное активное участие способствуют повышению профессиональной компетентности педагогов, расширению кругозора учащихся, повышению качества образования в целом, увеличению конкурентноспособности образовательных учреждений, улучшению материальной базы и увеличению фонда заработной платы.

Список литературы:

1. Хридина Н.Н. Понятийно-терминологический словарь: Управление образованием как социальной системой / В.А. Нагорная. – Екатеринбург: Уральское издательство, 2003. – 382 с.

2. Бахарева Е.В. Кластерный подход в организации методической работы школы / Е.В. Бахарева // Справочник заместителя директора школы – 2008. – № 12. – С. 29-35.

3. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: «Педагогика-пресс» – 2001. – 440 с.

4. Нагорная В.А. Феномен региональной культуры и его символическая репрезентация в искусстве Южного Урала постсоветского периода: монография / В.А. Нагорная // ЧГАКИ, ЮУрГУ. – Челябинск, 2005. – 289 с.

5. Южный Урал. Путешествие через тычячелетия: фотоальбом / Гл. ред. И.В. Бухарин, сост. Текстов Т.М. Гончарова. – Челябинск: Крокус, 2009. – 138 с.

6. Педагогика 21 века на пороге школы / А.Э. Жайтапова, Г.А. Рудик, Е.В. Белошниченко, А.С. Сатывалдиева – Алма-Аты, 2009. – 304 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Фофонова Н.А.[♣]
Мурманский филиал Санкт-Петербургского
гуманитарного университета профсоюзов, г. Мурманск

«Социальная активность» является комплексным понятием, которое может быть представлено, с одной стороны, как качество, присущее человеку, отражающее внутреннюю необходимость целенаправленного участия в социальном творчестве, а с другой, как внутренне обусловленная мера участия человека в жизни общества, полезная для общества деятельность, ведущая к конкретным изменениям в условиях жизни общества и общественных отношениях. Важнейшим средством формирования социальной активности подростков в процессе становления высоконравственной и общественно активной личности может являться социально-культурная деятельность.

В условиях современного информационного общества, процесса включения России в систему рыночных отношений возникает потребность в личности, способной к принятию грамотных решений, проявлению инициативы и ответственности за свои поступки. Преобразования в России предопределяют становление личности, одной из важнейших характеристик которой является активность в освоении социальной действительности. Поэтому становится очевидным, что только активная личность, способная успешно функционировать во всех сферах жизнедеятельности, может взять на себя ответственность за собственное будущее и будущее своей страны.

Рассмотрение феномена социальной активности применительно к подростковому возрасту объясняется наличием у данной категории большого потенциала и склонности к социально активному поведению в силу

[♣] Преподаватель кафедры Социально-культурных технологий.

психофизиологических особенностей. В этой связи особенно важно уберечь подрастающее поколение от проявлений деструктивной активности, основные формы которой заключены в понятиях «асоциальное» или «девиантное» поведение, и направить естественную активность личности в социально-позитивное русло.

Осуществление молодежной политики, стимулирующей общественно значимую активность отдельных личностей и организованных молодежных структур, дает возможность подготовить подростков к умению самостоятельно принимать решения, делать осознанный выбор, быть готовыми и способными творить на благо общества. Целенаправленное воздействие позволяет формировать личность, которая будет искать собственный путь в быстроменяющемся мире, отстаивать свои интересы, поддерживать общечеловеческие ценности созидания и социального творчества.

Современные изменения в социально-культурной ситуации предоставляют значительные возможности подрастающему поколению для проявления социальной активности в самых различных сферах жизнедеятельности. Сфера свободного времени позволяет подростку выбирать формы деятельности в соответствии со своими интересами, свободно общаться, проявлять инициативу, творить, осуществлять действия, ведущие к изменениям в социальной ситуации и ценностной динамике в сознании личности. Опираясь на закономерности досуга, сфера свободного времени существенно расширяет возможности успешного решения задач самореализации, самоопределения, формирования отзывчивости на общественные проблемы, умения подростков приобретать новый социальный опыт. И чем выше уровень организации досуга подростка, тем более его поведение приобретает творческий характер, тем большую роль начинает играть социальная активность как системообразующее качество личности.

Историко-педагогический опыт воспитания социальной активности личности в России показывает, что существуют традиции формирования и развития социальной активности подрастающего поколения, заключающиеся в развитие активной природе личности ребенка; в единстве внешних и внутренних факторов, действующих на личность; включение детей в преобразующую деятельность и социальное общение; коллективистская направленность средств формирования социальной активности личности; расширение возможностей самореализации учащихся в различных сферах социальных отношений; развитие ученического самоуправления; широкое использование авторских школ, различных общественных объединений, летних лагерей, сборов и др.

Таким образом, «социальная активность» является комплексным понятием, которое может быть представлено, с одной стороны, как качество, присущее человеку, отражающее внутреннюю необходимость целенаправленного участия в социальном творчестве, а с другой, как внутренне обу-

словленная мера участия человека в жизни общества, полезная для общества деятельность, ведущая к конкретным изменениям в условиях жизни общества и общественных отношениях. Такой подход позволяет определить социальную активность как имманентный бытию человека феномен, который проявляется в конструктивном социальном действии, включающем «ценностно-обусловленную мотивацию, совокупность поступков, ведущих к изменениям социальной ситуации или изменению социального статуса и ценностной динамике в сознании личности» [1, с. 212].

Современные изменения в социально-экономической и социально-культурной ситуации предоставляют значительные возможности подрастающему поколению для проявления социальной активности и инициативы в самых различных сферах жизнедеятельности. Немаловажное значение в процессе развития социальной активности подростков играют такие социальные институты, как семья, школа, внешкольные учреждения, общественные объединения.

Предполагая, что досуг может выступать важнейшим средством формирования социальной активности подростков, необходимо учитывать возможности педагогического управления процессом становления высоконравственной и общественно активной личности не только в процессе обучения, но и в досуговом творчестве. В последние десятилетия появились работы, раскрывающие такие аспекты формирования социальной активности, как развитие структурных компонентов личности учащихся, представляющих уровень социальной деятельности, поведения и общения (О.С. Газман); стимулирование социальной активности в учреждениях дополнительного образования и инновационных образовательных учреждениях (В.В. Зинченко, Л.А. Герасимова, Т.И. Левкина); педагогическое влияние детских объединений на развитие социальных ориентаций школьников (О.Д. Чугунова, Н.Т. Полянских); использование деловых игр в качестве практико-ориентированных средств развития социально активной личности (В.М. Ефимов, В.Ф. Комаров, Н.В. Лебедева, В.А. Платов, А.С. Прутченков) и др. На основании вышеизложенного определяются следующие факторы, оказывающие влияние на развитие социальной активности подростков, а именно: уровень социально-экономического развития общества, уровень общекультурного развития подрастающего поколения, развитость инфраструктуры досуга, влияние семьи и образовательных учреждений на становление личности подростка, роль социального окружения и т.д.

Технология развития социальной активности личности подростка должна быть основана на стимулировании мотивации участия в социальном творчестве и поэтапном включении подростков с различным уровнем активности в полезную для общества деятельность. Тогда в процессе формирования у подростков умений и навыков самостоятельного планирования своего досуга; вовлечения подростков в интеллектуально насыщенное по

содержанию и эмоционально привлекательное по форме общение со сверстниками; использования возможностей культурно-досуговой деятельности в целях саморазвития; придания деятельности подростков социально значимого характера; создания благоприятных условий для экспонирования результатов культурно-досуговой деятельности подростков широкой общественности и оказания организационно-методической помощи подросткам в реализации социальных инициатив, социальная активность подрастающего поколения возрастает и приобретает значимый для общества характер.

Учитывая обоснованные психологией этапы развития личности, наиболее оптимальным периодом формирования этих качеств является подростковый возраст. А самой эффективной сферой жизнедеятельности, в которой подростки могут максимально раскрыть и реализовать себя, выступает сфера свободного времени.

Именно в сфере свободного времени в различных формах культурно-досуговой деятельности подростки обретают широчайшие возможности самоутвердиться и проявить своё неповторимое «Я».

Анализ философского и педагогического содержания понятия «социальная активность» и конкретизации его сущности применительно к личности подростка раскрывает специфику развития социальной активности подрастающего поколения, которая обусловлена возрастными особенностями личности и её ролью в обществе. С учётом уровней развития социальной активности подростков культурно-досуговая деятельность базируется на следующих принципах:

1. добровольности и свободы выбора форм досуга, сознательного и последовательного включения подростков в творчество с учетом уровня развития их социальной активности;
2. самоорганизации, способствующей включению подростков в субъект-субъектные отношения в процессе осуществления культурно-досуговой деятельности;
3. интеграции подростка в культурно-досуговую среду, которая позволит: оказывать на него целенаправленное педагогическое воздействие; стимулировать к проявлению инициативы; обеспечивать общественное признание результатов деятельности;
4. кооперации подростков с различными группами сверстников на основе единства интересов и духовной общности и ориентации на высокие жизненные ценности средствами социально значимой культурно-досуговой деятельности.

На основании вышеизложенного делаем вывод о том, что культурно-досуговая деятельность может стать эффективным средством развития социальной активности подростков, если:

– во-первых, используемые педагогические технологии реализуют развивающий и созидающий потенциал досуга;

– во-вторых, будет обеспечено поэтапное включение подростков с разным уровнем активности в социально значимую и творческую деятельность;
– в-третьих, вовлечение подростков в культурно-досуговую деятельность будет основано на разработке педагогических методик, адекватных целям и уровню развития социальной активности.

Таким образом, развитию социальной активности подрастающего поколения будет способствовать стимулирование свободы творчества и расширение спектра общественных инициатив подростков в сфере рационального использования свободного времени; расширение диапазона социальных контактов подростков, в первую очередь в среде сверстников; оснащение педагога или педагога-организатора методиками, позволяющими реализовать его творческую индивидуальность и способность объединить подростков, раскрыть их творческий потенциал и сформировать моральные, культурные и общечеловеческие ценности личности современного общества.

Список литературы:

1. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Халитова С.А.[♣]
Челябинский институт развития профессионального образования, г. Челябинск

Статья посвящена вопросам развития профессиональной культуры педагога. Автором рассматривается проблема организации повышения квалификации педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

В современных условиях развития образовательного пространства повышение квалификации педагогов должно осуществляться в тесной взаимосвязи с достижениями педагогической науки и практики. С учетом социальных процессов, происходящих в российском обществе.

[♣] Заведующая лабораторией Психолого-педагогических проблем профессионального образования и социологических исследований.

Однако современная система дополнительного профессионального образования не всегда создает возможность для развития профессиональной культуры педагога, которая является необходимой для осуществления успешной образовательной деятельности в современных условиях. Поэтому следует признать, что сегодня стала насущной проблема совершенствования системы подготовки педагогических кадров, ориентация на достижение качества образовательных программ и на управление качеством процессов их реализации. Иначе говоря, возникла потребность обозначения профессиональной культуры педагога в качестве составляющей этого процесса. Следует обратить внимание на поиск и обозначение необходимых педагогических условий для формирования профессиональной культуры педагога. Например, Г.М. Кочетов рассматривает профессиональную культуру как составляющую модели личности специалиста с высшим образованием. Наличие профессиональной культуры у специалиста он объединяет со знанием свойств продукта и запросов потребителя, способностью прогнозировать последствия своих действий, отвечать за них. Под профессиональной культурой Г.М. Кочетов подразумевает развитие до высокой степени умения использовать имеющиеся и способные порождать новые стереотипы общения [4].

Профессиональную культуру педагога можно рассматривать как интегративное образование личности педагога, соединяющее в себе совокупность материальных и духовных ценностей, способов деятельности, самореализации. В структуре профессиональной культуры педагога необходимо обозначить мотивационную, содержательную, процессуальную и технологическую составляющие, которые обеспечивают профессионально-личностное развитие и саморазвитие педагога, формирование его мировоззрения, ценностно-смысловой ориентации, опыта профессиональной деятельности, стремления к самореализации.

Согласно системному подходу все компоненты повышения квалификации в системе ДПО должны быть взаимосвязаны и представлять собой систему. Культурологический подход позволяет проанализировать факты и явления с учетом социально-экономических и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем. Аксиологический подход включает ориентацию педагога на общечеловеческие, профессиональные ценности, ценностную направленность в профессионально-педагогической деятельности. Ценности образования – это цели, значения, смыслы, идеальные формы педагогической деятельности, направленные на развитие человека на основе ценностных ориентаций. Деятельностный подход базируется на принципе диалектики, согласно которому содержательный аспект развития социальных объектов невозможен без выяснения сущности и характера деятельности, лежащей в их основе. Личностно-ориентированный подход дает возможность рассматривать в системе образования цель обучения и воспитания как развитие личности [2].

В качестве структурных компонентов профессиональной культуры педагога можно выделить следующие составляющие:

- целевой компонент, включающий в себя систему профессионально значимых потребностей, социально ориентированного мировоззрения, установок и интересов в сфере профессиональной деятельности. Главным звеном целевого компонента выступает мотивационно-потребностная сфера;
- содержательный компонент, обозначающий требования к профессиональной компетентности на каждом этапе ее развития. В свою очередь составляющими частями профессиональной компетентности можно обозначить: профессиональные знания, умения, интегративные личностные качества, ценностные ориентации, необходимые для профессиональной деятельности педагога;
- технологический компонент, обеспечивающий самореализацию педагога. Процесс решения педагогических задач составляет технологию профессиональной деятельности.

Исаев И.Ф. в своих исследованиях раскрывает важность технологического подхода в профессиональной деятельности и на теоретическом уровне дает определение понятию «технология педагогической деятельности» как структурному технологическому компоненту профессионально-педагогической культуры педагога. Процесс овладения технологией педагогической деятельности, с точки зрения И.Ф. Исаева, – это формирование технолого-педагогической готовности педагога к педагогической деятельности, которая проявляется в технологической активности и предполагает сформированность совокупности знаний и умений: аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих [5].

Система профессиональной культуры педагога должна быть исследована в единстве взаимодействия структурных и функциональных компонентов.

Под функциональными компонентами системы понимаются базовые связи между исходным состоянием структурных компонентов педагогической системы и конечным искомым результатом [2]. По мнению О.В. Хомяковой можно обозначить следующие функции профессиональной культуры педагога:

1. Функция целеполагания. В ценностной и смысловой сферах культуры фиксируются цели, перспективы и проекты профессиональной деятельности.
2. Гносеологическая функция. Она обеспечивает целостность представлений о профессиональной культуре педагога в системе дополнительного профессионального образования.
3. Информационная функция. Эффективность профессиональной направленности образования тем выше, чем больше накопленный им объем информации, чем оперативнее она используется.

4. Функция социализации рассматривается через приучение к профессиональным ролям и нормативному поведению, усвоение позитивных мотиваций и принятых норм, установок.
5. Коммуникативная функция обеспечивает наличие культурной коммуникации, речевой культуры.
6. Обучающая функция реализуется в деятельности педагогов – участников процесса обучения – и направлена на овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, профессиональным опытом.
7. Развивающая функция способствует развитию профессиональной культуры и охватывает все личностные сферы: сенсорную, эмоциональную, волевую, двигательную, мотивационную.
8. Воспитательная функция проявляется в создании условий сознательного восприятия к формированию профессиональной культуры.
9. Адаптационная функция способствует осмыслению сформированности профессиональной культуры, нахождению смысла, возможности и ресурсов для дальнейшей профессионально-педагогической деятельности.

Механизмами процесса развития профессиональной культуры педагога в системе дополнительного профессионального образования выступают рефлексия, саморегуляция, самоактуализация, которые отражены в мотивационной, содержательной и технологической направленности развития педагога.

Основной процесс, определяющий развитие профессиональной культуры педагога на первом этапе – это мотивация. Система доминирующих мотивов педагога определяет направленность его профессиональной деятельности. Мотивационно-потребностная направленность процесса развития профессиональной культуры педагога закладывает основы такого профессионально важного качества, как рефлексия. При адекватном уровне развития рефлексии педагог с помощью механизма саморегуляции переходит на следующую стадию содержательной направленности процесса развития профессиональной культуры. Третьим механизмом развития профессиональной культуры педагога в процессе повышения квалификации является самоактуализация личности. Она определяется технологической направленностью и формированием индивидуальной педагогической концепцией.

Таким образом, сформулированные ведущие тенденции, принципы и механизмы, определение этапов процесса развития профессиональной культуры педагога обеспечивают целостность и динамичность реализации процесса повышения квалификации.

Для реализации концептуальных основ развития профессиональной культуры педагога необходим учет факторов, определяющих функционирование образовательной среды и способствующих развитию профессиональной культуры педагога в системе дополнительного профессионально-

го образования. Применение факторного подхода в педагогике связано с выяснением причин, условий и средств, способствующих образованию и развитию личности. Реализация факторного подхода в образовательном процессе имеет большое значение для развития, как личности педагога, так и формированию профессиональной культуры педагога.

Анализ педагогической теории и практики показывает, что к внешним факторам ориентации личности на образовательные ценности следует отнести: образовательный стандарт, выступающий программой, критерием качества взаимодействия преподавателей и обучающихся; компетентность, профессиональное мастерство и взаимодействие членов педагогического коллектива; гражданская направленность коллектива преподавателей и обучающихся; престижность конкретной образовательной деятельности; статус образования в обществе; психологический климат в педагогическом коллективе.

Образование личности связано с включением в процесс внутренних факторов, к которым относятся интеллектуальный, эмоциональный, волевой и действенно-практический факторы. Кроме того, к внутренним факторам следует отнести развитие самосознания, самоорганизации и самообразование.

Для обеспечения эффективности развития профессиональной культуры педагога в процессе повышения квалификации необходимы педагогические условия. Совокупность внешних и внутренних педагогических условий представлена на рис. 1.

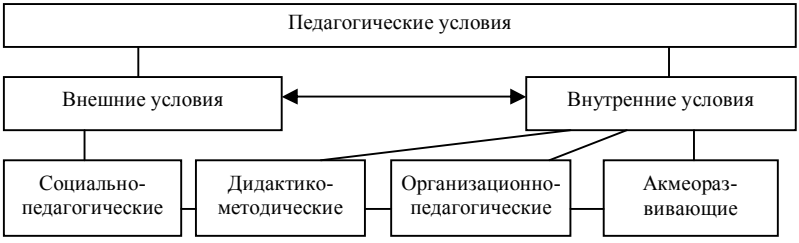

Рис. 1. Педагогические условия, связанные с организацией и педагогическим обеспечением процесса развития профессиональной культуры педагога в системе дополнительного профессионального образования

Внешние социально-педагогические условия заключаются в устранении несоответствия между требованиями общества к конкурентоспособному педагогу и реальными возможностями системы непрерывного педагогического образования подготовить такого педагога.

Внутренние педагогические условия, связанные с организацией и педагогическим обеспечением процесса развития профессиональной культуры педагога в системе дополнительного профессионального образования дифференцируются на организационно-педагогические, дидактико-методические, акмеоразвивающие.

Таким образом, профессиональная культура педагога определена как интегративное личностное образование, соединяющее в себе мотивационно-потребностную, содержательно-процессуальную и технологическую составляющие, обеспечивающие ее самореализацию в профессиональной деятельности, личностное развитие и саморазвитие педагога, формирование его мышления и мировоззрения, ценностно-смысловой ориентации, личностных качеств, стремления к саморазвитию, самореализации.

Список литературы:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учеб. пособие для самообразования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Пед. об-во России, 2002.

2. Дуранов М.Е. педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследование и организация: монография. / М.Е. Дуранов – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 365 с.

3. Крылова Н.Б. Культурология образования/ Н.Б. Крылова – М.: НО, 2000. – 272 с.

4. Кочетов Г.М. Воспроизводство профессиональной культуры: концептуальная постановка задачи: автореф. дис. … д-ра филос. наук. – Томск, 1975. – 45 с.

5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

АРМЯНСКАЯ ВОСКРЕСНАЯ ШКОЛА В САРАНСКЕ: ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© Шевцова А.А.[♣]

Московский институт открытого образования, г. Москва

Статья посвящена исследованию усилий Мордовского отделения Союза армян России по созданию армянской воскресной школы в г. Саранске. Материал статьи базируется на полевых этнографических наблюдениях автора в Республике Мордовия в 2008-2010 гг. под руководством проф. Л.И. Никоновой (г. Саранск), экспертных интервью с лидерами местной армянской общины, родителями школьников.

В таком динамично развивающемся поликультурном российском регионе, как Республика Мордовия, многонациональность издавна исполь-

♣ Старший научный сотрудник Центра международных образовательных программ, кандидат исторических наук.

зовалась как дополнительный человеческий ресурс, обогащающий историческое развитие всего региона и укрепляющий национальное единство российских народов. Немалый вклад в укрепление добрососедских отношений и формирование атмосферы толерантности и межнационального согласия в Мордовии внесла деятельность общественной организации – Мордовского Регионального отделения Союза армян России (г. Саранск) под председательством Л.Г. Саргсяна.

Как известно, насчитывающая несколько веков армянская диаспора (*спюрк*) состоит из цепи разбросанных по всему свету общин, подверженных языковому, культурному и социальному влиянию обществ «принимающих» государств. По самым скромным оценкам, она насчитывает свыше 5 млн. человек и представлена в РФ (по разным данным – от 1,3 млн. до 2 млн.), США (700 тыс.), во Франции (270 тыс.), в Иране (200 тыс.), в Сирии (170 тыс.), в Турции (150 тыс.) [4, с. 38]. Для большинства армян именно диаспора была и остается образом жизни. По меткому замечанию этнолога Евгения Фирсова (США), интеллектуальная реальность и социальный контекст современной диаспоры «в большей степени определяются историей: ее обаяние пронизывает армянскую культуру, является органической частью жизни армян по всему миру» [11, с. 74-75]. Армянская диаспора Мордовии невелика: по оценкам лидеров местной армянской общины, в регионе сосредоточено не менее 5 тыс. армян, причем их численность растет [14, 16]; по данным переписи 2002 г., в регионе зарегистрировано лишь 1310 армян, при этом владеют армянским языком лишь 1243 человека [9, с. 134-135].

Армянская диаспора по всему миру насчитывает сотни и тысячи общественных организаций, культурных центров, причем в настоящее время идет проработка вопроса о создании постоянно действующих совещаний или представительств международных организаций диаспоры в странах и региональных объединениях, имеющих приоритетное значение для – Армении [4, с. 50]. Диаспора – подвижная, саморазвивающаяся система, иначе говоря, «процесс» [3, с. 74] ее потенциал и ресурс постоянно меняется, и местным властям нужно уметь этот ресурс использовать.

В 2010 году Общероссийская общественная организация «Союз армян России» (далее – САР) отпраздновала свой десятилетний юбилей, проведя IV съезд армян России. «Союз армян России стремится быть одной большой армянской семьей, членом которой может стать каждый со своими возможностями и своими проблемами. Эта организация создана из нас и для нас, и её успешное развитие возможно только при нашем заинтересованном участии в её деятельности, – отмечает президент САР А.А. Абрамян. – Никто больше, чем мы сами не может быть озабочен обеспечением лучшего будущего для нашей страны – России, нашей Родины – Армении и, в конечном итоге для нас и наших детей» [10].

Мордовское региональное отделение – одно из 63 отделений САР – было создано на учредительном собрании в январе 2008 года. «Создание регионального отделения САР позволит лучше организовать жизнь внутри армянской общины, сохранить национальную самобытность, решить многие социальные и гуманитарные проблемы живущих в республике армян. Об этом говорили многие из почти ста участников собрания. Создание Мордовского регионального отделения САР стало значительным событием в общественной жизни республики. Председателем Мордовского регионального отделения САР избран известный в республике строитель Левон Гарникович Саргсян» [2]. Президент САР и «Всемирного армянского конгресса», Посол Доброй воли Ара Абрамян отметил: «В Мордовии армяне имеют все условия и возможности для сохранения собственной самобытности, развития уникальной национальной культуры, активного участия в деятельности «Союза армян России», укрепления связей исторической Родиной и многочисленными армянскими общинами зарубежья. Давние традиции совместного проживания народов разных национальностей в Мордовии позволяют выразить уверенность, что и в дальнейшем мир, дружба и согласие между народами останутся незыблемыми ценностями на этой щедрой и доброй земле» [2].

«В Мордовии не только бережно относятся к своим национальным традициям, но и уважают обычаи и культуру других народов, – поясняет вице-президент САР Герман Ананянц. – А ведь мы, армяне, как раз и объединяемся, чтобы нам вместе, вдали от исторической родины сохранить свою национальную самобытность, чтобы наши дети и внуки не забывали родной язык, историю и культуру своих предков» [7].

«Приоритетами армян во все времена были образование и работа, что и позволяло им очень быстро вливаться в общество принявшей их страны и добиваться успехов – в бизнесе, политике, культуре», – отмечает пресс-атташе Министерства диаспоры РА Тевос Нерсисян [12, с. 94]. Диаспора для армян – это стратегическое богатство нации [4, с. 46]. При этом главной проблемой армянской диаспоры сами армяне считаю ассимиляцию: «Второе, третье поколение армян постепенно начинает забывать родной язык, так как использует его большей частью в общине и в семье, а с утерей языка нивелируется и самость, этническая идентичность» [12, с. 94]. Хотя отдельные лидеры региональных армянских общин подчеркивает, что «армянин – это состояние души, а оно никак не зависит от того, где ты живешь и на каком языке говоришь» [5], все же для большинства российских армян язык, история и культура родины предков – ценность непреходящая. Во многих российских регионах лидеры местных армянских общин прилагают максимум усилий для того, чтобы дети не теряли родной язык, связь с Айастаном – исторической родиной.

Существуют разные пути решения этой задачи. Так, в Москве, Санкт-Петербурге, Сочи (то есть там, где армянские общины имеют давние ис-

торические корни) подобным целям служат общеобразовательные школы, где созданы условия для изучения армянского языка, истории и культуры в системе общего и дополнительного образования [13]. В других регионах, например, в Вологде, Армавире, Уфе [1, 5, 8] действуют воскресные школы для детей и взрослых – при армянских храмах или средних школах, где изучают язык, историю Армении, догматику и обрядность Армянской Апостольской церкви, национальные танцы и пр. Ключевая задача при этом – сохранить язык. Мордовия пошла по второму пути.

«В различных российских республиках и областях с компактным проживанием армян действуют специальные воскресные школы, где дети изучают армянский язык, литературу, существуют музыкальные фольклорные коллективы. У нас в республике такой школы пока нет, но активисты местной армянской диаспоры под председательством Левона Саргсяна тоже предполагают в ближайшую перспективу организовать воскресное обучение подрастающего поколения армянских ребят», отмечает корреспондент «Известий Мордовии» Мила Мельникова [7]. Открытие армянской воскресной школы – в ближайших планах Мордовского регионального отделения САР. Договоренность об этом уже достигнута с городской администрацией. «Наша задача – не только научить детей правильно говорить и писать по-армянски, привить им любовь к нашей истории и богатейшей культуре, рассказать им о важнейших церковных праздниках, обо всем, что делает армян армянами, – говорит Левон Саргсян. – Школа также будет способствовать тому, что наша молодежь будет в дальнейшем заключать больше браков внутри общины. Это замедлит идущую быстрыми темпами ассимиляцию» [16]. По мнению ряда наших информаторов-армян, заключивших браки с местными жительницами (русскими, мордовками), занятия в Армянской воскресной школе будет также полезны их детям и внукам, а также всем, кто интересуется культурой Арменией [14, 15].

Как правило, лидеры местных общин признают, что усилий одной школы при этом явно недостаточно. Необходимо рассматривать альтернативные варианты обучения родному языку в разновозрастных секциях и кружках с привлечением современных технологий и методик. Наиболее эффективным оказывается тесное сотрудничество местной общины с Министерством спюрка РА, которое может снабдить учебные группы и воскресные школы необходимой учебной и методической литературой. Можно порекомендовать также изданный в Москве в 2007 г. учебно-методический комплект «Изучаем армянский язык» и «Играя, говори по-армянски», созданный почетным работником общего образования РФ Э.И. Манучарян [6]. Пособие содержит практический материал по развитию устной и письменной речи на уроке и дома, поурочные планы и развернутый страноведческий комментарий.

Возглавляемое Левоном Саргсяном Мордовское региональное отделение САР ведет широкую благотворительную деятельность, помогая орга-

низациям инвалидов, детским спортивным клубам, интернатам для детей-сирот, как в Мордовии, так и на исторической родине [14, 15]. Активно участвует Мордовское региональное отделение САР и в праздновании Дня города, знакомя жителей Саранска с армянской кухней и культурой. Для налаживания более тесных взаимовыгодных связей планируется заключить соглашение между районами Еревана и Саранском о культурном и экономическом сотрудничестве.

Список литературы:

1. Алтаева И. Теплее самых южных стран // «Красный север». – 2009. – № 38 (26272). – С. 10-14.

2. Армяне Мордовии объединились! // «Ноев Ковчег». – 2008. – № 2 (125). – С. 3.

3. Арутюнов С.А. Диаспора – это процесс. // «ЭО». – 2000. – № 2 – С. 74-79.

4. Государство и диаспоры: опыт взаимодействия / Отв. ред. Ю.Е. Фокин. – М.: Терра, 2001. – 264 с.

5. Малумян М. Сергей Карибжанянц: Без доверия не будет и процветания // «Ноев Ковчег». 2010. – № 8 (155). – С. 6.

6. Манучарян Э.И. Изучаем армянский. Пробный учебник армянского языка для детей, не владеющих армянским языком (система дополнительного образования). – М., 2007. – 154 с.

7. Мельникова М.В Мордовии проходят Дни армянской культуры // «Известия Мордовии». 2010. – № 75 (24.320). – С. 6.

8. Мурадян А. Армянский национально-культурный центр «Севан» РБ. // Инф. бюллетень «Башкортостан – дом дружбы». – 2009. – № 2. – С. 30.

9. Никонова Л.И., Шевцова А.А. Народы Закавказья в Республике Мордовия: социокультурный аспект // «Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия». – 2010. – № 1 (13). – С. 133-141.

10. Общероссийская общественная организация «Союз армян России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sarinfo.org/main.php (дата обращения 17.11.2010).

11. Фирсов Е.Ю. Российские армяне и их исследователи // «ЭО». – 2006. – № 1. – С. 72-91.

12. Цивилизационный потенциал армян, рассеянных по миру, огромен! // «Наири»: Альманах: Сборник материалов об Армении и армянской диаспоре. Вып. 5. – Н.Новгород: Кварц, 2010. – С. 92-97.

13. Шевцова А.А. Семейная этнопедагогика как фактор сохранения этнической идентичности в инокультурной среде (на примере армянских мигрантов в Мордовии). // М-лы III Всерос. н.-пр. конф. «Инновационные направления в педагогическом образовании» с межд. уч. (11.09.2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.econf.rae.ru/article/5449 (дата обращения: 12.09.2010).

14. Айрапетян Самвел Вячеславович, 1975 г.р., г. Рузаевка, запись 2010 г. (Полевые материалы автора).

15. Газарян Дмитрий Шмавонович, 1944 г.р., г. Рузаевка, запись 2010 г. (Полевые материалы автора).

16. Саргсян Левон Гарникович, 1964 г.р., запись 2010 г. (Полевые материалы автора).

Секция 10

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНОГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ БГАРФ)

© Корнева И.П.[♣], Быкова Н.Т.
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота,
г. Калининград

Рассматриваются методы повышения качества обучения физики в Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота (Калининград). Проводится сравнение изложения материала в российских и американских учебниках физики для технических вузов.

При проведении входного тестового контроля нашими преподавателями среди курсантов и студентов выявляется крайне низкий уровень базовой подготовки абитуриентов. Причем в последние годы ситуация усугубилась. Особенно плохие результаты входного контроля наблюдались в те годы, когда при поступлении в академию не требовалось сдавать ЕГЭ по физике [1].

Ожидать, что в ближайшее время ситуация улучшится не приходится, поэтому необходимо искать методы повышения эффективности обучения самостоятельно. В частности, можно воспользоваться положительным опытом обучения физике в высших учебных заведениях других стран. Преподаватели кафедры физики Балтийской государственной академии проходили стажировку в Соединенных штатах Америки. В данной ситуации предлагается провести сравнение методик обучения физике и использовать перспективные направления.

Система образования в США отличается от нашей: там нет единой программы по физике в школах. Около трети учеников выбирают изучение физики в старшей школе. Причем, один учащийся может выбрать как один, так и несколько курсов физики различной сложности, следующих друг за другом. В конце каждого курса необходимо написать тест. При поступлении выпускника могут учитываться результаты всех тестов. Кроме того, тестирование проводится, чтобы выяснить степень подготовки будущих студентов по данному предмету. В зависимости от результатов тестирования, студентам предлагаются различные курсы по изучению физики, начиная от самого простого вводного курса [2]. В конце обучения проводится проверка по тем же тестам и, в зависимости от результатов тестирования, студенты могут переходить к следующей стадии изучения физики или вновь пройти данный курс. В университетах США студенты частично сами определяют

[♣] Профессор кафедры Физики, кандидат технических наук, доцент.

– на каком году обучения им изучать данный курс физики, поэтому на одном потоке могут оказаться студенты разных специальностей и разных лет обучения. Следовательно, уровень их подготовки к восприятию курса физики также различается.

В связи с этим предлагается проводить промежуточное тестирование для выявления пробелов в знаниях и скорейшей их ликвидации. Как показывает опыт, промежуточное тестирование дает несколько лучшие результаты, чем входное. Это связано с тем, что тесты проводятся сразу после изучения темы. Те студенты и курсанты, которые имели хорошую базовую подготовку, справляются с заданиями значительно лучше. С остальными обучающимися преподаватели должны вновь проходить школьный курс физики, вместо вузовской программы.

Таким образом, по нашему мнению, тестирование можно применять на начальной ступени изучения физики в качестве входного контроля знаний и при проведении промежуточного контроля по мере изучения отдельных разделов физики. Однако, эти методы не могут полностью заменить такие традиционные формы проверки знаний как зачет и экзамен, которые используются как итоговый контроль знаний после изучения всего курса физики в целом.

Кроме того, необходимо помнить, что две системы образования – российскаяская и американская, изначально ставят разные цели. Российская – сформировать и воспитать разностороннего во всех отношениях специалиста, а американская – личность более специализированную. В каждой системе образования есть свои плюсы и минусы. В нашей ситуации необходимо воспользоваться положительным опытом американцев, но при этом не растерять достижения российского педагогического опыта.

Обратим внимание на учебники по курсу общей физики для студентов вузов в нашей стране и американские учебники. В качестве примера рассмотрим учебник D. Halliday, R. Resnick, J. Walker Fundamentals of Physics, используемый в McMurry University (США) в качестве базового. Учебник прекрасно издан, содержит современные иллюстрации и фотографии. Учебник начинается с главы «Система мер», в которой подробно описывается система СИ. Каждая глава начинается с примера физического действия, для того чтобы вызвать интерес у обучаемого к излагаемому материалу. Четко выделены ключевые вопросы, на которые необходимо обратить внимание. Кроме того, большое внимание уделяется математическому аппарату, который необходим для изучения курса физики в высшей школе.

Рассмотрим пример из упомянутого выше учебника.

Пингвин, заботящийся о своем весе, массой 15 кг покоится на весах (рис. 1). Каковы а) вес пингвина и б) сила нормального давления, действующая на пингвина? Каковы показания весов, принимая во внимание, что весы откалиброваны в единицах веса?

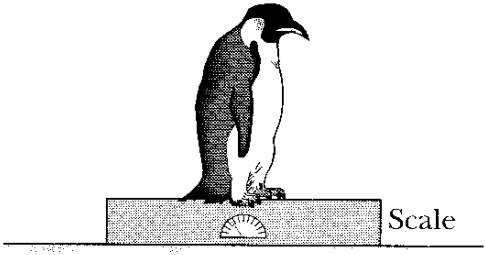

Рис. 1

Как мы видим, задача достаточно примитивная, но в ней есть пример игры, некоторая доля шутки. Это может привлечь внимание обучающихся, показать, что физика не такая скучная наука.

В нашей стране учебники физики более консервативны. В них присутствует материал, изложенный более сухим языком. Отсутствуют цветные иллюстрации и фотографии. Представленный материал далек от повседневного жизненного опыта. Эти учебники рассчитаны на студентов и курсантов, которые уже имеют хорошую школьную подготовку по физике и математике и интересуются самим предметом. Предполагается, что обучающиеся уже владеют основами высшей математики и могут использовать эти знания при доказательстве физических законов и решении задач.

Сейчас же количество часов, которые отводятся на изучение физике в технических вузах, постепенно уменьшается, поэтому сложно дать качественные знания за это время. Предполагается, что студенты многие разделы должны изучать самостоятельно, но учитывая их неумение работать с учебником и нехватку времени, это делается проблематичным. В тоже время в случае «интернет-экзамена» встречаются достаточно сложные вопросы, особенно из разделов современной физики, на которые курсанты не могут ответить просто потому, что подробно эти разделы не изучаются.

Все это требует пересмотра программы и написания новых учебников с учетом новой направленности образования. С переходом образования на новую ступень «бакалавр-магистр», «специалист» необходимо написать новые учебники, похожие на американские, где теоретический курс и задачи более приближены к жизненной ситуации. Для магистров и специалистов желательно сохранить традиционные учебники.

По нашему мнению, если больше внимания уделять качеству представляемого материала в учебниках и учебных пособиях, то это, возможно, привлечет внимание к изучаемому предмету.

Следует также отметить, что необходимо уделять внимание лекционным демонстрациям, от которых мы отошли в последнее время. Несомненна важность физического эксперимента в образовательном процессе. Удачно поставленный и проведенный эксперимент вызывает положитель-

ные эмоции слушателей, служит элементом наглядности, является подтверждением теоретических положений [3].

В совокупности все эти методики приводят к хорошим результатам и позволяют подготовить высоко квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда.

Список литературы:

1. Быкова Н.Т., Корнева И.П. Тестирование как элемент контроля знаний при обучении физике в БГАРФ Материалы международного форума «Современное образование:содержание, технологии, качество». – СПб., 2010. – С. 200-202.

2. Быкова Н.Т., Смурыгин В.М., Анциферова М.Е // Известия БГАРФ. – Калининград: БГАРФ, 2008. – Вып. 1 (5).– С. 106-108.

3. Методика и техника лекционных демонстраций по физике. – М.: Изд-во МГУ, 1964. – 280 с.

ПОТЕНЦИАЛ КИБЕРНЕТИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

© Кузнецова В.Е.[♣]

Московский государственный областной университет, г. Москва

В статье раскрываются возможности применения кибернетико-математического подхода при решении задач педагогического управления качеством образования на основе построения моделей аналогий многокритериальных линейно-квадратичных дифференциальных игр при неопределенности.

Одной из самых обсуждаемых в научном мире проблем в последнее время является проблема качества образования, и в частности высшего образования. В условиях глобальных трансформаций современного мира управление высшим образованием должно соответствовать растущим требованиям различных социальных групп, обеспечивая развитие высшей школы как сложной динамической саморазвивающейся системы. Новые ориентиры в области системы приоритетов высшего образования определяют принципиально новые подходы к выявлению методологических основ при создании инновационных моделей управления качеством вузовского образования. Одним из таких подходов может выступить кибернетико-математический подход, сочетающий в себе синергетический, кибернетический подходы.

♣ Доцент кафедры Педагогики, кандидат педагогических наук, доцент.

В материалах круглого стола по проблемам качества высшего гуманитарного образования ректор Северо-Западной Академии Государственной службы, доктор педагогических наук А.С. Горшков справедливо отметил, что «в современном университете должна быть и кибернетическая модель управления качеством, должна быть система управления качеством, предполагающая определенную иерархию, элементы, связи, регламент обеспечения качества» [3, с. 42]. Современное понимание кибернетического подхода к проблемам качества образования основывается на идее синергетичности, когда развитие понимается как нелинейный процесс, допускающий альтернативные пути развития.

Рассматривая кибернетику в том виде, как ее развивали Н. Винер, А. Тьюринг, Дж. Фон Нейман, следует отметить, что основными, стержневыми для кибернетики и общей теории систем являются понятия «информации» и «информационного подхода». Вместе с тем было бы известным огрублением действительного положения вещей считать, что понятие «развитие» чуждо системному анализу и кибернетике. Это справедливо подчеркивает Ю.А. Урманцев [цит. по: 4, с. 24]: «В литературе бытует мнение, что системный подход больше направлен на «статику», чем на «динамику»… Между тем … общая теория систем с самого начала должна строиться …как теория возникновения, существования, преобразования и развития систем природы, общества и мышления».

В вопросах управления качеством образования особенно ценным является то, что кибернетический подход [цит. по: 4, с. 23], абстрагируется от «конкретных материальных форм» благодаря абстрактно-математическому формализованному характеру кибернетики. Селезнева Н.А. [6, с. 5], отмечает, что «управление качеством высшего образования призвано обеспечивать сбалансированное соответствие высшего образования многообразным и изменяющимся потребностям, целям, требованиям, нормам, условиям». Только владение современными методами и технологиями разработки управленческого решения, среди которых видное место занимает кибернетический подход, является необходимым условием успешного функционирования системы.

Сегодня математическое моделирование приступает к исследованию того сложного класса задач, в котором на определенном уровне абстракции начинает проступать некое «принципиальное подобие подлинной картины событий», некая «фундаментальная общность процессов» [4], происходящих в совершенно, казалось бы, несопоставимых областях событийной реальности. Кибернетика и различные варианты общей теории систем изучают в основном процессы гомеостаза, т.е. процессы поддержания равновесия в технических, биологических и социальных системах посредством механизмов обратной связи.

Многие исследователи придерживаются точки зрения, что именно в результате развития кибернетического подхода на основе синергетики как

философской основы [4], можно ожидать установления закономерностей общих сложных систем вообще. Это позволит спрогнозировать, в частности, развитие образовательного процесса как сложной динамической системы, выявив математическую зависимость между качеством образования как интегральной характеристики, описывающей цель высшего образования, и характеристиками основных категорий качеств «результата» работы вуза, среди которых А.И. Субетто [7] выделяет:

- качество образовательной услуги;
- качество образования как общественного блага;
- качество научной продукции;
- качество человека – выпускника вуза;
- качество специалиста;
- качество вуза как образовательной системы.

Представляется, что идеалом будущего состояния человечества является ноосфера, выступающая конечной целевой ориентацией общества, устремленного к идее устойчивого развития. В будущей сфере разума сознание должно в существенной своей части опережать бытие, направлять его по оптимальной траектории выживания. Таким образом, смысл и путь истории человечества – это становление ноосферического общепланетарного субъекта в процессе последовательного эволюционного развития взаимоотношений Общества и Природы. Главным духовным стержнем такого Человека является забота о Земле, космосе с соответствующими требованиями к цельности знания духовного мира человека. «Космическое сознание», по Вл. Соловьеву, «ставит человека в определенное отношение к целому мировому процессу» [цит. по: 8, с. 164]. Космопланетарное пространство сознания в синтезе с цельностью – это личностно-ориентированный императив, направленный на диалектико-историческое устранение индивидуально-бытового, эгоистического пространства сознания, обращенного к личной выгоде. Таким образом, на философском уровне методологии педагогики цель образования: формирование ноосферного сознания у студентов, – можно считать обоснованной.

Понятие педагогического управления, безусловно, обладает спецификой, учитывающей особенности педагогических процессов и систем. Педагогическое управление, по определению Ю.В. Васильева [1, с. 14], отличается от социального своими объектами и характером процессов и закономерностей, определяемых педагогическими науками. Оно имеет место во всех тех случаях, когда осуществляется управление в системе «человек-человек» на основе педагогического взаимодействия. Термин «педагогическое управление» вполне допускает использования кибернетических моделей в решении проблем качества высшего образования. В этом случае объектом педагогического управления может выступать процесс формирования личности, ее отдельный компонент, качество личности,

группа качеств или такая интегральная характеристика как ноосферное сознание личности.

Любая научно организованная система педагогического управления под качеством подразумевает достижение результатов, которые неразрывно связаны с диагностично поставленными целями. Поэтому, применяя термин управление, необходимо говорить не только о цели управления, но и о том, насколько она поддается измерению. В этой же плоскости находится вопрос об «измеряемости» качества образования. По справедливому замечанию Н.А. Селезневой, «проблема объективной оценки качества образования остается открытой» [6, с. 8]. Одним из возможных путей её решения может стать оценка критериев качества образования, соотнесенных с «доминантной» целью образования – формированием ноосферного сознания, – на основе социологических и психолого-педагогических методов и методов математической статистики. Получаемые гуманитарные характеристики допустимо описывать на основе использования нескольких шкал: качественных – шкал наименований и порядка, и количественных – интервальной и шкалы отношений [2]. Идею перехода от дискретных (качественных) шкал к непрерывным интервальным (количественным) – шкалам порядка – разработал Б.П. Битинас. При этом особое внимание необходимо уделять вопросу математической обоснованности применения выбранной для измерений шкалы. К примеру, авторы М.И. Грабарь и К.А. Краснянская [2] отмечаются математическая необоснованность в связи с неверным пониманием нормального закона Гаусса для стохастических явлений таких количественных шкал, применяемых социологами и психологами, как шкала Терстоуна, шкала Векслера, шкала Ликерта, шкалограммный анализ Гутмана, латентный анализ Лазасфельда, шкалы Z-оценок и другие. То есть корректное решение задачи линейного программирования, иначе говоря, обработка математической модели, описывающей управляющее воздействие субъекта системы и изменение поведения всей динамической системы, возможно лишь в случае использования при постановке задачи только такой информации, которая является результатом измерения шкалы не менее «слабой», чем шкала отношений.

Потенциал математического моделирования сложных динамических систем раскрывается при построении конструктивной основы мировоззрения, разоблачая старые мифы о невозможности «объять необъятное», принося новые идеи, новое миропонимание, позволяя эффективно разрешать проблемы гуманитарных наук, а именно оптимизировать решение задач педагогического управления качеством высшего образования.

Использование кибернетико-математического подхода на основе построения моделей аналогий многокритериальных линейно-квадратичных дифференциальных игр при неопределенности в данном случае позволяет спрогнозировать возможный результат образовательного процесса в усло-

виях вуза, оптимизировать педагогическое управление качеством высшего образования. Образовательный процесс выступает как сложная динамическая система, описываемая при помощи математической модели линейно-квадратичной позиционной дифференциальной игры N > 2 лиц, которую можно отождествить с системой

$$<N, S, \{U_i\}_{ieN}, \{I_i(U)\}_{ieN}>$$

где N – множество игроков (профессорско-преподавательский состав, студенты, управляющие и контролирующие подструктуры вуза);
S – изменение управляющей системы;
U_i – множество стратегий i-го игрока;
$I_i(U)$ – функции выигрыша i-го игрока.

Общая теория педагогического управления представляет собой научную характеристику целостности управленческих систем, обеспечивающих направленность всех основных образовательных процессов, организуемых социальными институтами, влияющих на формирование личности. Эта теория включает в себя такие концептуальные идеи, как:

1. учет социальной природы педагогического управления, его влияния на управление экономическими, политическими, культурно-образовательными, социальными системами;
2. учет свойств педагогического управления как целостной системы – функциональных по отношению к управляемым процессам, отражающих единство управленческих решений и действий;
3. учет внутренних противоречий целостного комплекса управленческих подсистем, а также его самодвижения и саморазвития на основе признания идеи синергетичности.

Названные три компонента общей теории педагогического управления образуют концептуальную схему, через призму которой могут быть рассмотрены частные теории. Например, Ю.В. Васильев [1] выделяет такие частные теории управления как управление формированием личности, организуемым образовательными учреждениями, управление формированием личности в ходе педагогического процесса, управление отдельными компонентами педагогического процесса в целях развития личности. Изложенное позволяет предположить, что, опираясь на общую теорию педагогического управления и системный подход на общенаучном методологическом уровне, можно рассматривать влияние образовательной среды вуза на качество образования на основе использования математической модели линейно-квадратичной дифференциальной игры (многокритериальной задачи) при неопределенности. Это позволит осуществить переход на технологический методологический уровень исследования проблемы педагогического управления качеством образования в вузе.

Список литературы:

1. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

2. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977.

3. Качество высшего гуманитарного образования. «Круглый стол» // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 39-47.

4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры: науч. изд. – СПб.: Алетейя, 2002.

5. Самарский А.А., Герасимов Б.П., Мажукин В.И. Математическое моделирование – новая методология научных исследований. – М.: МЭИ, 1990. – 32 с.

6. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М., 2002.

7. Субетто А.И. Система управления качеством в вузе (модель). – М., 2002.

8. Талалова Л.Н. Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий. – М.: Изд. РУДН, 2003.

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

© Лузенина И.Н.[♣]

Набережночелнинский государственный педагогический институт,
г. Набережные Челны

Профориентационная работа – естественное продолжение педагогической работы с учащимися в школе и в каком-то смысле ее логическое завершение. Рассмотрение принципов организации ранней профессиональной ориентации на всех ее уровнях (со стороны школы и вуза) и разработка эффективной «Программы по профориентационной работе» на факультете иностранных языков способствуют повышению качества среднего и профессионального образования учащихся.

Правильный выбор профессионального будущего является для молодого человека одним из главных решений в жизни, основой самоутвер-

[♣] Доцент кафедры Романо-германских языков и методик их преподавания, кандидат филологических наук, доцент.

ждения в обществе. В этой связи особое значение приобретает помощь учащимся в выборе профессии, и именно профориентация, понимаемая как специально организованное сопровождение профессионального и личностного самоопределения, способна в определенной степени подготовить выпускника школы к жизни и профессиональной работе в новых экономических условиях.

Одним из путей по организации ранней профессиональной ориентации является «Программа по профориентационной работе», реализуемая на факультете иностранных языков Набережночелнинского государственного педагогического института. Профориентационная работа, проводимая вузом, является, на наш взгляд, естественным продолжением педагогической работы с учащимися в школе и в каком-то смысле является ее логическим завершением. Полноценная помощь школьнику в выборе профессии не только помогает ему организовать саму учебную деятельность (когда он осознанно изучает школьные предметы, которые могут ему пригодиться в будущей взрослой, трудовой жизни), но и привносит элементы спокойствия в отношение школьника к своему будущему (когда оптимистичная жизненная и профессиональная перспектива уберегает подростка от соблазнов сегодняшней жизни).

Цель профориеттационой работы на факультете имеет свою специфику:

- на основе выявленных склонностей и способностей учащихся оказать им профориентационную поддержку в выборе профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности, где необходимо профессиональное изучение и свободное владение иностранными языками;
- сформировать устойчивую мотивацию и учебно-познавательный интерес к изучению иностранного языка;
- научить учащихся оценивать свои личностные качества и способности в контексте требований рынка труда для составления плана профессионального развития и самосовершенствования.

Проанализировав содержание форм профориентационной помощи для четырех возрастных групп, разработанных Н.С. Пряжниковым [2, с. 21], мы пришли к выводу, что вузовский этап профориетационной работы наиболее эффективно начинать со второй ступени основной школы (8-9 кл.) и продолжить в старших классах (10-11 кл.).

Задачи профориентационной работы факультета на этих этапах состоят в следующим:

- *вторая ступень основной школы (8-9 кл.)*:
  - уточнение образовательного запроса в ходе анкетирования, профориентационных бесед;
  - выявление способностей и ценностных ориентиров у школьников, заинтересованных в изучении иностранного языка;

- групповое и индивидуальное консультирование с целью формирования адекватного принятия решения о выборе профиля обучения;
- формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу способностей и склонностей по выбранному профилю;

– *старшие классы (10-11 кл.)*:
- формирование профессиональных качеств и развитие способностей через углубленное изучение иностранных языков;
- обучение действиям по самоподготовке и саморазвитию;
- определение и коррекция профессиональных планов и намерений учащихся,
- оценка готовности к избранной деятельности.

Теоретической базой «Программы по профориентационной работе» послужили исследования Т.В. Костаевой [1, с. 3-24] о формировании устойчивого учебно-познавательного интереса школьников в процессе их профессионально-личностного самоопределения, которое предполагает поэтапное включение школьников в поисково-информационное, рефлексивно-корректировочное и творческое направления учебной деятельности. Вслед за Т.В. Костаевой мы считаем, что следование выделенным этапам позволит включить школьников в избранную профессиональную деятельность, а также выявить качественные характеристики интереса к иностранным языкам: доминирование осознанных целей учения и личностно значимых мотивов (целевая выраженность); степень участия школьника в учебной деятельности (познавательная активность); внутриличностную стабильность интереса (ситуативная независимость), реализацию творческой направленности личности (продуктивная действенность) [1, с. 16].

Поисково-информационный этап включает в себя два направления:

– *профессиональное просвещение*, включающее профинформацию, профпропаганду и профагитацию. В его задачи входит стимулирование интереса учащихся к сущности явлений, способствовать поиску, восприятию и усвоению информации, более эффективному осмыслению полученных предметно-научных знаний;
– *профессиональная диагностика*. Ее задачей является изучение характерных особенности личности: потребностей, ценностных ориентаций, интересов, способностей, склонностей и профессиональных намерений.

Следует особо подчеркнуть, что поисково-информационный интегрирует в себя триединый комплекс мероприятий, охватывающий *учеников, их родителей и учителей:*

– школьные мероприятия и классные часы с информационно-познавательной тематикой, проводимые студентами 4-5 курсов во время педагогической практики в школе;

- информационно-познавательные беседы «Englisch muss – Deutsch plus», страноведческие викторины «Европейский союз глазами российских школьников»; виртуальные путешествия «Праздники в Англии»; «Путешествие по Франции» и др.;
- учебно-познавательные и расширяющие страноведческий горизонт встречи с иностранными гостями, например, круглый стол «Немецкая национальная кухня» с поваром из Германии;
- встречи / круглый стол с учителями-новаторами, известными педагогами, переводчиками, выпускниками факультета, которым избранная профессия помогла состояться в жизни;
- сотрудничество факультета с городскими центрами детского творчества с целью оказания консультативной помощи при организации научно-исследовательской деятельности учащихся;
- экскурсии на факультет в рамках «Дня открытых дверей», внешкольных мероприятий, проводимых факультетом и др.;
- участие в ежегодной городской выставке «Карьера» с программой достижений и перспективного развития факультета;
- информационные беседы с родителями на школьных и классных собраниях, имеющие целью помочь объективно оценить интересы и способности их детей, сообщить им о ценностно-нормативной модели будущей профессии и о востребованности выпускников факультета иностранных языков;
- организация курсов повышения квалификации для учителей города и региона;
- консультативная помощь учителям иностранных языков школ города.

На втором (действенно-практическом) этапе происходит включение школьников, как в поисково-информационное, так и в рефлексивно-корректировочное направления учебной деятельности, стимулирующие применение на практике полученной информации и предметно-научных знаний [1, с. 17].

Работа на этом этапе ведется по двум направлениям:

- *профессиональная консультация.* Ее задачей является установление соответствия индивидуальных личностных особенностей специфическим требованиям профессии учителя, лингвиста-переводчика;
- *профессиональный отбор* осуществляется в рамках профильных классов по филологическим дисциплинам, подготовительных курсов в вузе, спецкурсов по языковым дисциплинам, читаемым преподавателями кафедры на факультативных занятиях в школе. Цель профессионального отбора – выявление пригодности школьника к конкретной деятельности.

Здесь используются следующие формы профориентационной работы:

- профориентационная игра «Профессия – переводчик» и др.;
- подготовительные курсы и индивидуальные консультации, тестирование по иностранному языку;
- работа и сотрудничество с профильными классами по фило-логическим дисциплинам;
- факультативные спецкурсы «Страноведение Германии», «Искусство Франции» и др.

Третий этап (результативно-преобразовательный) направлен на включение школьников во все выделенные направления учебной деятельности с целью реализации творческой направленности каждого ученика, формирования его устойчивого интереса и мотивации профессионально-личностных намерений [1, с. 18].

Основные направления:

- социально-профессиональная адаптация;
- профессиональное воспитание у учащихся чувства долга, ответственности, профессиональной чести и достоинства.

Только после того, как преподаватели факультета выяснили на предыдущих этапах, какими ценностными ориентациями руководствуется старшеклассник, каковы его мотивы выбора профессии, способности, профессиональные интересы, они привлекают его к творческим аспектам учебной деятельности:

- участию в ежегодных научно-практических конференциях вуза;
- участию в ежегодном региональном фонетическом конкурсе;
- участию в студенческих мероприятиях и конкурсах, организуемых на факультете;
- участию в интеллектуальных играх по английскому / немецкому / французскому языку;
- участие в фестивале «Английский клуб» и др.

Перечисленные формы творческой деятельности способствуют активному приспособлению молодого человека к новому социальному окружению, условиям труда и особенностями конкретной специализации.

Однако успех профориентационной работы, проводимой факультетом в школе, будет зависеть в первую очередь от того, как и между кем будут распределены обязанности по осуществлению данной деятельности. При распределении обязанностей мы исходили из принципа, что профориентационная работа должна охватывать педагогических работников как со стороны факультета и входящих в него кафедр, так и со стороны школы [3, с. 23].

Обязанности зав. кафедрой:

- планирование и организация работы преподавателей по профориентации на год;

- координация работы преподавателей по профориентации в школах города и района;
- заключение договоров о создании профильных классов с углубленным изучением иностранных языков со школами города и района, о проведении подготовительных курсов по иностранному языку;
- контроль и анализ всей профориентационной работы на кафедре;
- организация научно-практические конференции по проблемам профориентации.

Для успешного проведения профориентационной работы, назначается *ответственный по профориентации*, в его обязанности входит:

- анализ и обсуждение с преподавателями факультета документов и научно-методической литературы по профессиональной ориентации, создание методической базы;
- составление кафедрального плана профориентационной работы;
- организация мероприятия по профориентации по плану кафедры;
- освещение профориентационных мероприятий факультета в печати (вузовской, городской);
- отчет о результатах профориетационной работы, основанной на итогах приема на специальность.
- регулярное обновление стенда и агитационных материалов по профориентации;
- учёт профориентационной работы.

Обязанности преподавателей:

- беседы с учителями-предметниками и учениками на классных часах, с родителями на собраниях в устной форме и с помощью анкетирования;
- организация знакомства учащихся со спецификой учебы на факультете иностранных языков;
- организация для учащихся предметных кружков под руководством студентов и собственно подготовительных курсов;
- подготовка, организация и обеспечение посещения учащимися профориентационных мероприятий, олимпиад, дней открытых дверей, организуемых в институте;
- учебно-методическая помощь учителям иностранного языка;
- организация и координация проектной, исследовательской деятельности учащихся;
- отчет об итогах профориентационной работы, анализ запросов и пожеланий учащихся относительно будущей подготовки к поступлению в вуз, перспективное прогнозирование школ, контингента учащихся 8-10 классов, для включения в профоринтационную работу.

Далее предлагается образчик плана профориентационной работы факультета иностранных языков, разработанный с учетом всех вышеназванных критериев.

Таблица 1

№	Содержание работы	Сроки
1.	Участие в научно-практической конференции учителей, январских чтениях работников образования	август-январь
2.	Выступление с докладом на августовской конференции учителей на тему «Реформа образования и современные проблемы преподавания иностранных языков»	август
3.	Разработка единого профориентационного плана совместно с педагогическим объединением города	август
4.	Участие учителей школ города и района в методических семинарах кафедр факультета	в теч. уч. года
5.	Организация курсов повышения квалификации для учителей города и региона	в теч. уч. года
6.	Оказание методической и консультативной помощи учителям иностранного языка городя и района	в теч. уч. года
7.	Изучение уровня подготовленности выпускников к профессиональной деятельности. Встреча с руководителями школ и других образовательных учреждений в целях выявления уровня подготовленности выпускников к профориентационной деятельности	1 семестр
8.	Выступление перед учащимися среднего и старшего школьного возраста средних общеобразовательных школ на тему «Набережночелнинский государственный педагогический институт как государственное образовательное учреждение по подготовке педагогических кадров»	в теч. уч. года
9.	Сотрудничество кафедры с Городским центром детского творчества в форме оказания консультативной помощи при организации научно-исследовательской деятельности учащихся	в теч. уч. года
10.	Установление контакта с выпускниками ГОУ ВПО «НГПИ» в целях оказания им методической помощи	сентябрь-октябрь
11.	Учебно-методическая и профориентационная работа в профильных классах	в теч. уч. года
12.	Разработка плана совместных мероприятий и подписание договора о совместной деятельности факультета и средней школы N-района, организация на базе школы подготовительных курсов	сентябрь-октябрь
13.	Интеллектуальная игра в школах города и района	октябрь
14.	Мероприятия (конкурсы, организация кружков, малые олимпиады и т.д.) в базовых школах в период педагогической практики студентов 4 и 5 курсов факультета иностранных языков	сентябрь – октябрь
15.	Организация круглого стола «Совершенствование профессиональной подготовки студентов факультета иностранных языков» с учителями--методистами средних общеобразовательных школ	ноябрь – 5 курс, апрель – 4 курс
16.	Проведение учебно-методического семинара на тему «Оксфордское качество в обучении» для учителей иностранного языка школ района	ноябрь
17.	Организация и проведение олимпиады среди школьников города и района «Знаешь ли ты страну изучаемого языка»	декабрь
18.	Организация и проведение новогоднего лингвострановедческого вечера «Рождественская сказка» для учащихся школ	декабрь

Продолжение табл. 1

№	Содержание работы	Сроки
19.	Оказание помощи ученикам средних общеобразователь-ных школ в подготовке к сдаче ЕГЭ по иностранному языку, организация подготовительных курсов	2 семестр
20.	Расширение связей с языковыми кружками школ города, продолжить студентам вуза работу в школьных кружках	в теч. уч. года
21.	Продолжить работу в научном обществе «Лингвист»	в теч. уч. года
22.	Привлечение учащихся среднего звена к участию в конкурсе на лучший студенческий перевод с опубликованием переводов в газете «Конкурс продолжается…» и выдачей сертификата участника	февраль
23.	Семинар для учителей района «Компетентностный подход в образовании»	март
24.	Республиканский фонетический конкурс для вузов, ссузов РТ и школ города Набережные Челны	март
25.	Участие в ежегодной городской выставке «Карьера»	март
26.	Организация секции по лингвистике и методике преподавания иностранных языков в рамках студенческой научно-практической конференции НГПИ для студентов педагогических училищ и колледжей РТ и учащихся школ города	апрель
27.	Подготовка презентации и языкового мероприятия для проведения дня открытых дверей в ГОУ ВПО «НГПИ»	апрель
28.	Организация встречи школьников с успешными выпускниками факультета иностранных языков	2 семестр
29.	Участие в организации и проведении «Последнего звонка»	май

Итак, вся деятельность факультета иностранных языков по организации и проведению профориентационной работы свидетельствует о том, что основное внимание мы уделяем профессиональному самоопределению учащихся, и, на основе их включения во все направления учебной деятельности, формированию устойчивого учебно-познавательного интереса к иностранным языкам. Осознание ценностей будущей профессии, становление мотивов и целей, развитие интересов и способностей учащихся позволяет им сделать правильный жизненный выбор.

Список литературы:

1. Костаева Т.В. Формирование устойчивого учебно-познавательного интереса школьников в процессе их профессионально-личностного самоопределения: автореф. дисс. … канд. пед. наук / Т.В. Костаева. – Саратов, 2006. – 24 с.

2. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н.С. Пряжников. – М. 2002. – 400 с.

3. Совершенствование профориентационной работы в средней школе. Методические рекомендации / Под ред. Н.Н. Захарова. – Пермь: Пермский государственный педагогический институт, 1985. – С. 3-23.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ПЕРСОНОФИЦИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

© Педченко М.М.[♣]
Голышмановский агропедагогический колледж,
Тюменская область, р.п. Голышманово

Формирование основ индивидуального стиля физкультурно-педагогической деятельности как результат программирования содержанием междисциплинарных курсов профессиональных модулей основной профессиональной образовательной программы.

Содержание образования, по мнению Н.М. Борытко, И.А. Соловцовой, А.М. Байбакова (2007), представляет собой педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает подготовку человека к жизни в обществе, выполнению социально значимых функций [1, с. 117]. Согласно, такому мнению указанных учёных, в современной дидактике сложились различные подходы, в которых содержание образования рассматривается как:

- педагогически адаптированные основы наук, когда приобщение к науке и производству основано на принципах естественных наук (технократический подход);
- система знаний, умений и навыков, а также опыт творческой деятельности и эмоционально-волевое отношение к миру должны быть усвоены обучающимися;
- педагогически адаптированный социальный опыт человечества, который тождественный по структуре человеческой культуре: когнитивный опыт (система знаний); опыт репродуктивной деятельности (умения и навыки); опыт творческой деятельности (алгоритмы решения проблемных познавательных задач); опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений;
- содержание и результата процесса прогрессивных изменений индивидуально-личностных свойств и качеств, когда набор общеобразовательных курсов обусловливается структурами изучаемой области действительности и деятельности, отражаемых в инвариантных сторонах индивидуальной культуры человека – познава-

[♣] Руководитель физического воспитания, аспирант.

тельной, коммуникативной, эстетической, нравственной, трудовой, физической;
- образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение учащегося и его внутреннее приращений [1, с. 117-118].

В целом, Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков констатируют, что «источником содержания образования является социальный опыт человечества, закреплённый в материальной и духовной культуре» [1, с. 118]. Однако, при этом указывают, что «в одних случаях под содержанием образования понимают нечто внешнее к обучаемому, существующее независимо от него, в других – те изменения, которые происходят в процессе обучения в самом обучаемом, в третьих – взаимосвязь между социальной и индивидуальной культурой» [1, с. 118].

Следовательно, мы можем вслед за П.И. Пидкасистым (1998), В.И. Загвязинским (2007), констатировать, что содержание образования является вся культура человечества, т.е. и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческая, и отношения, и ценностные ориентаций [2, с. 51]. При этом, В.И. Загвязинский отмечает, что «это очень разные компоненты, и овладение ими требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения, действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и многого другого» [2, с. 51].

Кроме того, В.И. Загвязинский в учебном пособии «Теория обучения: современная интерпретация» (2007) свидетельствует, что в российском образовательном пространстве «традиционно утвердилась предметная структура содержания образования» [2, с. 51]. Соответственно, учёный выделяет две диалектические особенности такой структуры, с одной стороны, она «несомненно, облегчает систематическое изучение основ научных знаний» [2, с. 51], но, с другой стороны – эта структура «дробит единый мир, разлагает его на составные части, что препятствует формированию в сознании учащихся целостной картины мира, представлений о его единстве и внутренних связях» [2, с. 51].

При этом следует отметить, что В.И. Загвязинский выделяет, одну особенность, данного противоречия, такими словами: «Другая трудность обучения заключается в том, что большой по объёму материал каждого предмета изучается по частям, в линейной последовательности, дискретно» [2, с. 52]. Отсюда, как следствие, по В.И. Загвязинскому вытекает, что «обучение по необходимости растянуто во времени, у учащихся и студентов на основе линейной структуры изучения далеко не всегда складываются целостные представления даже об отдельных научных теориях и предметах» [2, с. 52].

Таким образом, В.И. Загвязинский, формулируя проблемное поле в приведённых противоречиях, при этом указывает на развивающие свойства

(«развивающий потенциал»«) [2, с. 54 -55] учебного материала, который, по его мнению, имеет особую значимость для достижения целостности познания мира «приобретает в этом плане проблема соотношения гуманитарного и естественно-научного образования и проблема их синтеза, на основе которого формируются понимание единства мира, взаимосвязи и взаимообусловленности происходящих в нём процессов, природоохранная (экологическая) и здоровьесберегающая (валеологическая) культура» [2, с. 54].

Кроме того, В.И. Загвязинский, обозначает ещё одно противоречие, которое проявляется в принципах отбора содержания материала и его критериев. Это противоречие, обусловлено переходом к вариативным программам в образовательных учреждениях (ОУ), и передачи многих функций по управлению образованием в регионы, где ведущим средством такого регулирования выступает государственный стандарт.

Следует отметить, что в образовательных программах, государственный стандарт, с одной стороны, призван обеспечить гарантированный минимум обязательной подготовки каждого обучающегося, независимо от того, в каком образовательном учреждении данного уровня и профиля он получает образовании, что позволяет ограничить произвол авторов программ и учебников при отборе и расширении объёма учебного материала, и даёт ориентиры для оценки деятельности, аттестации и аккредитации ОУ, проектирования образовательных программ и развития образовательной системы в целом (Ю.К. Бабанский, 1982, 1989; В.И. Загвязинский, 1978, 1982, 1987, 1995; В.П. Беспалько, 1989; В.С. Леднёв, 1989, 1991; Б.С. Гершунский, 1987, 1998; и др.).

С другой стороны, в условиях демократизации в образовании, когда вводятся вариативные модули в образовательные программы, проявляется проблема оптимального соотношения в них содержательных компонентов учебного материала, относительно поставленных целей и полученных результатов, а также совокупности всех составляющих этот процесс по воспитанию и развития индивидуальности учащегося и её социальной адаптации в процессе обучения.

В данном контексте, программное управление индивидуальной познавательной деятельностью представляет собой качественно новый этап в оптимизации соотношения компонентов образовательной программы. В этом смысле, МДК ПМ ОПОП, должны быть «слиты» в единую систему воспитания, образования и совершенствования личности, которая по сути представляет собой педагогическую систему ОУ, в которой корректно поставлена дидактическая задача с педагогической технологией, способной её решить. Данный подход подразумевает интеграцию содержания МДК ПМ ОПОП ОУ и рассматривается как радикальное условие совершенствования учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения в создании современной структуры психолого-педагогических предпосы-

лок, для формирования профессиональных компетенций и индивидуальности в целом будущих педагогов.

Таким образом, профессиональные модули ОПОП, отражают имманентно по своей сути, ту или иную модель социального взаимодействия субъектов образования в нескольких плоскостях: «учитель – учитель», и «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ученик – учитель», «ученик – физкультурно-спортивная среда» и т.д., в процессе формирования основ индивидуального стиля профессиональной деятельности специалиста, в качестве продукта личностно-развивающей стратегии формальными и неформальными учебными средствами ОУ.

Потому как, профессиональное развитие учеников в реальном педагогическом процессе, предполагает не только обучение их способами деятельности, а их преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной, и, в конечном счёте, поведенческих структур как результат учебы в сформировавшихся основах индивидуального стиля деятельности личности, в частности, средствами физической культуры и спорта.

В этом смысле, управление учебной деятельностью имеет отличие от предшествующих форм учения, во-первых, потому как содержание профессиональных модулей образовательной программы направлено на овладение специальным учебным материалом и специальным решением учебных задач, где «специальность» обусловливает профессионализацией учебным материалом формирование основ физкультурно-спортивного стиля личности учащегося, в результате конструктивного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса.

Во-вторых, в содержании профессиональных модулей осваиваются как общие, так и специальные способы действий и научные понятия в виде профессиональных компетенций, где при этом общие способы действия, предваряют решение специальных действий.

В-третьих, освоение содержания профессиональных модулей ведёт к изменениям в самом субъекте учебной деятельности, на основании чего можно его характеризовать как со стороны общих, так и овладением специальных компетенций.

В-четвёртых, результат активной формы учения, который заложен в профессиональных модулях образовательной программы, можно проследить как в собственных действиях обучающегося, так и изменением его психических, физических и т.п. свойств, в том числе ЗУН и поведении.

Таким образом, освоение учебной деятельностью содержания профессиональных модулей образовательной программы – ведёт к изменению самого субъекта деятельности в процессе его действий, воспроизводящих объективные свойства познавательного предмета профессионального образования при решении той или иной учебной задачи. В связи с чем, мы

можем содержание учебной деятельности рассматривать как программирование реально необходимых и осуществимых задач персонифицированным обучением.

Следовательно, в содержании МДК профессиональных модулей отражается практико-ориентированный тип проектно-программной направленности, и тем самым практически решаются задачи развития новой личностно-ориентированной системы образования, в основе которой оптимально построенная педагогическая система с реальной дидактической задачей и адекватной педагогической технологией.

Кроме того, фактическое содержание учебной деятельности МДК профессиональных модулей показывает и характеризует:

- мировоззренческие позиции преподавателя в использование новых научных достижений в решении задач личностно-ориентированной системы образования;
- наличие или отсутствие стратегии в программе в организации совместной учебной деятельности: «учитель – учитель», и «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ученик – учитель» и т.д.;
- средовые условие для необходимого поиска в совершенствование содержания профессиональных модулей и разработки и совершенствования системного взаимодействия теории и практики, прогностического и опытно-экспериментальной деятельности образовательного пространства учебного заведения, региона, страны;
- человеческий фактор, прежде всего, в модели конструктивного изменения поведения учителя, в частности: в отношении преподавателя к научно-теоретической и практической исследовательской деятельности; к способности совместно и продуктивно работать в коллективе; осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления её целей, содержания, смены технологий; осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития и т.д.;
- предполагаемое наличие у студента компетенций и определённого поведения, соответствующего требованиям к выполнению трудовых функций в рамках конкретного вида профессиональной деятельности (требований образовательного стандарта, требований профессионального стандарта).

Таким образом, представленный подход, послужил исходной предпосылкой для создания профессиональных модулей (ПМ) основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) ФГОС СПО по специальности 050141 «Физическая культура» квалификации «Учитель физической культуры» с углублённой подготовкой.

При этом отмечаем, что ФГОС СПО, по данной специальности утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 5 ноября 2009 года № 528 (зарегистрирован в Минюсте 9 декабря 2009 г. Регистрационный № 15458), и действует с 1 января 2010 года (согласно пункта 7.1) даёт право на реализацию ОПОП ОУ среднего профессионального и высшего профессионального образования при наличии соответствующей лицензии.

Указанный подход, по нашему мнению, представляет собой возможность, с одной стороны, в профессиональных модулях ОПОП, осуществить «перевод нормативного научного стиля мышления в структуру деятельности» [3, с. 102-103], т.е. развивающий потенциал гуманистической направленности раскрыть в преподавании, а также реализовать творческую индивидуальность педагога в поиске наиболее эффективных способов саморазвития. С другой стороны, содержание профессиональных модулей, стратегически, представляют собой объединение компонентов средовых условий (как предпосылка) для формирования индивидуальности будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта.

Следовательно, формирование личности представляет собой, если можно так выразиться не «средневековую абстрактную цель», а образную и конкретную дидактическую задачу как «различие текстов, в которых человек той или иной эпохи выражает самого себя, фиксируется в стилях написания этих текстов» [4, с. 99], т.е. в формировании основ индивидуальном стиле деятельности личности. Потому как, «знание стиля позволяет не только отличать культуру в данной области от предшествующих культур, но и следовать её канонам, предписаниям, ценностным ориентациям» [4, с. 99], поскольку «каждая культура может явиться толчком к развитию тех индивидуальных свойств, которые именно в данной культуре могут быть максимально реализованы» [3, с. 46].

В соответствии с этим, освоение содержания профессиональных модулей в процессе учебной деятельности будущего специалиста сферы физической культуры и спорта – это практическая реализация в стиле уникального сплава индивидуальности человека и присвоенной им данной культуры.

Потому как, по словам Д.А. Иванова (2008): «На самом деле учащимся передаются не знания. В неясной форме они ассимилируют сами формы организации обучения и нормы поведения. Реальность обучения представлены не на словах, а в организации занятий, в поведении учителей и администрации учебного заведения» [3, с. 47].

Кроме того, попутно следует отметить, что Д.А. Иванов, вслед за американским психологом Ф. Джексоном (1968), утверждает, что в процессе образования, «передаются и усваиваются не знания, а нормы и правила поведения, отношения «власть – подчинение – санкции», понимание границ ответственности и безответственности, формы организации занятий, умение приспосабливаться» [3, с. 47].

Так, Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе» (2002), приводит результаты исследований деятельности колледжей при переходе на новые программы, где проявляется целый ряд положительных характеристик такого понятия как «компетентность», При этом он отмечает и ключевой фактор, который отличает эффективно работающих преподавателей от их менее эффективно работающих коллег. Таким ключевым фактором, является способность сочетать центрированность – отзывчивость на нужды, интересы студентов – с директивностью, т.е. способностью придавать смысл и целенаправленность в педагогической деятельности. По мнению Дж. Равенна, хороший преподаватель внимательно подмечает склонности учащегося и обдумывает их, а затем директивно руководит развитием ученика по направлениям, которые будут тому интересны и полезны.

К этому следует добавить, что М.М. Бахтин в исследовании «К философии поступка» (1922), отмечает, что акт нашей деятельности, нашего переживания, как двуликий Янус, глядит в разные стороны: в объективное единство культурной области и в неповторимую единственность переживаемой жизни, но нет единого и единственного плана, где оба лика взаимно себя определяли бы по отношению к одному-единственному единству. По словам М.М. Бахтина, этим единственным единством и может быть только единственное событие свершаемого бытия, всё теоретическое и эстетическое должно быть определено как момент его. Поэтому, учёный считает, что акт должен обрести единый план, чтобы рефлектировать себя в обе стороны: в самом смысле и в самом бытии, обрести единство двусторонней ответственности и за своё содержание (специальная ответственность) и за своё бытие (нравственная), причём специальная ответственность должна быть «приобщённым моментом единой и единственной нравственной ответственности».

В этом смысле, реализация учебной деятельности на основе модульного обучения – это не абстрактная, а реальная возможность преодоление «дурной неслиянности и невзаимопроникаемости культуры и жизни» в индивидуально-ответственных поступках, из «которых слагается жизнь как сплошное поступление» отражаемой в стилевых особенностях профессиональной педагогической деятельности субъектов образования.

Иными словами, если по В.И. Загвязинскому, «внешне учебный процесс представляет перед нами как совместная деятельность педагога и обучаемых, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует и стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и проверяет её, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, в первую очередь предусмотренными в программах знаниями, умениями и навыками» [2, с. 21], то в соответствии с этим, двусторонний характер обучения в МДК профессионального модуля, представлен как взаимосвязанный и взаимообусловленный процесс преподавания (деятельности педагога) и учении (деятельности обучающегося), в освоении общих и профессиональных компетентностей.

Таблица 1

ПМ.01. «Преподавание физической культуры по основным общеобразовательным программам»

Код ПК	Раздел ПМ	Всего часов	Объём времени, отведённый на освоение междисциплинарного курса (МДК)					Практика	
			Обязательная аудиторная учебная нагрузка обучающегося			Самостоятельная работа обучающегося		Учеб.	Произв.
			Всего часов	в т.ч. лаб. и практ.	В т.ч. курс.	Всего часов	в т.ч. курс.		
1	2		4	5	6	7	8	9	10
ПК 1.1	Раздел 1. Формирование компетенций по общим вопросам теории физического воспитания.	48	32	23	-	16	-	-	-
ПК 1.2-1.5	Раздел 2. Формирование компетенций по методике проведения учебных занятий по физической культуре.	48	32	21	-	7	-	9	-
ПК 1.3-15	Раздел 3. Формирование компетенций по педагогическому контролю, оценивания процесса и результатов учения.	46	30	21	-	7	-	9	-
ПК 1.4-1.5	Раздел 4. Формирование компетенций по анализу учебных занятий.	46	30	21	-	7	-	9	-
ПК 1.5	Раздел 5. Формирование компетенций в ведении документации, обеспечивающей процесс обучения физической культуре.	46	30	22	-	7	-	9	-
	Производственная практика	216	-	-	-	-	-	-	216
	Всего:	450	154	108	-	44	-	36	216

Таблица 2

ПМ.02. «Организация и проведение внеурочной работы занятий по программам дополнительного образования в области физической культуры»

Код ПК	Раздел ПМ	Всего часов	Объём времени, отведённый на освоение междисциплинарного курса (МДК)					Практика	
			Обязательная аудиторная учебная нагрузка обучающегося			Самостоятельная работа обучающегося		Учеб.	Произв.
			Всего часов	в т.ч. лаб. и практ.	В т.ч. курс.	Всего часов	в т.ч. курс.		
1	2		4	5	6	7	8	9	10
ПК 2.1	Раздел 1. Формирование компетенций в определении цели и задач, планирования внеурочных мероприятий и занятий.	48	32	23	-	16	-	-	-
ПК 2.2	Раздел 2. Формирование компетенций в проведении внеурочных мероприятий и занятий.	47	31	21	-	7	-	9	-
ПК 2.3	Раздел 3. Формирование компетенций в мотивировки обучающихся, родителей (лиц, их заменяющих) к участию в физкультурно-спортивной деятельности.	46	30	21	-	7	-	9	-
ПК 2.4	Раздел 4. Формирование компетенций в осуществлении педагогического контроля, оценивания процесса и результатов деятельности обучающихся.	46	30	21	-	7	-	9	-
ПК 2.5	Раздел 5. Формирование компетенций по анализу внеурочных мероприятий и занятий.	23	15	11	-	4	-	5	-
ПК. 2.6	Раздел 6. Формирование компетенций по ведению документации, обеспечивающей организацию физкультурно-спортивной деятельности.	23	15	11	-	3	-	4	
	Производственная практика	108	-	-	-	-	-	-	108
	Всего:	341	153	108	-	44	-	36	108

Таблица 3

Структура и содержание профессионального модуля ПМ.03. «Методическое обеспечение процесса физического воспитания»

Код ПК	Раздел ПМ	Всего часов	Объём времени, отведённый на освоение междисциплинарного курса (МДК)					Практика	
			Обязательная аудиторная учебная нагрузка обучающегося			Самостоятельная работа обучающегося		Учеб.	Произв.
			Всего часов	в т.ч. лаб. и практ.	В т.ч. курс.	Всего часов	в т.ч. курс.		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ПК 3.1	Раздел 1. Формирование компетенций по общим вопросам методического обеспечения процесса физического воспитания.	48	32	23	-	16	-	-	-
ПК 3.2	Раздел 2. Формирование компетенций в систематизации педагогического опыта и образовательных технологий в сфере физической культуры и спорта.	48	32	21	-	7	-	9	-
ПК 3.3-3.4	Раздел 3. Формирование компетенций научно-методической деятельности в сфере физической культуры и спорта.	137	89	64	-	21	-	27	-
	Производственная практика	72							72
	Всего:	305	153	108	-	44	-	36	72

Таблица 4

Структура и содержание профессионального модуля ПМ.04. «Формирование основ индивидуального стиля физкультурно-педагогической деятельности специалиста 050141 «Физическая культура» с углублённой подготовкой квалификации «Учитель физической культуры» (вариативная часть ОПОП)

Код ПК	Раздел ПМ	Всего часов	Объём времени, отведённый на освоение междисциплинарного курса (МДК)					Практика	
			Обязательная аудиторная учебная нагрузка обучающегося			Самостоятельная работа обучающегося		Учеб.	Произв.
			Всего часов	в т.ч. лаб. и практ.	в т.ч. курс.	Всего часов	в т.ч. курс.		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ОК 1-11 ПК 1.1-1.8	МДК.04.01 Формирование компетенций профессиональной деятельности в тренировке и руководстве соревновательной деятельностью футболистов.	80	40	40	-	32	12	8	-
ОК 1-11 ПК 1.1-1.5 2.1-2.6 3.1-3.4	МДК.04.02. Формирование компетенций профессиональной деятельности методиста физической культуры и спорта.	71	40	40	-	21	-	10	-
ОК 1-12 ПК 1.1-1.5 2.1-2.6 3.1-3.4	МДК.04.03. Формирование компетенций о физкультурно-спортивном стиле деятельности личности в обществе.	83	40	40	-	33	12	10	-
ОК 1.12 ПК 1.1-1.8	МДК.04.04. Формирование компетенций профессиональной деятельности в тренировке и руководстве соревновательной деятельностью баскетболистов.	83	40	40	-	33	12	10	-

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ОК 1.12 ПК 1.1-1.8	МДК.04.05. Формирование компетенций профессиональной деятельности в тренировке и руководстве соревновательной деятельностью легкоатлетов.	307	252	242	10	33	12	22	-
ОК 1.12 ПК 1.1-1.8	МДК.04.06. Формирование компетенций профессиональной деятельности в тренировке и руководстве соревновательной деятельностью волейболистов.	83	40	40	-	33	12	10	-
ОК 1.12 ПК 1.1-1.8	МДК.04.07. Формирование компетенций профессиональной деятельности в тренировке и руководстве соревновательной деятельностью лыжников-гонщиков.	83	40	40	-	33	12	10	-
ОК 1.12 ПК 1.1-1.8	МДК.04.08. Формирование компетенций профессиональной деятельности в тренировке и руководстве соревновательной деятельностью в спортивном единоборстве по вольной борьбе.	79	46	46	-	23	12	10	-
ОК 1.12 ПК 1.1-1.8	МДК.04.09. Формирование компетенций профессиональной деятельности в тренировке и руководстве соревновательной деятельностью в спортивной гимнастике.	83	40	40	-	33	12	10	-
ОК 1.12 ПК 1.1-1.8 2.1-2.6 3.1-3.4	МДК.04.10. Формирование компетенций профессиональной деятельности специалиста по массовой физкультурно-оздоровительной работе и туризму.	180	138	126	12	32	12	10	

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ОК 1-11 ПК 2.1-2.6 3.1-3.4	МДК.04.11. Формирование компетенций профессиональной деятельности спортивного руководителя (менеджера) сферы физической культуры и спорта.	307	252	242	10	33	12	22	-
ОК 1-13 ПК 1.1-1.5 2.1-2.6 3.1-3.4	МДК.04.12. Формирование компетенций профессиональной деятельности преподавателя и организатора «Основ безопасности жизнедеятельности».	73	40	40	-	33	12	-	-
ОК 1-12 ПК 1.1-1.5 2.1-2.6 3.1-3.4	Производственная практика	-	-	-	-	-	-	-	10
	Всего:	1512	1008	970	32	362	132	132	10

Условные обозначения:
ФГОС СПО – федеральный государственный образовательный стандарта среднего профессионального образования;
ОУ – образовательное учреждение;
ОПОП – основная образовательная программа по специальности;
ОК – общая компетенция;
ПК – профессиональная компетенция;
ПМ – профессиональный модуль;
МДК – междисциплинарный курс.

К выше изложенному, следует добавить, что кроме ОГСЭ.00 (Общий гуманитарный и социально-экономический цикл) и ЕН. ОО (Математический и общий естественнонаучный цикл), а также профессиональных модулей ОПОП учебного плана (табл. 1, 2, 3, 4), на основе ФГОС СПО и базисного учебного плана по 050141 «Физическая культура» углублённой подготовки учащиеся должны овладеть общепрофессиональными дисциплинами (ОП.00):

- ОП.01 – «Педагогика»;
- ОП.02 – «Психология»;
- ОП.03 – «Анатомия»
- ОП.04. – «Физиология с основами биохимии»;
- ОП.05 – «Гигиенические основы физического воспитания»;
- ОП.06 – «Основы врачебного контроля, лечебной физической культуры и массажа»;

- ОП.07 – «Основы биомеханики»;
- ОП.08 – «Базовые и новые виды физкультурно-спортивной деятельности с методикой тренировки»;
- ОП.09 – «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»;
- ОП.10 – «Теория и история физической культуры»;
- ОП.11. – «Безопасность и жизнедеятельность».

Кроме того, следует также отметить, что в профессиональном образовании специалиста сферы физической культуры и спорта, учебная дисциплина «Теория и методика физического воспитания», является одной из основных профилирующих дисциплин. Так, по мнению Б.А. Ашмарина (1977; 1990), Л.П. Матвеева (1991), В.М. Качашкина (1980), Ж.К. Холодова, В.С. Кузнецова (2000; 2001), Э.Я. Степаненковой (2001) и др., курс «Теория и методика физического воспитания и спорта» призван через своё содержание обеспечить студентам необходимый уровень теоретических и методических знаний о рациональных путях, методах и приёмах профессиональной деятельности преподавателя физической культуры, раскрыть в структуре и содержании этой деятельности условия успешной реализации образовательных, воспитательных и оздоровительных задач физического воспитания. В частности, Э.Я. Степаненкова (2001) отмечает, что «профессиональная компетентность будущих специалистов предполагает их готовность к многоплановой и творческой работе с детьми, педагогами, семьёй» [5, с. 3].

Учебная дисциплина «Теория и методика физического воспитания и спорта», а также «История физической культуры и спорта», благодаря модульной системе, представлены в МДК ПМ ОПОП, что, по сути, оптимизирует учебный процесс, с одной стороны, избавляет его от повторов и дублирования, а с другой стороны, предполагает взаимное сотрудничество преподавателей в профессиональных модулях (а также ОГСЭ и ЕН).

В этом смысле, в процессе разработки теоретических и методических основ гуманистически ориентированного, конструктивного взаимодействия в физкультурном образовании, представляют собой, одно из условий (предпосылку) формирования индивидуальности средствами физической культуры и спорта.

Таким образом, взаимодействие как взаимосвязь представлены в содержании междисциплинарных курсов, что с одной стороны, во-первых, позволяет более эффективно решать как задачи госстандарта, и, во вторых – локальные, которые обусловлены требованиями коньюктуры рынка, индивидуальными и корпоративными особенностями ОУ и т.д. С другой стороны, во-первых, разработка и реализация содержания МДК ПМ ОПОП, практически (в цивилизационном аспекте) представляют механизм совершенствования демократического взаимодействия в условиях трудового коллектива на принципах гражданского общества, и, во-вторых, решается

также стратегически и педагогическая цель профессионализации: раскрывается индивидуальный потенциал субъектов образовательного процесса, в их способности осуществлять совместную деятельность в условиях модернизации сферы образования.

Следовательно, культурно-идеальный критерий экспертизы в осуществлении учебно-воспитательного процесса ОУ, представлен в актуальном содержании МДК ПМ ОПОП как компонент «развивающей среды», в которой отражаются как система ценностей, так и понятия физкультурно-педагогической и физкультурно-спортивной деятельности педагогического коллектива в создании адекватной системы влияния (как условие), на формирование личности студента, а также развития его способностей социальным и пространственно-предметным окружением.

Культурно-материальный критерий экспертизы в осуществлении учебно-воспитательного процесса, будет представлен в сформированных основах индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры, как результат организации такой образовательной развивающей среды, в которой возможно достижение заранее сформированных как отдельными педагогами, так и педагогическим коллективом в целом, образовательных результатов учащихся запрограммированных в МДК ПМ ОПОП.

Таким образом, содержание ОПОП подчинено задаче: формирования основ индивидуального стиля в определённом виде деятельности как результат слияния в единую систему воспитания, образования и совершенствования личности формальными и неформальными средствами в условиях ОУ.

Следовательно, система учебных предметов становится строго преемственной и неизбыточной, ведущей к поэтапному овладению заданной профессиональной подготовкой (овладение общими компетенциями и профессиональными компетенциями в рамках Госстандарта и вариативной части) в процессе обучения в образовательном учреждении.

Список литературы:

1. Борытко Н.М. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 496 с.

2. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 192 с.

3. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.

4. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.

5. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ

© Педченко М.М.[♣]
Голышмановский агропедагогический колледж,
Тюменская область, р.п. Голышманово

Организация современного образования основной профессиональной образовательной программой.

В 1998 г. в журнале «Педагогика», № 2 в статье «Персонифицированное образование», В.П. Беспалько, выразил мысль, по поводу развития самых разных сторон жизни в будущем, в том числе и в сфере образования такими словами: «Знакомясь с работами моих коллег и высоко в целом оценивая их труды, я к сожалению каждый раз отмечал свойственный им общий недостаток, возможность и необходимость совершенствования существующей системы образования видится в рамках принципа «больше и лучше» и не замечается необходимость её коренного преобразования» [1, с. 12]. При этом учёный отмечает, что «тенденция революционного изменения существующего просвещения пока ещё очень слабо наметилась в общем эволюционном потоке развития общества, но, приглядевшись, её можно довольно чётко различать» [1, с. 12].

Беспалько В.П., кризис образования с точки зрения теории педагогических систем видит в том, что «дидактическая задача современного образования не решается или решается неудовлетворительно в основной массе учебных заведений (от детского сада до аспирантуры и докторантуры)» [1, с. 13]. При этом, В.П. Беспалько утверждает, что «истоки кризиса надо искать не в неудовлетворительной работе образовательных учреждений, а в изначально некорректной постановке дидактических задач» [1, с. 13], в связи с чем, «тогда и выход из тупика будет найден не в педагогическом технологическом прожектёрстве, а в программировании реально необходимых и осуществимых дидактических задач» [1, с. 13].

Также известно, что принципы государственной политики в области образования закреплены во 2-ой статье Закона Российской Федерации «Об образовании», где учащимся гарантировано:

[♣] Руководитель физического воспитания, аспирант.

- гуманистический характер образования;
- единство федерального культурного и образовательного пространства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и полготовки обучающихся, воспитанников;
- светский характер образования;
- демократический, государственно-общественный характер управления образованием и автономность образовательных учреждений [4, с. 13].

Согласно же 6-го пункта, 9-ой статье, Закона «Об образовании», образовательные программы, устанавливается «обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим государственным стандартам» [4, с. 14], а 7-я статья, Закона указывает, что «нормативные сроки освоения основных образовательных программ в государственных и муниципальных образовательных учреждениях определяются настоящим Законом и (или) типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов или соответствующим государственным образовательным стандартам» [4, с. 14].

Кроме того, в 5-ом пункте, в 14-ой статье, закреплены общие требования к содержанию образования, где утверждается, что «содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно» [4, с. 24].

Следовательно, мы можем сделать вывод в контексте понимания смысла Закона, что, с одной стороны, абитуриенты имеют право на выбор типа учебного заведения; уровня и характера образовательных программ (исходя из особенностей развития и полготовки обучающихся, воспитанников); но с другой стороны, при этом, предусмотрено, что вариативность, свобода выбора обусловлены рамками единого образовательного стандарта (образовательного минимума) и единством образовательных цензов (требований к соответствующим результатам образования по завершению того или иного этапа образования).

При этом следует учитывать, в современных условиях Российской Федерации, характер образования определяется также его ориентацией на региональные (субъективные) запросы рынка трудовых ресурсов.

В связи с выше изложенным, актуальным является то, как каждое образовательное учреждение в современных условиях, способно адекватно ориентироваться в образовательном пространстве, чтобы характер обучения, его содержание и методики, соответствовали данным историческим условиям и вытекающим из них задачам обучения и развития личности.

Данный подход обусловлен тем, что «сама реальность жизни заставляет нас осмыслить глубину произошедших изменений и максимально адекватно оценит их значение для дальнейшего развития общества и человека» [7, с. 3]. Так, Д.И. Фельдштейн (2010), в статье «Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования», утверждает, что в информационном обществе «изменились не только условия жизни, изменилось в целом социальное пространство существования и функционирование человека, изменилась система его отношений, изменился он сам» [7, с. 3], в связи с чем «в этой создавшейся сегодня реальности выработанная прежде и продуктивно работавшая ранее система образования растущих людей даёт серьёзные сбои» [7, с. 4]. По словам Д.И. Фельдштейна: «Она практически исчерпала себя как активно действующая. И не потому, что плохая, а потому, что не соответствует реалиям современного общества, которое исторически переросло её» [7, с. 4].

Так, в частности, В.И. Загвязинский в учебном пособии «Теория обучения: современная интерпретация» (2007), характеризуя общий подход в понимании дидактики (от греч. didaktikos – поучающий), как то, что её «традиционно определяют как относительно самостоятельную часть педагогики, изучающей содержание, закономерности, принципы и методы образования и обучения, как общую теорию и методику обучения» [3, с. 3]. Однако, В.И. Загвязинский считает, что дидактика «призвана в конечном итоге дать педагогу-практику (воспитателю дошкольного учреждения, учителю, педагогу средней специальной и высшей школы и т.д.) ответы на ключевые вопросы образовательной практики: во имя чего и для чего учить (цели и ценности образования)? Кого обучать? Когда начинать систематическое обучение? Где учить? Чему учить (содержание образования)? Как учить (методы, приёмы, технологии)? Как создать условия для полноценного и эффективного образования?» [3, с. 3]. И, по мнению учёного, «поиски на все эти вопросы связаны с конкретным пониманием целей и ценностей современного образования, сущности и структуры обучении я» [3, с. 3], потому как «особенности этих вопросов в том, что ответы на них не так просты, как может показаться на первый взгляд, в том, что их решение далеко неоднозначно, ибо связаны они с определённой ситуацией в обществе, с конкретными условиями, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс, с тем или иным этапом (уровнем) образования, с тем, что почти каждая учебная ситуация может иметь не одну, а несколько вполне удовлетворительных решений, и многими другими факторами» [3, с. 3].

В связи с этим, В.И.Загвязинский, обозначает «те исходные положения» [3, с. 3], которые лежат в основе поиска истины, и, при этом учёный отмечает, того поиска истины, «который у творческого педагога продолжается всю жизнь» [3, с. 3].

В данном случае, мы полагаем, В.И. Загвязинский обозначая «исходные положения», объективно отражает противоречие, которое обусловлено взаимодействием сторон дидактики: с одной стороны, общей теории обучения, и, с другой стороны её конкретной реализации. В связи с чем, по В.И. Загвязинскому, «конкретизация же общих подходов будет вестись преимущественно на материале общего среднего и профессионального, в том числе и высшего, образования, а учитывая профессиональную направленность подготовки студентов на факультетах государственных педагогических университетов и педвузов, преимущественно с ориентацией на гуманитарную область (сферу) образования» [3, с. 5]. В силу же этого подхода, В.И. Загвязинский и констатирует, что «предмет дидактики – воспитание и развитие личности в процессе разных видов учебной деятельности» [3, с. 6].

Обращаем внимание на этот тезис, потому как в нём В.И. Загвязинский, видит, во-первых, что «в обучении существенное значение имеет не только общение в системе «педагог – учащийся», но и познание, выраженное в отношении «учащийся – изучаемый материал» [3, с. 6], и, во-вторых, «субъективные человеческие отношения между личностями или между личностью и миром (действительностью), но и отношения личностей» [3, с. 6]. Отсюда вытекает, что «воспитательные, в том числе дидактические, отношения не могут не включать человека, не охватывать личности как ученика, так и педагога» [3, с. 6]. Потому что, по мнению учёного, «иначе мы получим обезличенную, а ещё резче сказать, бездетную и «бесчеловечную» педагогику» [3, с. 6], потому как, считает В.И. Загвязинский, «взгляды, чувства, мысли, оценки, способы деятельности ученика в учебном процессе не могут быть вынесены за рамки дидактики, хотя их специально изучает психология» [3, с. 6]. Кроме того, учёный отмечает, что «то же самое относится к личности педагога, его замыслам, идеям, творческому потенциалу» [3, с. 6].

Таким образом, по В.И. Загвязинскому, предмет дидактики, «необычайно многогранен и сложен» [3, с. 7], и, «он включает все три субъекта обучения: учителя, ученика и обучающийся коллектив (класс, группа) и все основные дидактические отношения: «ученик – учитель», «ученик – изучаемый материал», «учитель – изучаемый – материал», а также отношения: «учитель – класс» и «ученик – класс» [3, с. 7]. В связи с этим, учёный резюмирует, «говоря точнее, предметом дидактики является регулирование и совершенствование указанных отношений, создание условий для развития и совершенствования всех субъектов учебного процесса, а также личности в процессе самообразования» [3, с. 7].

В связи этим, В.И. Загвязинский считает, что «педагогическое регулирование, все принципы, требования и рекомендации должны исходить из современной педагогической концепции, которая носит гуманистический характер и определяет главной целью образования и воспитания реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала»

[3, с. 7]. В этом смысле, по словам В.И. Загвязинского, эта концепция с учётом её дидактической интерпретации (истолкования) и составляет исходный теоретический базис дидактики – понимание обучения прежде всего как развивающего и воспитывающего процесса, как средства развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан» [3, с. 7]. В связи с чем, учёных выделяет: социальную функцию обучения, которые по его словам призваны «формировать личность, отвечающую общественным потребностям, перспективам общества, способную адаптироваться и активно трудится в современном мире» [3, с. 7]. Личностно-развивающая функция обучения, по мнению В.И. Загвязинского, находит своё воплощение «в развитии способности человека к саморегуляци, формировании его духовной сущности (идеалы, ценности, познавательные способности), нравственном и гражданском становлении» [3, с. 7]. Кроме того, учёный выделяет также и функцию здоровьесбережения (валеологическую), функцию социальной защиты и функцию трансляции культуры и подготовки учащихся к её творческому развитии [3, с. 7]. Отмечая при этом, что «другое дело, насколько и как выполняются эти функции» [3, с. 7].

Таким образом, В.И. Загвязинский, утверждает, что решение актуальных проблем практического обновления и развития отечественного образования, возможно в силу, прежде всего, серьёзного «изменение целей образовательной системы, переход от «знаниецентрической» организации, определяющей ведущими целями и результатами обучения знания, умения и навыки ученика, к гуманистической личностно-центрированной ориентации, к развитию и самореализации сущностных сил, способностей, дарований человека как главной цели образования…» [3, с. 10].

По В.И. Загвязинскому, цели обучения «непосредственно вытекают из общечеловеческих идеалов, национальных традиций, социального заказа общества и государства в конкретных условиях и общественно обусловленного содержания образования» [3, с. 23]. Это значит, что, с одной стороны, обучающиеся в образовательном учреждении, должным образом, овладевают системой знаний и способов деятельности, а с другой стороны, на этой основе обеспечивается их развитие и полноценное личностное формирование.

При этом, мы считаем необходимым сделать ремарку, которая связана с тем, что по мнению В.И. Загвязинского, развитие и полноценное формирование личности, как цель, «более скрыта» [3, с. 23], потому как, «она пока ещё недостаточно регламентируется и конкретизируется программами» [3, с. 23]. В связи с этим, по мнению учёного, значительная часть новых исследований в социально-гуманитарных науках, нацелены «на поиски путей повышения развивающего и воспитательного эффекта обучения, его личностную ориентацию» [3, с. 23], потому что, «анализируя социальные функции и цели обучения, мы выявляем, определяющие его природу процессы овладения знаниями и развития обучаемых» [3, с. 23].

В связи с таким подходом, сущность обучения представляет собой, «целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человечества» [3, с. 23].

В контексте изложенного, по мнению В.И. Загвязинского, одним из важнейших изменений в образовательной стратегии связано со значительным расширением содержательной базы образования, а также перехода российского образования «на позиции вариативности образовательных программ и многообразия типов учебных заведений» [3, с. 11].

Таким образом, мы можем отметить, что образовательная модель в общем виде, в современных условиях, должна представлять собой, с одной стороны реализацию цели развития ученика в двух взаимосвязанных сторонах единого процесса – это, во-первых, овладение систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всех богатств духовной и материальной культуры преподаваемого предмета. С другой стороны, те или иные компоненты и факторы обучения, в реальном процессе «очеловечиваются», наполняются личностным содержанием, действуют через сознание, волю, эмоции, индивидуальность педагогов и учащихся, становятся не только объектом, но и субъектом учебного процесса, способным направлять и контролировать свою работу, трудится самостоятельно, вести поиск, оценивать результаты» [3, с. 29].

Следовательно, мы полагаем, что данный подход отражает понимание современной модели образования как нерасчленённое единство внутренних и внешних проявлений образования в личности, т.е. в единстве ценностно-мотивационной, деятельностной, коммуникативной и поведенческих составляющих.

В соответствии с таким пониманием, появляется возможность, цель обучения реализовывать в человеческой личности не как абстракцию, вытекающей из общечеловеческих идеалов, а как воплощение идеала в индивидуальности, в конкретном содержании образования, через национальные традиции, социальные заказы общества и государства и т.д., опять же – в конкретных условиях образовательного учреждения.

Так, согласно средо-ориентированному подходу в физическом воспитании (И.В. Манжелей, 2005), который представляет собой способ построения воспитательно-образовательного процесса, который «основанный на особом понимании сущности воспитания, при котором акценты в деятельности преподавателя смещаются с активного педагогического воздействия на личность ученика в область формирования воспитывающей (развивающей, обучающей) среды как совокупности системных формирующих влияний пространственно-предметного и социокультурного окружения» [6, с. 66]. В этом смысле, гуманитаризация образования пред-

ставляет собой не декларативное пожелание, а реальную предпосылку (условие), при которой становится возможным, такая организация физического воспитания, которая позволяет включать «механизмы внутренней активности обучаемого во взаимодействии со средой, где происходит саморазвитие и самовыражение его индивидуальности» [6, с. 66].

В этом смысле, в рабочих программах образовательных учреждений, должны учитываться возможность реализации, во-первых, социально-нормативной (идентификации с социокультурным и профессиональным окружением: в первую очередь принятия его норм); во-вторых, индивидуально-смысловой (выделение себя из среды: самоопределение, самостановление, самореализация и пр., означающее самоценность человека в жизни и деятельности); и, в третьих, ценностно-деятельностной (взаимодействие со средой: обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения).

Таким образом, мы можем констатировать, что в разработку программы развития образовательного учреждения, может быть положена ведущая идея средо-ориентированного подхода, которая «заключается в опосредованном физическом воспитании детей и молодёжи через построение и постоянное обогащение субъектами физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения, района, города» [6, с. 71], потому как данный подход реализацию цели физическом воспитании, позволяет осуществлять комплексно в зависимости от условий и, соответственно – возможностей для эффективного физкультурно-спортивного саморазвития и самовыражения личности.

Фактически в программах проектируется деятельность «по созданию необходимых и достаточных условий перевода образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития» [5, с. 23], на что указывает Г.С. Костыко, в пособии «Организация развивающего пространства в учреждении профессионального образования» (2008).

Попутно, мы также отмечаем, что определение нового целевого пространства на этапе разработке модулей рабочих программ, требует организационно-структурных изменений в образовательном учреждении (ОУ), что содействует поддержанию инициативы разработчиков, отслеживания результатов их работы, коррекции этого процесса, осуществлении сбора, систематизации и тиражирования нового, выявления как деструктивных факторов, которые тормозят разработку программ и т.д., так и конструктивных, которые содействуют творческому объединению.

Разработка модулей рабочих программ, по своей сути – это отражённая форма в рабочей программе инвариантной структуры деятельности, которая состоит из цели, средств, действий, результата и рефлексии (обратная связь).

Так, согласно Федеральному Государственному Образовательному стандарту среднего профессионального образования (долее ФГОС СПО),

который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ по специальности 050141 «Физическая культура» всеми образовательными учреждениями профессионального образования на территории Российской Федерации, имеют право на реализацию основной профессиональной образовательной программы по данной специальности на базе среднего (полного) общего и на базе основного общего образования квалификации углублённой подготовки «Учитель физической культуры».

Конструирование инвариантной системы деятельности, мы полагаем, объективно отражается в профессиональных модулях (далее ПМ), междисциплинарных курсах (далее – МДК) основной профессиональной образовательной программы (далее – ОПОП), на основе целеполагания (кто, за какие цели отвечает) функциональные обязанности каждого сотрудника.

Иными словами, фактически, разработка новых программ по ФГОС СПО – это реальный механизм модернизации образовательного пространства каждого образовательного учреждения (ОУ), потому как разработка самих программ (а затем и их внедрение), показывают уровень, и тип взаимодействия субъектов образовательного процесса; и в частности, социальный компонент физкультурно-спортивной среды; пространственно-предметный компонент физкультурно-спортивной среды; содержательно-технологический компонент физкультурно-спортивной среды.

Отсюда вытекает, что на первом этапе (разработка программ), проявляются как конструктивные, так и деструктивные тенденции в деятельности каждого члена коллектива, что находит отражение в осознании алгоритма инвариантности будущей деятельности, в условиях внедрения этой программы, а затем и её корректировки.

Таким образом, для того, чтобы разработать (современную), а затем внедрить основную профессиональную образовательную программу (ОПОП), необходимо осознать каждому свои функции, своё место в системе профессиональных отношений в коллективе, для чёткого выполнения функциональных обязанностей.

Следовательно, если понятно то, что каждый человек имеет право выбора объекта взаимодействия, то при разработке ПМ и МДК, ОПОП, объективно становится членам коллектива: как различие в деятельности каждого, так и проявление общего в инварианте деятельности трудового коллектива.

Так известно, что структура образовательной среды (Г.А. Ковалёв, Ю.Г. Абрамова; 1996), включает физическое окружение (архитектура ОУ, широта пространственных перемещений и т.п.), человеческие факторы (пространственная и социальная плотность, степень скученности, личностные особенности и успеваемость учащихся, распределение статусов и ролей, половозрастные и иные особенности учащихся, учителей) и программу обучения (деятельностная структура, стиль преподавания и кон-

троля, кооперативные и конкурентные формы обучения, содержание программ по параметрам гибкости и вариативности и т.д).

При этом следует учитывать, что, не смотря на то, что система образования данного социокультурного пространства включает в себя конкретные действующие образовательные системы, однако, они могут быть похожи друг на друга, но могут и сильно различаться по стилю взаимодействия, на что указывает Э.Н. Гусинский (1994). Учёный отмечает при этом, что «это зависит от этапа развития системы образования в целом, от структурно-функционального типа социума, сформировавшегося в данных конкретных исторических условиях» [6, с. 140].

Кроме того, в своё время И.В. Манжелей (2005), отметила, что «физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения через создание в ней условий и предоставление спектра возможностей будет способствовать актуализации разнообразных физкультурно-спортивных потребностей учащихся, поскольку в силу объективных причин в рамках одной дисциплины «Физическая культура» сделать это весьма трудно и практически невозможно» [6, с. 111].

По аналогии, мы полагаем, что каждое образовательное учреждение в современных условиях, если способно адекватно ориентироваться в образовательном пространстве, чтобы характер обучения, его содержание и методики, соответствовали данным историческим условиям и вытекающим из них задачам обучения и развития личности, успешно разработают современные образовательные программы и, их внедрение, запустят механизм саморазвития и самосовершенствования, те же ОУ которые не смогут это сделать, то вследствие искажения отношений, и, прежде всего, межличностных, не способны будут создать механизм саморазвития.

Коллективы, в которых существует взаимная неудовлетворённость, что, вызывает раздражительность, озлоблённость, агрессивность, неискренность, мстительность и т.д. – не способны будут сформировать – как и современные программы, так и ценностные ориентиры, мировоззрение, мироощущение и т.д. подрастающего поколения.

В связи с выше изложенным, мы полагаем, необходимо осознать членам педагогического коллектива, что разработка программ на основе ФГОС СПО – это, с одной стороны, теоретическая модель того или иного варианта практической деятельности, с другой стороны, при его воплощении возникает и совершенствуется действующая педагогическая система.

Согласно Э.Н. Гусинскому, «под образовательной моделью можно понимать реально сложившуюся образовательную практику, не отягощённую теорией при своём зарождении – рассматривая теоретически, она представляет как модель в том смысле, что представляет собой определённый образец постановки дела образования» [2, с. 140].

Следовательно, только при достаточно развитом самосознании педагогов, может имплицитно сложиться конкретная образовательная практика,

и своя система ценностей образовательного учреждения, что найдёт своё отражение в модели поведения во всех видах деятельности, присущих образовательной системе, в совокупности средств, способов, методов деятельности, что объективно будет выражено в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) по специальностям СПО.

При чём, мы отмечаем, что рабочие программы, по своей сути, отражают ценностные ориентации самих преподавателей, которые и обусловливают как дифференциацию личностью учителя объектов профессиональной деятельности по их значимости, так и степени осознания педагогом сущности своей профессиональной деятельности, направленной на решение образовательно-воспитательных задач, связанных с развитием личности каждого ученика как субъекта в будущей семейной, профессиональной и гражданской жизнедеятельности. Иными словами, рабочие программы отражают, с одной стороны, как ценностные ориентиры технологического характера, так и с другой стороны, философского, социального, психолого-педагогического осмысления интересов, личности обучающегося, образовательного учреждения, региона, и в целом потребностей общества.

При таком понимании, создание программ – это не жёсткая регламентация педагогической деятельности нормативными документами в исполнении чужой воли, а как результат развития естественной мыслительной деятельности учителя («как носителя мыследеятельности», по П.Г. Щедровицкому; 1993), которая, как показано данными В.И. Загвязинского, имплицитно связана и с дидактикой.

В этом смысле, в рабочих программах объективно отражается педагогическое мышление, как специфическое нормотворчество умственной и практической деятельности самого учителя, которое должно содействовать обеспечению эффективности использования этических установок, научных знаний, педагогической технологии, личностных качеств и способностей осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления целей, содержания, смены технологий и т.п., при этом работая в коллективе и команде, взаимодействуя с руководством, коллегами и социальными партнёрами.

Так, по свидетельству А.А. Орлова (1995), практика инновационных учебных заведений свидетельствует, если у отдельных учителей и педагогических коллективов сформированы ценностные ориентации педагогической направленности, если антропологические знания обрели для них личностный смысл, то индивидуальное и групповое решение педагогических задач способно удовлетворять образовательные запросы ученика, обеспечивать полноценное развитие его личности.

Таким образом, трансформационные процессы в сфере образования объективно приводят к формированию новой модели образовательной политики, причём «снизу» от практики, что отражается в расширение образовательно-воспитательного пространства, и играет немаловажную роль в развитии личности и гражданского сообщества в целом. В этом смысле моделирование в

рамках ФГОС СПО ОПОП, воспитательно-образовательного пространства, задаёт определённые отношения, связи и взаимодействие субъектов педагогической деятельности в создании ценностно-смыслового единства всех видов деятельности трудового коллектива образовательного учреждения.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Персонифицированное образование / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12-17.

2. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. – М.: Школа, 1994. – 184 с.

3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 192 с.

4. Информационный бюллетень № 1. Новое в федеральном законодательстве. – № 1 [Текст] / Профсоюз работников народного образования и науки Российской Федерации; Тюменская областная организация. – Тюмень, 2005. – 74 с.

5. Костыко Г.С. Организация развивающегося пространства в учреждении профессионального образования // Приложение «Инновации в профессиональной школе» к журналу «Профессиональное образование. Столица». – № 12 / Г.С. Костыко. Инновация в профессиональной школе. – М.: НИИРПО, 2008. – 48 с.

6. Манжелей И.В. Средо-ориентированный подход в физическом воспитании: монография / И.В. Манжелей. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2005. – 208 с.

7. Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2010. – № 10. – С. 3-15.

8. Щедровиций П.Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции / П.Г. Щедровицкий. – М.: Эксперимент. – Рига, 1993.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕСТИРОВАНИЯ

© Резникова О.И.[♣]

Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского, г. Брянск

В статье рассматриваются проблемы качества среднего и высшего педагогического образования, связанного с интенсификацией образования, анализируется работа с тестами.

♣ Старший преподаватель кафедры Дизайна и художественного образования.

В настоящее время в России взят курс на модернизацию профессионального образования и повышение качества подготовки выпускников. Эпоха информатизации общества, интеллектуализации всех сфер деятельности, несомненно, предполагает все возрастающую значимость общей и профессиональной образованности населения. Пересматриваются как содержательные, так и процессуальные аспекты обучения будущих высококвалифицированных специалистов. Наиболее значимые результаты видятся в создании многоуровневой подготовки специалистов; гуманизации и гуманитаризации, которые направлены на гармоничное развитие личности студентов с учетом их потребностей и интересов; внедрении новых технологий обучения, в том числе компьютерных и телекоммуникационных, расширяющих образовательное пространство; предоставлении возможности овладения наряду с основной профессией дополнительной квалификацией.

Кроме того, нельзя отрицать факт, что современное образование нацелено на интенсификацию образования: за минимальное время необходимо предоставить максимум информации. В рамках существующих учебных планов это возможно, лишь опираясь на самостоятельную работу студентов, которая может эффективно осуществляться на основе информационных технологий, а для удаленных студентов – на основе дистанционных форм обучения [3]. Таким образом, вопросы саморазвития, самообразования, самопроектирования в современном образовательном пространстве становятся приоритетными. И не менее актуальным остаётся вопрос качества полученного образования.

Необходимость обеспечения высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства подчёркнуты в важнейших документах, отражающих государственную образовательную политику (Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года, Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Концепция художественного образования и т.д.).

Разработка проблем качества образования ведется в Центре проблем качества образования ИОСО РАО, Московском центре проблем качества подготовки специалистов, ряде ведущих вузов и других научно-исследовательских учреждениях России.

Качество образования – ряд системно-социальных свойств и характеристик, которые определяют соответствие (адекватность) системы образования принятым требованиям, социальным нормам, государственным образовательным стандартам.

В российской педагогической науке до последнего времени анализу понятия качества уделялось не очень много внимания. Основным направлением данных исследований является разработка внешних систем оценивания и контроля, т.е. существующие разработки, касающиеся проблем

качества образования, ориентированы главным образом на проблемы стандартизации. А само определение «качество образования» формулируется общими фразами, которые сводятся к обозначению цели и задач, которые должны быть решены в конечном итоге обучения. При этом определенное внимание уделяют контролю и мониторингу качества знаний. Если контроль качества применяется для обозначения, как правило, внешних процедур оценки качества, ориентированных на достижение некоторого ожидаемого уровня качества, то мониторинг подразумевает, процессы непосредственной оценки или отслеживания тех или иных критериев и определяет «уровень» качества. Последнее время стал широко использоваться термин обеспечение качества или уверенность в качестве. Система обеспечения качества, помимо этапов, связанных с оцениванием, включает также этапы поиска и принятия решений по усовершенствованию и этапы их внедрения.

Использование тестовых технологий в образований, для мониторинга, а также в системе обеспечения качества представляется на сегодня актуальным и перспективным средством. Многие воспринимают систему тестов, как чуждый эксперимент, по отношению к российскому образованию. Другие настаивают, что данная система контроля необычайно эффективна. Принимая обе точки зрения, нельзя отрицать, что элементы тестирования присутствовали в образовательном процессе и раньше, но им не придавалось определяющего значения. Конечно, нет никаких оснований абсолютизировать возможности тестовой формы. Но и отрицать, что тестирование на современном этапе является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества – тоже нельзя. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может. Именно система заданий специфической формы, в предельно сжатые сроки, позволяет измерить уровень обученности студентов, совокупность их представлений, знаний, и навыков в той или иной области знаний.

Само слово тест – произошло от английского слова «test» – проба, испытание, исследование. В узком значении тест достижения – это инструмент, измеряющий у учащихся уровень их овладения знаниями и умениями в результате обучения. Тест – в более широком смысле – это стандартизированная процедура, совокупность методик для получения определенных характеристик (количественных) о достигнутом уровне знаний, умений и навыков испытуемого. Тесты могут включать задания любого типа: закрытые (например, с выбором ответа), открытые (со свободно конструируемыми ответами), практические задания или другие.

К особенностям теста, отличающим его от контрольных работ, можно отнести следующие особенности. Тесты разрабатываются в строгом соответствии с теорией тестов (классической или современной); они имеют устойчивые статистические характеристики для выборки учащихся, для оцен-

ки достижений которых они разрабатывались; процедура тестирования стандартизирована (т.е. выполнение тестов, проверка, обработка и интерпретация их результатов проводится по единым правилам); тесты ориентированы не на констатацию наличия у учащихся отдельных усвоенных знаний или умений (хотя данная информация может быть получена по результатам выполнения тестов), а на определение уровня усвоения определенной совокупности учебного материала. Данные тесты получили название стандартизированные. Можно выделить тесты, разработанные педагогами или специалистами-предметниками, но не отвечающие всем требованиям, предъявляемым к стандартизированным тестам, такие тесты принято называть авторскими.

При подготовке материалов для тестового контроля необходимо придерживаться следующих основных правил. Нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована студентами. Неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными. Правильные ответы среди всех предлагаемых ответов должны размещаться в случайном порядке. Вопросы не должны повторять формулировок учебника. Ответы на одни вопросы не должны быть подсказками для ответов на другие. Вопросы не должны содержать «ловушек».

Известно несколько подходов к классификации тестов, например, по методологии интерпретации результатов тестирования, по видам, формам проведения и.т.д.

В системе профессионального образования, как правило, используется критериально-ориентированный тест позволяющий оценивать, в какой степени испытуемые овладели необходимым учебным материалом. По видам это вступительные, текущие тесты промежуточной и итоговой аттестации.

Использование критериально-ориентированных тестов, основанных на государственных образовательных стандартах, не только для итоговой и промежуточной аттестации студентов, а систематически в ходе изучения разделов и тем дисциплины, является на наш взгляд чрезвычайно перспективным.

По форме предъявления можно использовать тесты «бумажные», когда испытуемому предоставляется распечатка теста на бумаге, и компьютерные, когда студент должен отвечать на задания, работая на компьютере. Мы совмещаем обе формы и при завершении изучения определенной темы, проводим фронтальное тестирование. На экран, для всей группы проецируются задания с возможными вариантами ответов, студенты выбирают тот, который они считают правильным и записывают напротив номера вопроса выбранную букву или цифру. Как правило, тест по теме включает не более 10 вопросов. Инновация заключена в том, что после тестирования, проводится повторная демонстрация того же теста, но уже с выделенными

правильными ответами. Озвучиваются правильные варианты ответов, одновременно фиксируется активность студентов, определяется рейтинг их знаний по данной теме. Данная технология позволяет систематически проводить контроль над уровнем знаний, вовремя диагностировать недостатки в подготовке студентов, реально выявляя не достаточно усвоенные понятия и умения тестируемых, а также закреплять материал. Подобная практика проведения тестирования показывает заинтересованность самих обучаемых, их желание серьёзного отношения к учёбе, что проявляется в более качественной подготовке студентов на семинарских и практических занятиях.

Ниже приведен пример вопроса по дисциплине «Христианская культура Византии».

1. Во времена императора Константина храмы возводились на памятных местах связанных с жизнью и деяниями Иисуса Христа, а само их строительство связано с идеей запечатления последних. Соотнеси событие и храм, построенный в его честь.

Таблица 1

1.Латеранская базилика в Риме	а) На месте погребения Спасителя
2.Храм Гроба Господня, или ротонда Воскресения Христова в Иерусалиме	б) Возведена в 313г. месте явления императору Константину креста.
3.Базилика Святого Петра в Риме	в) Место рождения Иисуса Христа
4.Базилика Рождества Христова в Вифлееме	г) На месте захоронения апостола Петра

Ответы: 1 – б, 2 – а, 3 – г, 4 – в.

3. В каком месте Софийского собора в Константинополе расположена данная мозаика (Богоматерь с младенцем на троне).

Рис. 1

1. в парусах
2. в конхе апсиды
3. в западной части храм
4. в куполе

Ответы: 2.

На сегодняшний день метод тестирования является наиболее мощным, надежным и объективным при решении широкого спектра педагогических задач. Решение проблемы качества образования зависит от того, насколько своевременно и адекватно будут реагировать образовательные учреждения на изменения внешней среды, на потребности общества, социальный заказ, насколько эффективные и педагогически оправданные методы и технологии будут избраны. Использование критериально-ориентированных тестов, основанных на государственных образовательных стандартах, не только для итоговой и промежуточной аттестации студентов, а систематически в ходе изучения разделов и тем дисциплины, является одним из перспективных средств в решении проблем качества образования

Список литературы:

1. Болотов В.А. Система оценки качества российского образования / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова // Педагогика. – 2006. – № 1. – С. 22-31.

2. Давыдова, Л.Н. Различные подходы к определению качества образования / Л.Н. Давыдова // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 2. – С. 5-7.

3. Костиков А.Н. Профессиональная подготовка преподавателя вуза к деятельности в системе дистанционного обучения // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 3 – С. 68-69.

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

© Шабля И.Н.[♣]

Уссурийский государственный педагогический институт, г. Уссурийск

В статье представлены способы повышения качества подготовки будущих педагогов к организации воспитательной работы. Показаны возможности сочетания теоретического и практического компонента в процессе учебно-воспитательной деятельности. Обозначена актуальность и значимость воспитательной работы в современных условиях.

Изменения, которые происходят в российском обществе на протяжении последних десятилетий, не могли не затронуть и сферу образования. Анализируя ход реформ российского образования, многие современные исследователи (А.Г. Бермус, Б.М. Бим-Бад, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, В.М. Полонский и др.) подчеркивают необходимость детального ана-

♣ Старший преподаватель кафедры Педагогики.

лиза различных результатов уже осуществленных, а так же предполагаемых преобразований.

В числе наиболее позитивных результатов изменений, как отмечает Л.Я. Рубина [6], можно выделить резко обострившийся интерес к проблемам воспитания, к восстановлению статуса воспитательной работы, который был значительно снижен в 90-е гг. XX в. Этот интерес проявляется и научно-педагогическим сообществом, и государством. Так, например, в последнее время появились работы, отражающие новые теоретические подходы к воспитанию [1]; учебные пособия для студентов – будущих педагогов, раскрывающие смысл и особенности организации современного воспитательного процесса [5]; осуществляются выплаты за выполнение функций классного руководителя.

Из этого следует, что и государство, и педагогическая общественность признают важность и значимость воспитательной работы в школе и всеми силами стараются поддержать её на должном уровне. И это не случайно, ведь именно классный руководитель по-прежнему ежедневно взаимодействует с учениками, организуя интересно и с пользой их деятельность в учебном заведении; помогает разрешать проблемы в школьном коллективе; контактирует с семьями учащихся.

Рост результативности деятельности уже работающих классных руководителей, отмечают С.Д. Поляков и Е.Л. Петренко [3], может настать только при реализации ряда условий, в числе которых авторы указывают необходимость обучения классных руководителей эффективным способам работы, а также методическое обеспечение их деятельности. В указанной работе речь идет об уже действующих классных руководителях, однако нельзя забывать и о подготовке будущих педагогов (нынешних студентов) к организации и проведению воспитательной работы. Ведь от того, насколько качественно и эффективно будет осуществляться процесс подготовки, будет зависеть успешность дальнейшей работы.

Однако к сожалению приходится констатировать, что выпускники, работающие в школе, в основном хорошо справляются с ролью учителей-предметников, но, как правило, почти не способны правильно и грамотно организовать воспитательную работу с классом. Это свидетельствует о том, что в процессе подготовки будущего педагога превалирует предметная подготовка, а подготовке к организации и проведению воспитательной работы уделяется меньшее внимание.

Недочеты в подготовке к организации и проведению воспитательной работы заметны уже при прохождении педагогической практики. Это отмечают в своих отчетах даже студенты, указывающие на то, что наибольшие затруднения во время практики у них вызывает организация и проведение именно воспитательной работы. Анализ отчетов позволяет говорить о том, что трудности, с которыми сталкиваются студенты (отсутствие на-

выков классного руководства; отсутствие умения организовывать школьников и общаться с ними во внеурочной деятельности; пробелы в знаниях по теории и методике организации воспитательной работы), определены объективными и субъективными факторами. К объективным факторам следует отнести сложность и многомерность процесса воспитания; необходимость уметь применять разнообразные методы и средства воспитания, воздействующие как на весь коллектив, так и на отдельных его членов; сложность определения критериев эффективности воспитательной работы. К субъективным факторам – личностные качества самого студента.

Следовательно, в процессе подготовки будущих учителей к организации и проведению воспитательной работы есть недостатки, которые необходимо устранять. Только лишь при их устранении возможно повысить качество такой подготовки.

Категорию «качество» по отношению к системе образования М.М. Поташник в одной из своих работ [4] предлагает рассматривать как соотношение запланированных целей и полученного результата. В нашем случае это соотношение целей и задач подготовки будущего учителя к организации воспитательной работы и имеющегося результата (практическая педагогическая деятельность выпускника). М.М. Поташник предлагает оценивать качество образования (качество подготовки) как количественно, так и качественно с помощью корректно подобранных параметров. В качестве таких параметров, на наш взгляд, могут быть использованы критерии качества образования, предложенные в учебном пособии «Управление образовательными системами» под редакцией Т.И. Шамовой [7]. Они следующие: системность знаний, действенность знаний, прочность знаний. Их правильное сочетание обеспечивает полноценность подготовки будущего специалиста. Кроме того, указанные критерии позволяют отслеживать в динамике качество образовательной деятельности. Поэтому процесс подготовки будущего педагога необходимо вести с их учетом.

Есть разные подходы к вопросу о том, каким образом необходимо осуществлять подготовку будущего учителя к выполнению своих профессиональных обязанностей. Они представлены на страницах современной педагогической литературы и, несмотря на наличие, порой, диаметрально противоположных точек зрения на то, как нужно осуществлять подготовку будущего учителя, все исследователи сходятся в том, что в готовности учителя исполнять свои функциональные обязанности можно выделить теоретическую и практическую готовность. Данное представление наиболее полно раскрыто в учебном пособии «Педагогика» написанного авторским коллективом под руководством В.А. Сластенина [2]. Суть теоретической готовности заключается, по мнению авторов, не столько в наличии определенной совокупности психолого-педагогических и специальных знаний, поскольку «знания, лежащие в структуре опыта учителя мертвым грузом,

не будучи сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием» [2, с. 43], а столько в сформированных умениях, проявляющихся в деятельности. К таким умениям авторский коллектив относит аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения. Содержание же практической готовности выражается в умениях и навыках, которые непосредственно реализуются в деятельности (организаторские и коммуникативные умения). Однако для эффективного ведения работы необходимо сочетать теоретическую и практическую готовность, которые в процессе подготовки будущего учителя не должны разделяться, делают вывод авторы пособия.

Такое представление о сочетании теоретической и практической готовности можно экстраполировать не только на функциональные обязанности учителя, но и на обязанности классного руководителя и организацию процесса его подготовки. Только правильное и грамотное сочетание этих двух компонентов повысит качество подготовки будущего педагога.

Содержание каждого из этих компонентов определяется ныне действующим ГОС ВПО (2005), который задает направления подготовки специалиста к выполнению функций, связанных с организацией воспитательного процесса. В соответствии со стандартом в содержании дисциплины «Педагогика» для всех специальностей, получающих квалификацию учитель, имеется раздел «Теория и методика воспитания», который играет ведущую роль в подготовке к организации воспитательной работы, так как именно он закладывает изначальные теоретические представления о способах, приемах, формах, закономерностях и принципах воспитательной работы; формируют первоначальные умения и навыки ведения воспитательной работы, способствуют формированию личности студента – будущего педагога.

В содержании раздела «Теория и методика воспитания» можно выделить следующие тематические блоки: воспитание как часть педагогического процесса; закономерности и принципы воспитания; методы, формы и средства воспитания; педагогическое взаимодействие участников педагогического процесса; коллектив как объект и субъект воспитания; воспитательная деятельность классного руководителя; воспитательная работа в современных условиях; национальные особенности воспитания.

Выделенные смысловые разделы включают в себя как лекционные занятия, на которых студенты получают теоретические сведения о различных аспектах воспитательного процесса, так и семинарские (практические) занятия. И это не случайно, ведь среди многочисленных форм подготовки большое значение занимают именно семинарские занятия, так как их структура, содержание и методы организации направлены на то, чтобы помочь студентам освоить связь теоретических знаний с практикой, пробудить интерес к будущей профессиональной деятельности.

Значимость именно практических занятий очень важна, так как кроме знания теории необходимо «умение приложить эти знания к делу», писал,

рассуждая о взаимосвязи педагогической теории и практики, выдающийся отечественный педагог К.Д. Ушинский [8, с. 18]. Он высказывал мысль о том, что в процессе подготовки будущего учителя эти два компонента – теоретически и практический, не могут существовать друг без друга. «Нормальное, *т.е. педагогическое*, училище без практической школы при нем – то же самое, что медицинский факультет без клиники; но и одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине» [8, с. 19], писал К.Д. Ушинский.

С этим нельзя не согласиться, особенно сейчас, когда осуществляется переход на компетентностную модель подготовки специалиста. Такая модель предполагает приоритет практико-ориентированного обучения, поэтому необходимы системные изменения в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического блока. Поэтому для повышения качества подготовки к организации воспитательной работы практические занятия в рамках изучения дисциплины «Педагогика» (раздел «Теория и методика воспитания») должны содержать возможности, как для теоретической, так и практической подготовки студентов благодаря содержанию и отбору материала.

Сближения теоретической и практической подготовки студентов в ходе проведения занятий можно осуществлять через следующие приемы:

1. Ознакомление с нормативными документами, регламентирующими деятельность классного руководителя.
2. Ознакомление с документацией классного руководителя (с последующим «примерным» вариантом ее заполнения).
3. Поиск, отбор и накопление материала, имеющего практическое значение для деятельности классного руководителя (методические разработки воспитательных мероприятий; примерные планы воспитательной работы; литература по некоторым аспектам деятельности и т.д.).
4. Использование на практических занятиях методических разработок, анализов и отчетов, выполненных студентами-практикантами во время педагогической практики.
5. «Проигрывание» и анализ на занятиях фрагментов подготовленных воспитательных мероприятий. Такие занятия, имитирующие школьные условия в студенческой аудитории, являются необходимыми и значимыми, поскольку строятся по типу воспроизведения конкретных форм учебно-воспитательного процесса.

Представленные приемы позволяют повысить качество подготовки будущего учителя к организации воспитательной работы и по-новому посмотреть на структуру занятий.

В целом же процесс сближения теоретической и практической подготовки студентов проходит следующие взаимосвязанные между собой этапы:

1. Овладение теоретическими знаниями и представлениями о системе работы классного руководителя, воспитательной работе учите-

ля-предметника (как устроена система воспитательной работы, как организовать и провести и анализировать воспитательное мероприятие и т.д.). На этом этапе студенты осваивают теоретические знания не только в ходе лекционного курса, но и при самостоятельной работе в ходе подготовки к семинарски занятиям.

2. Самостоятельное конструирование воспитательной работы. В рамках данного этапа студенты учатся планировать воспитательную работу с классом (родителями, педагогическим коллективом), как по различным направлениям, так и в комплексе; учатся разрабатывать воспитательные мероприятия; «проигрывают» их на занятиях; анализируют свою и чужую работу.
3. Включение в воспитательную работу на педагогической практике.

Помимо подготовки студентов к воспитательной работе на занятиях по дисциплине «Педагогика», этот процесс осуществляется в ходе проведения всех остальных учебных занятий. На занятиях по другим дисциплинам подготовка осуществляется через то воспитательное влияние, которое оказывает преподаватель своим поведением, способом и манерой общения, отношением к делу на студентов, а так же тем, что в содержании каждого учебного предмета заложен воспитательный потенциал, который необходимо использовать. И здесь нельзя в очередной раз не вспомнить слова К.Д. Ушинского: «в преподавателе учебного заведения знание предмета далеко не составляет главного достоинства. Главное достоинство преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом» [8, с. 52].

Еще одним способом повышения качества подготовки будущих педагогов в аспекте воспитательной деятельности является введение в образовательный процесс специализированных курсов, подготавливающих студентов к организации и проведению воспитательной работы. Примером такого курса, который позволяет студентам приобрести более глубокие знания о сущности и особенностях работы классного руководителя в современных условиях, а так же основных направлениях воспитательной работы в российской школе, является курс «Воспитательная деятельность классного руководителя». В ходе изучения данного курса студенты получают возможность овладеть умениями, необходимыми для построения воспитательных отношений с детьми в изменившейся социально-педагогической ситуации; знакомятся с формами организации воспитательной работы с учащимися; получают знания об нормативно-правовых аспектах работы классного руководителя.

Так же в рамках курса «Воспитательная деятельность классного руководителя» следует обратить внимание на формы взаимодействия с родителями и малым педагогическим коллективом; анализ и планирование воспитательной работы; критическое осмысление перспектив развития ин-

ститута классного руководства в соответствии с изменяющимися требованиями к системе образования.

Введение такого курса позволяет повысить качество подготовки студентов к организации воспитательной работы, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Это связано с тем, что с одной стороны тематика курса имеет практико-ориентированную направленность, а с другой, он максимально по времени приближен ко времени педагогической практики.

Следует отметить, что большую роль в повышении качества подготовки студентов к профессиональной деятельности играет воспитательная система образовательного учреждения (кружки, клубы по интересам, студии и т.д.). Важно, чтобы студент, будущий педагог, не просто был сторонним участником происходящего, но и сам активно участвовал в такой работе, так как она способствует формированию умения выступать перед аудиторией и не боятся этого. Если студент является творческой личностью, участвующей в различных видах внеаудиторной работы (кружки, клубы, научная работа), то это положительно сказывается на его способности наладить отношения с учащимися. Наблюдения, беседы и анализ отчетной документации показали, что студенты, имеющие опыт публичного выступления перед аудиторией, испытывали меньшие трудности в установлении контакта с учениками в организации внеучебной деятельности класса, чем те студенты, которые в силу своей «пассивности» не имели этого опыта. Кроме того, студент, занимающийся в кружках и секциях по интересам, учится правильно и грамотно организовывать свою работу, т.е. заниматься целеполаганием и планированием.

Построенная таким образом система подготовки студентов – будущих учителей к организации и проведению воспитательной работы, включающаяся в себя непосредственную подготовку на занятиях по дисциплине «Педагогика», внеаудиторную деятельность и специализированные курсы, позволяет осуществлять подготовку к практической профессиональной деятельности более качественно и эффективно.

Список литературы:

1. Головнева Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н.Ф. Головнева // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 38-47.

2. Педагогика: учебное пособие для студ. педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

3. Поляков С.Д. Разработка положения о деятельности классного руководителя в образовательном учреждении / С.Д. Поляков, Е.Л. Петренко // Классный руководитель. – 2007. – № 2. – С. 13-18.

4. Поташник М.М. Качество образования / М.М. Поташник // Народное образование. – 2006. – № 4. – С. 163-173.

5. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.

6. Рубина Л.Я. Воспитание и воспитательная работа в школе: взгляд социолога / Л.Я.Рубина // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2006. – №3. – С. 97-108.

7. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

8. Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. / К.Д. Ушинский // Сост., вступ. статья, примеч. и комментарии Э.Д. Днепров. – М.: Дрофа, 2005. – Кн. 1. Проблемы педагогики. – 638 с.

Секция 11

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

© Абилова А.Б.[♣]
Таразский государственный педагогический институт,
Республика Казахстан, г. Тараз

Психологический аспект исследования проблемы воспитания и развития личности будущего учителя потребован: обобщения возрастной характеристики студентов педагогических вузов; сущности личности (на основе необходимых понятий); ее структурообразующих контактов и направленности; индивидуальных особенностей свойств и самосознания; мотивационной проблемы (с аппеляцией к избранной профессии); познавательных процессов; индивидуально-типологических особенностей личности; деятельностного фактора в ее воспитании и развитии; проблемы социальной адаптации личности будущих учителей; гуманистической тенденции и гуманитарной направленности в психологии воспитания и развития личности в процессе, в подготовке педагогических кадров.

Изучить особенности студенческого возраста в психологической литературе, в личной педагогической практике, подвергли их анализу и обобщению, затем – выделяли наиболее характерные черты и особенности личности зрелого юношеского возраста данного студенческого периода: формировавшиеся или формирующиеся – мировоззрение и идеалы, убежденность и принципы; синтетические свойства личности (идейность, целеустремленность, моральная воспитанность, полнота и богатство личности, цельность, активность, оригинальность) их гармония с доминантой направленности и целенаправленности (при соответствующих воспитательских воздействиях, социальных условиях, профессиональном самоопределении и жизненном пути).

В воспитании и развитии личности студентов – будущих учителей необходимо учитывать прежде всего такие возрастные особенности, как: эмоциональная культура; интеллект, достаточно совершенное мышление; целенаправленность; жажда знаний, прежде всего профессиональных; сложившиеся или складывающиеся идейные, мировоззренческие и ценностные ориентации; социальная активность; профессиональное самоопределение; коммуникативная готовность; потребность в самосовершенствовании и самовоспитании; зрелое самосознание.

В рассмотрении сущности личности ориентировались на следующие тезисы: *человек* – высшее создание *природы*, воплощающей наивысшую

[♣] Старший преподаватель кафедры «Экономической теории и правовых учений», кандидат социологических наук.

ступень развития жизни; в нем в нерасторжимом единстве физическое, психическое и прижизненно сформированное, природное и социальное; сущность человека – совокупность всех общественных отношений; практически вся технология обращена к проблеме человека.

Воспитание – формирование и развитие личности – основная проблема психологической теории воспитания. Вопросы воспитания ставятся и решаются с обращением прежде всего к таким главным психологическим дисциплинам, как общая психология, возрастная психология, возрастная психология, к таким теориям воспитания, как проблемы формирования мотивов, воспитания характера, формирования черт личности и форм поведения.

Знание психологии личности необходимо, поскольку процесс воспитания направлен на изменение личности воспитуемого, его повеление, корректировку ценностных ориентиров, социальную самореализацию.

Психологическая трактовка личности разновариантная: системное качество личности, определяемое включенностью в общественные отношения и формирующиеся в системной деятельности и обобщений; индивид как субъект социальных отношений и социальной деятельности и др. [1]. Однако все трактовки правомерны. Таким образом, личность характеризует система обусловленных жизнью отношений.

Личность (активная), познает окружающее в единстве с переживанием и во взаимообусловленности с условиями социальной среды. Личность, как системное качество, формируется в совместной деятельности с другими.

По нашему мнению, обобщая все имеющиеся трактовки личности, можно сформировать наиболее современную личность – фигурант социальных отношений и сознательной деятельности – как главное системное качество субъекта, формирующееся в деятельности и общении (в определенных социоусловиях и конкретной социальной среде).

Развитая личность: с развитым самосознанием, деятельностной «Я»-концепцией (образ «Я», система представлений о себе; самооценка, самоуважение, свое перспективное видение и самопрогнозирование, свои установки – на поведение, самовоспитание и т.д.).

Развитая личность постоянно активна, стремится выходить за собственные пределы, расширять сферу своей деятельности. Всегда имеет мотивацию достижения. У нее достаточно устойчивая система мотивов – интересов, убеждений, идеалов, вкусов и т.п., проявляющих ее потребности, обусловливающих сознание и поведение, степень ее осознанности своих отношений к действительности, установки. У развитой личности развитое самосознание, т.е. когда для себя (индивида) личность представляется как его «Я» (образ «Я») или, как говорилось выше – система представлений о себе (самоконструируемая – в процессах деятельности и общения), обнаруживающая себя в самооценках.

Развитие личности (по Л.С. Выготскому) [2, с. 331-332] – это «процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его

социализации и воспитания», т.е. – процесс формирования в результате воспитания и социализации, прежде всего значительных человеческих качеств.

Процесс воспитания – ведущий в развитии личности.

Студенты – это уже достаточно взрослые воспитанники со сложившимися или складывающимися личностными качествами, интересами и потребностями, зачастую нуждающиеся в определенной корректировке и ориентации.

Опираясь на то, что характерно этим воспитуемым, следует так организовать учебный процесс и внеаудиторную работу, чтобы в ее системе предусматривалось следующее:

- Овладение новыми сторонами действительности;
- Новыми или более современными формами и особенностями поведения;
- Формирование и стабилизация частных человеческих качеств, в том числе социально значимых;
- Реализация профессионально-личностных и социально востребованных знаний, умений, навыков и способностей в практической и социально-педагогической деятельности с последующей самооценкой в контексте «Я»-концепции.

Структурообразующие компоненты личности [3, с. 59-60]:

1. Направленность на отношение к окружающей действительности. При этом взаимодействуют интересы, потребности, волевые и практические ориентиры. Зачастую доминируют один из компонентов направленности личности.
2. Возможности личности, ее способности, обеспечивающие успех деятельности. При этом преобладает доминантная способность, которая подчиняет себе другие способности.

   Возможности и способности личности влияют на ее отношение к действительности.
3. Характер и стиль поведения в социальной среде.

   Проявление содержания и формы духовной жизни. Личность проявляется в ее свойствах, воле, направленности, интеллекте, в эмоциональной культуре и т.д. сюда относятся моральные качества, определяющие стиль поведения и способ решения различных практических, в том числе и ситуативных задач.
4. Система управления «Я»: это – саморегуляция, самоконтроль, корреляция действие и поступков; это – планирование своей жизни и деятельности.

Все блоки находятся во взаимосвязи и активно участвуют в воспитании и развитии личности.

В процессе воспитания и развития личности обучающихся крайне важно иметь ввиду эти структурообразующие компоненты личности.

Кроме того, необходимо иметь ввиду направленность личности: восприятия, эмоциональные реакции, связанные с ними; направленность отношений и активности (под влиянием системы побуждений).

И, конечно, как акцентировалось выше, важно учитывать интересы и потребности:

1. интересы – избирательные отношения личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности. Виды интересов, их различия, уровни;
2. потребность – углубившейся и утвердившийся интерес;
3. от чего зависят интересы и потребности?
4. значение интересов потребностей для формирования и развития личности;
5. широта интересов, многогранность потребностей, наличие основных, центральных – признак положительного типа человека.

Воспитание и развитие личности требует учета ее характерных черт и индивидуальности. Кроме того, целесообразно учитывать такие индивидуально-типологические особенности студентов, как: типы восприятия и наблюдения (синтетический, аналитический, аналитико-синтетический, эмоциональный); предпочтительность мышления (проблемного, поискового, обобщенного, опосредованного, практического, конкретно-образного, теоретического); способность к суждению (умозаключению, творческому воображению (воссоздающему или творческому). Необходимо иметь ввиду творческие способности студентов (их уровень – репродуктивный; общие и специальные способности), а также – склонности и такие черты личности, как одухотворенность, прозаичность, романтичность, поэтичность, мечтательность, фантазерство и, конечно, – чуткость, тактичность, сочувствие и др. И даже – темперамент.

В центре внимания должны быть: эмоциональные особенности, свойства и чувства будущих учителей, особенно в отношении к окружающим, к себе, прежде всего чувства моральные; регуляция поведения, особенно социального; имеются ли в системе свойств личности такие структурообразующие характер, как убеждения, потребности, интересы, интеллект, воля, чувства (и в какой степени); какие свойства, положительного характера проявляются (моральные, эмоциональные и др.).

От учета выше рассмотренных и упомянутых качеств, свойств и способностей личности обучающихся зависит результативность педагогической деятельности, направленной на воспитание личности студентов – будущих учителей.

Современное воспитание и развитие личности будущего специалиста невозможно без учета такой личностной категории, как «Я»-концепция – это система представлений о себе, на основе которой строится взаимодействие с другими людьми; это образ собственного «я» (самоустановка, в

которую включаются качество, склонности, внешность, социальная значимость и т.д.) – самосознание.

Главным фактором в развитии личности будущего учителя является деятельность: учебная, в частности, познавательная; внеучебная, особенно интеллектуально-творческой и социально-деятельностной направленности; педагогическая, в период педагогической практики, как учебная, так и воспитательная, но обязательно управляемая и активизируемая системой мотивов.

В процессе воспитания и развития личности будущих учителей необходимо достичь социально-личностного мотива предпочтения и выбора педагогической профессии, что следует рассмотреть более основательно.

Государственная политика в области подготовки кадров, в частности, педагогических, предусматривает свободный выбор профессиональной подготовки, становление разносторонне развитой личности, приобретающей высокопрофессиональные знания, способной выполнять профессиональные общественно значимые функции с сознанием профессионального долга, творчески осмысливающей свое призвание и предназначение – быть ответственной за подрастающее поколение – осознавать свою социально-педагогическую роль перед государством, обществом.

Формирование у будущих учителей социально-личностного мотива выбора профессии – важный социально-педагогический фактор [4].

Мотив, мотивация, мотивировка – крайне необходимые психологические факторы в воспитании и развитии личности будущего учителя, в профессионально-педагогической подготовке кадров.

Итак, мотив – осознанная причина выбора действий и поступков личности, реализующих ее потребность. Побудителями мотива могут быть объективные ценности, интересы и идеалы, приобретающие личностный смысл.

Мотиву характерна динамичность, когда личность ставит перед собою сверх задачи и новые мотивы деятельности.

Мотив представляется мотивацией, определяющей конкретную направленность личности. При этом требуется мотивирующие факторы, способные привести личность в состояние высокой активности.

Особое внимание уделяется мотивации – побуждению, вызывающему активность будущего специалиста, определяющему направленность его личности. Здесь важно возбудить и активизировать потребность как залог активной деятельности или поведения, при этом оптимизирующая роль придавать эмоциям, субъективным эмоциональным состоянием и переживаниям, побуждающим стремления, желания – интерес.

Итак, мотивация – фактор развития личности, ее совершенствования, профессионально-личностного развития и самоутверждения; фактор активности деятельности (познавательной, интеллектуальной, творческой, социальной); это еще и показатель развития значительных качеств личности будущего учителя.

Список литературы:

1. См. трактовки «личности» ученых-психологов: Ананьева Б.Г., Божович Л.И., Выготского Л.С. Леонтьева А.Н., Рубинштейна С.Л. Петровского А.В., Тешгова Б.М., Узнадзе Д.Н. и др.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М: Педагогика, 1991. – С. 331-332.

3. Ковалева А.Г. Личность воспитывает себя. – М, 1989. – С. 59-60.

4. Достияров А.М., Матис Т.А., Маркова А.К, Подласый И.П. и др. О мотивации учения, ее формировании, потребностях, мотивах, эмоциях в этом процессе; о мотивации как факторе регуляции активности личности.

УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К НЕМУ

© Махмутова Р.Ф.[♣]

Зауральский филиал Башкирского государственного аграрного университета, г. Сибай

В современном мире, в век информационных технологий к уровню образованности учителя предъявляются еще более высокие требования. То есть в идеальном сознании образ учителя – это образ какого-то универсального человека.

Одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия, является чёткость социальной и профессиональной позиции её представителей. Именно в ней учитель выражает себя как субъект педагогической деятельности. Позиция педагога – это система и тех интеллектуальных, вольных и эмоционально – оценочных отношений к миру педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет ему общество. А с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности – влияние, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы. В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности. Социальная позиция педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы ещё в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивацион-

[♣] Ассистент кафедры Физико-математических наук и информационных технологий.

ное отношение к педагогической деятельности в самом широком её понимании в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя. Социальная позиция педагога во многом определяет и его профессиональную позицию. На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности темперамент и характер. И.Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых педагогических позиций. Педагог может выступить в качестве:

- информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д.;
- друга, если он стремился проникнуть в душу ребёнка;
- директора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- советника, если использует осторожное уговаривание;
- просителя, если педагог упрашивает воспитанника быть таким, «как надо»;
- вдохновителя, если он стремиться увлечь (зажечь) интересными целями, перспективами.

Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Однако всегда дают отрицательные результаты несправедливость и произвол; подыгрывание ребёнку, превращение его в маленького кумира и директора; подкуп, неуважение к личности ребёнка, подавление его инициативы и т.п. Отсюда вытекают особенности, профессионально обусловленные требования к личности педагога. Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В её составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-техническую и практическую подготовку как основу профессионализма. Содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования аккумулировано в профессиограмме, отражающей инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя. К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограммы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимных и дополняющих друг друга: общегражданские качества, качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). Психологи при обосновании профессиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качества ума, чувств и воли личности. В частности, В.А. Крутецкий выделяет дидактические,

академические, коммуникативные способности, а так же педагогическое воображение и способность к распределению внимания. Щербаков И.А. к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, персептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, социально-персептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки. Учитель не только профессия, суть которой трансформировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа, которого характеризуют: высокая гражданская ответственность и социальная активность:

- любовь к детям, подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими;
- высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;
- потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему;
- физическое и психологическое здоровье, профессиональная работоспособность.

В профессиограмме учителя ведущее место занимает направленность его личности. В этой связи можно рассмотреть свойства личности учителя-воспитателя, характеризующие его социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность. Ушинский К.Д. писал: «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением» [3, с. 35].

В структуре личности учителя особая роль принадлежит профессионально – педагогической направленности. Она является тем каркасом, вокруг которого компонуются основные профессионально значимые свойства личности учителя. Профессиональная направленность личности учителя включает интерес к профессии учителя, педагогические призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является интерес к профессии учителя, который находит своё отражение в положительном эмоциональном отношении к детям, к родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным её видам в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями.

Педагогическое призвание означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу. Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования, целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств, характеризующих профессионально-педагогическую направленность учителя. Среди та-

ких качеств – педагогический долг и ответственность. Руководствуясь этими качествами, учитель всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается. Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность учителя. Именно в ней находит выражение его мотивационно-ценностное отношение к труду. Ярким примером профессиональной самоотверженности является жизнь и деятельность А.С. Макаренко и В.А Сухомлинского. Исключительный пример самоотверженности и самопожертвования – жизнь и подвиг Яноша Корчака, видного польского врача и педагога презревшего предложение фашистов остаться живим и шагнувшего в печь крематория вместе со своими воспитанниками [1, с. 43].

Взаимоотношение учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта. Тактика поведения учителя в любом случае состоит в том, чтобы выбрать соответствующие стиль и тона, время и действие педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку. Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между учителями и учащимися. Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. Сухомлинский В.А. писал: «Справедливость – это основа доверия ребёнка к воспитателю … чтобы стать справедливым, надо знать духовный мир каждого человека» [4, с. 83].

Качества личности, характеризующие профессионально – педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его авторитетности. У учителя может быть единый и неделимый авторитет личности. Основу познавательной направленности личности составляют духовные потребности и интересы. Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности являются потребности в знаниях. Непрерывность педагогического самообразования – необходимое условие профессионального становления и совершенствования. Один из главных факторов познавательного интереса – любовь к преподаваемому предмету. Сухомлинский В.А. считал, что «мастер педагогического дела насколько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе учебного материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда» [2, с. 39].

Таким образом, современный учитель должен хорошо ориентироваться в различных областях науки, основы которых он преподаёт. Он должен также быть постоянно в курсе новых исследований, открытий и гипотез, выделять ближние и дальние перспективы преподаваемой науки.

Список литературы:

1. Мудрик А.В. Учитель: Мастерство и вдохновение – М.: Просвещение, 1986. – 187 с.

2. Сластёнин В.А. Профессиональная культура учителя. – М.: Шк. Пресс., 1995. – 212 с.

3. Смирнов С.А. Педагогика. – М.: изд. Академ., 1999. – 512 с.

4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Педаг., 1983. – 318 с.

Секция 12

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

© Щепкина О.И., Филипова В.Н., Гребенщикова В.Л.
Воронежский институт высоких технологий, г. Воронеж

В работе анализируются возможности обучения взрослых.

Обучение взрослых является одной из современных форм образования, обусловленной устареванием ранее приобретенных навыков, а также необходимостью получения новых знаний и умений.

В данном случае прямая форма педагогического образования представляется как самообразование, могут использоваться формы дистанционных технологий.

К дистанционным технологиям относятся методики, которые позволяют осуществлять доставку учебного материала, проведение интерактивного взаимодействия между преподавателем-тьютором, осуществление самостоятельной работы и контроля знаний.

К формам дистанционного обучения могут быть отнесены следующие:

1. Телеконференции, в ходе которых используются рассылки материалов на электронную почту;
2. Web-занятия, позволяющие проводить широкий круг занятий на основе специализированных образовательных форумов. Могут проводиться семинары, лабораторные работы, практикумы и другие виды занятий.
3. Чат-занятия, при которых все участники имеют одновременный доступ в рамках чата.

С использованием Интернет-технологий в настоящее время возможно воспроизведение различных форм занятий без необходимости присутствия преподавателя рядом с обучаемым. Однако периодически проводятся очные (групповые) встречи с обучаемыми, обычно это происходит по выходным дням.

Выделена отдельно отрасль науки андрагоника, которая посвящена теории обучения и освоения знаний взрослым индивидуумом, а также особенностей поведения преподавателя при таком виде деятельности. Само понятие андрагоника существует уже почти два столетия.

На настоящий момент существует три возможных толкования данного термина.

1. Андрагоника рассматривается как научный подход к обучению.
2. Андрагоника имеет дело с практической точкой зрения.
3. Интерпретация андрагоники различными исследователями в зависимости от ситуации.

Специфика обучения взрослого человека обусловлена его несколькими особенностями – он является сформировавшейся личностью, имеет жизнен-

ный и профессиональный опыт, есть мотивация к обучению, стремление получить отдачу от полученных знаний, есть определенные профессиональные, социальные и другие ограничения, в рамках которых он существует.

Список литературы:

1. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; уч. пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – С. 45.

Секция 13

ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Ходусов А.Н.[♣], Мокроусова Л.В.[♦]
Курский государственный университет, г. Курск

В статье раскрываются характеристики мотивационно-ценностной сферы, структура ценностных ориентаций, а также анализируются критериальные характеристики мотивационно-ценностного отношения будущих специалистов к профессиональной деятельности.

В педагогике и психологии профессионального образования одним из основных факторов, детерминирующих развитие личности, выступает процесс обучения индивидов, в особенности – освоение ими профессии.

Роль системообразующего фактора в процессе обучения индивидов играют ценности субъекта и его мотивация к учению как особому виду деятельности. Но здесь необходимо также учитывать и то, что мотивация является средством реализации основных жизненных и профессиональных ценностей индивидов.

Ценностно-мотивационная сфера личности – это также система, и поэтому ее нужно рассматривать в нескольких взаимосвязанных ипостасях:

- как некоторую относительно самостоятельную единицу, обладающую качественной определенностью;
- как элемент некоторой макросистемы, в которую это явление (событие, процесс) необходимо включено и законам которой оно подчиняется;
- как интеграцию ряда микросистем, имеющих свои специфические закономерности, которые также проявляются в изучаемом явлении, событии или процессе [5].

Здесь также следует сказать еще об одной важной характеристике ценностно-мотивационной сферы: наличие динамики развития ценностно-мотивационной сферы личности в зависимости от этапов ее профессионализации. На каждой ступени обучения различные мотивы побуждают человека к освоению знаний, т.е. мотив позволяет личности реализовать те потребности и ценности, которые он имел на данный период. Но в процессе дальнейшей профессионализации возникает новая ситуация, появляются новые потреб-

[♣] Профессор кафедры Педагогики, доктор педагогических наук.
[♦] Старший преподаватель кафедры Методики преподавания технологии.

ности и ценности. Несомненно, ранее приобретенные знания, умения, навыки, достигнутые ценности и мотивы не исчезают, они включаются в системную детерминацию и будут выступать в роли внутренних факторов или предпосылок, т.е. детерминант для следующей стадии. В процессе профессионализации формы активности личности изменяются, она включается во взаимодействие и общение с другим кругом людей, переходит в другую социальную группу, в результате этого изменяются ее ценности и образ жизни. Вся совокупность этих обстоятельств и создает новую ситуацию или, как отмечал Б.Ф. Ломов, «системная детерминация изменяется, происходит рекомбинация детерминант, появляется возможность перехода к новой стадии» [4].

В то же время следует учитывать, что учебная мотивация, выступающая объектом многих исследований, может быть представлена структурой внутренних (направленных на процесс и результат) и внешних (направленных на избегание наказания и на награду) мотивов и что ценностные ориентации, выступают в качестве внешних и внутренних мотивов в структуре учебной мотивации студентов. Данное положение подтверждается результатами исследования В.Т. Лисовского [2], в котором ценности, определяемые как жизненные цели: 1) овладеть обширными знаниями; 2) иметь свою семью; 3) быть политически активным; 4) выполнять интересную работу; 5) внести свой личный вклад в дело уменьшения нуж-Кды во всем мире; 6) что-нибудь сделать для сохранения природы, мира; 7) заработать много денег, могут быть интерпретированы так: ценности-мотивы № 1, № 4 – это внутренние мотивы; № 2, № 3, № 7 – узколичные внешние; № 5, № 6 – внешние широкие социальные мотивы.

Кроме того, анализ современных социологических опросов студентов показывает, что могут быть выделены пять обобщенных групп таких ценностей, фокусирующихся вокруг: 1) «образования» – как процесса, так и результата; 2) «саморазвития», «самоактуализации»; 3) «служения другим людям», «обществу»; 4) «будущей профессии», «профессиональной деятельности»; 5) «вознаграждения», «денег», «выгоды». Очевидно, что широкий социальный мотив (номер 3), и узколичностные мотивы (номера 2, 4, 5) могут рассматриваться как внешние по отношению к учебной деятельности, тогда как мотив номер 1 является внутренним, наиболее значимым для продуктивности, качества учебной деятельности студента. Соответственно, ценностно-мотивационная сфера учебной деятельности студента сама по себе уже представляет сложный комплексный объект мониторинга, в процессе последующего проведения которого должно отслеживаться «дыхание» и изменение всех пяти его компонентов, что должно быть учтено и при исследовании структуры и содержания мотивационно-ценностного отношения [6].

Принятые студентом ценностные ориентации становятся внутренними побудителями общественно значимых действий, важнейшим из которых

является профессионально-педагогическое самоопределение. Качественное изменение ценностных ориентаций происходит значительно интенсивнее, если целенаправленно их формировать в процессе подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в единстве структурных компонентов (потребности, интересы, мотивы, цели, выбор, объективные ценности) [2].

В структуре ценностных ориентаций выделяются три подсистемы:

- когнитивная – ценностное представление человека (знания о предметах, явлениях, процессах, мировоззрение, представление о совей жизни);
- эмотивная – относительно устойчивые чувства человека к объектам, выражающиеся в эмоциональной оценке (эмоционально-ценностные отношения к миру, своим связям, чувствам);
- поведенческая – предрасположенность к тому или иному типу социального поведения; общая направленность деятельности человека относительно объектов и явлений социальной значимости, путь достижения жизненных планов.

Безусловно, механизм действия и развития ценностных ориентаций связан с разрешением противоречий в мотивационной, потребностной и других сферах личности. При этом процесс интериоризации ценностей может быть представлен в виде цепочки: включение в воспитательный процесс ценностных объектов – предъявление ценностей личности / воспитанникам – обеспечение связи «субъект-объект» – вызов эмоционально положительной реакции – фиксирование этой реакции – генерализация отношения – осознание ценности – коррекция ценностного отношения на основе имеющихся представлений об идеальном уровне ценностей [1].

Совокупность представленных здесь положений позволяет нам в структуре мотивационно-ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности выделить следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный и поведенческий, связанные с познанием ценностей, их осмыслением и интериоризацией, преобразованием их в мотивы, побуждающие активность личности, с последующей экстериоризацией в форме активного отношения к внешнему миру.

Таким образом, сущность и структура мотивационно-ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности может быть описана как некая эмпирическая реальность, связывающая внутренний и внешний планы бытия личности и непосредственно связанная с самореализацией личности.

Мотивационно-ценностное отношение будущего специалиста к профессиональной деятельности – целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование в структуре сознания личности будущего специалиста, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловливающие друг

друга компоненты: когнитивный (осознание социальной и личностной значимости профессии, ее ценностей, содержания), эмоционально-ценностный *(интерес к профессии и желание заниматься ею, удовлетворенность профессиональным выбором, эмоциональное переживание ценностей профессиональной деятельности, их интериоризация), содержательно-деятелъностный (осознание содержания профессиональной деятельности, усвоение системы принципов, способов организации и т строения этой деятельности) и деятельно-практический (процессуальный) (целеустремленность, настойчивость, активность в освоении профессии, профессиональная саморефлексия).*

Ведущей характеристикой мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности как качества личности будущего специалиста выступает *направленность качества (шкала ценностей),* которая представлена в виде блока цели качества и его критериев. Мы выделяем три критерия: осознанность ценностей; отношение к ценностям; действия по выбору ценностей и реализация их в качестве личных целей деятельности. Специалист, у которого сформировано данное качество, дифференцирует профессиональные ценности из многообразия общекультурных ценностей; принимает эти ценности в качестве общей и личной цели профессиональной деятельности, оценивает свои дела и поступки с точки зрения их вклада в утверждение этих ценностей в жизнедеятельность людей, общества и себя лично.

Будущий специалист понимает значение и необходимость волевого усилия для утверждения ценностей. Он самостоятельно использует ценности как систему социальных и психолого-педагогических координат дельности.

При этом будущий специалист обладает самостоятельностью и интенсивностью действий в выборе, формировании, постановке целей из Множества ценностей и нахождении средств их достижения. Он реализует полный объем содержания деятельности в ее инвариантной и вариативной части ради достижения целей.

Следующей, не менее важной характеристикой мотивационно-ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной дельности как качества личности выступает *содержание качества,* предоставленное в виде блока содержания качества и его критериев. Критериями являются: осознание роли профессиональной деятельности в социально-личностном преобразовании; отношение к профессии; уровень (качество) профессиональной подготовки.

Признаками выбранных критериев являются: знание о структуре деятельности вообще и о структуре профессиональной деятельности в частности; знание принципов и закономерностей развития личности; стремление к профессиональному росту, наличие мотивации к разным видам повышения квалификации; сформированность образа профессиональной деятельности и образа профессионала.

Отношение к профессии проявляется в творческом отношении к ней; в удовлетворенности выбором профессии; в осознании социальной и лич-1ностной значимости профессии; в положительном отношении к профессии; в наличии интереса к профессии и желания заниматься ею.

Сформированность третьего критерия предполагает теоретическую готовность учителя к осуществлению педагогической деятельности, выраженную в сформированности аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений; практическую готовность, заключающуюся в сформированности организаторских и коммуникативных способностей личности; методологическую готовность специалиста; индивидуальный стиль профессиональной деятельности; результативность, эффективность, труда.

Важной характеристикой мотивационно-ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности как качеству личности выступает также *способ проявления направленности и содержания качества.* Эта характеристика представлена в виде блока способов деятельности (операциональный блок) личности с указанием критериев данной характеристики. Здесь мы выделяем также три критерия: осознание системы принципов, способов организации и построения как теоретической, так и практической деятельности; отношение к способам деятельности в целом; реализация способов деятельности.

Данная характеристика свидетельствует о наличии у будущего специалиста рефлексивного сознания. Он понимает мировоззренческие, гуманистические функции методологии, педагогики и психологии в обще образовании, а также философию как систему знаний, содержащую значительный образовательный потенциал в силу своей ориентированности человека. У него сформирована установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности, а также потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики психологии. Будущему специалисту присуще критическое отношение к положениям, аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания, у него сформирована установка на моделирование предметной деятельности, включенность в которую обеспечивает у студентов проектируемых психологических новообразований.

У будущего специалиста развита способность к рефлексии (размышление, самонаблюдение, самопознание, форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и законов, т.е. философская общенаучная рефлексия и внутренняя рефлексия, связанная с методикой и логикой осуществления профессиональной деятельности).

Будущий специалист реализует на профессиональном уровне личные виды мышления: 1) мышление интуитивное, характеризующееся быстротой протекания, минимальной осознанностью; 2) мышление наглядно-действенное, отличающееся тем, что решение задачи осуществляется с помощью

реального физического преобразования ситуации, опробывания свойств объектов; 3) мышление наглядно-образное, связанное с представлением ситуаций и изменений с постановкой цели, выработкой планов, проектов и часто развертывающееся в условиях дефицита времен 4) мышление словесно-логическое, обеспечивающее использование понятий, логических конструкций; 5) мышление творческое, создающее субъективно новый продукт и новообразования в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации оценок, смыслов; 6) мышление теоретическое, направленное на открытие законов, свойств объектов.

Будущий специалист не только видит и понимает объективные закономерности взаимосвязей и причинную обусловленность всех явлений педагогической действительности, что ценно само по себе, но, главное, он дифференцирует на научно-теоретическом уровне многообразие условий педагогического процесса, которые а известной мере детерминируй дальнейшее эволюционное преобразование педагогической деятельности на фоне развивающейся личности школьника.

В соответствии с выделенными критериями и показателями сформированности мотивационно-ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности, определяются следующие уровни мотивационно-ценностного отношения – *адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный*. Каждый уровень мотивационно-ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности характеризуйся определенной степенью проявления названных показателей.

Выделение таких уровней служит основой для дифференциации и индивидуализации профессионального образования будущих специалистов, оценки эффективности формирования мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Асташова Н.А. Педагогическая аксиология как наука о ценностях системы образования // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы Международной научно-практической конференции: в 4-х кн. Ч. 1. – М., 2000. — С. 45-49.

2. Ахияров К.Ш. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 50-54.

3. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Наука, 1988. – 191 с.

4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. Ред. Ю.М. Забродин. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

5. Ломов Б.Ф. Системный подход к проблеме детерминации в психологии // Психологический журнал. – 1988. – № 4. – С. 19-33.

6. Хузиахметов А. Ценностный потенциал педагогического воздействия // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 108-112.

Секция 14

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

© Горегляд А.С.[♣]
Подольский институт (филиал) Московского государственного открытого университета, г. Подольск

В статье рассмотрены важнейшие факторы системы высшего образования, способствующие формированию инновационной инфраструктуры и интеллектуальной экономики. Реформирование образовательной системы происходит болезненно, в том числе и в сфере интеграции науки и образования. Предлагается комплексный подход в становлении образовательных научных отношений, определяющий единство и взаимосвязь управленческого, педагогического, экономического и правового факторов.

Образовательная сфера одна из самых фундаментальных в общественной и государственной жизни.

Бренд образования в стране достаточно высок, население осознает, что необходимость воспитываться, обучаться и развиваться – первоочередная потребность.

Образовательная сфера рассматривается в настоящее время как основа, площадка для процессов модернизации и глобализации.

Любому преобразованию свойственна проблематика, связанная с законодательным закреплением проводимых реформ, влиянием на объективную действительность и трансформацией общественных отношений в реформируемой сфере с целью улучшить их состояние.

Какой будет воля законодателя? Системной, кодифицированной или избирательной? Какие критерии будут учтены при формировании типологии некоммерческих образовательных учреждений, соблюдена ли будет ориентация на слияние образования и науки, эти и многие другие вопросы волнуют ученых, преподавателей, обучающихся, представителей законодательной, исполнительной и судебной ветвей власти и простых граждан.

Государство должно обеспечивать реализацию права каждого на образование путем создания системы образования и соответствующих социально-экономических условий для получения образования, содействовать развитию рынка образовательных услуг в целях создания необходимых

[♣] Старший преподаватель кафедры Права, аспирант РГИИС.

условий и расширять возможности для удовлетворения потребностей граждан в получении образования (обучении) различного уровня и направленности на протяжении всей жизни.

Высшая школа в условиях модернизации представляется как уровень образовательных отношений, в которых образовательные и научные учреждения имеют право вести обучение и воспитание в соответствии с государственным образовательным стандартом. Кроме того, сюда включена и подготовка научно-педагогических кадров на основе интеграции образовательной деятельности и осуществляемых ими научных исследований по соответствующим направлениям развития науки, культуры, образования, техники и технологий, экономики и социальной сферы.

В условиях образовательной модернизации роль первого плана должны сыграть высшие учебные заведения, точнее их интеллектуальный потенциал. Не каждый вуз сегодня может похвастаться серьезными, фундаментальными научными исследованиями. Сверхзадача образовательных учреждений непросто создать нечто ценное и необходимое, но и сохранить, сделать коммерчески используемыми эти результаты интеллектуальной деятельности. По словам одного из ректоров известного российского вуза: «вуз является предприятием, а ректор – менеджером», являются отчасти применимыми к нынешним жестким условиям конкуренции в образовательной сфере [10].

Для того, чтобы результаты интеллектуальной деятельности стали наукоемкими, а вследствие конкурентоспособными, создавать неимущественное благо, целесообразнее командой. В этом случае, деятельность научных сотрудников и администрации вузов следовало бы сегментировать по функциональным обязанностям, к примеру, одна часть – генератор идей, другая часть обеспечивает правовую поддержку (занимается документальным оформлением правоустанавливающих документов, лицензий, патентов), кому-то вменено в обязанности принимать меры по защите интеллектуальных прав, а для кого-то обязанность по коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности станет основной. Считаю, что управленческий фактор может стать определяющим в успешности такого творческого предприятия.

Кроме того, существуют, и ряд других важных факторов, к которым можно отнести педагогический, экономический и правовой.

Роль педагогического фактора сводится к подготовке и формированию квалифицированных кадров в научной, научно-технической и инновационной сфере.

Процесс обучения потенциального ученого возможен с учетом базовых образовательных программ с применением новых интерактивных методик, внедрением современной оснащенной научно-технической базы для проведения фундаментальных исследований, создания условий для

улучшения качественного состава научных и научно-педагогических кадров, эффективной системы мотивации научного труда.

Результативность педагогического фактора выявляется, если у обучающегося сформирована и развита новая парадигма научного мышления, способность критически осмысливать теоретические основы и практическую работу, навыки творческого подхода к решению поставленных задач, а также при наличии сознательного компетентного выбора заниматься именно этой деятельностью.

Говоря иными словами, педагогический труд играет немаловажную роль в формировании инновационного процесса, взращивая научный контингент.

Для экономического фактора характерны следующие аспекты.

Как только создается интеллектуальная масса, возникает вопрос о ее применимости в экономике и возможности долгосрочного существования на рынке. Эту проблему способен решить институт трансфера (передачи) технологий.

Трансфер технологий – это процесс, посредством которого гениальная идея ученого или изобретателя (в любой сфере деятельности), превращается в осязаемый успех, как для автора, так и для всего общества.

Следовательно, новая идея, разработка или технология превращается в коммерческий продукт, обеспеченный платежеспособным спросом и используется для удовлетворения общественных или частных потребностей.

В России с 2003 года ведется работа по созданию, функционированию и развитию центров трансфера технологий, призвание которых ускорять продвижение в промышленность научных разработок.

Специалисты в этой области выделяют следующие проблемные аспекты в работе центров передачи технологий:

- слабая организация управления инновационными процессами на уровне регионов и федеральных округов;
- проблемы с перспективами доступа как на внутренние, так и на зарубежные рынки у большинства подобных центров;
- недостаточная ресурсная база для создания и функционирования центров;
- отсутствие нормативно-правовой базы, стимулирующей активизацию инновационной деятельности.

Пономарёв И.В. председатель подкомитета по технологическому развитию комитета по информационной политике Госдумы РФ комментируя Закон о передаче технологий, утверждал, что частный бизнес не готов платить значимые деньги за «голую» технологию. Ему интересна команда с технологией [11].

В данном комментарии прослеживается значимость управленческого фактора.

Для образовательного учреждения основными экономическими формами трансфера могут стать торговля лицензиями и ноу-хау, продажа патентов и другие.

Безусловно, адекватным решением для улучшения интеллектуального вузовского климата станет достойное бюджетное финансирование научно-исследовательской деятельности.

По данным Минобрнауки России, на 2010 год на науку было выделено около 7,2 млрд. долл., включая РОСНАНО. Для сравнения КНР – 200 млрд. долл., США – 250 млрд. долл. [12].

Рассматривая правовой аспект, следует уточнить, что законодатель в новом проекте закона «Об образовании в РФ» не только не затронул вышеназванные вопросы, но и не обозначил в ст. 120 «Компетенция образовательной организации» возможности создания хозяйственных обществ, деятельность которых заключается в практическом применении (внедрении) результатов интеллектуальной деятельности, исключительные права на которые принадлежат данным научным и образовательным учреждениям.

Этой нормой следовало бы подчеркнуть стратегическую важность осуществления бюджетными научными и образовательными учреждениями научных исследований. Отсюда возникает вопрос, почему основополагающий акт в сфере образования игнорирует такой способ коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности.

Справиться с новой задачей вузов поможет норма или закон о стимулировании бизнес – сообщества финансировать инновационные проекты.

Однако, многие опытные руководители умудряются наладить прочные партнерские отношения с субъектами хозяйствующей деятельности и заинтересовать их научными исследованиями, что способствует созданию особой инновационной инфраструктуры.

В рамках правового поля остается открытым вопрос о статусе центров трансфера технологий. Следовало бы в законодательной форме закрепить правовое положение центров передачи технологий, цели и задачи работы, компетенцию и ответственность, а также перспективы их развития.

Полагаю, что нельзя создать по приказу Правительства или Президента интеллектуальную экономику со значимым научным потенциалом высших учебных заведений, это долгий процесс, состоящий из плавно переходящих стадий, это кропотливая работа и серьезный научный труд, положительный результат которого также зависит от системности управленческого, педагогического, экономического и правового факторов.

Список литературы:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 № 230-ФЗ // Собрание законодательства РФ от 25.12.2006. – № 52 (1 ч.). – Ст. 5496.

2. Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 27.07.2010) «О науке и государственной научно-технической политике» // Собрание законодательства РФ от 26.08.1996. – № 35. – Ст. 4137.

3. Федеральный закон от 02.08.2009 г. № 217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности» // Российская газета, Федеральный выпуск. – 2009. – № 4966.

4. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 29.12.2010) «Об образовании» // Собрание законодательства РФ от 15.01.1996. – № 3. – Ст. 150.

5. Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (на 1 декабря 2010 года) [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: www.mon.gov.ru.

6. Полухина Н.П. Объекты интеллектуальной собственности в деятельности малых инновационных предприятий. – М.: «Юристъ», 2010.

7. Тезисы докладов участников второго международного форума по интеллектуальной собственности EXPOPRIORITY-2010, 7-9 декабря 2010 г.

8. Ярмарка инновационных идей на школе – практикуме молодых ученых-юристов // Журнал российского права. – 2009. – № 7.

9. Проблемы применения и эффективности норм гражданского права в сфере образования // Материалы научно-практического семинара. – Челябинск, 2007.

10. Интервью ректора ВШЭ Кузьминова Я.И. Российской газете // Российская газета. – 2009. – № 13.

11. www.strf.ru

12. Статистический сборник «Наука России в цифрах: 2010». – М.: ЦИСН, 2010.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Левина Е.Ю.[♣]

Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева, г. Казань

В статье рассматривается потенциал процессного подхода при оптимизации управления образовательным процессом в современных усло-

[♣] Доцент кафедры Вычислительная математика, кандидат педагогических наук.

виях интеграции профессионального образования. Показаны компоненты процесса образования, основанные на стандарте качества конечного продукта.

С учетом общемировых тенденций развития всех уровней профессионального образования, особое внимание уделяется совершенствованию подготовки специалистов-профессионалов, изменению подхода к обучению и стандартов качества образования, внутренним интеграционным процессам, связывающим образование с наукой и производством, и внешней интеграции российского образования в общеевропейское образовательное пространство. Проблема интеграции в профессиональном образовании тесно связана с вопросами управления учебными заведениями различных образовательных уровней.

Под интеграционными процессами в профессиональном образовании понимается не объединение множества ситуативно-связанных элементов, а внутренне взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов. В отечественной и мировой педагогической науке исследование интеграции в области профессионального направления представлено достаточно широко и многоаспектно – как вопросы интеграции Российского профессионального образования в европейское образовательное пространство (макроуровень), так и интеграции внутри системы профессионального образования (микроуровень) – интеграция образования науки и производства; общие методологические и теоретические проблемы интеграции.

С учетом современных тенденций модернизации профессионального образования были выделены формы и функции интеграции на микроуровне (табл. 1).

Таблица 1

Формы интеграции профессионального образования

Форма интеграции	Функционал интеграции
Институциональная	– внутриобразовательные связи и взаимоотношения, – внешние связи образовательных систем, – интеграция науки и образования
Организационно-технологическая	– интегративные формы обучения, – интегративные формы образования, – интегративные технологии
Содержательная	– межпредметная интеграция; – создание интегрированных проектов, курсов, программ; – интеграция содержательных составляющих различных образовательных сфер (интеграция общего и профессионального образования, технического и гуманитарного образования и т.д.).
Социально-педагогическое направление [1]	организации взаимоотношений личности и среды в целях их гармонизации, создание условий для всестороннего развития личности.

Внутренние механизмы интеграции профессионального образования, науки и производства определяются сложноструктурированными связями информационного обмена и взаимовоздействия, результаты которого необходимо согласовать по параметрам образовательных программ уровней профессионального образования, созданию необходимого учебно-методического обеспечения, оптимальной организации образовательного процесса, формирования тесных взаимоотношений с рынком труда.

Процессы интеграции уровней профессионального образования, науки и производства, на микроуровне определяемые степенью развития образования, ставят необходимостью создание новых механизмов управления образовательной деятельности посредством результативного взаимодействия всех сопряженных структур для формирования будущих профессионалов, востребованных рынком, в частности, задач проектирования комплекса моделей интеграционных процессов в сфере образования.

Динамичное изменение социальных условий функционирования, запросов, установок обуславливают изменение концепции организационной практики профессионального образования, видоизменение образовательных систем. Только в случае изменения роли образования и оптимизации его управляемости можно говорить о его результативности и эффективности, а также о возможности минимизации негативных последствий.

Многовариантность подходов к управлению образовательным процессом в современных условиях обуславливает и многообразие методов управления. Исходя из цели (конечного результата процесса) формируются его компоненты и взаимодействие при прямой и обратной связи. Особенности подхода обуславливают приоритет отдельных компонент и критериев эффективности образовательного процесса для исходной цели.

В аспекте настоящего исследования цель управления – обеспечить необходимое качество профессионального образования (закрепленного в ФГОС) в современных условиях интеграции. Структура предлагаемого подхода к управлению должна обеспечить однозначную трактовку компонент процесса, их свойств, параметры, технологии и запланированный результат, при этом сам подход должен обладать свойствами универсальности, быть векторонаправленным на эффект внедрения, обеспечить заданные роли всех участников образовательного процесса, обеспечить технологичность и измеряемость процесса на всех его этапах.

В педагогической литературе [2, 3], посвященной проблемам качества профессионального образования, в частности в высшей школе, отмечаются невозможность измерения параметров взаимодействия и механизмов обучения. На наш взгляд, несмотря на сложность организации мониторинга процесса, идентификация его параметров с целью получения педагогической информации и принятия управленческих решений, возможна.

Основой измерения должен служить определенный изначально критерий и установленный подход, при выборе которого необходимо учесть мас-

совость и неоднородность образовательного процесса в современных условиях. Введение менеджерского, несколько усредненного подхода к образованию, при всех его минусах, неизбежно, если как результат процесса образования мы хотим получить востребованного на рынке труда специалиста-профессионала с определенным набором знаний и компетенций.

Изначально определим понятие качества образовательного процесса, под которым мы понимаем удовлетворение потребностей личности (обучаемого) в получении образования и потребностей общества (в частности, работодателя) в таком специалисте и результате его труда.

Использование стандарта качества конечного продукта в (нашем случае специалиста-профессионала) ГОСТ Р ИСО 2001-2008 в котором определено применение процессного подхода к системе менеджмента качества для удовлетворения потребителя конечным продуктом, ставит необходимым распределить весь образовательный процесс на подпроцессы и определить их иерархию.

При этом, как в главном по иерархии процессе (институциональном), так и в каждом подпроцессе (от организационно-технологических до социально-педагогических), необходимо определить жестко зафиксированную терминологию: «владелец» процесса, входы и выходы процесса, поставщики и клиенты процесса, технологию реализации, показатели качества и результативности.

В качестве объекта выберем вуз, как институциональную форму высшего профессионального образования. Определим терминологию образовательного процесса на первом уровне иерархии:

- «Владелец процесса» – структура управления образовательной деятельностью, ответственная за ход и результаты каждого из подпроцессов, конечный продукт которого – формирование компетенций специалиста, уровень которых задан стандартами образования. Следовательно, управляющая структура вуза, как «владелец» процесса отвечает за качество образования обучаемых и гарантирует его необходимый уровень.
- «Ресурсы процесса» – совокупность компонент для результативного выполнения процесса, совокупность педагогических кадров, научной и материальной базы, педагогических условий, методов, технологий, форм обучения.
- «Поставщик процесса» – субъект образовательной деятельности, предоставляющий ресурсы процесса. На наш взгляд, эффективность ресурсов оптимальным образом определяет уровень достигнутых компетенций будущего специалиста-профессионала.
- «Клиент процесса» – потребитель результатов процесса, степень удовлетворенности которого является оценкой эффективности процесса, применительно к образовательной деятельности, клиен-

том процесса является как сам обучаемый, так и его будущий работодатель;

- «Входы процесса» – входные объекты (обучаемые, информация или клиенты), которые преобразуются в выходы процесса, в ходе его выполнения;
- «Выходы процесса» – обучаемый, обладающий необходимым достигнутым уровнем компетенции, а также знаниями и умениями в определенном направлении подготовки;
- Показателями результативности процесса могут служить качественные и количественные индикативные показатели, параметры контроля и мониторинга [4];
- «Сеть процессов образовательной деятельности» – интеграция взаимосвязанных и взаимосогласованных процессов в единую систему для формирования современного специалиста, востребованного на рынке труда.

На основании выделенного основного процесса в условиях вуза, необходима дальнейшая детализация и установление иерархии подпроцессов (дерева), при этом для каждого процесса устанавливается терминология, и для всех процессов выделяется управление, мониторинг и контроль параметров.

К недостаткам использования процессного подхода к управлению образовательной деятельностью достаточно часто относят отсутствие условий для личностного роста и индивидуализации обучения. Однако, на наш взгляд, при детализации и иерархии процесса обучения, при определении процесса обучения конкретной дисциплины конкретным преподавателем этот недостаток можно нивелировать.

Однако информационность современного общества диктует необходимость дополнения процессного подхода информационным взаимодействием всех компонент процесса, что предполагает создание информационного обеспечения процесса управления на всех его этапах, усиливая его аналитический и технико-технологический потенциал.

Таким образом, процессный подход к управлению образовательным процессом позволяет направить образовательную деятельность на управление по результатам в условиях непрерывного мониторинга, тем самым обеспечивая максимальное удовлетворение потребителей процесса – самих обучаемых и общества, как потребителя образовательных услуг

Список литературы:

1 Каримов З.Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореф. дисс. … докт. пед. наук. – Уфа, 2009.

2. Шлыков Г.П. Система менеджмента качества университета: Руководство по качеству и избранные документированные процедуры. – М., 2008.

3. Матвеева Н.Н. Управление качеством образовательного процесса на основе процессного подхода // Известия самарского научного центра РАО. – Самара, 2009. – Т. 11, № 4.

4. Левина Е.Ю., Щербаков В.С. Диагностика качества обучения в современном вузе на основе информационно-экспертной системы // Казанский педагогический журнал. – Казань: ИПППО РАО, 2008. – № 3.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВУЗА

© Сергеева Л.Б.[♣]

Челябинская государственная академия культуры и искусств, г. Челябинск

В статье актуализируется значимость решения проблемы развития управленческой культуры руководителей структурных подразделений вуза; обоснована много уровневая методология рассматриваемой проблемы; представлены положения и принципы синергитического, акмеологического и модеративного подхода; сделаны выводы.

Решение такой значительной проблемы, как развитие управленческой культуры руководителей структурных подразделений в вузе, требует чёткого теоретико-методологического основания к своей организации, в котором должны быть заложены ведущие тенденции развития общества, социокультурные детерминанты его эволюции в целом и профессионального образования в частности. С нашей точки зрения, развитие управленческой культуры руководителей структурных подразделений вуза является сложным педагогическим феноменом, что требует применения комплекса методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемого явления.

В значении общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии в исследовании выступает синергетический подход. Назначение акмеологического подхода заключается в раскрытии особенностей практического использования педагогической теории, определения механизмов и процедур развития управленческой культуры руководителей структурных подразделений в вузе. Технологический уровень методологического анализа научного знания связан с выделением технологий познания и преобразования объекта, адекватным методико-технологическим основанием выступает модеративный подход. Таким образом, исследуемые нами подходы относятся к общенаучному (синергетический), конкретно-научному (акмео-

[♣] Проректор по экономике.

логический) и методико-технологическому (модеративный) уровням методологии, что определяет многоуровневость и иерархический характер теоретико-методологической основы исследования развития управленческой культуры руководителей структурных подразделений в вузе.

Использование синергетического подхода (В.Г. Виненко, И.С. Добронравова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, И. Пригожин, Н.М. Таланчук, Д.И. Трубецков, Г. Хакен и др.) в нашем исследовании позволяет рассмотреть процесс развития управленческой культуры руководителей структурных подразделений вузакак целостную систему, взаимосвязанную с качеством образования в вузе и обеспечивает комплексное изучение данного процесса.

Говоря об анализе процессов самоорганизации в развитии общества, культуры и искусства, М.С. Каган пишет: «В этом свете вполне естественно содружество синергетика и философа, позволяющее теоретически осмыслить действительную всеобщность основных положений синергетики, а значит их применимость в исследовании и социальных, и культурных процессов» [2].

Применение данного подхода в исследовании связано с:

- возможностью данного подхода к изучению процессов на основе принципов самоорганизации систем, активизации вопросов возникновения, поддержания, устойчивости и распада структур (в данном случае образовательных);
- особенностью рассмотрения человека и созданных им структур (в нашем случае образовательных) как систем, способных к саморегуляции, взаимодействуют с окружающей средой через обмен информацией, поддерживающих развитие и преобразование (Г. Хакен, И. Пригожин и др.);
- принципами, на которых основана синергетика – системность, целостность, нелинейность, взаимодействие хаоса и порядка, что позволяет выстраивать вариативный образовательный процесс, изменять его в постоянном взаимодействии среды образовательной и социокультурной с позиции управления его качеством (Е.Н. Князева и др.), а также значимыми выступают принципы автопоэзиснности, стохастичности, фрактальности (А.П. Усольцев) [4];
- реализацией пространства для развития методов организации профессиональной подготовки при использовании опыта личностного развития (А.Д. Тытарь) [3].

Применение синергетического подхода к процессу управления в вузе как к открытой, сложной, самоорганизующейся и саморазвивающейся системе обусловлено целью современного обучения, которая представляет собой ориентир на духовно богатую личность, при организации процессов управления, саморазвития, самоорганизации.

Для осмысления сущности процесса развития управленческой культуры руководителей структурных подразделений вуза важными также являлись идеи акмеологического подхода (А.А. Деркач, В.И. Долгова, Н.В. Кузьмина, А.З. Рахимов и др.). Акмеология исследует субъективные и объективные факторы, способствующие достижению вершин профессионализма, в нашем исследовании управленческой культуры руководителей структурных подразделений в вузе; организации обучения профессионализму, совершенствованию и коррекции деятельности. К объективным факторам относят качество полученного образования. К субъективным – талант и способности человека, его ответственность, компетентность, умение эффективно решать производственные задачи. Важнейшими факторами достижения вершин профессионализма являются задатки, одаренность, способности, талант, качество учебных заведений, самосовершенствование.

Первичность акмеологии по отношению к уже сложившимся наукам о человеке заключается в том, что она исследует весь жизненный и профессиональный путь человека. При этом весьма важно то, что акмеология изучает проблемы совершенствования и коррекции профессиональной деятельности (способы разрушения отрицательных стереотипов и формирование положительных, обеспечение творческих решений производственных задач). Акмеология исходит из того, что вершин профессионализма человек достигает сам.

Применение акмеологического подхода в исследовании связано с:

- особенностью представления человека в акмеологии как субъекта совершенствования как саморазвития, так и опосредованного акмеологическими технологиями;
- акмеологической сущностью управленческой культуры как уникальной способностью субъекта изменять различные способы собственной организации по отношению к объективно существующим (Л.С. Подымова).

Таким образом, процесс развития управленческой культуры руководителей структурных подразделений вузас акмеологической точки зрения можно характеризовать как овладение субъектом все более эффективными способами управления и самоуправления в аспекте непрерывного личностно-профессионального развития, что позволяет проектировать программы развития управленческой культуры на уровне самоменеджмента и уровене социального менеджмента.

Технологически значимым в нашем исследовании выступает модеративный подход (Г. Белер, П. Браунек, Х.-Т. Иоганн, М.Н. Костиковой, В.М. Лопаткина, И.Р. Лазаренко, П.К. Одинцова, И.К. Шалаева, А. Шмидьелль и др).

Модерация достаточно распространена в европейских странах как одна из форм повышения квалификации и используется в системе государственного повышения квалификации, практике внутришкольного повышения квалификации педагогов, управленческой деятельности руководителей

школ (Г. Белер, Д. Йотенн, П. Браунек, Х.-Т. Иоганн, Р. Урбанек, А. Шмидьелль и др.). При этом подчеркивается, что о модерации идет речь лишь в том случае, если «центральное место в процессе повышения квалификации отводится поиску путей, ведущих к цели, но при этом не остаются без внимания аспекты содержания и взаимоотношений в группе» [1].

Модерация становится и объектом научных исследований. Понятия «модерация», «модератор» рассматривались в публикациях отечественных исследователей М.Н. Костиковой, В.М. Лопаткина, И.Р. Лазаренко, П.К. Одинцова, И.К. Шалаева. Появились работы, описывающие модерацию как новый метод групповой работы и инновационную педагогическую технологию, в основном, в научных и методических публикациях описывается западноевропейская модель техники модерации.

В современной теории и практике образования взрослых целостного, однозначного толкования феномена «модерация» не существует, не определен четко формат данного способа обучающегося взаимодействия со взрослыми, понятие «модерация» трактуется по-разному, в зависимости от сферы применения: как форма консультирования и руководства деятельностью групп взрослых в процессе повышения квалификации; как направляемый интерактивный процесс взаимодействия участников группы в целях самостоятельной выработки и принятия группового решения; как методическая техника, совокупность методов для организации работы со взрослыми, технология обучения, дидактический метод, способ проведения учебных занятий, эффективный метод проведения профессиональных деловых совещаний.

В основу разработки целей, содержания и методов модерации положены педагогические, психологические и социологические аспекты, направленные на обеспечение комфортности в группе каждого участника, на организацию совместной деятельности участников по решению проблем и достижению результатов.

Таким образом модеративный подход в нашем исследовании предполагает:

- обучение взрослых как комплекс взаимосвязанных условий, методов и приемов организации совместной деятельности, для которого характерна процессо-ориентированная организация обучения, позволяющая включить участников в процесс выявления, осмысления и анализа затруднений в управленческой деятельности, поиск путей их разрешения, неформального осмысления и распространения опыта коллег, взаимного обучения на основе знаний и опыта участников;
- личную ответственность каждого участника управленческого процесса за свои действия и достижение общего результата, развитие способности к самостоятельному решению проблем, способности к ведению дискуссий и переговоров, принятию ответственности за

воплощение принятых решений, каждый участник вносит свои знания, умения, опыт в групповое содержание, процесс.

Принципами данного подхода выступают: фалилитативный, целеполагания, структурирование, расширения опыта межличностных отношений и взаимодействий, презентативный, рефлексивный, благоприятного микроклимата.

Поскольку модерация включает разные виды деятельности участников, модератор в процессе их организации может выполнять разные роли: во время теоретического ввода при передаче содержания какого-либо материала модератор выступает в роли *референта;* для поддержки и стимулирования образовательной активности в группе модератор выполняет функции *фасилитатора;* если необходимо изменить отношения, возникающие между участниками группы, модератор выступает в роли *консультанта, тренера;* для упорядочения и управления процессами обучения модератор берет на себя обязанность руководителя рабочим процессом в группе.

Методы модерации позволяют достаточно четко и в короткие сроки подобрать рациональные методы для решения конкретных задач, объединить участников, побудить к совместной выработке путей решения проблемы и подвести их к переносу найденного решения на практическую платформу.

Таким образом, решение такой значительной проблемы, как развитие управленческой культуры руководителей структурных подразделений в вузе, требует чёткого теоретико-методологического основания к своей организации. Так, в значении общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии исследования в исследовании выступает синергетический подход. Назначение акмеологического подхода заключается в раскрытии особенностей практического использования педагогической теории, определения механизмов и процедур развития управленческой культуры руководителей структурных подразделений в вузе. Технологический уровень методологического анализа научного знания связан с выделением технологий познания и преобразования объекта, адекватным методико-технологическим основанием выступает модеративный подход.

Список литературы:

1. Жезлова С.А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: дисс. ... канд. пед. наук / С.А. Жезлова. – Кострома, 2000. – 154 с.

2. Каган М.С. Синергетика и культурология / М.С. Каган // Синергетика и методы науки. – СПб.: Наука, 1998.

3. Тытарь А. Синергетика интеграции личности / А. Тытарь // Психотехнологии в социальной работе. Вып. 1 / Под ред. В.В. Козлова. – Кострома, 1996.

4. Усольцев А.П. Синергетикадидактических систем / А.П. Усольцев // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. статей. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: ВЛАДОС, 2007.

Секция 15

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

© Гапонова Г.И.[♣]
Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар

В настоящей статье освещаются вопросы профессиональной подготовки студентов с учетом современных требований к ней. Актуализируется проблема формирования опыта профессиональной деятельности, что является важным фактором, влияющим на качество профессиональной подготовки.

На современном этапе общественного развития России государство вновь подтверждает значимость образования для развития различных отраслей экономики, социальной сферы, культуры. Существующая система профессиональной подготовки видит свою цель в формировании учебно-познавательной деятельности. Это ее мотивация, способы приобретения и контроля знаний, умений и навыков, на что и направлены усилия обучаемых.

Возникает противоречие между целью и результатами профессиональной подготовки, поскольку цель – это развитие учебно-познавательной деятельности студентов, а результат профподготовки – освоение профессиональной деятельности [1, с. 46].

Изучение практики показывает, что существующее противоречие между появившимися новыми требованиями к уровню и характеру профессиональной готовности специалиста и традиционной ориентацией системы образования на формирование определённого уровня знаний у выпускника может быть решено через актуализацию, изменение методического подхода к формированию опыта профессиональной деятельности еще на стадии адепта. Сегодня важно, чтобы выпускник обладал не только определённым уровнем знаний, умений и навыков, но и сформированным отношением к своей будущей профессиональной деятельности, чётко выраженными профессиональными компетенциями, т.е. определённым опытом в избранной им профессиональной сфере.

Вопросам изучения формирования опыта посвящено немало работ отечественных и зарубежных учёных, но специальных исследований о проблеме формирования профессионального опыта при подготовке специалистов экономического профиля в профессиональной педагогике недостаточно [1, с. 18].

[♣] Доцент кафедры Истории, философии и социальных дисциплин, кандидат педагогических наук.

Внимание российских исследователей в большей степени фокусируется на проблеме освоения опыта начинающими специалистами, в меньшей степени – на проблеме формирования опыта в зрелом возрасте, а вопрос о научении опыту фактически не изучается. Таким образом, анализ механизмов формирования опыта, раскрытие его составляющих и их взаимосвязи, разработка научного инструментария психологического анализа становится актуальным направлением научного поиска.

Решение задач по формированию опыта профессиональной деятельности при подготовке специалистов экономического профиля начинается с первого курса обучения студентов. На первом этапе в процессе формирования опыта происходит информирование об особенностях будущей профессии, требованиях профессии к личности специалиста, к разнообразию видов деятельности.

Особенности экономической деятельности не могут не отражаться на личности специалиста, прогнозируемая деятельность включает как овладение профессиональными компетенциями, так и наличие необходимых личностных качеств.

Изучая подходы к формированию профессионального опыта, мы определили, что в структуру подготовки опыта будут входить компоненты:

- классификационная карточка профессий, в которой указываются наименование профессии, доминирующий способ мышления, область базовых знаний, профессиональная область, межличностное взаимодействие, доминирующий интерес, дополнительный интерес, условия работы;
- доминирующие виды деятельности: основные профессиональные задачи, которые решает специалист данной профессии, и действия, которые он выполняет;
- качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности, т.е. способности, особенности личности, интересы, склонности;
- качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности;
- области применения профессиональных знаний и история профессии – сведения о возникновении, изменении, развитии данной профессии с прошлых времён до наших дней.

Нами были выделены группы профессионально важных качеств, необходимых студенту при формировании опыта профессиональной деятельности.

В социальной деятельности – гуманизм, честность, принципиальность, соблюдение общественных правил и нравственных норм, исключающие противоправную деятельность, толерантность, ответственность, организованность.

В социально-коммуникативной деятельности – общительность, эмоциональная устойчивость, способность ясно излагать свои мысли, отстаивать свою точку зрения, умение работать в команде, способность находить выход из конфликтных ситуаций, способность передавать свой опыт.

В интеллектуально-практической деятельности – высокий уровень интеллекта в сочетании с устойчивым стремлением к познанию, устойчивые знания, устойчивые практические навыки профессионального характера, способствующие успешной адаптации молодого специалиста.

В информационной культуре – устойчивые навыки свободного пользования ПК и Интернетом, информационно-справочными базами и телекоммуникационными технологиями.

Согласно методологии психологического анализа, структура профессиональной деятельности включает следующие взаимосвязанные этапы:

- мотивационный, ориентационный, процессуально-технологический и аналитический. Психограмма характеризует готовность субъекта к профессиональной деятельности, и в этот блок включаются следующие группы профессионально-важных качеств:
- в области ценностно-мотивационной – устойчивая направленность личности, навыки выбора жизненных стратегий, социокультурных ценностей, ориентация на самообразование;
- в области рефлексивно-прогностической – навыки рефлексии, интуиция, самоорганизация и умение планировать рабочее время;
- в области ресурсосберегающей – устойчивое стремление вести здоровый образ жизни, алкогольной и наркотической зависимостей, энергичность [1, с. 247].

Мы считаем, что наиболее эффективным является формирование профессионально важных качеств через приобретение опыта профессиональной деятельности, но только в условиях деятельности, поскольку теоретически научить опыту невозможно, поэтому избранная нами методика основана на теоретических положениях деятельностного подхода [2, с. 131].

Согласно требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к подготовке специалистов экономического профиля, основные виды будущей профессиональной деятельности – экономическая и организационно-управленческая. Соответственно и опыт должен формироваться в названных сферах профессиональной деятельности. Он включает процедуры профессиональной деятельности, профессиональное образование, личное профессиональное пространство. Под процедурами профессиональной деятельности будем понимать систему процедур, характеризующих опыт профессиональной деятельности с процессуально-содержательной стороны. Личное профессиональное пространство представлено совокупностью потребностей и мотивов, профессиональной эрудицией, инициативой, личностными качествами. Коллективное профессиональное пространство – это среда, в которой могут быть востребованы и представлены результаты личного опыта профессиональной деятельности. Среди элементов, организующих коллективное профессиональное пространство, большую роль играют педагог, коллектив учебной группы, эмоционально-интеллекту-

альный фон процесса обучения, рейтинговая система оценки, востребованность и предоставление возможности презентации результатов.

Следовательно, формирование опыта профессиональной учебной деятельности – это процесс «насыщения», «накопления» личного опыта студента отдельными элементами названных процедур.

Многократные повторения процедур профессиональной деятельности как по заданию преподавателя, так и по собственной инициативе на определённом этапе приводят к личностным изменениям самого индивида – приобретению им личностных профессионально-важных качеств, которые переходят в опыт профессиональной деятельности.

Осуществление процедур происходит на семинарских и практических занятиях, в период прохождения профессиональной практики.

Для реализации такого педагогического подхода к обретению студентами профессионального опыта осуществлены методические процедуры, сконструированные на включении обучаемых в решение учебно-профессиональных и производственных задач, заданий и ситуаций. Это исполняется через содержание дисциплин «Основы профессиологии» (1-ый курс), «Деловое общение» (2-ой курс), «Психология и педагогика», «Менеджмент организации» (3-ий курс), «Личностный потенциал и его развитие» (4-ый курс) и различные виды практик [3]. В ролевых играх, в процессе активного коммуникативного аспекта общения происходит закрепление теоретических знаний и получение навыков их практического применения, происходит обучение навыкам решения практических задач, формирование профессиональной позиции будущего экономиста, стиля поведения, происходит освоение профессиональной этики.

Использование игрового метода, решение проблемных ситуаций, обсуждение «За круглым столом» способов сотрудничества способствует формированию опыта, необходимого будущему специалисту в профессиональной деятельности [4, с. 73].

Игра уместна в том случае, если определены ее учебные цели и место в учебном процессе, когда необходимо достичь личностной причастности студента к учебному материалу или приблизить в условном плане будущую профессиональную деятельность. Активное игровое действие по своей природе носит социально-психологический характер, поэтому косвенно или целенаправленно формируется коммуникативная компетентность студента.

Следует заметить, что качественный процесс формирования профессионального опыта студента невозможен без его изучения и контроля, что включает показатели профессионально-важных личностных качеств, на основе которых строится матрица соответствия, где задаётся максимальная оценка каждому показателю в 5 баллов – идеальный уровень сформированности.

Нами были определены 15 профессионально важных качеств, которые объединены в несколько блоков: коммуникативные и организаторские способности, гражданские качества и общая культура, интеллектуальные качества и тип профессиональной мотивации [4, с. 113].

Степень развития профессионально-значимых качеств по всем критериям оценивается по трёхуровневой шкале: 1) умение не сформировано; 2) умение или качество сформировано частично; 3) умение или качество сформировано хорошо. В блоках психолого-педагогической компетентности и профессиональной готовности осуществляется оценка каждого качества, входящего, например, в состав организаторских или конструктивно-методических умений. Полученные данные группируются в статистические таблицы, которые затем подвергаются математической обработке, сравниваются и анализируются. Общий показатель заносится в диаграмму, которая строится ежегодно, что делает динамику становления личности специалиста очевидной.

Полученные результаты позволяют не только определить уровень сформированности профессионального опыта, но и выявить барьеры, препятствующие повышению качества подготовки, а также определить резервные возможности [4].

Об эффективности системы формирования профессионального опыта следует судить не только по тому, в какой степени они развивают отдельные профессионально-значимые качества, но и по интегральным показателям, характеризующим будущего специалиста в целом. Такими показателями являются творческая самореализация в профессиональной деятельности, успешность после окончания вуза, профессионально-личностная устойчивость, удовлетворённость выбором профессии.

Список литературы:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М., Воронеж, 2003.

2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

3. Гапонова Г.И. Психолого-педагогический практикум. – Краснодар, 2006.

4. Гапонова Г.И. К профессионализму через личностный потенциал студента. – Краснодар, 2010.

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Пилецкая С.В.[♣]

Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

В статье поднимается проблема взаимосвязи личности, специалиста и организации учебного процесса в высшей школе. В настоящее время наиболее значимыми ресурсами человечества являются знания, без них

♣ Аспирант кафедры Акмеологии, общего и профессионального образования.

не возможен какой-либо устойчивый прогресс. А это значит, что ценно само по себе не образование, а способность на основе полученных знаний создавать новое знание, умение им управлять именно поэтому высшие учебные заведения наиболее полно отвечают вызовам и перспективам XXI века, на которые должна динамично откликнуться российская высшая школа.

Проблема формирования профессиональной направленности личности (интересы, мотивы, потребности, позиция, установка) не нова. В психологии немало внимания уделяли этой проблеме К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др. С позиции профессиональной ориентации проблему изучали А.Д. Сазонов, К.Ш. Ахияров и др. Профессиональная ориентация – начальный этап формирования профессиональной направленности личности. Направленность личности – основа становления ее профессиональной компетентности.

Профессиональная подготовка, связана с развитием профессионально значимых качеств, свойств, и компетенций, которые и составляют основу профессиональной компетенции специалиста. Под профессиональной компетентностью понимается круг вопросов, в которых субъект обладает познаниями, опытом, совокупность которых отражает социально профессиональный статус и профессиональную квалификацию, а также индивидуальные особенности (способности) или качества, обеспечивающие возможность реализации определенной профессиональной деятельности.

Парадигма образования, сложившаяся в предыдущие эпохи, в основе своей предполагала установку на формирование знаний, умений и профессиональных навыков, которые были относительно стабильными, стандартизированными. Это предопределяло репродуктивный характер процесса обучения и парадигма такого образовательного процесса предстает как субъект-объектная. Показателем образовательной услуги в этом случае является объем знаний, которые ориентированы на определенную скорость развития экономики. Знания, умения и навыки не должны морально устаревать за время обучения, тот отрезок времени, когда происходит окупаемость затраченных на обучение средств. Если в рамках традиционной образовательной парадигмы качественному воздействию подверглись знания, умения и навыки студента, то инновационная парадигма образовательного процесса такому воздействию подвергла самого студента и становится субъект-субъектной. Объектом воздействия в ходе оказания образовательной услуги во втором случае становится не знания, а сам студент, а потребителем ее становится, как правило, предприятия и государство. Критерием эффективности образовательной услуги служит соответствие специалиста параметрам, заданным заказчиком [1, с. 270].

Изменилось понимание личности, переход в ее анализе «от культуры полезности к культуре достоинства». Цель высшего, в частности, педаго-

гического образования становится не подготовка специалиста – предметника, а становление личности во всей полноте духовного богатства, осваивающей культурный опыт человечества, осознающей свое место в космосе, в природе, среди людей, способность к творческой профессиональной деятельности, к самоопределению, саморегуляции и саморазвитию, обладающей внутренними регуляторами – совестью, нравственностью, честью, человеческой и профессиональной ответственностью.

Таким образом, в модели высшего профессионального образования основной акцент делают на компетентностный подход, предполагающий развитие умений у студентов оценивать, осознавать, проектировать и конструктивно решать различные виды учебно-профессиональных задач, т.е., те умения, которые способствуют подготовке «самообразующегося» специалиста в течение всей его профессиональной деятельности.

Следует отметить, что сегодня насущным требованием времени становится переориентация лекционного преподавания вузовских дисциплин по теории в практическое. Нельзя тратить драгоценное учебное время на пересказ того, что студент способен прочесть сам. Существует достаточное количество учебной литературы практически по всем видам дисциплин, к тому же теории перекрещиваются. Целесообразнее использовать время на объяснение с помощью теории того, что происходит и может происходить в практике управления.

Управление – это практическая дисциплина, ее концепции являются отражением обобщенного опыта управления. В обучении управлению очень важна, с позиции практики, доказательная сторона познания проблем и путей их решения.

Образовательный продукт – специалист-управленец в любом бизнесе. Процесс подготовки специалиста также можно рассмотреть как процесс оказания услуг, как процесс создания образовательного продукта. Соответственно, необходимо задуматься о том, как студентам (потребителям образовательного продукта) дать «попробовать» их будущие профессиональные навыки. Например, в теории продаж различают два уровня продажи продукта; первый – продажа продавцу (презентация продукта торговому персоналу), второй – продажа потребителю. Подобно тому, как в организации, прежде чем наладить процесс прямых продаж, необходимо донести до профессионального сознания продавца суть продаваемого продукта, его свойства, качества, а также особенности и методы продажи; – в образовательном процессе можно подойти с позиции менеджера. Не только сформулировать систему знаний о продукте, но и «продать» управленческие навыки работы, которые будущий специалист может применить на практике. Не этого ли ожидают будущий специалист и работодатель от вузовского образования?

Следовательно, организация учебного процесса – это не подбор лекторов, пусть даже высокого класса, по заданным учебной программой дисци-

плинам. Выпускник (специалист) – это единый продукт вуза, поэтому действия всех специалистов профилирующих и непрофилирующих кафедр должны ориентироваться на высокое качество знаний и практических навыков.

Востребованность нового человека, способного ответить на вызовы времени, во многом определила изменения в главной сфере «воспроизводства» человека – образовании, в частности, в пересмотре основной парадигмы высшего профессионального образования в сторону гуманизации, стимулировала инновационные процессы «человекотворческого» характера. Нацеленность на становление человека, усиление ценностной и социокультурной значимости современного образования как инновационного состоит в том, чтобы помочь ему «выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов».

Учебный процесс должен быть ориентирован на процесс обучения, а не на процесс преподавания. Получается так, что преподаватели и студенты отличаются направленностью интересов. Преподаватель находится в плену логики предмета, его волнует стройность и цельность, также передать знания, составляющие отдельные части существующих дисциплин. Студент склонен воспринимать знания фрагментарно, оценивая их «нужность» и полезность. Полученные знания оцениваются студентом не столько с точки зрения его содержания или интереса, сколько с точки зрения полезности для него обучения. Для согласования преподавательского и студенческого взгляда на образовательный продукт необходимо наличие обратной связи, осуществляемой посредством учета мнения студентов о характере, пользе и качестве проведения занятий, оценки работы преподавателя. Устранение разрыва между преподаванием и обучением должно идти за счет приближения содержания и методов преподавания к требованиям обучения.

Способность образовательного учреждения достаточно гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт, имеет большое значение. Выпускник современной высшей школы, который будет жить и трудится в новом тысячелетии, должен обладать определенными качествами личности, в частности:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело, применяя их на практике для решения разнообразных проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;
- самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые им знания могут быть применены в окружающей действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- грамотно работать с информацией: уметь отбирать необходимые для исследования определенной задачи факты, анализировать их,

выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными вариантами рассмотрения, устанавливать статические закономерности, формировать аргументированные выводы на их основе выявлять и решать новые проблемы);

– быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, предотвращая конфликтные ситуации или умело, выходя из них;
– самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Современное высшее образование на высоком уровне выполняет традиционную функцию передачи социального опыта и пока не овладело превентивной функцией – подготовки человека к жизни в эпоху кризисов. Оно характеризуется недостаточной гибкостью образовательно-профессиональных программ, не обеспечивает требуемого уровня мотивации и активизации работы студентов. Среди своих достоинств наша «знаниецентрическая» высшая школа всегда числила фундаментальность подготовки, стабильность и основательность программ и как-то совсем упустила из виду, что в мире главным конкурентоспособным ресурсом давно уже стала не информация, а способность производить знания.

Задача вуза – во время учебного процесса организовать практическое овладение знаниями в аудиторной и внеаудиторной среде. Суть вузовского практического обучения – это тренировка будущего специалиста в принятии управленческих решений, отработка навыков анализа ситуации, планирования действий в связи с изменениями внутренней и внешней среды.

Исходя из приведенного, можно предположить, что формирование профессиональной направленности у студентов может проходить успешно, если проблема будет решаться на основе уровневого подхода к подготовке специалиста, в том числе:

1. Методологическом, включающем в себя философский, социокультурный, социально-экономический (маркетинговый) подходы;
2. Теоретическом, связанном с системным, деятельным, аксиологическим и управленческим подходами;
3. Методическом, включающем комплексный, личностно-ориентированный, преемственно-непрерывный подходы к подготовке специалиста;
4. Практическом, связанном с интересами, мотивами, потребностями и установкой, ценностными ориентациями и статусом студента.

Из сказанного следует, что для изучения проблемы необходим системный подход. Общая цель исследования включает определение постоянных и переменных величин, влияющих на формирование профессиональной направленности личности студента.

Список литературы:

1. Клименко, Т.К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя: дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т.К. Клименко. – Хабаровск, 2000. – 428 с.

2. Попков В.А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.

3. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория «методики воспитания»: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
VII Международной научно-практической конференции
«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»

Подписано в печать 21.03.2011. Формат 84×60Х1/16. Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. ?? Печ. л. ??? Заказ ???

Отпечатано в типографии
Новосибирского государственного технического университета
630092, г. Новосибирск, пр. Карла Маркса, 20

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
(г. Новосибирск)

С целью оказания помощи в опубликовании результатов научно-исследовательских работ профессорско-преподавательского состава, молодых ученых, аспирантов и магистрантов проводит *конференции*, готовит к выходу *сборники научных трудов* «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ», а также осуществляет подготовку и публикацию коллективных научных *монографий* по различным областям знаний.

Информацию об условиях публикации результатов научных исследований и требования к оформлению материалов можно получить на сайте **http://www.ZRNS.ru**, по телефонам Центра развития научного сотрудничества в г. Новосибирске:

8-383-291-79-01 Чернов Сергей Сергеевич, руководитель ЦРНС

8-913-749-05-30 Хвостенко Павел Викторович,
ведущий специалист ЦРНС

или по электронной почте: **monography@ngs.ru**
monography@mail.ru

НАДЕЕМСЯ НА ПЛОДОТВОРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!